

MOSAICO NO TEMPO

*uma inter-ação entre
corpo, cegueira
e baixa visão*

VENDA PROIBIDA

**GOVERNO FEDERAL
PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA**

Dilma Vana Rousseff

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

José Henrique Paim Fernandes

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

Maria Odete Santos Duarte

DEPARTAMENTO TÉCNICO-ESPECIALIZADO

Ana Lúcia Oliveira da Silva

**DIVISÃO DE PESQUISA, DOCUMENTAÇÃO E
INFORMAÇÃO**

Naiara Miranda Rust

Maria Rita Campello Rodrigues

MOSAICO NO TEMPO

*uma inter-ação entre
corpo, cegueira
e baixa visão*



Instituto Benjamin Constant

Rio de Janeiro

2014

Copyright @ Maria Rita Campello Rodrigues, 2014

Os dados e as opiniões inseridos na presente publicação são de exclusiva responsabilidade de sua autora.

Copidesque e revisão geral: Débora de Castro Barros

Capa: Ampersand Design

Projeto gráfico e editoração: Wilma Ferraz

Impressão: SEGGRAF

Créditos das fotos: Foto maior – Eline Rodrigues; demais fotos – arquivo pessoal da autora.

As imagens da capa foram organizadas com base em fotos tiradas em atendimentos com crianças cegas e com baixa visão no trabalho de Estimulação Precoce durante o trajeto profissional da autora, bem como na apresentação do grupo da pesquisa – Oficina de Expressão e Experimentação Corporal – no evento de encerramento do ano letivo 2012 do IBC que marcou também o término da pesquisa (ver Apêndice).

R696 Rodrigues, Maria Rita Campello

Mosaico no tempo: uma interação entre corpo, cegueira e baixa visão. / Maria Rita Campello Rodrigues. / Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.

236p. 21cm

Inclui bibliografia

Contém CD

ISBN 978-85-67485-14-0

1. Cegueira. 2. Baixa visão. 3. Pessoa com deficiência visual. 4. Corpo humano. 5. Lúdico.

CDD155.4511

Todos os direitos reservados para

Instituto Benjamin Constant

Av. Pasteur, 350 / 368 – Urca

CEP 22290-240 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Tel.: 55 21 3478-4458 Fax: 55 21 3478-4459

E-mail: ddisecl@ibc.gov.br

Agradecimentos

A Deus, pela luz, saúde, força e determinação em mais uma conquista.

À professora Marcia Moraes, pelo apoio nesse percurso, pela sensibilidade e competência com que me orientou.

Às professoras Alexandra Tsallis, Kátia Aguiar e Solange Jobim e Souza, pelas orientações, sugestões e rica contribuição na qualificação da tese que originou este livro.

A Paola, Marisa e Thainá, que também fazem parte deste trabalho, pela colaboração, empenho e esforço coletivo junto aos jovens da pesquisa.

Aos queridos e queridas do grupo de estudo das quartas-feiras na UFF, pelas leituras, reflexões, discussões e conhecimentos compartilhados e abertura a novos horizontes; pelos almoços após o estudo, confirmando nossos encontros.

À Laura, pela amizade, acolhimento e sustentação, com as conversas Rio-Niterói, Niterói-Rio e a receptividade nos trabalhos corporais do Movimento Expressivo Rio Aberto.

À coordenadora da Estimulação Precoce do IBC e amiga Patrícia de Pinho Gonçalves, pelo carinho e incentivo constantes.

À professora Marlíria, pelas orientações e abertura de espaço para a realização da pesquisa.

À Ana Paula, bibliotecária do Instituto Benjamin Constant, pelo carinho, paciência, eficiência e colaboração.

À Catarina Rezende, pela atenção e gentileza na disponibilização dos textos requisitados.

Ao Paulo, pela paciência, companheirismo e disposição em estar literalmente junto, das mensagens nos pés à troca de ideias sobre o texto e a escrita.

À Mariana, minha filha, pela edição do vídeo da apresentação.

Ao Gustavo, meu filho, pelas opiniões acertadas.

À Catarina, minha neta, pelo seu nascimento, encantamento e alegria em meio ao turbilhão dos livros e textos.

Aos meus pais, Wilson (in memoriam) e Irma, a quem devo a vida e tudo o que sou.

A todos os departamentos do Instituto Benjamin Constant e em especial ao Departamento de Educação na figura de seu diretor, João Ricardo Melo Figueiredo, e do supervisor, Paulo Augusto da Costa Rodrigues, pelo apoio e confiança em mim depositada na realização da pesquisa; e à Divisão de Documentação e Informação do Departamento Técnico Pedagógico, pela agilização e suporte na sua oficialização e autorização.

À diretora-geral do Instituto Benjamin Constant, Maria Odete Santos Duarte, à diretora substituta, Maria da Glória de Souza Almeida, e à ex-diretora, Érica Deslandes Magno Oliveira, pela permissão para a realização da pesquisa.

Aos colegas professores e funcionários do Instituto Benjamin Constant que direta ou indiretamente colaboraram com a pesquisa que deu origem a este livro.

Ao Instituto Benjamin Constant, pela possibilidade do estudo e de minha formação profissional.

Aos jovens alunos do Instituto Benjamin Constant e às crianças da Estimulação Precoce e suas famílias, pela oportunidade de aprender com eles.

“A minha cegueira é uma forma de visão!” Dentro da sua cegueira, compreendeu que sempre vira com o corpo inteiro. Via com os pés, que lhe indicavam as mudanças de solo; via com as mãos, com a face; via por todos os poros do seu corpo e continuava vendo, todo um espetáculo interior que habitava o seu íntimo, a sua mente, e dialogava com o mundo exterior de um modo próprio, o seu modo de “ver”.

(Belarmino, 2000, p. 18)

Sumário

Introdução: Um Mosaico à Vista.....	11
1. Planejando o Mosaico.....	16
1.1 Metodologia.....	16
1.1.1 A memória.....	16
1.1.2 O mosaico.....	19
1.1.3 O campo de pesquisa.....	32
1.1.4 Rejuntando os <i>pedaços-cacos-fragmentos</i> : aliados na empreitada	42
1.2 <i>Pedaços-cacos-fragmentos</i> remanescentes da experiência..	49
2. Compondo o Mosaico – O Corpo e Suas Conexões.....	56
2.1 Definindo o corpo	56
2.2. Corpo em ação	65
2.2.1 Nem sempre é bom ver tudo o que acontece.....	65
2.2.2 O corpo e o cegar: quando o andar fica torto e fora do eixo	72
2.2.3 Imitação: como é que se faz uma onda do mar?.....	84
2.2.4 Relaxamento: é o ponto alto da aula, não pode faltar.....	98
2.2.5 De que vamos brincar hoje?	109
2.2.6 Pistas sensoriais: foi sua caneta, caiu ali, perto da cama.....	124
2.2.7 A materialidade fala: foi o cadarço que me guiou .	138
2.2.8 Espaços e espaços.....	155
2.2.8.1 A pesquisa como espaço aberto.....	168
2.2.9 A angústia do cegar.....	176
2.2.10 É bem melhor quando ficamos em duplas.....	187
2.2.11 E o mundo lá fora?.....	192
3. Um <i>Flash</i> do Mosaico – Apresentação da Oficina.....	199
3.1 Planejamento da apresentação.....	199
3.2 Relato da apresentação.....	200
3.3 Alguns comentários.....	203

Considerações Finais: Retocando o Mosaico.....	206
Referências Bibliográficas.....	219
Glossário.....	229
Apêndice.....	233

Introdução: Um Mosaico à Vista

INTER-AÇÃO

O Super-Homem¹ me disse: “Eu quero ter poderes, super-poderes como dos super-heróis; quero que saia fogo das minhas mãos; quero me tornar invisível; quero ser o Super-Homem. Eu sei como me tornar invisível, quer ver? Meu braço vai ficar invisível agora.” Escondeu seu braço direito debaixo do tapete de seu quarto, onde estávamos, e disse: “Viu só? Meu braço está invisível! [...]” Eu disse a ele que seu braço estava escondido, e não invisível. Ele então perguntou, surpresa: “Você pode ficar invisível?” Eu disse que não, que, embora ele não me visse, eu não era invisível, que ele podia me tocar, me ouvir, sentir a minha presença. Eu falei que, se eu me escondesse muito bem, mesmo que ninguém me achasse, eu não seria invisível, e quando saísse do esconderijo poderia ser vista por quem enxerga. Comentei que algumas pessoas, como ele, não podiam ver com os olhos, mas podiam saber da presença das outras pessoas, que não se vê somente com os olhos, há outras maneiras de ver. Que ele mesmo sabia das coisas quando pegava ou quando ouvia os sons. Ele quis conversar um pouco mais sobre essa história de ver e não ver, como era isso, na prática; o que acontecia com ele, como podia entender e se relacionar com isso, que não acontecia com a maior parte das pessoas de suas relações. Percebo que essa é uma questão muito forte e viva para ele, como um desafio. Sinto que ele quer dar conta disso.

¹ Todas as pessoas cegas e com baixa visão cujas falas são citadas neste texto serão mencionadas com nomes fictícios. A política usada para a escolha dos nomes será detalhada mais adiante nesta introdução.

O Super-Homem é uma criança cega congênita que tem nove anos de idade e foi prematura de seis meses gestacionais (prematividade extrema), o que contribuiu decisivamente para sua cegueira. Ele faz parte da pesquisa, mas não como participante do dispositivo da oficina. Acompanho em atendimento particular seu desenvolvimento com o trabalho de Estimulação Precoce desde os seus 11 meses de vida e trocamos experiências desde então, sendo nossa relação muito rica para ambos. Atualmente, atuo como sua professora particular. Ele cursa o 3º ano do Ensino Fundamental do Instituto Benjamin Constant, onde ingressou no setor de Estimulação Precoce, com três anos de idade. Seu nome fictício foi assim escolhido porque sonha em usar poderes mágicos, que o tornam vencedor de desafios. Ele pode ser considerado, em meu entender, um super-homem, tendo em vista as barreiras que vem transpondo durante esses nove anos de vida.

O Super-Homem queria ter superpoderes e vem demonstrando que é possível criá-los, na medida em que faz conexão com uma infinidade de elementos de seu entorno: com a escovinha corporal, o massagedor, os cremes e seu cheiro, comigo, com minhas mãos a tocá-lo e minha voz, com os brinquedos, suas cuidadoras,² o tapete emborrachado, o “barulhinho da água” (como se referia à descarga do vaso sanitário), a máquina Perkins³ e sua capinha, o sorobã.⁴ E vem, assim, se desenvolvendo, rompendo e abrindo espaços, no rolar, no sentar e no andar, no comunicar-se, no ler e no escrever, no conhecer, na vida. É uma multiplicidade de elementos que se engendram e produzem efeitos que se alastram como rede.

Nota ao leitor:

Prezado leitor, convido-o a compartilhar comigo essa aventura, a seguirmos juntos no estudo que ora se inicia. Convoco-o a percorrer e a acompanhar os percursos deste caminho, que não é linear, pois o tomamos pelo meio. São trajetos múltiplos, em que coexistem e se imbricam estradas, ruas, becos, mares, rios e afluentes. Atalhos são construídos, reinventados e lembrados para tornar possíveis algumas composições. Enfim, convido-o a trilhar-mos juntos, seguindo nesse processo de fazer, perfazer, refazer, construir, reconstruir uma realidade que se cria e se “performa”,⁵ a todo momento. São percursos e possibilidades do corpo de uma pessoa que não enxerga com os olhos, de uma pessoa cega⁶ ou da-

² Pessoas que cuidavam da criança na ausência de sua mãe.

³ Máquina manual, portátil, que escreve em braille, usada por muitas pessoas cegas.

⁴ Instrumento (ábaco) de origem japonesa adaptado para pessoas cegas, usado para cálculos matemáticos.

⁵ “Performar” é usado nesta tese no sentido de promulgar, fazer existir alguma coisa que não existia. Law (2003) e Mol (2002) sublinham que as práticas são “performativas”, produzem realidade. Moraes esclarece o assunto e destaca que o termo em inglês para indicar esse caráter “performativo” das práticas é *enact*, “termo que aponta para dois sentidos distintos: como encenar, representar um papel; e como fazer existir, promulgar [...]” (Moraes, 2010, p. 35-36).

⁶ É aquela que apresenta desde a ausência total de visão até a perda da projeção de luz, podendo manifestar percepção luminosa ou de claridade. O processo de aprendizagem se faz pela integração dos sentidos remanescentes, com utilização do Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita (Brasil, 2001).

quela que tem baixa visão.⁷ Convido-o a refletir comigo sobre as práticas corporais como espaço de expressão e experimentação, criação e descoberta de novas formas de estar no mundo, de reafirmar a presença e de fomentar os processos cognitivos da pessoa que não vê ou da que tem baixa visão.

Mas, antes de tudo, devo-lhe um esclarecimento, pois certa estranheza pode se fazer presente. Trata-se da forma como iniciamos o texto, de sua apresentação, sua escrita e formatação. A política de escrita adotada seguirá uma forma singular e peculiar, como é singular e peculiar a vida de cada um de nós, e será detalhada no Capítulo 1. Por ora, esclarecemos que ela refletirá as “Inter-Ações” que são recolhidas ao longo do percurso das práticas para compor o método, e por isso serão destacadas com formatação distinta do restante do texto.

A pesquisa que deu origem a este livro é uma pesquisa de campo focada nas práticas vividas no cotidiano escolar de jovens e crianças cegos e com baixa visão no Instituto Benjamin Constant (IBC).⁸ Os extratos de campo serão destacados de duas práticas distintas: uma, referente às situações do presente, e outra, à experiência profissional de muitos anos de atuação nessa área. Os extratos destacados da prática atual, isto é, do presente, serão colhidos da oficina de expressão e experimentação corporal com jovens alunos cegos e com baixa visão, e os extratos referentes ao passado, de minha experiência de 30 anos de trabalho profissional no atendimento às crianças também cegas e com baixa visão no mesmo Instituto. Trata-se, nesta pesquisa, de uma composição em processo.

Quanto à política dos nomes dos participantes da oficina mencionados nesta obra, são todos fictícios, mas têm uma particularidade, pois sua escolha seguiu uma diretriz. Uma das últimas

⁷ Pessoas que apresentam desde condições de indicar uma luz projetada até o grau em que a redução da acuidade e/ou campo visual interfira ou limite seu desempenho. Seu processo educativo se desenvolve, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos para potencializá-lo (Brasil, 2001).

⁸ Instituição federal de referência nacional na educação e reabilitação de pessoas cegas e com baixa visão, situada na Urca no Rio de Janeiro. Trata-se do primeiro educandário para cegos da América Latina, fundado em 1854 por D. Pedro II. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/>>.

oficinas antes do término da pesquisa foi reservada para trabalharmos essa questão com atividades essencialmente lúdicas. Ao final, conversamos com os jovens e acordamos que seus nomes seriam trocados e escolhidos por nós, alguns com base em personagens do universo infantil, já que havia forte tendência lúdica nas atividades, e outros, por algum traço que se fizesse presente. Mesmo sabendo das limitações impostas por essa política e correndo o risco de termos sua compreensão restrita à significação identitária com o nome escolhido, afirmamos que suas escolhas se deram pelas intensidades que cada nome carrega. Assim, se, por exemplo, um participante foi por nós nomeado como Super-Homem, foi porque em nossos encontros com ele se fazia notar sua ambição de ter superpoderes e de ser capaz de transformar o mundo.

À medida que os nomes forem aparecendo no texto, colocaremos uma nota de rodapé com algumas informações pertinentes, situando se o jovem é cego ou se tem baixa visão e qual intensidade nos chamou a atenção para a escolha daquele nome. Quando o nome for composto, adotaremos aquele que considerarmos mais marcante ou significativo. As notas de rodapé com tais informações foram reunidas em um glossário, organizado por ordem alfabética, de modo que o leitor poderá mais facilmente visualizar os nomes e a condição visual de todos os participantes das oficinas.

Quanto à utilização das pessoas dos verbos no texto, cabe esclarecer que serão usadas tanto a primeira pessoa do singular quanto a do plural, de modo que, à primeira vista, pode parecer indiscriminado. Por ser este um trabalho coletivo, em alguns momentos usarei o “nós” para expressar esse aspecto, incluindo as colaboradoras que participaram ativamente da pesquisa, os jovens, as crianças e suas mães, ou ainda por considerar uma forma mais adequada, coloquial ou polida em algumas situações. Em outros momentos, senti a necessidade de usar a primeira pessoa do singular para expressar uma decisão tomada ou um posicionamento adotado, ou quando algo do campo esteve direcionado mais diretamente a mim.

A oficina contou com três colaboradoras,⁹ cada uma a seu tempo: Paola Silva Bastos, professora de educação física e graduanda em dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Marisa do Amaral Gomes, atriz e pós-graduanda da escola Angel Vianna; e Thainá Rosa Oliveira da Cunha, graduanda de psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), respectivamente nessa ordem. Elas colaboraram efetiva e afetivamente no planejamento, no registro e na execução das atividades.

O objetivo desta pesquisa é investigar em que ponto corpo e cegueira e baixa visão se juntam, entram em conexão, o resultado disso na prática corporal e que questões podem aparecer e ser discutidas. Para isso, seguiremos imanescentes à prática das oficinas e com a experiência profissional encarnada e lembrada da pesquisadora. Pensamos que interferir no corpo pode ser interferir na cegueira e na baixa visão. Queremos deixar claro nesta Introdução que não são nossos objetivos nesse estudo, embora não descartemos sua relevância: a política de inclusão, o histórico do deficiente visual ao longo do percurso da humanidade e os preconceitos sofridos por ele. Queremos deixar claro que seguiremos por outro viés.

⁹ Deixo aqui registrados meus sinceros agradecimentos pela colaboração de Paola Silva Bastos, Marisa do Amaral Gomes e Thainá Rosa Oliveira da Cunha nas oficinas de expressão e experimentação corporal.

1. Planejando o Mosaico

1.1 Metodologia

A metodologia adotada é um processo em composição que se valerá de práticas distintas compostas durante o percurso entre a experiência profissional do passado e a prática atual da oficina de expressão e experimentação corporal especialmente organizada para esta pesquisa.

A prática atual da oficina foi registrada por meio de diários de campo, anotações e gravação em áudio, podendo sua memória, dessa forma, ser facilmente acessada. São registros do presente trazidos para pensar o modo como cegueira, baixa visão e corpo se juntam e se articulam, de forma situada naquele campo, com aqueles jovens.

A memória da prática do passado, dos 30 anos de experiência profissional nessa área, sem dúvida vai dar peso e sustento à nossa pesquisa. Ela tem seu registro tatuado no corpo, podendo eventualmente se valer de fichas e relatórios arquivados para buscar detalhes de alguns acontecimentos que se fizerem necessários. Mas que registro e memória poderiam se encontrar no corpo?

1.1.1 A memória

A memória de que se trata neste contexto é a que conta sua história pela prática, a que está cravada no corpo, memória encarnada, que se expressa nele, por ele e com ele, memória cujo resgate transborda em gestos e atitudes, a que se mostra a todo momento e até a nós mesmos surpreende. Pretendo lançar mão da memória que vem sendo construída e produzida com base nas conexões e articulações feitas na prática do trabalho com as crianças com cegueira e baixa visão, bem como suas famílias, ao longo desses 30 anos ao lidar com elas no setor de Estimulação Precoce¹⁰

¹⁰ Setor destinado a promover o desenvolvimento global (biopsicomotor, socioafetivo e cognitivo) de crianças cegas e com baixa visão com idades entre zero e cinco anos de idade e a orientar e

do referido Instituto. Essa memória é inseparável; seu registro está no corpo, inscrito nele, nas entranhas e que já fazem parte de mim. É uma memória em processo, que vem se fazendo artesanalmente nessas práticas, no cotidiano de uma vida profissional. Ela está de tal forma no corpo que é impossível desmembrá-la, assim como a memória do cego – memória muscular, corporal, sofrida e conquistada, que, aproveitando-se de sua potência, lhe abre, ao cego, caminhos e possibilidades.

Chamamos a atenção para essa memória viva, que, na verdade, nos torna o que somos. A memória viva de uma vida feita por múltiplas conexões com pessoas, objetos, tecnologias, seus efeitos e desdobramentos, que engloba o mundo dos seres animados e inanimados, humanos e não humanos; enfim, com tudo o que nos cerca e que de alguma maneira nos conforma e nos produz.

Refiro-me, assim, inspirada por Despret (2012), a uma memória densa como o sangue, que guarda seu cheiro e calor, que vibra e mostra suas cores, que conta uma história de vida feita com a prática, refletida nas atitudes, no dia a dia, no que sou. Compactamos com seu pensamento, quando, nesse sentido, ela declama:

É de outra, a memória quente e incorporada, uma memória que destaca hábitos e intimidades, uma memória que traduz um processo de “tornar-se com” aquilo a que nos dirigimos, o que nos coloca a trabalhar, o que nos metamorfoseia e através do que nos ensina os usos do mundo, do espaço e do tempo. (Despret, 2012, p. 4)

Seguindo por esse caminho, sou a minha memória e deixo-a no mundo, pelas conexões, pelos afetos engendrados, por uma história. O mundo é feito de memórias e de histórias. Memórias que pedem para ser preservadas e contadas. São memórias e histórias sem fim, que se articulam nas práticas, no tempo e no espaço, como uma rede se espalhando em múltiplos sentidos, imbricando-se, contaminando-se e levando com ela uma promessa de disseminação. Despret (2012) defende que, para que haja disseminação, há de haver contágio, e que este só se dá pelos encontros.

Há de haver encontros. Nossa pesquisa e sua escrita buscam, nos encontros e contágios, disseminar histórias e memórias.

O tempo mencionado não é linear. Está sujeito a dobras, fazendo encontrar ou mesmo justapor, em dado momento, passado e presente. Serres (1999) tem uma interessante intuição em relação ao tempo e ao espaço. Ele usa o recurso da dobradura para lançar luz à ideia de um tempo topológico, não linear, indo na contramão do conceito de tempo clássico, que se relaciona com a geometria, em um sentido plano, métrico. Esse autor conjectura que:

Se você apanha um lenço e o estende para passá-lo, você pode definir sobre ele distâncias e proximidades fixas. Em torno de um pequeno círculo que você desenha próximo a um lugar, você pode marcar pontos próximos e medir, pelo contrário, distâncias longínquas. Tome em seguida o mesmo lenço e amasse-o, pondo-o em seu bolso: dois pontos bem distantes se veem repentinamente lado a lado, até mesmo superpostos; e se, além disso, você o rasga em certos lugares, dois pontos próximos podem se afastar bastante. Denomina-se topologia a essa ciência das proximidades e dos rasgos, e geometria métrica à ciência das distâncias bem definidas e estáveis. (Serres, 1999, p. 82)

Serres traz, como exemplo para ilustrar essa ideia de tempo, a montagem de um carro cujas peças que o compõem datam de épocas distintas. Ele comenta que “qualquer acontecimento da história que seja multitemporal remete a algo do passado, contemporâneo e futuro simultaneamente. Este objeto, esta circunstância são, por conseguinte, policrônicos, multitemporais, mostram um tempo estampado, multiplamente dobrado” (Serres, 1999, p. 82).

Nessa dimensão, o tempo e o espaço não ocorrem de forma linear, ordenada, organizada em um mesmo plano, mas de maneira complexa e intrincada em terrenos acidentados, com poços, morros, pontos de ruptura, lacunas, rios e mares. Transpondo essa ideia de Serres (1999) para as questões relacionadas com o conhecimento, só para ilustrar, este, da mesma forma, não é liso e ordenado como os livros e o determinismo pretendem nos ensinar. Ora, na cultura, coisas que parecem ser muito distantes podem

estar muito próximas em determinado momento. Quem sabe o conhecimento se assemelha ao movimento do padeiro a trabalhar na massa, movimentando-a, dobrando-a e desdobrando-a, transformando-a? Serres (1999, p. 88) afirma que “os gestos mais simples do cotidiano podem produzir curvas muito complicadas”.

As questões do tempo, do espaço e da memória, nesse contexto, se tornam complexas e estão significativamente presentes em nossa pesquisa. Em alguns momentos, fatos do presente, da oficina com os jovens cegos e com baixa visão podem se aproximar muito, quase se juntar, como uma dobradura, sobre os do passado, daqueles que trago na memória encarnada da prática com as crianças ao longo dos 30 anos que inevitavelmente são atualizados nesse presente.

1.1.2 O mosaico

Pretendemos sugerir uma alegoria que se encaixe no contexto deste estudo, que enriqueça a precariedade de nossa linguagem e que traduza a ideia de multiplicidade, extrapolando o sentido literal para dizer algo mais, para ir além.

Buscando a etimologia da palavra, Ceia (2011) afirma que alegoria tem origem do grego *allegoría*, significando “dizer o outro”, dizer alguma coisa que extrapola o sentido exato. Pode ser considerada uma figura de linguagem que nos leva a perceber um sentido diferente que não o da simples compreensão literal. Enquanto o símbolo promove uma compreensão direta e imediata, a alegoria necessita de um esforço da mente para a compreensão do objeto em questão, texto ou obra de arte. Sobre esse tema, Gagnebin, inspirada por Walter Benjamin, sublinha que:

Se o símbolo, na sua plenitude imediata, indica a utopia de uma evidência do sentido, a alegoria extrai sua vida do abismo entre a expressão e a significação. Ela não tenta fazer desaparecer a falta de immediaticidade do conhecimento humano, mas se aprofunda em cavar esta falta, ao tirar daí imagens sempre renovadas, pois nunca acabadas. [...] Enquanto o símbolo, como seu nome indica, tende à unidade do ser e da palavra, a alegoria insiste na sua não identidade essencial, porque a linguagem sempre diz

outra coisa (*allo-agorein*) que aquilo que visava, porque ela nasce e renasce somente dessa fuga perpétua de um sentido último. A linguagem alegórica extrai sua profusão de duas fontes que se juntam num mesmo rio de imagens: da tristeza, do *luto* provocado pela ausência de um referente último; da liberdade lúdica, *jogo* que tal ausência acarreta para quem ousa inventar novas leis transitórias e novos sentidos efêmeros. (Gagnebin, 2009, p. 38)

Completando seu pensamento, a autora afirma que “o símbolo é, a alegoria significa: o primeiro faz fundir-se significante e significado, a segunda os separa” (Gagnebin, 2009, p. 34). Ela destaca que o peso e o arbítrio da alegoria tornam evidente a deficiência da linguagem humana, na qual o sentido verdadeiro nunca é alcançado.

Souza (2009-2010) destaca o poema de Clarice Lispector – “Um sopro de vida” – em uma de suas reflexões sobre alegoria em um registro poético como forma de trazê-la como um dispositivo de linguagem que deve dialogar com as ciências humanas e buscar ampliar suas fronteiras de entendimento de seu objeto, na dimensão das questões relativas à ordem do humano. Segue:

Não posso ficar olhando demais um objeto senão ele me deflagra. Mais misteriosa do que a alma é a matéria. Mais enigmática que o pensamento é a “coisa”. A coisa que está às mãos milagrosamente concreta. Inclusive, a coisa é uma grande prova do espírito. Palavra também é coisa – coisa volátil que eu pego no ar com a boca quando falo. Eu a concretizo. A coisa é a materialização aérea da energia. Eu sou um objeto que o tempo e a energia reuniram no espaço. As leis da física regem meu espírito e reúnem em bloco visível o meu corpo de carne. (Lispector, 1978 apud Souza, 1994, p. 142-143)

A alegoria é movida por uma desconfiança da certeza absoluta da compreensão daquilo que se aproxima do conceito universal. Ela cria maneiras de se referir a um objeto segundo suas múltiplas possibilidades de sentido (Souza, 2009-2010).

As considerações de Moraes (2009 e 2010) acerca dessa questão estão de acordo com as de Law quando este afirma que

a alegoria serve para falar coerentemente de um mundo que está em processo. Ele indica que:

A alegoria é a arte de significar algo, outro do que ou, em adição ao que está sendo dito. É a arte de decodificar sentido, ler as entrelinhas e compreender algo a mais ou alguma outra coisa. É o artifício de tornar várias coisas, não necessariamente imediatamente muito consistentes. É a arte de produzir as multiplicidades, as indefinições e as indecisões. De segurar tudo isso junto. De relaxar os controles de fronteiras que asseguram a singularidade. (Law, 2003, p. 10)

Nesse sentido, entre tantas alegorias possíveis, qual delas permitiria articular significativamente corpo, cegueira e baixa visão nas oficinas atuais na prática com os jovens e em determinadas situações pelas experiências com as crianças da Estimulação Precoce? Qual delas poderia expressar com mais propriedade uma multiplicidade de elementos, conexões e realidades que se produzem em momentos e em práticas distintas? Assim, eu buscava uma alegoria que dialogasse com o método, que permitisse entender que meu objeto é descontínuo, passível de arranjos parciais, defendendo a ideia de um saber situado, localizado. Meu objeto é processual, sem fronteiras definidas, não é alguma coisa que está dada lá fora, na exterioridade, já delimitada. São acontecimentos, fatos com contornos imprecisos, porque, ao mesmo tempo que consistem nas atividades que fazemos com os jovens no dispositivo da oficina agora, no presente, também é minha experiência passada que é acionada para fazer a conexão. Então, é com base nisso que proponho um método para fazer essa viagem. Ele também está em processo.

O mosaico parece traduzir bem essa ideia, pois traz consigo a noção de composição, de *pedaços-cacos-fragmentos*, de origens distintas, variando cores, formas e tipos de material. São peças que são quebradas, cortadas e selecionadas para uma composição que envolve habilidade, criatividade e uma boa dose de paciência.

O mosaico nos remete a algo que se inventa, mas não é qualquer invenção, pois requer atenção, cuidado e certo manejo. Este, por sua vez, não é dado gratuitamente ao pesquisador, mas con-

quistado paulatinamente com a prática. Adotá-lo como método nos permitiria articular esse vasto campo formado por experiências heterogêneas, distintas, com temporalidades diferentes; permitiria articular o que está na memória com o que é atual.

O mosaico é uma composição de peças que não segue um modelo rígido, predeterminado, estando sujeito a modificações em seu percurso, envolvendo escolhas e muitas possibilidades. Mas também faz exigências, requer sensibilidade e harmonia para a escolha e colocação das peças, para que se torne interessante ao observador, aguçe sua curiosidade e imaginação; tanto para os que o veem quanto para os que o tocam. Incluo aqui os observadores cegos e os com baixa visão.

Fazendo um breve histórico para ilustrar e tornar potente nossa escolha, vimos ser o mosaico uma arte datada das civilizações antigas. Os historiadores não sabem exatamente quando surgiu. Sua história parece ser tão recortada quanto sua própria arte, revelando os fragmentos pelas civilizações, pela história e pelo mundo.

O que se sabe é que o Estandarte de Ur é considerado o mais antigo mosaico do mundo (3500 a.C.) de que se tem conhecimento, tendo sido encontrado na região da antiga Mesopotâmia, atual Iraque. Era um trabalho feito em arenito, mármore e conchas que narrava, em uma de suas faces, a vida doméstica dos reis da época e, na outra, uma cena de guerra com alguns minuciosos detalhes.¹¹

Depois vieram os romanos e difundiram essa arte por todo o mundo, usando-a largamente na ornamentação de templos, teatros, estabelecimentos públicos e mercados, desde os confins da Ásia Menor até a Lusitânia (Portugal). No século XX, o mosaico veio para o Brasil com as chamadas pedras portuguesas para revestir calçadas e hoje é usado na decoração de vários ambientes.

Seu nome origina-se do termo grego *mosaicon*, que significa musa, traduzindo a paciência das musas, pois se tratava de uma arte cuja técnica requeria habilidade e muita paciência. Parece que a palavra mosaico tem a mesma origem de música e museu,

¹¹ Disponível em: <<http://yonelins.tripod.com/historia/>>.

ficando entre as primeiras manifestações elevadas do ser humano, tais como a pintura e a escultura.¹² Lima (2010) extrai um sentido paradoxal na arte do mosaico, pois esta é feita com materiais de longa durabilidade e possui rara beleza, aproximando-se do divino, e tem uma simplicidade técnica que se faz por um ato tipicamente mundano, próprio da vida comum de quebrar e remontar, criando novos padrões, aproveitando o velho para transformá-lo em novo.

Tecnicamente, os mosaicos são composições pictóricas formadas por pequenas pedras multicoloridas de aspecto brilhoso, que se incrustam em uma superfície. São como uma espécie de quebra-cabeças com *pedaços-cacos-fragmentos*, ou peças cortadas em formatos variados que com criatividade são conformadas para produzir um terceiro objeto. É interessante notar que cada objeto em mosaico é único: o corte de cada pedaço é feito artesanalmente, sendo praticamente impossível repetir as mesmas formas utilizadas em um motivo.¹³

O mosaico contemporâneo, porém, mescla técnicas antigas com possibilidades estéticas que fogem do tradicional e se utilizam de uma diversidade de materiais, como cerâmicas, pedras e espelhos. A arte musiva vem sofrendo algumas transformações, porém sem perder seu compromisso inicial de unir pequenas peças para transformá-las em grandes obras.

Lima observa que:

Podemos fazer uma divisão artificial na experiência de produção de um mosaico em três tempos: o tempo de quebrar as peças de composição da obra, o tempo de colar os cacos produzidos numa superfície e o tempo de rejuntar o desenho produzido e ainda um tanto fragmentado. Esses tempos não são lineares, um após o outro, mas se comunicam, se atravessam, se refazem constantemente ao longo do processo. (Lima, 2010, p. 14)

A autora chama a atenção para o fato de não haver um modo rigorosamente correto de praticar essa arte, em que as eta-

¹² Disponível em: <http://www.mosaicos.art.br/historia_mosaico.htm>.

¹³ Disponível em: <<http://sites.unisantabr/muvi/muvi/expos/expo6/Mosaicos.htm>>.

pas devam ser seguidas à risca da mesma maneira, mas para o fato de existir, sim, uma ideia norteadora, sendo importante cada um usar a intuição e encontrar um modo próprio de fazer seu mosaico, construindo seu método e imprimindo-lhe seu estilo.

Fazendo uma observação mais minuciosa da história, das características, da técnica e da proposta da arte do mosaico, vimos revelar-se uma alegoria que guarda estreita sintonia com nossa pesquisa. Nossos *pedaços-cacos-fragmentos* correspondem às questões produzidas pelas conexões entre corpo, cegueira e baixa visão em momentos distintos, com a prática atual no dispositivo das oficinas de expressão e experimentação corporal, inaugurada com o objetivo desta pesquisa, e com a experiência profissional com as crianças da Estimulação Precoce, que será chamada à presença em alguns momentos deste trabalho.

Coadunamo-nos com as concepções de Serres (1999) de que o tempo assemelha-se à massa do padeiro, fazendo aproximações entre passado e presente com suas dobraduras, conforme já apontamos, e com o comentário de Lima (2010) sobre a arte do mosaico, ao destacar os três tempos não lineares de sua feitura. Desse modo, também em nossa pesquisa o tempo se faz pelo viés topológico e não linear, em que os contatos entre passado e presente se mesclam interessantemente.

Assim, comporemos um mosaico como uma alegoria que está em processo. Adotaremos, então, o mosaico como método – com a ideia de composição –, seguindo sempre imanentes à prática.

Nosso mosaico pretende, então, expressar o sentido de conformações múltiplas, conexões, vínculos e realidades que vão se produzindo no campo. São questões que se revelam ali como *pedaços-cacos-fragmentos* na prática das oficinas e na memória ao longo do tempo. As peças vão sendo selecionadas, experimentadas e arranjadas como em uma rede sem uma estrutura prévia, já dada, anterior ou determinada, e aos poucos vão sendo coladas.

O múltiplo pretende dar a ideia de realidades que se engendram, refletem conexões heterogêneas entre atores¹⁴ humanos e

¹⁴ A palavra ator se refere a tudo aquilo que age e produz efeito no mundo. Latour, em alguns textos recentes, tem usado preferivelmente o termo actante em vez de ator, pois este último é muitas vezes

não humanos, que se conformam com base nas práticas das oficinas e nos vínculos que se formam nesse processo. Esses vínculos se misturam, se alastram, mesclam, produzem realidades e afirmam presença em um movimento em rede, em um processo contínuo.

O método do mosaico se reflete também na escrita do texto, pois a política adotada traz algumas cenas das práticas, que são narradas e aparecem em destaque com o indicativo em caixa-alta, centralizado e em negrito: **INTER-AÇÃO**. Desse modo, assim como elas, as cenas que elas marcam se apresentam com essa letra diferente, guardando alguma semelhança com aquelas usadas nas máquinas de escrever antigas, dispondo-se também centralizadas, com suas margens laterais bem maiores, destoando do restante do texto, conforme apresentado no início deste capítulo. Então, método e política de escrita seguirão um manejo e uma conformação inspirada pela arte do mosaico. O texto, sua escrita, as narrativas que dele fazem parte, as conexões e memórias encarnadas ou lembradas das práticas pretendem seguir a pista sugerida por Despret (2012), no sentido de fazer cumprir uma promessa de disseminação. Escrever é tornar matéria um pensamento, uma ideia, uma prática; é concretizá-los, colocá-los no mundo, disseminá-los, deixá-los ir, em última instância com o vento no tempo e no espaço.

Afinamo-nos com o pensamento de Mol (2008a) de que a realidade é “performada”, múltipla e produzida nas práticas cotidianas com base na maneira como as coisas se interferem e se conectam. A autora investe na ideia de que a interferência pode produzir um desvio, um deslocamento de partes que se encontram, podendo fazer proliferar novas versões da realidade. Em nossa pesquisa, pretendemos interferir para questionar antigas e provocar novas concepções que articulam corpo e cegueira e baixa visão.¹⁵

Para acompanharmos esse processo, criamos um dispositivo de pesquisa e de escrita que vai trazer à tona certa prática. Prática essa feita de ações que envolvem o cotidiano escolar, pois se rea-

tomado como entidade exclusivamente humana. Nesta tese usaremos ora o termo ator, ora o termo actante para expressar o mesmo sentido.

¹⁵ Teceremos com mais atenção comentários sobre o assunto no item 1.1.4, “Rejuntando os pedaços-cacos-fragmentos: aliados na empreitada”, que se encontra mais adiante neste capítulo.

lizam dentro da escola do IBC, de jovens e crianças cegas e com baixa visão, e de meu cotidiano no lidar com eles, a que chamei neste texto de Inter-Ação.

Interessa-nos investigar, nesse cenário, as articulações que envolvem a relação corpo e cegueira e baixa visão, tanto no que se refere ao trabalho dedicado aos bebês e às crianças da Estimulação Precoce quanto aos jovens da oficina com a pesquisa atual.

Então, existem algumas linhas de descontinuidade e outras de continuidade entre esses dois movimentos. As linhas de descontinuidade estão nos modos distintos de lidar e tratar, sendo um com crianças entre 0 e 5 anos de idade, conforme a prática de muitos anos, focada no desenvolvimento infantil, e o outro, com os jovens entre 13 e 18 anos no dispositivo das oficinas, atual, em que não é necessário ensinar ou estimular a rolar, sentar e andar. Assim, é proposta outra prática, que traz uma promessa de liberdade e possibilidade de inovação que estou experimentando agora na pesquisa.

Há, contudo, uma linha de continuidade que se impõe não só por si mesma, pelo tema de interesse que consiste na relação entre corpo e cegueira e baixa visão, mas também por uma continuidade que se instala no campo tendo como ponto de partida o presente, que convoca alguma coisa do passado.

Percebo, em muitos momentos, esses pontos de contato como um contágio, como se alguns poros se abrissem permitindo certa mistura entre esses movimentos. Há nessa comunicação, no entanto, algo que é imponderável, pois talvez só a prática encarnada explique por si mesma o ponto exato no qual um fato do presente faz conexão com algo do passado e o traz à tona. Quando esse ponto se faz presente, também é um fio que se puxa comparecendo no diário de campo e no texto.

Desse modo, queremos tornar claro que as Inter-Ações são recortes extraídos dos diários de campo do dispositivo da oficina com os jovens que em alguns momentos chamam a experiência com as crianças no passado, reatualizando-a nesse presente. A escolha dos recortes não é aleatória, requer especial atenção, pois há algo no campo que sinaliza os pontos importantes, os que permitem compreender a relação entre corpo e cegueira e baixa visão com base na prática, de modo situado, que é atra-

vessado por um viés efetivamente lúdico e criativo. Esses recortes, portanto, são destacados quando busco, como pesquisadora, compreender essa relação iluminando algumas questões que daí podem ser tiradas.

Resta esclarecer que, entre os sinais que o campo oferece e a formulação das questões, existe algo que fala de um estilo que é próprio da pesquisadora, que inevitavelmente foi se apurando no percurso da pesquisa e também dos anos de trabalho no IBC. Há, nesse ponto, certa artesanaria que tenta explicar por que determinadas questões, e não outras, são levantadas e destacadas como pedaços-cacos-fragmentos para compor o mosaico.

Com base no dispositivo de escrita e tendo em mente a composição do mosaico, destacamos das práticas alguns cacos coloridos para contrastar e outros para combinar ou para destoar dos demais. Ao narrar, refletimos sobre questões e realidades produzidas naquelas práticas que de alguma forma relacionam as experiências corporais com a cegueira e a baixa visão.

As Inter-Ações referentes à experiência com as crianças da Estimulação Precoce vêm vinculadas às do presente, dando-lhe seguimento, mas nem sempre estão presentes no texto, aparecendo somente quando a situação assim se fizer necessária.

A experiência profissional que vim construindo ao longo de meu percurso no IBC, conforme mencionado no início do texto, compreende um período de cerca de 30 anos e teve como ponto de partida minha atuação como professora de crianças cegas nas classes de alfabetização, seguido pelo trabalho de Estimulação Precoce com crianças de 0 a 5 anos de idade, quando então a experiência se deu mais significativamente, pois teve seu início em 1985 e seguiu até 2010. Concomitantemente, outras atividades profissionais deram-se ao acompanhar e orientar alunos com baixa visão incluídos na rede regular de ensino quanto à utilização de recursos próprios para essa condição visual e ao ministrar cursos para professores na área da deficiência visual.

Pretendo, como pesquisadora, não me fechar ou fixar nessa experiência, como alguém que detém algum conhecimento específico, acabado, com conceitos definidos e inquestionáveis nessa área. Penso que a pesquisa abriu para mim um novo campo, me

deu asas novas, acenou com uma novidade: o trabalho corporal com os jovens. O conhecimento, assim, se amplia se renova e se reformula, mantendo-se em contínuo processo. Por isso, pretendo despir-me dessa roupagem, caso essa ideia paire no ar, para ser com os jovens, estar com eles, aberta às novas conexões e aos afetos, conforme as ideias de Favret-Saada (2005).

O verbo aqui deve vir no gerúndio, algo que vem se construindo, se modificando, se reordenando ao longo do tempo com base nas práticas, no agenciamento com o campo. Contudo, não há como abrir mão da prática profissional, não há como abandonar a experiência desses anos, deixá-la de fora para que a pesquisa se encaixe ou se ajuste em determinado método. Porque, se tenho uma história nessa área, não posso fazer uma pesquisa sem situá-la nessa minha história. Ela já existe, já estou tomada por ela, suas marcas já estão nas entranhas, encarnadas, já me constituem. Se assim não fosse, cairíamos no engodo de fazermos uma pesquisa vazia, artificial, em que se fala de lugar nenhum.

Nesse momento, os percursos de profissional e de pesquisadora se entrecruzam, e daí, talvez, muitos *pedaços-cacos-fragmentos* colhidos do passado vão se conjugar, se articular ou até mesmo se contrapor à experiência do presente. Essa bagagem, que vem sendo construída, ordenada e reordenada em um movimento contínuo nesses últimos 30 anos e que tem uma expressão própria, vai se refletir nas narrativas pelas Inter-Ações.

No processo da pesquisa, fui convocada a revolver essa bagagem, fui instigada a repensá-la, a arejá-la, a promover-lhe ajustes, a ampliar horizontes e buscar outras conexões. Como pesquisadora, fui convocada a aceitar esse desafio de compor um mosaico, fazer arranjos e rearranjos, colher¹⁶ do campo *pedaços-cacos-fragmentos* heterogêneos no tempo e no espaço – alguns antigos, que vêm com a experiência, e outros recentes, colhidos do dispositivo da oficina de expressão e experimentação corporal, seguindo

¹⁶ A ideia de colher e de colheita, que aparece mais à frente no texto, em lugar de coleta, indica o resultado de um plantio, de um semear, dando uma conotação de algo que é resultado de um engajamento prático com o campo, apostando em um processo de negociação e transformação partilhada com o grupo de jovens cegos e com baixa visão. Dessa forma, esses termos nos parecem ser mais adequados à metodologia empregada (Manso, 2010).

sempre em um processo de criação imanente à prática, sendo este o modo que me constitui como pesquisadora.

O pensamento que norteia a pesquisa pretende fazer eco aos estudos de Martins (2004) e Moraes (2010) no sentido de questionar a concepção hegemônica que coloca a pessoa cega em um plano de inferioridade, fato que frequentemente provoca sentimentos de vergonha e revolta. A cegueira vem sendo socialmente entendida como uma desgraça que desafia o valor da própria vida e traz com ela inúmeros preconceitos, entre eles o do infortúnio e o da incapacidade (Martins, 2004).

Moraes (2010) traz à discussão esse pensamento e levanta como questão pertinente a da normalidade. Ela questiona a ambição que se tem de colocar as pessoas com deficiência, no caso deste estudo as cegas, dentro de uma norma, de reabilitá-las, de lhes dar a “normalidade”. Mas o que é a normalidade? Existe um padrão normal em que as pessoas são encaixadas (colocadas em caixas)? E o que é “re-habilitar”? São os videntes¹⁷ que detêm esse saber e esse poder? Essas questões e tensões que surgem nesse contexto merecem ser pensadas, por isso pretendemos fazê-lo de forma imanente às práticas da pesquisa abordadas no Capítulo 2.

Mol (2002), inspirada certamente por Foucault e Canguilhem, mas partindo para uma pesquisa etnográfica, pretende desnaturalizar certas normas, algo instituído e previsto, para revelar, por meio das práticas, múltiplas conexões feitas no campo, fugindo da ideia de normalização que coloca a todos na mesma forma. Na pesquisa com jovens e crianças cegas e com baixa visão, pretendemos ficar atentos às realidades produzidas na oficina, com base nas práticas corporais com a ideia de levantar algumas questões e provocar reflexões sobre as normalizações da cegueira.

A ideia de incompletude que a cegueira impõe, de ser o cego o vidente sem a visão e de que ele convive com a falta, não está tão longe no tempo. No sentido de ilustrar essa afirmativa, destacamos em Heimers a seguinte mensagem endereçada às mães dessas crianças:

¹⁷ Termo comumente usado por profissionais que atuam com as pessoas cegas e com baixa visão ao se referirem àquelas que não apresentam patologias visuais.

A vida de uma pessoa cega é árdua e espinhosa. As belezas deste mundo, o firmamento estrelado, a abundância de cores com que a natureza se enfeita e que deslumbram nossa vista não existe[m] para ela. Seu futuro econômico parece seriamente prejudicado. [...] Não adianta perguntar “por que” querendo desvendar o mistério de um destino cruel. Não te deixe perturbar tampouco por uma ou outra observação indelicada feita por terceiros, e que servem apenas para perturbar a quietude e a paz do teu lar. (Heimers, 1970, p. 11)

Queremos refletir sobre essa concepção, que historicamente está atrelada às deficiências de modo geral e em particular às pessoas cegas e com baixa visão. Trilharemos por caminhos que busquem fazer ver as diferentes maneiras de estar no mundo, na prática; as singularidades produzidas com base nas conexões feitas e refeitas com as crianças, com a experiência ao longo do percurso profissional e com o grupo de jovens na oficina de expressão e experimentação corporal. Pretendemos buscar as questões que os afetam, com que se deparam no dia a dia, em um trabalho de construção mútua entre pesquisador e pesquisado. Cuidaremos para que haja uma relação mais equilibrada, sem uma hierarquia ostensiva que domine ou predomine em nossas práticas, no dispositivo da oficina, no decorrer do processo, a fim de instigarmos e aceitarmos as provocações do campo, ficando receptivos às questões e aos embates que possam se produzir.

Seguindo por esse caminho, compactuamos com as ideias de Despret (2009) de que a realidade é feita e “performada” no encontro, de forma situada, naquelas práticas, com base nas conexões e nos afetos que se produzem nesse movimento.

Compartilhamos, também, da concepção de deixar aparecer aquilo que, em geral, as pesquisas tradicionais descartam. Aquilo que parece sem significado pode indicar um caminho que nos leva a uma questão promissora, que se aproxima mais dos interesses que mobilizam o campo como produto das relações intersubjetivas das pessoas que o compõem, guardando, assim, a promessa de outra versão do fenômeno (Despret, 2009).

Partilhamos do pensamento de Gagnebin, quando, em seus estudos das obras de Benjamin, adota a expressão “narrador sucateiro” (2006, p. 54), referindo-se àquele que capta o que a história oficial, hegemônica, joga fora, o que sobra. Pretendemos compor nosso trabalho justamente com esse resto, com aquilo que aparentemente não tem significado a não ser para as pessoas cegas e com baixa visão. Almejamos compor nosso mosaico com as histórias e memórias daqueles que não têm nome, cuja presença no mundo não deixa marcas. Queremos seguir as pistas deixadas pelo autor quando, fazendo alusão ao sofrimento vivido pelos judeus nos campos de concentração e ao registro dessa história, sublinha que:

Esse narrador sucateiro não tem por alvo recolher os grandes feitos. Deve muito mais apanhar tudo aquilo que é deixado de lado como algo que não tem significação, algo que parece não ter nem importância nem sentido, algo com que a história oficial não sabe o que fazer. [...] O que são esses elementos de sobra do discurso histórico? A resposta de Benjamin é dupla. Em primeiro lugar, o sofrimento, o sofrimento indizível que a Segunda Guerra Mundial levaria ao auge, na crueldade dos campos de concentração. Em segundo lugar, aquilo que não tem nome, aqueles que não têm nome, o anônimo, aquilo que não deixa nenhum rastro, aquilo que foi tão bem apagado que mesmo a memória de sua subsistência não subsiste [...]. Ou ainda: o narrador e o historiador deveriam transmitir o que a tradição, oficial ou dominante, justamente não recorda. (Gagnebin, 2006, p. 54)

As narrativas das práticas que compõem as Inter-Ações em sua escrita vão constituir o que Mol (2002) chama de praxiografia, a qual consiste em uma grafia das práticas. Esse dispositivo pretende registrar o que as práticas produzem como realidade, aquela que é tecida no campo, nas múltiplas conexões entre pesquisados, pesquisadores, atores humanos e não humanos.

A autora defende que não há pesquisa pura, asséptica, em que o fenômeno seja imune, isento de contaminação, fique distanciado, isolado como em um pedestal a ser observado e admirado, livre de qualquer influência. Mol assegura que o fenômeno está

sempre sujeito a contaminações, por nosso olhar, pelas circunstâncias, pelas tensões do ambiente, enfim pela vida.

A autora, nessa mesma obra (2002), sustenta que epistemologia, tradicionalmente, supõe um conhecimento que mantém com o mundo uma relação de referência. Ela quer desmontar essa concepção de que há alguma coisa lá fora, no mundo, em um lugar *a priori* dado como modelo e referência, para retomar as práticas, testemunhando que as coisas são feitas nestas, nas práticas, de forma imanente a elas. Contudo, a prática tampouco é pura, ela põe em movimento o pensamento. Existe um pensamento na prática, mas não uma referência. A praxiografia é um registro do que as práticas produzem como realidade. Mais tarde, Despret (2009) vai sublinhar que a teoria existe, sim, mas para ser subvertida, questionada, e não passivamente aceita.

Narrar faz parte do processo desta pesquisa. Spink (2003) sublinha que investigar é uma forma de relatar o mundo. Ao narrar, colhemos algo do campo, como integrantes dele, fazemos parte do campo, estamos no processo – presentes nessa composição. Não há como sermos neutros. Os recortes selecionados e narrados envolvem escolhas, e estas, como aponta Mol (2008b), trazem embutida uma questão que é política: ao que queremos dar vida em nossas pesquisas? E, no caso desta investigação, interessa-nos buscar as conexões que relacionam corpo e cegueira e baixa visão e as questões que daí decorrem.

Desse modo, nesta pesquisa:

- o método proposto se faz na composição do mosaico;
- a política de escrita adotada é a da narrativa por meio das Inter-Ações;
- o campo é ampliado e definido com base nas conexões que se estabelecem entre, de um lado, uma prática atual nas oficinas de expressão e experimentação corporal com os jovens e, de outro, a experiência profissional que é exercida já há 30 anos.

1.1.3 O campo de pesquisa

O campo de pesquisa abrange tanto o dispositivo da oficina de experimentação e expressão corporal com os jovens quanto a

experiência com as crianças ao longo do trabalho no IBC. A primeira será mais detalhada, visto tratar-se do dispositivo principal da pesquisa do qual partem as questões e proposições que compõem os *pedaços-cacos-fragmentos*.

A oficina foi montada exclusivamente com a finalidade desta pesquisa, não fazendo parte das atividades regulares do IBC. Contou com a participação de alguns jovens alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que se interessaram por ela. Eles têm idades entre 13 e 18 anos, alguns são cegos congênitos, outros foram perdendo a visão ao longo da vida e ainda outros têm baixa visão.

Embora cada oficina tivesse um número que variava entre 5 e 10 jovens, a participação de alguns deles era descontínua. Alguns completaram o 9º ano no percurso e saíram da escola, outros tiveram incompatibilidade de horários com algumas atividades escolares, e ainda outros se mantiveram por longo tempo. Sendo a oficina um dispositivo aberto, tivemos, durante dois anos e oito meses, período de sua duração, a participação de 27 jovens; destes, alguns estão presentes nesta obra e outros constam somente dos diários de campo.

A oficina teve início em abril de 2010 com as interrupções previstas no período de recesso em julho e das férias de final de ano, de acordo com o calendário da escola. Seu término ocorreu em dezembro de 2012, marcado por uma apresentação final para a comunidade escolar (colegas, professores e alguns pais) que será detalhada no último capítulo; portanto, fez um período de dois anos e oito meses.

Iniciamos com cerca de oito jovens que integravam o grupo de teatro do IBC, em acordo com a professora Marlíria Flávia Coelho da Cunha,¹⁸ responsável por essa atividade, que participou de algumas oficinas e colaborou com sugestões e orientações ao trabalho corporal.

A ideia inicial era de que o grupo fosse o mesmo, visando ao preparo corporal dos jovens no sentido de assumirem seus papéis nas peças com maior segurança e desenvoltura. Mas, por questões

¹⁸ Marlíria Flávia Coelho da Cunha é coordenadora do núcleo de artes do IBC, a quem queremos deixar registrado nossos agradecimentos pela colaboração e apoio em tornar possível esta pesquisa de campo.

variadas e também pela incompatibilidade de horários, dados os compromissos escolares, essa situação não se configurou, de modo que a vinculação entre a pesquisa e o grupo de teatro se desfez, embora alguns alunos permanecessem nas duas atividades.

Não era nossa intenção que houvesse qualquer tipo de obrigatoriedade ou orientação por parte da escola para que os jovens participassem da pesquisa, embora tivéssemos autorização para colocá-la em prática. Tivemos também a aprovação do Comitê de Ética Conep (ver Anexo)¹⁹ e a devida aquiescência e autorização dos jovens e de suas famílias com as respectivas assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido exigidos pelo referido Comitê para a participação na pesquisa. Íamos às salas de aula dos alunos praticamente todas as semanas para convidá-los a participar e fazer pelo menos uma oficina de modo experimental, e assim fomos montando nosso grupo de pesquisa.

Os encontros aconteciam uma vez por semana, todas as terças-feiras, às 13h, com duração de cerca de uma hora e meia no palco do teatro do IBC. Algumas poucas vezes usamos a sala de psicomotricidade e o miniauditório, na impossibilidade do uso do teatro, por estar reservado para outro evento da escola. O palco do teatro é um lugar aberto e livre de mobiliário; fica elevado, disposto em um nível acima da plateia com uma escada lateral de acesso, sendo esse limite demarcado tatilmente por uma faixa de carpete. É um lugar reservado, silencioso e adequado ao desenvolvimento da pesquisa.

Nossa proposta inicial era a de planejar as atividades para a oficina seguinte junto com os jovens, ao final de cada uma delas, mas isso nem sempre acontecia. Por vezes, alguns davam sugestões de atividades e material. Outras, planejávamos juntos, mas notávamos que eles preferiam a surpresa, pois, quando chegavam, ficavam curiosos quanto à atividade. Qual seria a novidade?

Iniciávamos as oficinas com o relaxamento corporal: deitados no chão e ao som de uma música tranquila. Seguiam-se atividades variadas, planejadas previamente na oficina anterior, algumas com os alunos, como comentamos, e outras com as co-

¹⁹ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

laboradoras. Tais atividades envolviam o trabalho corporal individual, em grupo (roda) e com o outro, em duplas, explorando o corpo, seus movimentos e possibilidades. Contávamos com materiais variados e toda a sorte de materialidade, como: músicas com ritmos variados, bolas, bambolês, elásticos, argila, espaldar (na sala de psicomotricidade), o chão, as vozes, os gritos, os colegas, a roda, o calor do corpo, a energia vibrante, entre outros.

Gravávamos as práticas em áudio com a autorização e ciência dos participantes e fazíamos anotações pertinentes às atividades, incluindo algumas observações. Com base nesses registros, fomos organizando nossos diários de campo, conforme já mencionado. As colaboradoras e eu trabalhávamos atentamente nesse processo. Após cada oficina, trocávamos ideias, colocávamos nossas impressões, conversávamos sobre o que nos tinha chamado a atenção e, assim, fomos organizando um rico material registrado por escrito. Ao final das oficinas e sob orientação da professora orientadora Marcia Moraes, destacamos aquelas que especialmente articulavam corpo e cegueira e baixa visão, e fizemos os respectivos recortes, que constam no texto desta obra como Inter-Ações. As questões foram artesanalmente selecionadas e tratadas de acordo com algo que a nós sinalizava como a expressão viva daquelas singularidades e que ao mesmo tempo pareciam, por nossa prática (minha e da orientadora), de algum modo estar presentes e potentes no cotidiano de muitos outros cegos e pessoas com baixa visão.

Em alguns momentos e sempre ao final de cada oficina, sentávamos em roda com os jovens para conversar sobre o que tivesse chamado a atenção durante a atividade: sensações, lembranças ou demais comentários. A roda não era uma conformação rígida, em geral eles ficavam à vontade, alguns deitados, outros sentados e recostados uns nos outros. Era um clima aconchegante e de proximidade. Precisávamos, muitas vezes, dizer que estava na hora de encerrarmos.

INTER-AÇÃO

Nos comentários após a atividade, perguntamos como tinha sido para eles a atividade com os bambolês. Pimentinha²⁰ de

²⁰ Pimentinha é um jovem com baixa visão e seu nome faz alusão ao personagem bagunceiro e cria-

imediatamente falou: “Pô! legal”; Buzz²¹ deu sequência, dizendo: “Foi bom”, e Sherlock²² contrapôs discretamente, quase sussurrando para si mesmo: “Chato.” Eu lhe disse que ele podia falar mais alto, não precisava falar tão baixinho, então continuou: “Chato; difícil.” Quando perguntei se já haviam brincado com bambolê em criança, Buzz confirmou, mas, Sherlock disse que nunca. Ele comentou: “Gostei só porque, tipo, eu não conseguia equilibrar muito bem o bambolê no braço, e aí, quando a senhora me ensinou e eu gravei o movimento, consegui entender e fazer depois.” Questionei se foi importante termos feito a atividade juntos. Ele respondeu: “A senhora meio que me fez gravar como era o movimento, como eu tinha que fazer, e depois tive a oportunidade de descobrir.”

Observamos juntos que, inicialmente, ele achou chato porque foi difícil, e concordou dizendo: “Tudo que é difícil é chato”, e eu continuei “[...] e depois que a gente consegue fazer?” Ele respondeu logo: “Aí, fica maneiro, a gente acha fácil, gosta e começa a fazer.” Ele achou que, com o treino no bambolê, superou a dificuldade inicial.

Nessa oficina, a questão da conexão com materiais novos e a importância de fazer o movimento junto, enfrentar o desafio, persistir na atividade até dominá-la revelavam sinal de enfrentamento, de crescimento e de potência.

INTER-AÇÃO

Foi surpreendente o desembaraço do Buzz ao rodar o bambolê nos braços. Perguntamos se já tinha enxergado.

tivo do desenho animado Dennis, o Pimentinha, baseado na tira de jornal de Hank Ketcham. A escolha do nome está associada a semelhanças físicas e ao modo de ser do jovem com o personagem.

²¹ Buzz é um jovem cego e seu nome faz alusão ao personagem Buzz Lightyear, do filme de animação *Toy Story* produzido pelos estúdios Pixar. A escolha do nome se deu com base em uma oficina em que o rapaz, por nunca ter tido dificuldade em lidar com a própria cegueira, disse: “Vim ao mundo com manual de instruções e tudo!” Seu jeito de ser também se assemelha ao do boneco; assim como o personagem, o jovem acha que seguir as regras é a melhor forma de as pessoas viverem a vida.

²² Sherlock é um jovem cego e seu nome faz alusão ao investigador carismático e astuto Sherlock Holmes, personagem de ficção da literatura britânica, criado pelo médico e escritor *Sir Arthur Conan Doyle*. A escolha do nome tem a ver com o modo de ser do rapaz, que com muito interesse e curiosidade pesquisava e se predispunha a seguir as pistas deixadas pelo trabalho corporal.

Ele disse que não, nunca havia enxergado, era cego desde a incubadora, contou-nos que foi prematuro. Comentei que me impressionava sua habilidade com o bambolê sem nunca ter enxergado. Então ele nos disse que, antes de estudar no IBC, morava em São Paulo e estudava no Instituto Padre Chico,²³ e que lá ele participou, certa vez, de uma atividade com bambolês. E aí se seguiu a questão: a prática ensina? Todos concordaram que sim.

Sugeríamos que as atividades fossem realizadas sem sapatos e sem meias, para deixar o corpo mais à vontade e os pés mais em contato com o chão, e que as roupas fossem frouxas e confortáveis – alguns (poucos) usavam as da Educação Física. O palco do teatro é o local das oficinas e seu chão era onde realizávamos as atividades; por isso, cuidávamos para que estivesse devidamente limpo sempre antes do início.²⁴

O planejamento das atividades consistia, na verdade, em uma diretriz, um fio condutor, pois era amplamente flexível, de modo a permitir mudanças e acolher outros caminhos que se apresentassem no devir.

Favret-Saada (2005) nos convoca a nos deixarmos ser afetados pelo campo, a experimentarmos as intensidades provocadas por ele. Ela considera que aceitar ocupar esse lugar abre uma forma de comunicação que é própria e específica, uma comunicação involuntária e sem intencionalidade. Ser afetado pelo campo supõe que se assuma o risco de ver o projeto de conhecimento se desfazer e seguir outros caminhos. A autora afirma que, se o projeto for onipresente, nada acontece e que os materiais recolhidos do campo são de uma densidade particular tal que podem desfazer nossas certezas mais convictas (Favret-Saada, 2005).

Despret (2009) destaca que ser afetado pelo campo é estar aberto e disponível a ouvi-lo. Assim, é nossa intenção seguir essa orientação respeitando também a ideia de que o pesquisado sabe muito sobre si mesmo, e nesse sentido estimulamos os jovens par-

²³ Instituição estadual especializada na educação de pessoas cegas e com baixa visão do estado de São Paulo.

²⁴ Esse serviço já havia sido acertado com a companhia de limpeza do IBC.

ticipantes da pesquisa a negociarem o que seria interessante que se perguntasse a seu respeito, que questões gostariam que fossem levantadas, refletidas e discutidas naquele dispositivo.

Latour (2008) critica participantes passivos, dóceis e subservientes que concordam com qualquer proposta determinada pelo pesquisador em nome de um cientificismo. Moraes e Monteiro (2010), compartilhando desse pensamento, propõem a criação de dispositivos que tornem os participantes da pesquisa ativos, articulados, agentes produtores de variações que possam transformar nossos modos de conhecer.

O conhecimento não é algo que está fora de nós, mas é, antes, produzido por nós. Quando falamos em saberes localizados (Haraway, 1995), estamos na contramão daqueles que se pretendem exteriores, universais, vindo de lugares que inexistem, que se anunciam para todos e não são para ninguém.

Trazemos para nossa pesquisa essa concepção de Haraway (1995), na medida em que partilhamos com o campo e que interferimos nele. É preciso lembrar que, nesse lugar do qual se partilha, surgem transformações. Estas são produzidas nas práticas. Transformam todos que estão em conexão, pesquisados e pesquisadores, e desse modo se produz conhecimento. É um movimento contínuo. Haraway (1995) opina que, quando se fala de algum lugar, se interfere nesse lugar. Essa autora traz uma contribuição fundamental a esse modo de pesquisar. Em suas palavras:

Estou argumentando a favor de políticas e epistemologias e alocação, posicionamento e situação nas quais parcialidade e não universalidade é a condição de ser ouvido nas propostas a fazer de conhecimento racional. São propostas a respeito da vida das pessoas; a visão desde um corpo, sempre um corpo complexo, contraditório, estruturante e estruturado, *versus* a visão de cima, de lugar nenhum, do simplismo. (Haraway, 1995, p. 30)

Em nossa pesquisa com os jovens com cegueira e baixa visão, vamos partir do que é local para refletir sobre questões algumas mais, outras menos abrangentes, mas todas situadas. O efeito de acompanhar e estar em conexão com campo pode ter uma

repercussão promissora: de fazer reverberar outras versões da cegueira e da baixa visão. Pretendemos sair do hegemônico e universal para produzirmos localmente um conhecimento com base nas práticas do que é vivido naquele grupo com aqueles jovens.

Haraway (1995, p. 33) reitera que “não persegue a parcialidade em si mesma, mas pelas possibilidades de conexões e aberturas inesperadas que o conhecimento situado oferece”. Ela pensa que a melhor forma de se ter uma visão ampla é estando em um lugar particular; entendendo que o particular, o localizado não é algo individual, pessoal ou pequeno demais. Deve ser entendido como lugar de partilha, de interferência e que de algum modo possa interessar ao outro. Moraes (2010), seguindo as ideias de Despret, propõe a pesquisa juntamente *com* o outro, e não *sobre* o outro, que nos interessemos exatamente por aquilo que possa interessar ao outro.

Moraes e Monteiro (2010) também chamam a atenção para o dispositivo que articula seres humanos e não humanos, que conecta o corpo com uma variedade de actantes heterogêneos, representados por toda a sorte de materiais e materialidade que envolvem as práticas de pesquisa. Em nossas práticas com os jovens, observamos claramente a potente interferência desses agentes múltiplos e heterogêneos, como mencionamos, sejam eles tecidos, plástico-bolha, lenços umedecidos, vassouras e guarda-chuvas; risos e sorrisos, colchonetes, som, corpo e seus narizes e bocas; respiração ofegante; enfim, tudo aquilo com que se conectam.

Reafirmamos a ideia de investigar o corpo não como uma unidade estritamente delimitada, mas como um corpo ampliado que se faz pelas conexões com a materialidade de que falávamos e que vão se estabelecendo nas práticas (Latour, 2008). Então, o dispositivo da oficina e suas atividades vão possibilitar que questões atreladas ao corpo e à cegueira e à baixa visão apareçam.

E por que oficina de expressão e experimentação corporal? Oficina, porque põe em atividade, em prática, em um processo de fazer e de construir. A expressão vem com o afeto e com a criatividade em dizer com o corpo, em colocar em ação os sentidos e as sensibilidades, e a experimentação se faz nas conexões com a materialidade e os efeitos produzidos por ela.

Nos dispositivos das oficinas, são propostas atividades que sensibilizem o corpo sem que dependam da visão. As conexões feitas em seu decorrer e os efeitos produzidos são totalmente imprevisíveis. Os caminhos que os jovens tomam, seus comentários e o que vão devolvendo das atividades são mobilizados pelo corpo, pelos materiais e pela conexão engendrada no percurso, no encontro com o campo. Interessa-nos o que vem com a experimentação e com a expressão, pois cada corpo tem um estilo que lhe é próprio. A expressão que a oficina faz mobilizar é uma manifestação que aparece na atividade corporal, por isso usamos esses termos.

INTER-AÇÃO

Colocamos a música com sons da natureza e fomos conduzindo o relaxamento. Sugerimos que se imaginassem passeando à beira de um lago de águas calmas, em um entardecer, e que, ao se aproximarem delas, veriam refletidas suas imagens como se fosse um espelho. E aí lançamos algumas questões: Como era essa imagem? Como se pode sentir uma imagem sem ser vista com os olhos? Em seguida, com todos ainda deitados, explicamos a atividade seguinte, levando-os a uma maior concentração e disponibilidade para o que viria.

[...] Dando seguimento, ainda sentados, pedimos que se colocassem em duplas de frente um para o outro e propusemos que explorassem seus rostos com as mãos (formato do rosto, nariz, olhos, boca, cabelos, orelhas...), de olhos fechados, revezando-se, e que depois trocassem as duplas. Eles fa-laram: “Que legal! Temos poucas oportunidades assim.” Senti que realmente gostaram, mostraram-se curiosos em conhecer os colegas dessa forma. Em dado momento, Mickey²⁵ falou: “Agora quero fazer com a Luluzinha.”²⁶ Achamos que gostaria de conhecê-la melhor. Pensei que,

²⁵ Mickey é um jovem cego e seu nome faz alusão ao famoso personagem Mickey Mouse, criado por Walt Disney. A escolha do nome tem a ver com a postura cordial e apaixonada do rapaz, que estava quase sempre acompanhado de sua namorada na oficina.

²⁶ Luluzinha é uma jovem cega e seu nome faz alusão à personagem de desenhos animados e histórias em quadrinhos criada por Marjorie Henderson Buell. A escolha do nome foi baseada no jeito da jovem, que, assim como a personagem Lulu, é esperta e criativa.

talvez, para compor uma imagem sem ver, seria interessante juntar a estética pelo tato em movimento com a voz e o jeito de ser da pessoa. [...]

Assumimos uma dimensão de campo que foge de seu conceito tradicional como um lugar determinado, reservado, onde as coisas acontecem. Conforme nos indica Spink (2003), estamos potencialmente em múltiplos campos, variando as posições em que nos colocamos neles, mas sempre com possibilidade de acessá-los.

Partilhamos da concepção de Law e Mol (1995), que atribuem ao campo uma situação atualizada de um assunto, a justaposição de sua materialidade e socialidade. Esses autores afirmam que, “sob esta óptica, não é o campo que tem o assunto, mas é o assunto que tem um campo”. Campo-tema é uma expressão adotada por Spink (2003, p. 11), considerando que:

Campo é o campo do tema, o campo-tema; não é o lugar onde o tema pode ser visto – como se fosse um animal no zoológico – mas são as redes de causalidade intersubjetivas que se interconectam em vozes, lugares e momentos diferentes, que não são necessariamente conhecidos uns dos outros. Não se trata de uma arena gentil onde cada um fala por vez; ao contrário, é um tumulto conflituoso de argumentos parciais, de artefatos e materialidades.

Fazendo uma síntese, para a condução da oficina de expressão e experimentação corporal, destacaremos alguns passos metodológicos a fim de orientar a pesquisa:

1. Trata-se de seguir o corpo em ação, corpo que se define pela conexão com os mais diferentes atores. Lembramo-nos do que diz Haraway (2009, p. 32) a esse respeito: “Estamos dentro daquilo que fazemos e aquilo que fazemos está dentro de nós. Vivemos em um mundo de conexões – e é importante saber quem é que é feito e desfeito.”

2. Se as realidades não estão dadas, *a priori*, nosso objetivo é seguir os diferentes modos nos quais corpo e cegueira e baixa visão se articulam.

3. As intervenções realizadas com o grupo são feitas de modo imanente à prática, isto é, seguindo as questões levantadas pelo grupo e sensíveis aos acontecimentos do campo. Assim, cabe a nós, pesquisadores, nos interessarmos pelo que interessa ao outro. Partilhamos dos princípios e orientações de Mol (1998) de que o saber é localizado e de que as práticas são “performativas” e produtoras de realidades.

4. As recalitrâncias são pistas promissoras que anunciam novas possibilidades de articulação entre corpo e cegueira e baixa visão; assim, estaremos atentos a elas caso se façam presentes.

Latour (2008) busca em Stengers e Despret a proposição de que devemos estar atentos à recalitrância em nossas pesquisas. Ela é uma pista a seguir. O autor compartilha com as autoras a ideia de que a recalitrância produz desvios e defende que esta é uma boa forma de tornar nossas pesquisas mais interessantes. Ao invés de negá-la ou negligenciá-la, devemos assumir esse risco; “o verdadeiro risco é fazer com que as questões que se põem sejam *requalificadas* pelas entidades-alvo das experimentações” (Latour, 2008, p. 49). No encontro com o campo, é preciso seguir as pistas daquilo que nele nos desestabiliza e produz em nós certo estranhamento.

1.1.4 Rejuntando os *pedaços-cacos-fragmentos*: aliados na empreitada

Esta pesquisa está norteada pela ideia do fazer *com* o outro, em consonância com o pensamento de Despret (2009), de modo que os jovens com cegueira e baixa visão estejam livres para interpelar o pesquisador. Moraes (2010, p. 42) adota a expressão “pesquisarCOM” de forma muito interessante e peculiar, em que “o pesquisarCOM o outro implica uma concepção de pesquisa que é engajada, situada” dentro das práticas do cotidiano. Nesse caso, no dia a dia escolar, pois ele é recheado de acontecimentos. Consideramos aqui o cotidiano escolar por serem as oficinas estabelecidas na escola (IBC), que, além disso, funciona em horário integral, tem as oficinas, os dias e horários estipulados, conta com um planejamento/diretriz e tem seu material devidamente providenciado.

Em nossa investigação, não há dados a serem levantados e interpretados. Nas palavras de Spink (2003, p. 11): “transformar o agir do outro em ‘dados’ é desqualificar sua presença, é reduzi-lo ao *status* de mercadoria onde a mais-valia acadêmica rouba-lhe a competência na construção diária da desigualdade”. Seguindo esse pensamento, não teremos dados, mas recortes que são os *pedaços-cacos-fragmentos* das oficinas no presente e de experiências passadas para nossa composição. O autor citado aponta que não são dados, mas pedaços ou fragmentos de conversas: conversas no presente, no passado, presentes nas materialidades, em processo, conversas sobre conversas. Ou seja, busca-se entrecruzar socialidades e materialidades para potencializar vozes, argumentos e possibilidades marcadas, intervindo nesse processo. Fazer parte desse processo é contribuir; trata-se de uma escolha ética em prol da coletividade.

As materialidades e as socialidades se misturam e se engendram em um movimento em rede; as conexões e vinculações vão se entremeando, se construindo e produzindo efeitos. As materialidades de que falamos não consistem no material puro, isolado. Pensamos com Latour (2012), quando defende a teoria ator-rede e sublinha que a materialidade não consiste nos objetos ou nos elementos; são atores na medida em que têm agência. Esse autor prioriza a ideia de conexão em detrimento da ideia de elemento. Em nossa pesquisa, trabalhamos com essa concepção do humano fora do centro, não sendo ele a figura dominante em torno da qual todo o resto gira. Os atores não humanos não estão de um lado enquanto os atores humanos estão do outro, separados; antes, eles se imbricam, se engendram em um movimento contínuo e vão produzindo uma multiplicidade de efeitos.

Haraway (2009) comenta a esse respeito que a realidade da vida moderna não comporta mais a distinção exata entre as pessoas e a tecnologia; estas estão tão intimamente enredadas, e não é possível dizer onde nós acabamos e onde as máquinas começam. Ela enfatiza a ideia de um conhecimento mediado por conexões semiótico-materiais. Com a ideia de prótese, defende que o conhecimento é corporificado e está sempre conectado com alguma coisa. Ela nos convoca à reflexão: como estaríamos sem nossas próteses?

As redes formadas pela conexão entre atores humanos e não humanos, representados pelas crianças e jovens com cegueira e baixa visão, adultos com visão normal e os efeitos produzidos pela materialidade que os envolvem no cotidiano escolar com as experimentações corporais, no dispositivo da oficina, produzem uma subjetividade que buscamos acompanhar. Acompanhar não como espectadores, pois estamos incluídos nesse processo, mas interferindo com nossas práticas.

A ideia de rede, como propõe Latour (2008) se distancia das dualidades manifestadas pelo sujeito/objeto, verdadeiro/falso, certo/errado, que deixaram suas poderosas marcas na modernidade. A rede de que falamos, em consonância com o referido autor, não tem opostos, começo ou fim, é um entrelaçado de linhas que produz uma trama que se alastra em várias direções. É como um rizoma que se espraia pela terra para sugar do solo seus nutrientes. Essa rede não é estática, não deve ser vista como um pano de fundo, nem tampouco como um movimento direcionado à informação ou divulgação rápida de algo, mas uma rede que se movimenta para todos os lados, que permite múltiplos caminhos, uma rede que “transforma-ação”.

Não há, *a priori*, uma fronteira justa e delimitada entre sujeito/objeto em nossa pesquisa. Eles se produzem e se engendram nas práticas, em um campo de experimentação no qual atores humanos e não humanos se interconectam, se afetam e se articulam na ação, no movimento, nas oficinas, retroalimentando-se e, a partir daí, produzindo subjetividade. A subjetividade deve ser pensada aqui como produto dessas conexões.

Tomando como minha as palavras de Mol (2002):

Eu investi num conhecimento incorporado em eventos cotidianos e atividades, ao invés do saber articulado em palavras e imagens que estão impressas no papel. Eu privilegio práticas a princípios e as estudo etnograficamente. Isto torna o fazer da antropologia um movimento filosófico. Eu me distancio da tradição epistemológica, na filosofia, que tenta articular a relação entre os sujeitos cognoscentes e os seus objetos de conhecimento. O estudo etnográfico, as práticas, não busca conhecimento nos

sujeitos que os têm em suas mentes e podem falar deles, ao invés, situa o conhecimento primariamente em atividades e eventos, prédios, instrumento, procedimentos e assim por diante.

Mol (1998) toma o campo das práticas de uma maneira inventiva, em que se pode criar e produzir uma realidade que não estava dada antes. Em consonância com Law (2003), ela defende que as pesquisas devem se voltar para as práticas do cotidiano, entendendo que este é o lugar do uso, o lugar da variação, do inesperado, o lugar onde essas coisas podem ser criativas e inventivas de algum modo.

Seguindo nessa direção, Law (2003) critica a premissa geral do pensamento ocidental que domina as pesquisas de origem euro-americana, de que há uma realidade única lá fora, na exterioridade, de que existe um mundo para além das próprias práticas. Esse autor discute mais especificamente a ideia de que o que quer que esteja do lado de fora é independente, anterior, definido e singular.

Ele também se opõe aos dualismos e reconhece no mundo, na vida, no cotidiano a coexistência de contrários, chamando isso de “metafísica da presença”, em que as coisas são simultâneas e não excludentes. Law (2003) ilustra esse fato destacando que, para que haja independência, é necessário um pano de fundo que consiste na dependência; para que algo seja anterior, é preciso que haja o simultâneo; que o definido depende do que é vago e que o singular depende do múltiplo (Law, 2003, p. 8). Para o autor: “As realidades não são planas, não são consistentes, coerentes e definidas” (Law, 2003, p. 11).

Ele critica os métodos de pesquisa que trabalham para tornar outro aquilo que não se enquadra na metafísica do realismo do senso comum. Tudo aquilo que não é independente, anterior, definido e singular; tudo que não é esperado, que não se encaixa no pacote padrão do realismo de senso comum está sendo reprimido, está sendo jogado fora nas pesquisas nas ciências sociais e ciências naturais. Ele defende que a ausência reprimida acaba tendo uma ação importante na pesquisa: aquilo que não se quis ver explode mais tarde e cobra sua presença. A alteridade acaba

por mostrar o quanto aquela ausência se faz presente em nossas ações (Law, 2003).

É chegado o tempo de avançarmos para além dessa ação de retaguarda, que insiste que a realidade é definida e singular. Precisamos compreender que nossos métodos são sempre mais ou menos colagens e montagens (Law, 2003).

O mundo é amplamente confuso e deve ser entendido dessa maneira. Law (2003) está empenhado em buscar metodologias que levem ao conhecimento e à compreensão dessa confusão. Os métodos das ciências sociais contemporâneas são frágeis para acompanhar essa confusão. As formas de abordagens dominantes ao trabalho do método ou da metodologia reprimem a possibilidade mesma da confusão, não podem compreendê-la exceto em suas aporias, na medida em que tenta fazer do mundo algo limpo e arrumado.

Vinciane Despret (1996), nesse sentido, destaca a importância de criar espaços brancos como dispositivo de pesquisa, sendo este o que se abre para as qualidades emergentes que não estavam previstas, espaço de liberdade, de criatividade e de confiança, feito em uma construção conjunta, no encontro que se dá no campo de pesquisa. Os espaços brancos são espaços de invenção e reinvenção. Mas a autora lembra que, quando se vai ao campo, é preciso ter algum quadro teórico; ainda que seja para subvertê-lo, não se vai a campo completamente nu.

A autora, na mesma obra, afirma que o pesquisador deve ter a sensibilidade de inventar e torcer esse quadro. É isso o que ela chama de um espaço branco, sendo a possibilidade de colocar esse quadro para operar no campo e permitir que ele aí se transforme e se reinvente. E isso vai ser criado junto com o outro, no encontro, na prática.

No caso de nossa pesquisa, vamos ao campo em sintonia com alguns autores e pensadores aliados, com nossas leituras e estudos, com um planejamento prévio e flexível das atividades, com o que trazemos conosco, no percurso, ao lidar com o corpo das crianças.

Os jovens cegos e com baixa visão não são todos iguais, e o fato de estudarem em uma mesma escola especial não anula suas

diferenças. Além disso, as condições visuais são muito diversas, desde a cegueira que beira a visão considerada normal à ausência total de percepção de luz. O trabalho corporal e as falas que surgem nas práticas das oficinas fazem aparecer as singularidades. Pensamos que interferir no corpo é uma forma de interferir nas concepções hegemônicas de cegueira e de baixa visão, e isso vai se fazendo no encontro com o campo.

INTER-AÇÃO

“Eu nunca joguei isso.” E na conversa Minnie²⁷ dizia: “Eu não tive infância direito. [...], porque ninguém gostava de brincar comigo na minha casa. A minha irmã, que era a única menina, gostava de brincar sozinha. [...] Eu não tinha coleguinha, nem amiguinho, não, ninguém gostava de mim; todo mundo tinha medo. Eu ficava em casa.”

“Agora eu brinco com a minha irmã, eu cresci, ela não tem ninguém pra brincar..” Eu então perguntei de que irmã ela estava falando e ela explicou melhor: “Essa é outra irmã, que nasceu agora, em 2000.” “[...] a gente brinca de escolinha, a gente joga Play Station [...]”. Eu comentei que, quando ela veio estudar aqui, no IBC devia ter brincado bastante, mas ela logo retrucou: “Quando eu vim pra cá? Com 8 anos? Não brincava muito, não.” Propus que brincássemos então, ali na oficina, ao que ela demonstrou interesse e muita vontade. Comentou mais adiante que todos os seus irmãos enxergavam.

[...] Essa história me fez voltar no tempo. Há alguns anos, em minha vida profissional, fui chamada a um atendimento de urgência.²⁸ Era uma menina cega que acabara de nascer. Foram poucas as visitas em sua casa, pois logo ela faria parte do grupo da Estimulação Precoce no IBC. Muitas foram nossas conversas: minha com sua mãe. Em um desabafo, ela me contou da dificuldade de comprar uma boneca para

²⁷ Minnie é uma jovem cega e seu nome faz alusão à famosa personagem Minnie Mouse, namorada do personagem Mickey, criada por Walt Disney. A escolha do nome está ligada à voz da jovem, que soa tão delicada quanto a da personagem, e ao fato de ela estar em quase todas as oficinas acompanhada de seu namorado. Ela apresenta como patologia visual o glaucoma congênito, que frequentemente deixa os olhos com uma deformidade vulgarmente denominada olho de boi (bupftálmico).

²⁸ Uma criança cega congênita com poucos dias de nascida.

a filha. Ela sempre sonhara com isso e agora não conseguia fazê-lo. Isso se constituía em um problema para ela; não conseguia ver brinquedos, nem mesmo passar diante das lojas. Lembro-me de ter me contado que mudava seu trajeto para não passar perto delas. Isso a incomodava bastante e se sentia culpada, afinal qual menina não gostaria de uma boneca?

[...] Remetendo-me a outras situações, veio-me à memória que muitas mães das crianças atendidas na Estimulação Precoce comentavam que seus filhos não davam o menor trabalho, brincavam sozinhos, às vezes tão quietinhos que nem se percebia. Elas diziam quase não precisarem dela. Mas a maioria não sabia dizer como eles brincavam. Algumas arriscavam que ficavam como que dançando, balançando-se no berço; outras diziam que ficavam a bater com os brinquedos nos dentes, atentos aos sons produzidos [...].

Seria predominantemente o próprio corpo um brinquedo para a criança cega? O que é o brincar para ela? E para sua mãe? A criança cega brinca? De que, como e com quem? Quais brinquedos lhe interessariam? As experiências que passam pelo corpo, estimulam o equilíbrio, as posturas, os movimentos e a autoconfiança, que promovem o conhecimento do mundo, produzem prazer e bem-estar, que fazem bem à alma, que expressam as emoções precisam ser trabalhadas.

As questões que passam pelo corpo são levadas a existir, naquelas práticas, com base no encontro com o campo de pesquisa. Poderíamos considerar ali espaços brancos que permitiriam a invenção e a reinvenção de si com base em algo em comum, em um sentido partilhado naquele encontro, algo que envolve certa liberdade e confiança.

Mol (2008a) sublinha que há na escolha dos recortes das realidades produzidas em nossas pesquisas uma questão política. O que vamos fazer aparecer em nossas narrativas depende dessas escolhas, e não somos neutros ao fazer isso. Ela chama essa questão de “política ontológica”, pois não é qualquer política, mas uma política do ser. Law (2003, p. 7), dando seguimento a essa linha de pensamento, assinala que:

[...] trazer à presença é necessariamente incompleto porque, se as coisas são feitas presentes, são trazidas à presença (por exemplo, as representações), então, ao mesmo tempo, as coisas também estão sendo tornadas ausentes. Necessariamente. Os dois caminham juntos. Não pode ser de outro modo. A presença implica a ausência.

Esse autor comenta que isso não é um protesto, mas apenas o modo como acontece. A questão é a pretensão do pensamento dominante ocidental de que tudo pode ser tornado presente e sabido pelo sujeito cognoscente. “O olho que tudo vê, base de dados de todas as representações. Isso não se sustenta, porque o conhecível é dependente de, relacionado a, e produzido com o desconhecível. Então, o conhecível, aquilo que é presente, é produzido junto e inseparavelmente do desconhecível. Aquilo que está em algum outro lugar, ausente” (Law, 2003, p. 7).

Ao selecionarmos alguns *pedaços-cacos-fragmentos* e deixarmos outros de fora da pesquisa, intencionamos também fazer proliferar outras versões da cegueira e da baixa visão que se afastam do pensamento hegemonicamente fixado que as associa à ideia de infortúnio e desgraça; queremos seguir as práticas no campo, articular com ele, nos deixarmos ser interpelados por ele, para produzir outra realidade, levantar questões e possibilidades.

1.2 Pedaços-cacos-fragmentos remanescentes da experiência

Um pouco de minha história profissional no IBC será abordado neste item. Vou comentar alguns fatos que ficaram marcados nessa trajetória, a fim de situar a experiência que certamente está imbricada na pesquisa.

Iniciei na instituição em 1982, como professora de crianças cegas nas classes de alfabetização, como era chamada na época, em que permaneci por cerca de cinco anos. Nesse segmento escolar, os alunos têm, em média, idades entre 7 e 10 anos. Da experiência daquela época, lembro-me de uma situação em especial que me causou surpresa e certo estranhamento.

Eu observava que alguns de meus alunos considerados cegos, na prática, enxergavam. Aproximavam os olhos do texto tentando

ler com eles. Eu percebia que aquilo era muito natural neles, queriam aprender a ler dessa forma, como todo mundo. Não era um querer por querer, um capricho, mas uma necessidade, quase um instinto, como todos que enxergam usam a visão que têm. Eles queriam ler pelo Sistema Braille²⁹ por meio da visualização da combinação dos pontos em relevo, e não pelo tato.

O estranhamento se deu principalmente quando fui orientada a alfabetizar todos os alunos daquela turma, sem distinção, pelo Sistema Braille, não devendo permitir a nenhum deles que o fizessem com os olhos, e que nos casos de maior resistência poderia adotar uma venda que impedisse totalmente a visão, de modo a forçar o desenvolvimento do tato e estimular o aprendizado da leitura dessa maneira. Esse fato fez surgir em mim algumas questões: Por que alunos que podiam usar o sistema visual para seu aprendizado estavam ou se mantinham inseridos em turmas de braille? Teria necessariamente de ser assim? Quem determinava que assim fosse? E com que legitimidade?

Essas perguntas tinham respostas vagas ou não muito esclarecedoras dadas por alguns professores cegos mais antigos na instituição que faziam parte do grupo docente na tentativa de fazer valer a ideia de que todos os alunos do Instituto deveriam aprender o Sistema Braille, pois, se viessem a ficar cegos, não teriam dificuldade com a leitura e a escrita. Alguns deles, inclusive, defendiam que era importante economizar qualquer resíduo visual, de modo que, sem gastá-lo, a visão seria mantida por mais tempo. Costa Filho (2005) relata, nesse contexto, a existência, na década de 1950 no IBC, de classes de conservação da visão (CCV) para alunos da 1ª à 4ª série do antigo Ensino Primário.

Dessa época até os dias de hoje, muita coisa mudou. Atualmente, já se respeita mais não só a condição visual, mas também as possibilidades de cada criança.

Por volta desse período, desenvolvi com os alunos da alfabetização uma atividade extracurricular intitulada “Atividades criativas com sucata”. Na verdade, era uma oficina prática. A proposta era reproduzir, ou melhor, fazer protótipos de obje-

²⁹ Sistema de pontos em relevo próprio para leitura e escrita de pessoas cegas.

tos variados à nossa escolha (dos alunos juntamente comigo). Confeccionávamos objetos do mobiliário, utensílios domésticos, telefones, televisões, casas, edifícios, igrejas, sinais de trânsito, árvores, entre outros. Explorávamos os meios de comunicação, os bairros e as cidades, os meios de transporte, os materiais de higiene e ainda outros temas que já me fogem à memória, com sucatas diversas: caixas de tamanhos, formas e texturas variadas; tampas e frascos; rolos de papelão, enfim uma infinidade de materiais.

Nosso objetivo não se resumia apenas ao produto final, o objeto em si, para ser reconhecido e identificado por todos de acordo com o original, mas também à sua escolha, ao planejamento e ao processo de confecção, além de à habilidade no manejo com os materiais. Em períodos determinados, organizávamos exposições dos objetos com os alunos.

Por conta dessa atividade, vou destacar dois fatos interessantes. Em uma dessas exposições, visitada por um professor cego com seus alunos, houve grande surpresa por parte dele ao perceber pelo tato a forma em declive do telhado das casas. Para ele, todos os telhados eram iguais e sempre em um plano horizontal e único. Em outra ocasião, foi a vez de um aluno que não tinha ideia de como poderia se configurar uma árvore, pois pelo tato a noção do todo, a *gestalt* dos objetos, nem sempre é apreendida, principalmente no que se refere aos objetos muito grandes ou em movimento. Destaquei esses dois fatos pela surpresa causada a essas pessoas diante do contraste das estruturas que ao toque se configuravam completamente diferentes do que supunham na imaginação (na função em ação).

Continuando nessa viagem pelo tempo, em 1985, logo após a conclusão do curso de pós-graduação *lato sensu* em estimulação essencial ao desenvolvimento, demos início ao atendimento às crianças de 0 a 4 anos de idade, cegas e com baixa visão, implantando o setor que atualmente se chama Estimulação Precoce. Desde então, seguiram-se muitos anos (até a presente data) de prática com bebês e crianças cegas e com baixa visão concomitantemente ao apoio e à orientação aos familiares, mais especificamente aos pais, no sentido de unirmos esforços para acreditar e fazer rever-

berar a potência de cada uma das crianças. Durante o percurso dos atendimentos em Estimulação Precoce, percebi o quanto as noções de corpo, movimento, orientação espacial e temporal eram primordiais nas primeiras conexões e relações da criança com o mundo, sem contar o acolhimento e o vínculo afetivo com seus pais, que, com frequência, dadas as circunstâncias, se encontravam fragilizados.

Para trabalhar melhor as questões que envolvem o corpo, a orientação espacial e o movimento na criança cega e com baixa visão, me dei conta de que minha formação como professora e bióloga eram insuficientes. Buscando, então, alargar meus conhecimentos nessa área e encantada com a prática do trabalho, fiz o curso de especialização *lato sensu* em Estimulação Precoce e alguns anos mais tarde graduei-me em fisioterapia, tendo em seguida concluído o curso de psicomotricidade, também *lato sensu*. A partir de então, passamos também a atender crianças que não fossem só cegas e com baixa visão, mas também com outros distúrbios associados às alterações visuais, algumas síndromes e paralisia cerebral. Em nosso trabalho, a criança é abordada em seu desenvolvimento global e a família é envolvida e chamada a participar de todo o processo.

Na prática com a criança cega e com baixa visão, ficam evidentes as questões ligadas ao corpo. No caso dos bebês e de crianças muito pequenas, o aprendizado da marcha é fundamental. Mas como se movimentar e se orientar no espaço que não é visto? Que estímulos favorecem o deslocamento nesse espaço? Como se equilibrar e iniciar a marcha? Como se relacionar com o mundo? Essas são algumas das questões, sem respostas prontas, que a Estimulação Precoce busca alcançar com seu trabalho na prática junto a essas crianças.

Falando em corpo e relação com o mundo, vieram-me à mente questões ligadas à comunicação e à aquisição da linguagem falada. Lembrei-me de uma situação com um grupo de crianças que tinham em média seus 4 anos de idade. Em uma atividade de lanche, uma delas falou: “Dá biscoito ‘pra’ ela, ela ‘qué’.” A criança se referia a si mesma, só que usando a terceira pessoa, como se fosse o outro. Ela apenas repetia a forma como o adulto

falava dela: “Dá o biscoito ‘pra’ ela, ela quer.” Nessa ocasião, sua mãe estava por perto e intercedeu, dizendo: “Quem quer biscoito, como é que se fala?” Imediatamente ela entendeu seu engano, que já vinha sendo trabalhado por todos nós há algum tempo, e respondeu: “Ela já era! Eu quero biscoito.”

Ao longo da prática com essas crianças, tenho observado que é bastante frequente não só se referirem a si mesmas na terceira pessoa, mas também se tratarem pelo próprio nome por um período que pode perdurar por longo tempo. As questões que envolvem a percepção, a consciência corporal, a afirmação de si mesmo e a noção do eu são construídas lentamente, nas conexões que vão se produzindo com o mundo à sua volta. Esse fato tem chamado nossa atenção para a necessidade de um trabalho que envolva os movimentos do corpo e suas possibilidades, não o movimento pelo movimento em si, mas o movimento imbuído da ideia de conexão, um movimento situado, dotado de intencionalidade.

Em outra situação, uma criança cega, com anofthalmia³⁰ em ambos os olhos, chegou ao setor de Estimulação Precoce trazida pelo pai. Lembro-me que usava um dispositivo nos olhos que deixava uma ponta de fora, de modo a permitir o acesso para sua assepsia. Era um expansor – dispositivo inflado que funciona de modo a guardar espaço na órbita para uma futura prótese ocular. Conto isso para que possamos compreender o transtorno e o sofrimento passados pela criança e seus pais diariamente com esse cuidado.

Ela apresentou especial dificuldade para alcançar a marcha. Notamos que, mesmo após muitos meses de estimulação intensa, mesmo já tendo alcançado estrutura e aprendizado suficiente para a marcha, não o fazia com independência. Faltava-lhe confiança. O medo era tão forte que se agarrava cada vez mais ao pai, tremia por inteiro, a ponto de bater queixo, como se estivesse com frio intenso. Chorava muito e ninguém conseguia mudar essa situação. Foram necessários muitos anos para que ela tomasse confiança em si mesma e nas pessoas a seu redor, para que se soltasse e rompesse o espaço caminhando.

³⁰ Ausência do globo ocular.

Quero destacar aqui não só o corpo como movimento, sensação e percepção, mas também como expressão, emoção e criação. Afinal, tudo isso é atravessado pelo corpo; são ganhos, perdas, dificuldades, erros, acertos, alegrias e tristezas que ficam nele registrados.

Na prática de orientação aos jovens com baixa visão incluídos nas escolas regulares de ensino, quanto ao uso dos recursos ópticos para acompanharem as aulas, algumas questões foram marcantes. Antes de tudo, vale esclarecer que esses recursos são indicados pelo oftalmologista e servem para melhorar a visão daqueles que precisam. Boa parte desses recursos tem aparência estranha e antiestética. Tenho acompanhado ao longo desses anos uma forte rejeição a seu uso por considerável número de alunos; alguns deles nem mesmo aceitam os óculos comuns. Frequentemente, contam histórias de discriminação e preconceito por parte de professores e colegas da escola.

Fiquei surpresa em visita a uma escola da rede privada “dita inclusiva” para uma reunião de orientação com a direção e o grupo de professores a fim de tratar das questões que envolviam um jovem aluno com baixa visão do 9º ano do Ensino Fundamental. Chegando lá pouco antes do horário marcado, na hora do recreio, encontrei o jovem sozinho em sua sala de aula, sentado cabisbaixo em sua carteira. Ele contou que não tinha amigos e por isso preferia ficar na sala até bater o sinal. Comentou ter vergonha de si mesmo e se achar muito estranho; afirmava sempre saber que tinha problemas.

A vergonha, a baixa autoestima, as discriminações e os preconceitos – todas essas questões também passam pelo corpo e por isso nos instigam à reflexão.

Esse jovem tinha sérios problemas com a disciplina de Educação Física, pois tinha dificuldade de enxergar a bola no jogo e estava sempre “dispensado” das aulas. Mas havia uma atividade, entretanto, que ele aguardava ansioso, a única em que se sentia bem: a oficina de teatro. Gostava de participar, embora timidamente, e vibrava com as histórias, as representações e os ensaios. Em nossas conversas, era o assunto preferido.

Em uma explicação de ciências a uma criança cega do 3º ano do Ensino Fundamental sobre como acontecem os dias e as noites, as estações do ano, o Sol, a Terra e seus movimentos, foi muito interessante usar o corpo para promover a compreensão de conceitos que podem parecer distantes e abstratos para ela. Para facilitar esse entendimento, evitando a pura memorização, propus uma atividade prática. Diante do fogo do fogão em sua casa e imaginando ele próprio ser o planeta Terra, chamei sua atenção para que o calor sentido fosse comparado ao do Sol. Na parte da frente de seu corpo, imaginaria os países onde era dia, pois percebia o calor, enquanto em suas costas, comparativamente mais fria, estariam aqueles onde seria noite. Ao girar sobre seu próprio corpo lentamente, reproduzindo o movimento de rotação da Terra sobre seu eixo, o calor que ia sentindo em seu corpo ia mudando de lugar; assim, nos locais onde era dia, ia passando a ser noite, e vice-versa. Ela vibrou com o entendimento.

Outras explicações práticas se seguiram, como os movimentos de translação. Ainda imaginando ser a criança a Terra em movimento de rotação, fomos também girando em movimento de translação em torno do fogo (o Sol), e com os dois movimentos concomitantes, rotação e translação, ela pôde compreender as estações do ano. Não vou me deter nessas explicações. Interessa-me, entretanto, chamar a atenção para o corpo e seus movimentos, refletir sobre suas possibilidades, sobretudo para as pessoas cegas e que têm baixa visão.

O relato dos fatos feito até aqui teve como objetivo ilustrar e trazer à tona algumas experiências lembradas e questões passadas que se atualizam na prática do dispositivo da oficina com os jovens cegos e com baixa visão para pensarmos em um método de pesquisa que possa acompanhar esse percurso. O corpo e as questões relativas a ele sempre estiveram significativamente presentes em minha prática – um corpo que se afirma; que se constrói; que compreende; que se comunica; que interage e se conecta com o mundo sem o sentido da visão. Interessa-me aqui pesquisar as relações entre corpo e cegueira e baixa visão, constituindo o objeto desta pesquisa.

2. Compendo o Mosaico – O Corpo e Suas Conexões

2.1 Definindo o corpo

Neste capítulo, colocaremos em cena a ideia de corpo. O corpo que, pela experiência, também é meu corpo. Aquele no qual vamos interferir com as práticas da oficina para tentar torná-lo mais potente, confiante, dinâmico e feliz. O corpo de jovens cegos e com baixa visão. O corpo que vê com o corpo. Mas, afinal, que corpo é esse? Como ele se faz? Como se desenvolve? O que é dado de partida? São muitas as perguntas sem respostas prontas.

Continuamos questionando, conjecturando, apostando, supondo, acreditando e confiando. E os sentidos? Qual é seu lugar no corpo? Eles estão no corpo, entremeados, emaranhados e incorporados? O que permitem eles? Como ser um corpo no mundo sem a visão? A visão permite conhecer. Investimos aqui em outros modos de conhecer, com a pele, com os ouvidos, com as mãos, com o corpo todo, com seus movimentos, suas extensões e conexões, com a prática e com a vida. Perguntas e mais perguntas, cujas respostas a pesquisa continua buscando, que vão aparecendo fugidias, borradas, ainda que nunca definitivas.

Temos a ambição, com nossa prática, de interferir no corpo dos jovens cegos e com baixa visão, pois acreditamos ser esse um caminho para influenciar o campo conhecido como o da deficiência visual, na tentativa de contribuir para modificar uma concepção histórica e hegemonicamente marcada da deficiência visual como *deficit*, como uma perda irremediável ou desvantagem (Martins, 2006). Queremos, com o trabalho corporal da oficina com esses jovens, produzir ou fazer existir outra realidade, promover outra dimensão de corpo e, portanto, da cegueira e baixa visão, abrindo novas possibilidades de perceber, de estar no mundo e de vislumbrar outros horizontes.

Há muitas formas de entender o corpo e de defini-lo, seja do ponto de vista da biologia, da medicina, da filosofia, da psico-

logia. Mas, e do ponto de vista da vida? Melhor, do viver? Como defini-lo?

A esse respeito, Canguilhem clama pelo retorno do vitalismo e o defende como uma filosofia da vida, pois, segundo ele, há no vivo uma força propulsora que lhe é própria; própria do vivo, específica dele. Nesse sentido, aponta que:

O vitalismo é a expressão da confiança do vivente na vida [...]. Podemos, então, propor que o vitalismo traduz uma exigência permanente da vida no vivente, a identidade consigo mesma da vida imanente no vivente. (Canguilhem, 2012, p. 89)

É importante ressaltar que intencionamos fazer uma aproximação entre as concepções de Canguilhem (2012) e de Latour (2008) no que concerne à vida e ao corpo. A primeira evoca certa concepção de vida que vai marcar o corpo, e a outra, a de que sem corpo não há vida. Canguilhem aponta que não é pelo mecanicismo, mas pelo vitalismo, dito de outra maneira, é pela vida, que carrega uma força tal que insiste em si mesma, que o corpo produz suas próprias normas, o que Canguilhem chama de normatividade. Ele defende que a vida não descarta a vida, independentemente da condição do vivente. Ele aponta que a vida tolera a diferença; as coisas não têm de ser iguais, como diz a norma. Questionamos se ser igual é ser normal. Pensamos que se pode fazer uma distinção do que é normal e do que é comum, nesses casos. Um trevo de quatro folhas é diferente, uma raridade, e nem por isso deixa de insistir na vida; ele cria seus modos de viver; não é a normalidade, mas a normatividade que se apresenta.

Vida é corpo? Se, como sugere Latour (2008), o contrário de corpo é estar morto ou insensível, não podemos entender a vida sem corpo. Podemos concebê-la sem a visão, sem a audição, sem a mobilidade, mas não sem um corpo. No entanto, o corpo não vem pronto e acabado; ele é, antes de tudo, feito no mundo.

Em nossa pesquisa, seguimos as concepções de corpo em sintonia com as ideias de Bruno Latour (2008), Annemarie Mol (2002), Ingunn Moser (2000) e Catarina Resende (2008), bem como os autores que compõem suas linhas de pensamento.

Seguindo na esteira de Latour (2008), investimos em um corpo articulado, que não siga modelos prontos e que não almeje repeti-los ou alcançá-los. Esse mesmo autor (2012) inaugura a teoria ator-rede, que redefine o humano tirando-o do centro. Ele traz o não humano e a relação do homem com os objetos técnicos e destaca a ideia de rede, que está em permanente processo. Somos, então, o efeito das redes tecidas com base nas múltiplas conexões engendradas no cotidiano. São conexões heterogêneas entre atores humanos e não humanos que estão cotidianamente em processo. Somos o efeito dessas conexões. As malhas da rede se espalham e se multiplicam, não há uma ordenação hierárquica que a determina, um eixo principal e outros secundários. Ele chama a atenção para os efeitos produzidos pelas conexões entre actantes humanos e não humanos, e com esse coletivo híbrido nos convoca em nossos dispositivos de pesquisa a seguir seus rastros. Afirma que a conexão produz o ator por seus efeitos.

A teoria ator-rede defende que coisas não são sempre objetos, e humanos não são sempre sujeitos, devendo ser compreendidos como resultados e efeitos. Ela abole a dicotomia humano e não humano. No sentido de ilustrar, a caneta e o vidente não são simplesmente coisas distintas que se juntam em determinado momento, mas sem a caneta certamente aquele vidente não teria sido o mesmo, talvez não tivesse frequentado uma escola, não tivesse aprendido a escrever e a ler, e as oportunidades de trabalho provavelmente teriam sido outras. Seguindo essa linha de reflexão, inversamente a caneta sem o homem não teria agência, não se constituiria em um mediador,³¹ reservar-se-ia a um mero intermediário.³² De forma semelhante acontece com o cego e sua

³¹ Os mediadores "não podem ser contados como apenas um, eles podem valer por um, por nenhuma, por várias ou uma infinidade. O que entra neles nunca define exatamente o que sai; sua especificidade precisa ser levada em conta todas as vezes. Os mediadores transformam, traduzem, distorcem e modificam o significado ou os elementos que supostamente veiculam" (Latour, 2012, p. 65).

³² Um intermediário "em meu léxico, é aquilo que transporta significado ou força sem transformá-los: definir o que entra já define o que sai. Para todos os propósitos práticos, um intermediário pode ser considerado não apenas como uma caixa-preta, mas uma caixa-preta que funciona como uma unidade, embora internamente seja feita de várias partes" (Latour, 2012, p. 65).

punção.³³ Para Latour (2012), somos o efeito dessas múltiplas conexões.

Moser (2000) destaca que a teoria ator-rede chega, então, com um novo vocabulário, instrumentos e técnicas, e atualiza outra abordagem sobre a questão do que é natural, normal e humano e, por extensão, sobre como devem ser entendidas deficiência e eficiência neste mundo, em que nenhum de nós é exclusivamente um ou outro.

Somos deficientes ou eficientes de milhares de formas diferentes, em cada e toda nova situação. Isso abre um modo completamente novo de ver, ordenar e construir uma história, que é bem distinta da normalização. Ela resulta em uma história que faz pessoas normais menos normais e pessoas deficientes menos deficientes. Resulta em uma história que, espero, não seja unicamente interrompida e subvertida, mas também mude o discurso da reabilitação em uma nova direção. (Moser, 2000, p. 226-227; tradução nossa)

Como discute Moser (2000), normalizar é uma estratégia empregada para incluir pessoas com deficiência na comunidade, mas que se esforça para incluir por meios que, muitas vezes, provocam exclusão, pois o normal é tomado como referência. Nesse contexto, as próteses e as tecnologias assistivas se apresentam, paradoxalmente, para conduzir ou reconduzir as pessoas à norma, para adaptá-las ou readaptá-las a determinada condição, para repor o que falta. Assim como o cego precisa da bengala, as tecnologias assistivas são bem-vindas e necessárias. Contudo, não se poderia afirmar, no entanto, que a bengala normaliza o cego, isto é, que a associação cego-bengala faz com que ele caminhe “como o vidente”. A questão é que, em nosso mundo, a associação cego-bengala não ocupa lugar equivalente à associação entre, por exemplo, o vidente e suas lentes de contato. Isso porque, no segundo caso, a eficiência, a capacidade de agir, é tomada como autônoma, desencarnada. Já no primeiro caso, a capacidade de agir está sempre conectada ao aparato material, seja ele uma ben-

³³ Estilete de metal usado para escrever em braille.

gala, uma cadeira de rodas ou qualquer outra tecnologia assistiva. Assim, quando essa tecnologia falha, o que se vê é a falta de eficiência da pessoa, que, nesse cenário, é tornada deficiente, incapaz de agir. É justamente nesse ponto que as tecnologias assistivas correm o risco de engendrar mais e mais exclusões: diferentemente de outras tecnologias que nos “fazem fazer coisas”, tais aparatos jamais se invisibilizam e acabam por “espetacularizar” a deficiência, produzindo exclusões e marginalizações. Segundo Moser:

Primeiramente, vocês são marginalizados e excluídos, e, então, em uma próxima ocasião, têm de ser incluídos e reabilitados. Ao mesmo tempo, estão condenados a falhar. Pessoas deficientes estão sempre em contraste com a norma. Em particular, o discurso protético normaliza a prótese, mas negligencia a indagação do Eu ou a subjetividade normativa, permitindo que os atores humanos individualizados fiquem no centro do palco. (Moser, 2000, p. 235; tradução nossa)

Moser, em seus estudos sobre deficiência, tecnologia assistiva e cuidados práticos de saúde em outras situações, revela que:

Em vez de traçar como a deficiência é constituída na ou através da medicina de reabilitação, ou da educação especial, ou da política de bem-estar, ou nas práticas representacionais da mídia – ou em circulação entre todos eles! –, eu tenho observado as situações da vida diária onde aquelas práticas de ordenamento encontram e fazem existir suas normatividades mais ou menos juntas. E a questão crucial é precisamente se elas estão juntas; sendo assim, como elas [se] mantêm unidas, e quais são seus efeitos. [...] (Moser, 2000, p. 671; tradução nossa)

Latour (2008) alerta que, quanto mais mediações, melhor para adquirir um corpo sensível aos efeitos de mais entidades diferentes. Ele considera que as controvérsias entre os estudiosos nesse campo destroem afirmativas exatas, precisas e reforçam de forma produtiva as articulações; defende, nessa questão, que as proposições abrem para a articulação, ao contrário das afirmações, que são estáticas e se fecham em si mesmas, reforçando di-

cotomias. As proposições devem ser preferidas às afirmações, pois, sem uma realidade anterior, sabida, preexistente, elas compõem as práticas do cotidiano. Jogando interessantemente com essas proposições, ele ilustra:

“Ah”, suspira o sujeito tradicional, “se ao menos conseguisse libertar-me deste corpo de vistas curtas e flutuar pelo cosmos, liberto de todos os instrumentos, veria o mundo tal como é, sem palavras, sem modelos, sem controvérsias, em silêncio, contemplativo”. “A sério?”, responde o corpo articulado, com alguma surpresa benévola, “para que queres estar morto? Por mim, prefiro estar vivo, e por isso quero mais palavras, mais controvérsias, mais contextos artificiais, mais instrumentos, para me tornar sensível a cada vez mais diferenças. O meu reino por um corpo mais incorporado!” (Latour, 2008, p. 46)

Latour, com a proposição de se afastar do dualismo corpo e mente, afirma a dinâmica do corpo como a “aprendizagem de ser afetado” e comenta o fato da seguinte forma:

O corpo é, portanto, não a morada provisória de algo – uma alma imortal, o universal, o pensamento –, mas aquilo que deixa uma trajetória dinâmica através da qual aprendemos a registrar e a ser sensíveis àquilo de que é feito o mundo [...]. Não faz sentido definir o corpo diretamente, só faz sentido sensibilizá-lo para o que são estes outros elementos. (Latour, 2008, p. 40)

Fazer um corpo é um trabalho que concerne a todos nós: ce-
gos, videntes parciais³⁴ ou totais. Destacamos a concepção de Mol (2002), que aposta mais no corpo que fazemos (*enact*³⁵) do que no

³⁴ A expressão “vidente parcial” se refere às pessoas que têm baixa visão. Adotaremos da mesma forma as duas maneiras de nos referirmos a essas pessoas: aquelas que têm baixa visão ou videntes parciais, dependendo do contexto. Queremos, contudo, deixar claro nossa intenção de evitar qualquer conotação de menos-valia.

³⁵ A expressão “fazer existir” refere-se ao termo inglês *enact* usado por Mol (2002) para dizer que nenhum objeto existe sem estar articulado às práticas que o produzem e o fazem existir. Em inglês, *enact* aponta para dois sentidos distintos: encenar, representar um papel, e fazer existir, promulgar, fazer, no sentido, por exemplo, que dizemos que “o Congresso Nacional promulgou (fez existir) uma nova lei” (disponível em: <<http://dictionary.reference.com/browse/enact>>). Nas palavras da filósofa:

corpo que temos. Não se pode negar que não ver ou ter baixa visão é uma marca que se inscreve no corpo. Mas, ao invés de tomá-la uma forma dada, circunscrita apenas aos limites fisiológicos e anatômicos da visão, trataremos, conforme as ideias da autora, de inscrevê-la por meio das práticas das oficinas, cotidianamente, no corpo que se faz. Investimos em produzir criativamente um corpo junto com os jovens.

Adotaremos as concepções de Mol (2002) de um corpo que, por ser produzido, é ação; portanto, é verbo e não substantivo, na medida em que está sempre se fazendo, em processo, ganhando espaço, extensões, incorporando as práticas, ganhando o mundo e encarnando a vida. Compactuamos com uma ideia de corpo que se define para além de seus limites biológicos e anatômicos, que é definido por suas conexões.

Ainda na pista de Mol (2002), continuamos interferindo em nossas práticas, pois confiamos que essa é uma maneira de produzir o corpo que queremos. Apostamos que, assim, podemos fazer existir certa realidade, e não outra. E, se o corpo se faz pelas conexões, ao se conectar pode fazer proliferar outras versões de mundo (Mol, 2002) e, nesse sentido, outras versões da deficiência. A autora deixa nas entrelinhas a seguinte aposta: se o mundo não está dado, vamos investir na metáfora da interferência e fazer existir o corpo que queremos e, por que não, o mundo que queremos.

Essa é uma dimensão política que pretendemos adotar em nosso trabalho. Política na medida em que há uma intenção de partilha, de que o que se produz na pesquisa pode interessar ao outro. Vamos seguir pelo viés da normatividade e ir mais longe, dentro das práticas, interferindo localmente nelas.

Canguilhem (2012) aposta na ideia de normatividade em detrimento da de normalidade. É como a *norma em atividade*. Ela pode ser traduzida como a atividade ou impulso do vivo de produzir suas próprias normas, suas próprias regras, cuja finalidade, em última instância, é a de manter-se vivo, com suas diferenças e particularidades, manter sua integridade. Annemarie Mol (2008b)

“É possível dizer que nas práticas os objetos são feitos [enacted] [...] isto sugere também que em ato, e apenas aqui e acolá, alguma coisa é – sendo feita [being enacted]” (Mol, 2002, p. 32-33 apud Moraes, 2010, p. 100).

se apropria dessa ideia de normatividade, faz deslocamentos e defende a ação de se preservar a vida, ainda que cada um a invente à sua maneira.

Continuamos resistindo a uma concepção de normalidade hegemônica, instituída universalmente, que, com sua mão pesada e devastadora, não se mostra sensível ao que é local parcial e às singularidades de que é feita a vida e, portanto, o corpo. Moraes (2010) acrescenta que, para Mol (2002) e Law (2003):

O corpo não está dado, fechado, isolado, ao contrário, o corpo possui fronteiras permeáveis. Ele é feito (*enacted*), efetuado e construído através de múltiplas e heterogêneas conexões entre humanos e não humanos. Mol e Law (2003) colocam no centro de suas investigações a noção do corpo que queremos fazer. (Moraes, 2010, p. 100)

Todo corpo aprende ou interfere no mundo com base na relação com alguma coisa, com alguma materialidade ou tecnologia. Alguns precisam dos óculos, da caneta e do automóvel; outros, do punção, da reglete³⁶ e da bengala. O primeiro grupo não é mais ou menos “normal” que o último.

Na concepção de Moser (2000), as pessoas não são deficientes, mas assim se tornam. Ela questiona como e onde a deficiência é feita e busca possibilidades de articular alternativas para desnaturalizá-la. Ressalta que a deficiência não é uma condição, mas um resultado de relações e configurações específicas que frequentemente terão um padrão que cria e recria deficiências, ou as mantém em um estado permanente. Contudo, aponta que isso não tem de ser assim, pode ser mudado. Se as condições de vida forem cuidadosamente organizadas, se forem tomadas providências e cuidados quanto aos espaços públicos, aos meios de locomoção e transporte, indicadores sonoros, acomodações apropriadas, sem que isso seja exclusivo para os deficientes, é um bom ponto de partida. Para ilustrar:

³⁶ Instrumento portátil, de plástico ou metal, próprio para se colocar o papel e proceder à escrita em braille.

INTER-AÇÃO

Super-Homem, por volta de seus 7 anos de idade, cursando o 1º ano do Ensino Fundamental no IBC, foi demonstrando sua decepção a cada obstáculo que se interpunha em seu caminho. Começou a perceber que para ele as coisas seriam bem diferentes do que para a maioria das pessoas. Lembrome bem de que ficou indignado quando soube que não era fácil encontrar um dicionário em braille. Ele queria comprá-lo na livraria e não entendia por que não vendia lá, pois era o lugar onde se vendiam livros, portanto seria normal para ele que assim fosse. Recorremos ao IBC, mas só poderia ter acesso a ele quando estivesse em um grau mais adiantado, e assim teria de esperar cerca de três anos. Algo semelhante aconteceu com a questão da independência para atravessar a rua. Ele achava que todos os sinais de pedestre eram sonoros, assim como o que ficava na rua de acesso ao IBC. E então perguntou: como vou fazer para atravessar a rua sozinho? E assim sua deficiência gradativamente ia se construindo. Faço minha a indagação de Moser: será que tem que ser assim? Por quê? A quem interessa?

É preciso resistir ao domínio da concepção universalista e hegemônica da cegueira em tornar invisíveis as conexões feitas pelo grupo dos que enxergam, dando uma falsa ideia de normalidade, apagando, dessa forma, as relações com os óculos, com a caneta e com o automóvel, como ilustramos. Desse modo, são ressaltadas, em contrapartida, apenas as conexões realizadas pelas pessoas cegas, como as feitas com o punção, a reglete e a bengala, fazendo-as sobressair. Estas, sim, aparecem como diferentes, peculiares e, para muitos, estranhas.

Uma das maneiras de se constituir uma ideia hegemônica de norma e normal é exatamente essa, de fazer desaparecer as conexões que fazemos no mundo, dando a falsa ideia de corpo autônomo, independente de qualquer materialidade, de um corpo livre de qualquer relação para agir, para resistir e para produzir efeito.

Moser (2000) chama a atenção para o fato de que, todas as vezes em que se instala o processo de normalização, se reinstala a versão do sujeito normal, independente, centro e fonte de origem

de suas ações, sendo ele mesmo livre de qualquer conexão que o faça “fazer coisas”. Essa concepção de “sujeito eficiente” é, ela própria, produtora da exclusão e da marginalização das pessoas com deficiência, porque justamente para essas pessoas as conexões que as fazem agir jamais se invisibilizam.

Essa autora nos inspira a fazer um trabalho de pesquisa que leve em conta as singularidades de cada um, as possibilidades de viver com deficiência. Em seu estudo, ela se dedica às pessoas com deficiências físicas vítimas de acidentes de trânsito.

Fazendo uma aproximação com nossa pesquisa, sem a visão e sem seu pleno funcionamento, o jovem cego e com baixa visão vai perceber e se relacionar com mundo a seu modo, singularmente. A propriocepção – a conscientização do corpo, de seus segmentos, de sua organização e possibilidades – é chamada à presença nas mais variadas situações do cotidiano e, assim, há de ser contemplada. Moser nos convoca a lidar com as situações que se apresentam de modo singular, longe de uma ideia de normalidade que seja universal, sem tomar a normalidade como uma meta a alcançar.

2.2 Corpo em ação

2.2.1 Nem sempre é bom ver tudo o que acontece

INTER-AÇÃO

Cada um ganhou um pedaço grande de plástico-bolha. Todos já conheciam o material e logo começaram a estourá-lo com as mãos. Dengoso³⁷ disse gostar do barulhinho, e Elliot,³⁸ que era impossível parar. Continuamos naquela ati-

³⁷ Dengoso é um jovem com baixa visão e seu nome faz alusão a um dos sete anões do conto de fadas *Branca de Neve e os sete anões*, escrito pelos irmãos Grimm. Dengoso, em países de língua espanhola, é também conhecido como Tímido. A escolha do nome tem a ver com a maneira introvertida de ser e a postura retraída do rapaz, que é tímido como o personagem do conto infantil.

³⁸ Elliot é um jovem com baixa visão e seu nome faz alusão ao menino apaixonado por dança, chamado Billy Elliot, personagem do longa-metragem do diretor Stephen Daldry. A escolha do nome está ligada ao fato de o rapaz ter compartilhado em uma das oficinas sua vontade de se tornar bailarino.

vidade até que Scooby³⁹ teve a ideia de pressioná-lo com os cotovelos e os braços contra o chão. Os colegas foram mais além e sugeriram que deitássemos sobre ele, e assim o fizemos. Íamos estourando as bolhas conforme mexíamos o corpo; cada um foi fazendo a seu modo. Em seguida, sentamos e continuamos a estourá-las com o bumbum, fazendo o movimento para os lados, como o de um “mata-borrão”. Elliot experimentou usar os joelhos, e todos acolheram a ideia. Assim, o barulho era mais intenso, alto e com menos intervalos de tempo. Gasparzinho⁴⁰ lembrou-se das bombinhas das Festas Juninas. Foi interessante observar que cada um fazia seu percurso externo de acordo com seu ritmo próprio. [...] Descalços, fomos caminhando sobre o plástico-bolha, pisando de várias maneiras: de ponta, de calcanhar, com as bordas laterais e mediais, de modo a estourá-las estimulando a sensibilidade das plantas dos pés.

Essa dinâmica ilustra e traduz uma prática em que o corpo se expande para além de seus limites, se sensibiliza e viaja por entre as vibrações que reverberam com as sensações produzidas, partindo do contato com o plástico-bolha em cada região do corpo, sentindo sua textura, seu calor, tornando essas sensações vivas, vibrantes, misturando-se com os estalos, com seus ritmos conforme eram pressionados contra a superfície dura do chão. Cada movimento provocava uma sensação, uma diversão, fazia surgir memórias, estimulava as inter-relações entre os colegas, risos, vozes, pequenos gritos e afetos. Era uma verdadeira aprendizagem, ali, imanente, um “criar em ação”, em uma dimensão de um corpo que se abre e se põe em conexão com o mundo.

A expressão corporal de que tratam as oficinas não remete às origens de um eu profundo, não busca uma interioridade individual e intimista, mas se define em um sentido encarnado, se

³⁹ Scooby é um jovem com baixa visão e seu nome faz alusão ao personagem atrapalhado e bagunceiro Scooby-Doo do desenho animado produzido pela Hanna-Barbera e criado por Iwao Takamoto. A escolha do nome se deu pela semelhança quanto à maneira de ser do jovem e do personagem.

⁴⁰ Gasparzinho é um jovem com baixa visão e seu nome faz alusão ao personagem do desenho animado e do filme *Gasparzinho, o fantasma da camarada*, da editora Harvey Comics. A escolha do nome tem a ver com sua pouca frequência às oficinas e pelo fato de ter aparecido nos diários de campo apenas uma vez, desaparecendo logo em seguida.

inscreve no registro dos afetos que são mobilizados pelo trabalho corporal, se importa com o processo, e não exatamente com o produto final.

Seguindo as concepções de corpo conforme os autores que inspiram nossa pesquisa, afastamo-nos da ideia de corpo como puramente físico, biológico, estático, circunscrito, de um corpo sem vida: composto apenas de músculos, ossos e nervos. Adotamos, pelo contrário, a ideia de um corpo vivo, ampliado, em movimento, mutante, errátil, em permanente construção e modificação, sujeito aos afetos. Um corpo que se faz pelas conexões e, quanto mais conexões, mais se torna ágil, dinâmico, independente e mais conquista o mundo. Referimo-nos às conexões produzidas ali, naquelas práticas da oficina de expressão corporal, com os jovens, com a música, com o ambiente, com os vários materiais, com as vozes, com as memórias, com os brinquedos, com as crianças e suas famílias, com as questões que surgem, com as dúvidas e conquistas, com tudo, enfim, que envolve a vida daqueles jovens e crianças cegos e com baixa visão.

Adotamos a ideia de um corpo que se define pela ação das conexões, e estas o tornam cada vez mais sensível ao mundo e a seu conhecimento. Referimo-nos a um corpo que não apaga as diferenças; pelo contrário, se sensibiliza com elas. Latour (2008) sublinha que ter um corpo é aprender a ser afetado pelo mundo. Trata-se de um processo de aprendizagem, em que as conexões precisam ser feitas; não estão dadas à partida, em outras palavras, de antemão. Elas são engendradas como tramas, nos agenciamentos por meio das múltiplas e heterogêneas conexões, de acordo com a teoria ator-rede defendida por Latour (2008) e, nesse ponto, corroborada por Mol (2002), ao destacar que o corpo é “performado”, isto é, produzido, feito existir com base nesses encontros, localmente, nas práticas do cotidiano.

Nas oficinas com os jovens, é fato que a cegueira ou a baixa visão implicam uma restrição no campo das conexões com o mundo. Há aí, sem dúvida, uma perda. A questão é que, em nossa concepção e no que tange às práticas em nosso campo de pesquisa, há um investimento em fazer proliferar outras conexões que não passem exclusivamente pela visão. O investimento é que a

prática corporal possa sensibilizar o corpo, de modo a ampliar as possibilidades de conexão e de conhecimento do mundo e de fazer existir um corpo o mais possível articulado e engajado no mundo, fazendo parte e não separado dele.

Seguimos os pensamentos de Donna Haraway (1995) de que o conhecimento é local e situado, e nos afastamos de um conhecimento, generalizado, estrangeiro, universal, hegemônico, que diz ser para todos, mas que não é para ninguém. Aqui, o pronome indefinido deve ser substituído por um definido: é um conhecimento situado produzido nas práticas, mediado pelas conexões engendradas pelos sujeitos da pesquisa.

Moser (2000) comenta que Donna Haraway vai muito mais além e instaura o discurso do *cyborg* e a reconfiguração do homem para uma entidade que é tanto humana quanto máquina:

Cyborgues são um híbrido de máquina e organismo e também certamente de máquina e homem. Cyborgues simbolizam que nós temos agora nos tornado tão radical e minuciosamente fundidos e unidos com a tecnociência que é impossível afirmar que os cyborgues são “realmente” humanos ou “realmente” máquinas. Ele não é nem um humano com extensões nem uma máquina com extensões. Eles não podem ser reduzidos aos seus componentes. Cyborgues são parcialmente conectados. Eles são materialmente heterogêneos, embora seja ainda uma entidade plenamente encarnada. (Moser, 2000, p. 229)

Moser argumenta que o discurso *cyborg* pode ser tentado para abrir novas possibilidades às pessoas com deficiência. Pode ser útil para dar-lhes independência, dignidade e autoestima. Um cego, ao utilizar um radar que capta e sinaliza obstáculos em determinada área à sua frente, acoplado a seu corpo, por exemplo, pode evitar desastrosos danos, machucados e contusões. Nessa questão, Haraway (2009) nos convoca a pensar sobre as fronteiras organismo/máquina e aponta para seu caráter móvel e poroso.

Sem dúvida, essa é uma inusitada abordagem do corpo. Moser declara ter achado aí o lugar no qual a norma não mais ocupa um *locus* privilegiado ou detém um poder normativo. Ela sublinha: “Este é um programa pós-humanista contra o pano de fundo

do qual nós todos aparecemos como construções compostas ou coletivos híbridos em limites sempre mutantes, passamos a existir numa relação materialmente heterogênea” (Moser, 2000, p. 228).

Moser (2000, p. 233), nas palavras de Haraway, nos convoca a tomar a metáfora da “morte do sujeito” como pontapé inicial para inovarmos. Ela aponta que devemos figurar para a subjetividade como para a humanidade, e nos convida a uma humanidade mais aberta e inclusiva do que até então temos visto.

Contudo, com a ausência total ou parcial da visão, torna-se necessária, em uma primeira instância, uma apurada atenção ao próprio corpo. Os jovens participantes da pesquisa precisam explorar, conhecer sua organização, seus segmentos. É fundamental que apurem sensações, que se conscientizem de seus movimentos; enfim, que mantenham uma relação de intimidade com ele.

INTER-AÇÃO

Após o relaxamento, sentados em roda, convidamos os jovens a trabalhar os pés. Descalços e com as calças compridas arregaçadas, oferecemos lenços umedecidos perfumados para os limpamos. Ao som de uma música suave, todos aderiram à atividade, praticamente sem objeções. Senti que gostaram da ideia.

[...] com o lenço bem umedecido foram esfregando conforme fomos sugerindo: o tornozelo [...]. Sherlock perguntou: “Tornozelo? Onde fica mesmo?” Mostramos-lhe onde ficava o tornozelo e continuamos: “O dorso, os dedos, entre os dedinhos.” Sugerimos que fizessem uma tira com o lenço e passassem-na por entre os dedos. Fomos fazendo cada um a seu modo e a seu tempo. Indaguei se tínhamos curva nos pés. Foi interessante a admiração deles: “Curva nos pés? Eu não tenho”, disse Barbie.⁴¹ Mostrei-lhe onde ficava a curva de seus pés. Já a Sherlock, que também não sabia onde ficava a curva de seus pés, explicamos que tinha o arco desabado e que isso era conhecido como “pé

⁴¹ Barbie é uma jovem com baixa visão e seu nome faz alusão à boneca criada por Ruth Handler e Elliot Handler e produzida pela Matel. A boneca está associada à cor rosa e a uma preocupação com a moda e estética. A escolha do nome está relacionada com o fato de a jovem ser muito vaidosa e apaixonada pela cor rosa.

chato". Mas lhe mostrei a curva do pé de Barbie, que era bastante acentuada. Daí se seguiu uma série de perguntas, explorações e discussão sobre as curvas dos pés.

Percebemos que algumas regiões do corpo são pouco exploradas em seus detalhes pelos jovens cegos e com baixa visão. Observamos que nem sempre o que é dito sobre o corpo é vivido e experimentado por eles.

Algumas questões nos ocorreram com aquela situação: Como é conhecer o corpo e suas possibilidades sem o sentido da visão? Experimentando? A prática faz experimentar, descobrir, conhecer, explorar [...].

Resende (2008), ao remeter ao método Angel Vianna de Conscientização do Movimento, comenta que também este, ao invés de reforçar dualismos como corpo e mente, coloca em jogo as conexões que podem compor pensamento e movimento, convocando a uma escuta mais apurada do corpo. Seguindo essa linha de pensamento, a autora toma o corpo como meio de expressão, que faz despertar a imaginação e que se produz afeito à sensibilidade.

INTER-AÇÃO

Alguns jovens não conseguiam estourar as bolhas ao caminhar sobre elas, tinham um andar leve demais; outros, pelo contrário, mais pesado; observamos as diferentes formas e intensidades que imprimíamos ao pisar. Cada um foi encontrando seu tempo e sua maneira de estourá-las, de dialogar com sua própria diversão e com a do colega também. Alguns brincavam mais focados em si, e outros, no ambiente pelos sons produzidos pelas bolhas em conjunto, pois este afirmava nosso desempenho na atividade.

Chegou um momento em que quase todas as bolhas já tinham sido estouradas, então sentamos no chão, em roda, e terminando de estourá-las com as mãos, comentando a atividade. Todos disseram ter se divertido bastante. Elliot disse: "Foi um momento [em] que pude me distrair e brincar um pouco."

Os jovens eram instigados pelas bolhas do plástico a experimentar e descobrir maneiras de estourá-las com os pés, e

a cada explosão uma resposta, a cada ruído peculiar um sinal de conquista, uma verdadeira brincadeira; era deveras interessante – uma conversa. As bolhas pediam para que fossem estouradas, e os jovens desejavam estourá-las. O diálogo se fazia presente pela linguagem dos movimentos corporais, dos ruídos e dos afetos.

Um dos pontos de afinidade de nosso campo de pesquisa com o método Angel Vianna adotado por Resende (2008) encontra-se no fato de que acordar o corpo para os movimentos pode se dar de forma espontânea, lúdica e singular, e que: “‘a criatividade exige espaço’ e dar espaço é criar a possibilidade de vivenciar coisas novas” (Vianna, 2005, p. 137 e 141).

É a partir das experimentações corporais que o processo criativo acontece, resgatando a capacidade do brincar. [...] Os jogos corporais vivenciados nos momentos mais expansivos podem ser entendidos como o *jogar* (*to play* no original) de Winnicott, quando usufruímos de nossa liberdade de criação. (Resende, 2008, p. 570)

O trabalho corporal também envolve o conhecimento e a conscientização do corpo e dos movimentos; a propriocepção; a sensopercepção; o sentido cinestésico;⁴² e a integração dos sentidos remanescentes de maneira lúdica, por meio das descobertas, na medida em que eles de alguma forma afetam os jovens. Spink (2003, p. 10) comenta que Lewin, em uma discussão sobre espaços psicológicos e não psicológicos, aponta para a “zona fronteira, onde certas partes do mundo físico e social podem afetar o estado do espaço de vida do indivíduo, grupo, instituição ou comunidade naquele momento”.

INTER-AÇÃO

Notamos que Dengoso trazia o material muito próximo dos olhos enquanto estourava as bolhas. Parecia que queria confirmar o barulho com a visão, ou que via com o barulho. Na verdade, talvez precisasse integrar as sensações do

⁴² Sentido referente à percepção dos movimentos do corpo e à posição de seus segmentos no espaço sem auxílio da visão.

ver, ouvir e sentir. Gasparzinho disse que preferia ouvir e sentir. Scooby comentou que, dentre os três, sentir é mais interessante para ele. Elliot gosta mais de sentir e ouvir, disse que às vezes enxergava e que até usava óculos para melhorar a visão, mas nem sempre achava bom ver tudo o que acontece.

As conexões feitas com os materiais nas oficinas com os jovens têm se mostrado potentes; tornam as dinâmicas interessantes, divertidas; promovem a criatividade e a consciência corporal; fazem apurar a sensibilidade; abrem o corpo aos afetos, fazendo-o transpassar seus limites.

O corpo, portanto, é algo fascinante, com sua anatomia, fisiologia, com suas extensões e possibilidades. O corpo é o que somos, algo dinâmico, sensível aos afetos, em constante construção e remodelamento. O corpo se faz por conexões que se engendram e se alastram em rede, compondo, formando e “performando” o material de que é feito o mundo. Ser corpo é ser mundo, ser corpo é estar vivo.

2.2.2 O corpo e o cegar: quando o andar fica torto e fora do eixo

INTER-AÇÃO

Começamos a atividade com o espaldar. Expliquei que era como uma escada de madeira fixada a uma das paredes da sala. Sherlock começou a subir com a frente do corpo voltada para a parede. Foi primeiro experimentando aos poucos com as mãos e com os pés, assegurando-se do local. Quando chegou em cima, propusemos que desapoiasse um dos pés e depois o outro e ficasse pendurado no espaldar. No início, demonstrou um pouco de receio, mas logo depois, com nosso incentivo, ele conseguiu. [...]

[...] Chamamos a atenção para como seu corpo estava esticado, reto, e lembrei-lhe que, em uma oficina passada, ele havia dito que, à medida que sua visão foi diminuindo, ele foi achando que sua postura já não era mais a mesma, não ficava ereta como antes, que andava fora do eixo [...].

Naquela oficina:

INTER-AÇÃO

Sherlock disse que já enxergou, não era uma visão normal, mas conseguia andar reto. Ele comentou: “Depois que perdi totalmente a visão, me sinto perdido, me acho torto! sei lá [...].” Ele considera esta sua maior dificuldade atualmente. Perguntamos o que o ajudava a andar mais reto; ele respondeu: “Ouvir o som.” Sherlock contou ter 17 anos e que perdera totalmente a visão entre 12 e 13 anos. Foi nessa época que iniciou no Sistema Braille. Disse que, desde então, tem dificuldade de andar em linha reta. Contou que esse fato faz com que se sinta meio torto e que isso o incomoda muito.

Sherlock continuou: “O corpo, para mim, é um veículo de movimentação [...], e, quanto às nossas aulas, ajudam nas questões das sensações, dos pés, [...] nos fazem sentir e pensar coisas que não pensamos normalmente.”

De volta ao espaldar:

INTER-AÇÃO

Sugerimos a Sherlock, em seguida, que, ainda pendurado, girasse o corpo de modo a ficar de costas para a parede e de frente para o ambiente da sala. No início, sentiu um pouco de dificuldade, mas conseguiu. Ele fez várias tentativas repetindo a atividade. Nesses momentos, eu percuti seu corpo com as mãos, com batidas firmes nas costas e nas laterais do corpo, chamando a postura à presença e provocando maior percepção.

Sem enxergar ou enxergando com dificuldade, algumas experiências corporais constituem-se em um desafio. Como enfrentá-las e levar isso para a vida? Como superar os medos e seguir? Perder a visão e se sentir torto revela a necessidade de trabalhar a propriocepção; aprimorar e integrar outras percepções. Ambientar-se e dominar o espaço sem o sentido da visão é também um processo de ressignificação. Apostamos que a oficina pode contri-

buir para dar sentido a esse espaço com os jovens no IBC. Essas questões se tornam cada vez mais vivas em nossas práticas.

Para pular de uma boa altura na atividade do espaldar, alguns aspectos são relevantes e devem ser considerados. De início, convoco-o, leitor, a fechar os olhos e se imaginar nessa situação, pulando de uma altura. Você teria coragem? Talvez sim, porque acabara de ver o chão sob seus pés antes de fechar os olhos. Agora, imagine-se sem saber como é o chão e a que distância ele está de você. Sem ver, de imediato a confiança se faz necessária, porque o medo surge de repente. O que estaria embaixo, já que o solo não pode ser visto? Seria desejável alguém que lhe desse a mão? Confiar em si mesmo, confiar em quem o acompanha, confiar no espaço, explorá-lo momentos antes, certificar-se da altura, da existência de um anteparo macio para amortecer a queda, enfim é necessário planejar toda a ação. Ortega (2008) remete a Winnicott, Arendt e Foucault para lembrar que a ação precisa de confiança para agir.

A visão é antecipatória, então sem ela é preciso antecipar com o corpo. Explorar o chão minuciosamente com o pé, como fez Sherlock, tocar os degraus do espaldar, medir as alturas para escolher a mais adequada, trocar ideias com a coordenadora e com os colegas, sentir-se acolhido em sua decisão. Sherlock confiou e partiu de um dos mais altos degraus. Não nos surpreendemos, pois ele se mostrava movido por desafios.

“Confiar” significa ter fé junto. A palavra origina-se do latim *confidere*. É formada por *com*, que significa “junto”, e *fidere*, “acreditar”, ter “fé” (*fides*).⁴³ Despret (1996), em seu estudo sobre a clínica da reconstrução, destaca que criar laços é uma maneira de construir e sustentar a confiança. Nesse sentido, eles permitem a emancipação, pois tendem a evocar a tomada da liberdade, dissipando medos e inseguranças.

A confiança é algo que se conquista e que se constrói cuidadosamente. O dispositivo da oficina de expressão corporal deve ser tomado como um espaço aberto e propício à formação desses laços, na medida em que estes podem ser artesanalmente feitos no percurso das relações com os colegas, com a coordenadora e as

⁴³ Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/arquivo-perguntas/2007/01/>>.

colaboradoras, com os materiais, o espaço, enfim com tudo que envolve aquelas práticas. Não se trata de falar a confiança, mas, sim, de agi-la; esta deve ser tomada como *poiese*, pois se traduz pela ação.

Sherlock afirma que se sentia torto desde que perdera totalmente a visão, como se estivesse fora de prumo, um tanto des-norteadado. Sua propriocepção era cada vez mais exigida. Ele está sendo levado a se perceber e a se relacionar com o mundo de outras formas, fazendo ferver uma potência que talvez estivesse morna.

O sentido proprioceptivo contribui fundamentalmente para a percepção do corpo e de seus movimentos. Almeida (2004) esclarece que os terminais nervosos, os proprioceptores, localizados mais profundamente nos perióstios, tendões e nas articulações, fornecem as informações básicas da postura do corpo e de seus movimentos. Graças a eles, mesmo de olhos fechados somos capazes de saber como está nosso corpo no espaço, que movimento fazemos, a postura em que nos encontramos, e de descrever a posição de cada segmento corporal. Daí a importância desse sentido para as pessoas cegas e com baixa visão. Rodrigues (2008), a esse respeito, destaca ser esse sentido essencial para o planejamento e a organização das ações que envolvem a motricidade. O equilíbrio corporal, administrado pelo sistema vestibular, sem o recurso da visão contribui para esse processo. O trabalho corporal traz à tona as questões relativas à consciência e à organização corporal não só de Sherlock, mas de todos os participantes da oficina.

Lora (2003, p. 63) lembra que “os movimentos para a direita ou para a esquerda exercem grande influência no equilíbrio, e a pessoa com deficiência visual precisa vivenciar situações desse tipo para não se desorientar ou desequilibrar-se. [...]”.

As crianças e os jovens cegos e com baixa visão se beneficiam dos trabalhos corporais que envolvem a sensopercepção e o movimento, pois sem a visão eles precisam ser estimulados e integrados.

INTER-AÇÃO

Ele tinha 2 anos de idade quando se arriscou na piscina funda do IBC pela primeira vez. É bem verdade que até os

12 meses teve visão normal, mas após essa idade ficou cego em decorrência de um retinoblastoma.⁴⁴ Impressionou-me sua coragem em atirar-se na água daquele jeito, indo ao encontro do chamado do professor de Educação Física que naquela época atendia as crianças da Estimulação Precoce com trabalho na água. O menino pulava de fora (borda externa) para dentro da piscina sem aparentar o menor medo, aliás com muita confiança e desenvoltura. Lembrome, contudo, de que usava boia, uma presa em cada braço, e sua mãe estava sempre presente nessa atividade. Ela ficava dentro da piscina junto ao professor a chamá-lo animadamente. Nesse momento, escutar a voz da mãe era imprescindível.

Essa é uma das histórias incorporadas que trazem outras histórias no tempo e fazem balançar o corpo, acordá-lo para uma questão intrigante, talvez instigante, que me acompanha por muitos anos e que me causa estranheza.

Encontramos em muitos livros antigos e trabalhos publicados sobre o tema da deficiência visual uma afirmativa que penso carecer de novas pesquisas e fundamentação.

Telford e Sawrey (1977, p. 489) citam em sua obra a seguinte afirmativa com base nos estudos de Lowenfeld (1973) e Warren (1974): “As pesquisas indicam que os adultos que ficaram cegos antes da idade de 5 anos não têm imagens visuais.” E destacamos em Freire (1978, p. 104) que: “Lowenfeld acredita que os indivíduos, quando perdem a visão antes dos 5 anos, tornam-se incapazes de reter qualquer imagem visual útil”, e que: “A criança que perde a visão antes dos 5 anos provavelmente se parece muito com o cego congênito”. Seguindo essa linha de pensamento, Santin e Simmons, também com base nos estudos de Lowenfeld, declaram que:

Para chegar a uma compreensão do desenvolvimento da criança cega, são fatores cruciais o grau de deficiência e a idade em que essa deficiência ocorreu. [...] O grupo de crianças de que trata o presente exame é aquele de crianças totalmente cegas

⁴⁴ Câncer na retina que ocorre em geral até os 5 anos de idade.

ou que têm apenas a percepção de luz. Além disso, a discussão fica limitada àquelas crianças que nasceram cegas ou que perderam a visão antes de atingirem a idade de 05 anos; em outras palavras: àquelas que não têm a visão como padrão de referência. (Lowenfeld, 1963 apud Santin e Simmons, 1996, p. 5)

Scholl (1967, p. 14) destaca que “uma criança que perde a visão antes da idade dos 5 ou 6 anos é considerada como uma criança portadora de um defeito congênito, dado que geralmente conserva pouca ou nenhuma memória visual”.

Em minha prática no acompanhamento do desenvolvimento de crianças cegas e com baixa visão, tenho observado que, quando a criança teve acesso ao mundo pela visão, mesmo que por curto período de tempo, como no caso citado pelos autores de perdas até os 5 ou 6 anos de idade, há uma diferença significativa em relação àquela que nunca o teve. Para tornar mais claro, tomo como exemplo as crianças com retinoblastoma⁴⁵ atendidas ao longo de minha prática. Algumas delas perderam a visão com 12 meses de idade, outras com dois e ainda outras com 3 anos de idade, sempre antes da idade de 5 anos, como é comum nesses casos. Observamos que todas elas, no entanto, se beneficiaram significativamente do acesso que tiveram ao mundo pela visão; todas adquiriram a marcha independente com desenvoltura e segurança antes dos 16 meses e mantiveram boa postura e comportamento mais seguro, se comparadas àquelas que nunca tiveram acesso ao mundo pelo sentido da visão – as cegas congênicas.

Rodrigues (2002, p. 10) sublinha que:

Crianças que adquirem cegueira após terem enxergado, mesmo que por curto intervalo de tempo, levam vantagem em termos do desenvolvimento global, uma vez que tiveram oportunidade de organizar determinadas estruturas mentais básicas que influenciam a organização comportamental.

O corpo guarda a memória. Ele denuncia as aquisições das posturas, dos movimentos, do equilíbrio corporal e do comporta-

⁴⁵ Câncer de retina.

mento, seja pela motivação, imitação, seja por alguma razão ainda desconhecida. Ortega também contribui com sua experiência, apontando que:

De fato, em nossa experiência, encontramos com casos de crianças que ficaram cegas por volta de um ano e não apresentaram nenhum retardo com relação aos seus coetâneos videntes. Dois fatores principais incidem positivamente, nesse caso: por essa época já tinham começado a andar e a falar, usando a palavra tanto para designar objetos, em sentido estrito, quanto em forma de orações, frases completas ou orações de uma frase; seus pais não reagiram com medo, superprotegendo-os, e lhes proporcionaram o maior número de experiências e contatos com o meio ambiente, com uma atitude positiva. (Ortega, 2003, p. 82-83)

Os estudos de Fraiberg (1975) revelam que a ausência ou a instabilidade dos laços afetivos são os mais mórbidos sintomas das crianças cegas; mas, em contrapartida, destaca que a cegueira congênita não é impedimento para estabelecer laços humanos, quando a interação mãe-criança é desenvolvida em condições favoráveis de estimulação nas áreas tátil, auditiva e vocal.

Nossa prática com as crianças da Estimulação Precoce e suas famílias tem revelado que a afetividade que permeia os cuidados dedicados a toda criança, e em especial à cega e com baixa visão, por sua mãe⁴⁶ nas lidas do cotidiano propicia o desenvolvimento de potentes laços de confiança. O vínculo que se forma nessa relação instaura uma forte significação daquilo que ela ouve (a voz da mãe) com aquilo que toca (o corpo que tem a voz), e assim começa a coordenação som-objeto, já que sem o sentido da visão não se faz a coordenação visuomotora. Para a criança cega nos primeiros meses de vida, o som desvinculado do contato com sua fonte produtora não produz significado e se perde no espaço. A voz da mãe é algo extremamente interessante e motivador, consistindo no melhor estímulo para ela nessa época.

⁴⁶ Ou quem cuida da criança assumindo o lugar da mãe.

INTER-AÇÃO

As crianças da Estimulação Precoce, quando adquirem a postura de pé e iniciam a marcha, aproximadamente entre 1 ano e meio e 2 anos, são colocadas na cama elástica (com alça para apoio) para pularem. O movimento vertical repetidas vezes desencadeia um estímulo proprioceptivo que atua na coluna vertebral, seguindo o caminho da cervical à lombar e vice-versa. Os membros inferiores e os pés são colocados alinhados. Além de ser uma atividade prazerosa para as crianças, trabalha as noções de tempo, espaço e ritmo, pois é feita com música; estimula a propriocepção e também o sistema vestibular, na medida em que favorece o equilíbrio.

[...] A marcha com as mãos à frente do corpo como proteção contra contusões e os braços discretamente estendidos rastreando uma parede comprida (corredores) são fundamentais para promover o senso de direcionamento em linha reta, juntamente com a voz da mãe a chamar a criança à frente. Nessas atividades, a criança vai observando e captando todas as pistas sensoriais do ambiente.

Ortega (2008) aponta que o corpo como lugar da ação desaparece gradualmente na visão. Quando estamos em movimento, não nos vemos em movimento, mas sentimos sua ação e efeito. Assim, a visão pode ser concebida como desencarnada. O envolvimento motor na visão de um objeto é menos presente que no tato. Dessa forma, Ortega afirma que a visão nos afasta do enraizamento corporal (2008, p. 171).

INTER-AÇÃO

[...] Notava-se a apreensão de Sherlock se preparando para o grande salto e sua expressão de satisfação logo após o feito. Ficou visivelmente feliz com seu desempenho e depois pulou repetidas vezes, experimentou variadas alturas e também ficar pendurado com apoio em apenas uma das mãos por pequenos instantes. [...]

Chegou a vez de Pimentinha. Tivemos de lhe dizer que o espaldar estava aparafusado na parede e que não tinha perigo de se soltar; fui orientando que abrisse mais os braços

para dar mais estabilidade etc. Ele fez o mesmo. Primeiro de frente para a parede e depois de costas, ficando com o corpo esticado do mesmo jeito que Sherlock. Ficou menos tempo pendurado, talvez por ser mais pesado. Inicialmente, demonstrou muito medo, mas, após ter vencido esse impasse inicial, desempenhou bem a atividade. Também percuti seu corpo com minhas mãos, como fiz com Sherlock. Percebi que isso era muito interessante para ele.

Observei que eles gostaram da atividade, pois esta promovia prazer em conquistar algo nada comum de se fazer, era realmente um desafio.

Pimentinha demonstrou mais medo que Sherlock para saltar do espaldar. Respeitando os diferentes modos de ser de cada um, temos observado com alguma frequência que a baixa visão pode levar a uma desestabilização, provocando insegurança. A utilização de cores fortes e contrastantes nos ambientes é importante indicador que facilita a acessibilidade das pessoas com baixa visão; por conseguinte, sua ausência pode acarretar dificuldade na avaliação da profundidade, distância e alturas.

As patologias visuais podem afetar a visão em sua amplitude e intensidade. Há as que mantêm visão periférica, com prejuízo da central (acuidade visual); há as que, inversamente, mantêm visão central, com alteração da periférica (campo visual); e há aquelas que causam prejuízo tanto da visão central quanto da periférica (turvação). Quanto à intensidade, podem comprometer parcialmente a visão, levando ao que se denomina baixa visão (diminuição da visão de contraste) ou ocasionando a cegueira total (Rodrigues, 2008).

A visão central, responsável pela acuidade ou agudeza visual, é requisitada na leitura, na escrita e em atividades finas que envolvem coordenação oculomanual, pois exige discriminação de detalhes, cores e formas. A visão periférica consiste no campo de visão. Ela se faz necessária na dinâmica espacial usada na orientação e na mobilidade independente. A conexão com os mais variados recursos específicos depende do comprometimento visual, se total ou parcial, central ou periférico, sendo estes fundamentais

para promover a autonomia das pessoas cegas e com baixa visão. São eles: os contrastes, as ampliações, a iluminação, a bengala longa,⁴⁷ a voz próxima ou distanciada, as texturas, os pontos de referência (uma porta ou janela, por exemplo), entre outros.

Felippe e Felipe apontam para a necessidade de programas de orientação e mobilidade não só voltados para pessoas cegas, mas incluindo também as que têm baixa visão. Assim, eles desenvolvem:

[...] incentivaremos o aluno a se locomover por locais que frequente: sua residência, instituição, escola, clínica ou trabalho. Deverá ser motivado a utilizar o máximo possível de sua visão residual para estabelecer e manter a sua orientação no ambiente e realizar a mobilidade de maneira segura e autônoma. É de suma importância considerar que a utilização da visão residual está associada e integrada ao uso conjunto dos outros sentidos, assegurando maior eficácia na identificação de pistas e pontos de referência. (Felippe e Felipe, 2010, p. 455)

Muitos profissionais que atuam na área da cegueira e da baixa visão opinam que esta última pode ser, em determinadas situações, mais desconfortante do que a primeira. Eles afirmam que o cego aprende tátil-proprioceptivamente o movimento, repete-o inúmeras vezes e incorpora-o. Já a pessoa que tem baixa visão precisa estudar, medir, verificar antes de se arriscar no movimento. Muitas vezes, a forma como ela enxerga é distorcida da realidade e a engana. Os detalhes e a noção de profundidade podem ser consideravelmente complexos para ela.

INTER-AÇÃO

Uma criança com baixa visão que acompanhei na creche, quando em fase de aquisição da marcha com independência, com mais ou menos seus 12 a 14 meses de idade, caía muito e já havia se machucado seriamente. Nas férias de final de ano, a creche entrou em reforma e a direção pediu que orientássemos o que poderia ser feito para adequar o

⁴⁷ Bengala adotada pelas pessoas cegas.

espaço físico e garantir maior segurança à criança. Depois de pronta, a creche ficou bastante interessante, pois, ao se usar contraste com as tintas azul-colonial e amarelo, as profundidades e superfícies dos degraus ficaram mais evidentes. Os contrastes das cores usadas na composição das faixas indicativas nas paredes e destas com o piso também ajudaram bastante.

O amplo espectro que compreende a baixa visão se insere entre os limites da cegueira e os da visão normal. Não devemos esquecer que a possibilidade de usar adequada e funcionalmente o “grau de visão mantida”⁴⁸ pelas pessoas que têm baixa visão nas experiências cotidianas e na prática da vida promove sua autoconfiança e conseqüente autoestima.

Nesse contexto, temos observado o uso indiscriminado dos termos baixa visão, visão parcial, resíduo visual, visão limitada, deficiência visual grave ou severa, entre outros. Adotaremos, neste trabalho, o conceito de baixa visão de Herren e Guillemet (1982), por enfatizar sua dimensão funcional. No entanto, chamamos a atenção para o termo “resíduo”, que também pode ser entendido como “grau de visão mantida”, conforme exposto no rodapé. Para esses autores (1982, p. 17), baixa visão pode ser determinada por “uma diminuição funcional da visão de ambos os olhos, que deixa, no entanto, um resíduo visual compatível com certos aspectos da vida diária”.

INTER-AÇÃO

Sugerimos que subíssemos alguns degraus no espaldar e saltássemos para a frente, caindo sobre os vários colchonetes empilhados que colocamos ali. Sherlock concordou, mas antes fez a verificação do espaço embaixo e dos colchonetes. Em seguida, pulou de uma boa altura. Pimentinha fez o mesmo, e assim eles saltaram do espaldar diversas vezes:

⁴⁸ Chamaremos aqui, neste trabalho, “grau de visão mantida” o que na literatura e no uso corrente é chamado de resíduo visual. Tomamos essa iniciativa no sentido de afirmar a potência do resíduo de visão, pois este, dito dessa forma, pode dar a falsa ideia de algo que resta e que sobra. Queremos, ao contrário, chamar a atenção para seu valor, por ser de suma importância para a pessoa que tem baixa visão.

subiam os degraus, saltavam lá de cima e riam muito. Notei que realmente estavam se divertindo.

[...] Depois sugerimos que subissem no espaldar, soltassem os dois pés e, em seguida, também uma das mãos de apoio. No início, relutaram, achando impossível, mas resolveram tentar. Sherlock conseguiu, embora não por muito tempo. Já Pimentinha e eu tentamos, mas não conseguimos.

Depois arrumamos os colchonetes e viramos várias cambalhotas. Sherlock virava para a frente e para trás. Pimentinha e eu só conseguíamos virar para a frente. Ele pediu que eu o ajudasse no movimento para trás. Dei só um empurrãozinho e pronto! Ele conseguiu.

Observamos que a participação da pesquisadora e das colaboradoras junto aos pesquisados nas práticas das atividades, conforme Despret (1996), predispõe à criação de um lugar comum entre eles e à abertura de um espaço de disponibilidade para se estar em grupo, sem, no entanto, desapropriar cada qual de sua singularidade. O envolvimento, a ajuda mútua e o afeto engendrado favorecem a formação de laços de confiança.

Concluindo este item, retomamos a experiência do corpo torto como uma questão que se revelou especialmente marcante e nos provocou uma reflexão mais minuciosa.

Verificamos o quanto o enfrentamento dos desafios instigados pelas atividades corporais pode significar ativar ou reativar a potência da autoconfiança do jovem cego e com baixa visão.

A oficina, de alguma maneira, permitiu que certo modo de cegar aparecesse. Esse fato ficou bem evidente na expressão de Sherlock quando afirma estar torto, fora do eixo. Ele expressa algo que está na dimensão de uma perda. Ao mesmo tempo, a oficina permite e cria condições de experimentar o corpo de uma variedade de maneiras, não somente para corrigir o que está fora do eixo, de modo local, no sentido estrito do corpo físico, ainda que seja essencialmente necessário, mas também para trabalhar a propriocepção, a orientação no espaço e ativar outras percepções. Corrigir o corpo é também expô-lo a uma diversidade de situações, é criar meios de experimentá-lo, é trabalhar junto, paulatinamente, até que em algum momento ele surpreenda e consiga

vencer o grande desafio – saltar de um espaldar alto, sem saber onde está o chão. A oficina abre um espaço tanto para deixar aparecer o cegar no corpo como para afirmar a força da experiência nas práticas, tornando possível fazer existir a potência de cada um, pois, no momento em que o jovem confiou que podia saltar, assim o fez.

Arriscaria dizer que Sherlock se sentia torto no corpo e torto no mundo. Então, saltar do alto do espaldar sem eixo era uma experiência arriscadíssima, na qual ele se lança, quando adquire confiança. Em dado momento, ele experimenta colocar em xeque esse sentimento. Mas precisa das mais variadas experiências corporais para chegar aí: virar cambalhota, rolar na bola grande, trocar ideias, ouvir o que o colega tem a dizer, para depois se arriscar. Então, estar torto no corpo e torto no mundo inicia um processo de desentortar; corpo e mundo aí não são coisas distintas, mas aspectos imbricados – é ser encarnado no mundo.

As atividades da oficina e as conexões realizadas nela promovem esta conquista: ir gradativamente deixando de estar torto no corpo e no mundo. Assim, interferir no corpo dessa maneira é interferir na cegueira e na baixa visão. As atividades corporais, o movimento e a ludicidade tornam-se importantes aliados, quando caminham integrados, no processo de fortalecimento da confiança e da autoestima.

2.2.3 Imitação: como é que se faz uma onda do mar?

INTER-AÇÃO

Todos de pé, em roda, com o elástico grosso (encapado de malha) fechado em círculo, passando por trás de nossos corpos, trabalhamos em conjunto as dissociações de cinturas pélvica e escapular, com base nas movimentações do tronco com o estímulo da música. Ao final, Luluzinha comentou que mexer a cintura com o elástico foi bom, pois se sentia meio dura.

Luluzinha se referiu à sensação de ter o corpo duro, um tanto rígido, e que as atividades corporais com música ajudavam a

torná-lo um pouco mais ágil. Heimers (1970) afirma que, muitas vezes, a falta de estímulos adequados na infância pode gerar dificuldades que se prolongam pela vida toda. Ele completa seu pensamento sublinhando que:

Os movimentos dos cegos são geralmente hesitantes e tímidos, limitando-se ao estritamente necessário. Os músculos e membros não relaxam, mantêm uma certa rigidez, a respiração é como que ofuscada. A parte superior do corpo não acompanha os movimentos ao andar, a cabeça é inclinada para [a] frente ou dobrada na nuca, as pernas levantam-se alto demais e os pés pisam com cuidado exagerado. (Heimers, 1970, p. 46)

Com a prática do trabalho psicomotor que é realizado com as crianças da Estimulação Precoce no IBC, posso afirmar que este nunca deve ser abandonado ou interrompido, mesmo quando a criança já está mais crescida. As atividades psicomotoras são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa cega e com baixa visão. Elas vão influir na conquista da autoconfiança e autonomia, das percepções espaçotemporais e da orientação e mobilidade com independência.

INTER-AÇÃO

Voltamos ao assunto da música. Todos acharam ser ela necessária, pois instiga os movimentos. Nessa hora, chamou-me a atenção o comentário discreto de Sherlock, quase murmurando: “Meu corpo é muito preso”, e, logo em seguida, Luluzinha concordando, disse: “Eu também me sinto muito dura”. Observamos no relaxamento inicial a dificuldade de alguns em soltar os movimentos da cintura escapular; os ombros eram mantidos elevados, ficando mais próximos das orelhas, como se estivessem meio presos à cabeça.

Ao som da música (*Bolero de Ravel*) e sentados em roda, orientamos que dançassem somente com a cabeça naquele ritmo, assim como se ela representasse todo o corpo; depois, que incluíssem pouco a pouco os ombros nesse movimento e, por fim, o tronco superior até a cintura.

Observamos movimentos duros e retos em alguns dos jovens, e continuamos: "Vamos procurar fazer movimentos redondos, como uma onda do mar." Sherlock estranhou: "Ih! O que é isso, como é que se faz uma onda do mar? Não sei como é uma onda do mar." Aproximei-me e por trás fiz o movimentos ondulatórios junto com ele, ao que comentou: "Ih! A tia tem ginga!" Fomos a cada dupla mostrando como eram os movimentos redondos, fazendo juntos.

O pouco manejo com o corpo presente em grande parte das pessoas cegas é um fato que sempre me chamou a atenção, desde que iniciei como professora do IBC. A falta de molejo se mostra por uma postura um tanto rígida, caminhar tenso e movimentos pouco flexíveis, sem as dissociações de cinturas próprias da marcha, e, adicionalmente, muitos apresentam dificuldade de se expressar corporalmente.

Os comentários dos jovens sobre a sensação que têm de seus corpos vêm corroborar o que realmente pode ser observado. A tensão da musculatura que assumem parece atuar como fator de proteção à dor quando obstáculos são frequentes e inesperados no cotidiano dessas pessoas. Elas ficam mais facilmente expostas a pancadas e quedas, que poderiam ser evitadas com a visão. Essa suposição se confirma, pois a postura protetora é mais frequente quando se movimentam em locais que lhes são pouco familiares.

A oficina de expressão corporal vem, então, abrir espaço para esses jovens com a ambição de quebrar essa carapaça e produzir "outro corpo", promovendo a conexão com outros elementos, com uma diversidade de materiais (bola, argila, bambolês), com os colegas, com a música, com o ambiente, estimulando movimentos mais livres e soltos, na intenção de produzir um corpo mais confiante de si, bem diferente daquele que mais parecia uma armadura. A oficina propõe atividades com certo grau de ludicidade, promovendo também a expressividade corporal.

Neste ponto surge a instigante questão da imitação. Representar determinados movimentos, como os das ondas do mar ou o do voo de pássaros, da mesma maneira que os videntes seria

significativo para esses jovens cegos ou quase cegos? Reproduzir determinados movimentos como os videntes facilitaria sua aceitação e inclusão em seu meio social? Seria recomendável ensinar tais movimentos, fazendo junto com eles, corpo a corpo, para que percebessem suas nuances e detalhes, já que não imitam pela visão? Ou isso seria tolher a espontaneidade e minar qualquer possibilidade de criatividade?

Consideramos crucial a questão da imitação em nossa pesquisa. Há de se ter delicadeza em abordá-la, pois nada está dado de partida, há um movimento de fazer e refazer que exige especial atenção e cuidado de nossa parte. Faz-se necessária uma boa dose de sensibilidade para perceber e entrar em sintonia com os distintos momentos e situações de vida por que passa a pessoa cega e com baixa visão, razão de nosso estudo. Não há como generalizar. É preciso acolher as particularidades que vão se apresentando.

Como aponta muito bem Moser (2000), não concebemos a ideia de normalização. Ao se colocar o cego fazendo como o vidente, temos o efeito inverso: mais se torna evidente sua diferença, seja em um detalhe, um trejeito, na falta de molejo.

Cobo, Rodríguez e Bueno apontam que:

É muito mais difícil e, às vezes, impossível imitar as ações dos demais por meio de outros sentidos que não sejam a visão. Na criança deficiente visual grave, mesmo quando existe algum resíduo visual, normalmente há falta de clareza e alguma distorção ou redução na distância para ver, de maneira que as ações executadas por outras pessoas são percebidas de forma imprecisa. (Cobo, Rodríguez e Bueno, 2003, p. 139)

Pretender que a pessoa cega faça exatamente como o vidente faz é completamente improcedente. Cegos e videntes têm seus modos próprios de fazer as coisas e de estar no mundo. Não é essa a nossa proposta. Mas também não é justo o oposto: deixá-los à mercê da própria sorte. Antes, há de se percebê-los e saber ouvi-los. Queremos seguir pelos meandros dessa questão. E nesses becos existe um trabalho que é artesanal, que vamos compondo tal como um mosaico.

INTER-AÇÃO

Sem a música, sentamos em roda para conversar sobre as sensações ou algo mais que tenha surgido durante a atividade: lembranças, impressões. Comentamos sobre a oficina anterior, quando fizemos os movimentos redondos como uma onda do mar, em que alguém perguntou: “Mas como é uma onda do mar?” Interessante ninguém ter se anunciado como tendo dito isso. Retomando o assunto, indagamos como imaginavam ser uma onda do mar. A maioria não tinha ideia. Um deles disse: “Eu não sei, nunca vi uma.” Minnie tentou explicar: “É uma coisa que vai e vem de dentro para fora e de fora para dentro.” Conversamos sobre esses movimentos que eles não conheciam. Propusemos o do voo de um pássaro. Perguntamos: “Como é para vocês? Vamos fazer como se fôssemos um [...]”, sugerimos. Eles concordaram. Ainda sentados em roda, cada um fazia movimentos com os braços a seu modo; eram movimentos sem molejo, um tanto brutos. Até que Sherlock disse claramente que não sabia como era e que nunca tinha feito tal movimento. Chegamos junto de cada um e fizemos com eles, encostando corpo com corpo meio que por trás, movimentando os braços abertos, mostrando como nós, videntes, costumamos representar essa ação. Então coloquei uma música, levantamos e fomos “voando” soltos, pelo palco, como pássaros, cada à sua maneira. Percebemos que voavam endurecidos, com movimentos um tanto bruscos, pouco flexíveis. Ficou a questão: teria de ser diferente? Por quê?

A professora Marlíria, que estava presente nessa oficina, sugeriu retalhos de tecido para ajudar no molejo do movimento. Acharmos ótima a ideia e ficamos de providenciá-los para outra oficina.

Nas oficinas de expressão corporal, em princípio os movimentos não são exatamente direcionados. A ideia inicial é deixar os jovens se movimentarem livremente, trabalhar a espontaneidade sem um modo determinado e correto a fazer, mesmo porque em certa medida nos questionamos a esse respeito. Correto significa comum, como todos fazem? E como todos fazem significa como os videntes fazem?

Quem não enxerga não imita gestos e movimentos corporais. Assim, a memória cinestésica, também chamada muscular, entra em ação. Ela é obtida por força das práticas cotidianamente construídas, graças à experiência e muita repetição. Não àquela repetição mecânica, robotizada e descontextualizada, mas às repetições próprias da exigência da vida.

Incentivamos nos jovens, então, movimentos livres para instigar descobertas e possibilidades, mas não descartamos, em contrapartida, a oportunidade de ensiná-los, principalmente quando sentimos uma forte demanda por parte desses jovens em aprendê-los, seja por que motivo for. Paradoxalmente, em algumas situações, ficam curiosos em saber, nem que seja minimamente, como determinados gestos são representados no mundo dos videntes e como executá-los.

Essa é uma forma de se sentirem acolhidos. A importância de fazer como o vidente pode ter o sentido de fazer proliferar conexões de partilha. Fazer como todos fazem é tomar parte e, acrescido a isso, devemos levar em conta o fato de se tratar de jovens, idade na qual o desejo de aceitação está especialmente presente. Refletindo com Rancière (2005), essa pode ser uma forma de compartilhar, de se criar um mundo comum, sem distinção entre o mundo dos cegos, das pessoas com baixa visão e dos videntes.

INTER-AÇÃO

Pimentinha comentou que, na atividade de relaxamento corporal, não havia diferença entre ele próprio, que enxergava pouco, e Sherlock, que não enxergava nada. Ele disse que os dois tinham as mesmas possibilidades nessa questão do relaxamento. Sherlock completou que achava que o colega estava querendo dizer que não fazia diferença quanto à atividade corporal entre enxergar ou não. No intuito de esclarecer uma dúvida, perguntei a Sherlock o que achou quando direcionamos os movimentos mostrando como fazer, na prática, fazendo junto, corpo a corpo; e como ficou para ele quando propomos movimentos (representações) que os videntes fazem habitualmente e mostramos fazendo junto da mesma forma. Ele falou: "Aí, depende, mas acho

que na questão do corpo não tem nada que altere, assim, 'pra' gente que não enxerga, é mais noutros casos, assim [...]". Ele não vê problema quando se ensina determinado movimento fazendo junto com ele; aliás, disse ele: "Desse jeito é bem melhor de entender do que alguém só falando sem mostrar como se faz."

Pimentinha, ao opinar que não via diferença entre ele, que tem baixa visão, com bom grau de visão mantida, e Sherlock, que é cego, estava se referindo, como ele mesmo disse, à atividade do relaxamento, a qual vamos comentar mais adiante no trabalho. Sherlock, no entanto, entendeu de outro modo. Da maneira como explicou o que o colega havia dito, ficou claro que ele quis dizer não haver diferença entre cegos e videntes quanto às atividades corporais, talvez porque guardasse boa memória visual, pois até cerca de três ou quatro anos atrás tinha baixa visão com bom grau de visão mantida.

Em minha prática, vejo muita diferença na postura corporal e na movimentação⁴⁹ dos jovens cegos em relação àqueles que têm baixa visão, assim como nas questões relacionadas com a aprendizagem escolar. Enquanto um usa a escrita em braille, o outro usa em tinta, como os videntes, ainda que com a utilização de recursos específicos.

Observamos que qualquer grau de visão mantida influi na postura e nos movimentos. Por pequeno que ele seja, seu uso é permanentemente solicitado nas situações do cotidiano. Assim, podemos supor que alguma referência visual se faz presente, ainda que possa ser um tanto borrada e pouco nítida, necessitando de complementação por outras sensorialidades.

O jovem cego, ao contrário, usa exclusivamente as referências obtidas pela integração de outras sensorialidades. Desse modo, as posturas e a movimentação se instauram por distintos processos e se refletem de diferentes maneiras. É muito frequente observarmos posturas e movimentos corporais muito próximos entre pessoas que usam como principal fonte de referência a vi-

⁴⁹ A intenção do grifo é enfatizar o movimento em ação, em busca de algo, intencional.

são: os videntes e os que têm baixa visão, distintamente daqueles adotados pelas pessoas cegas.

São inúmeros os aspectos que entram nesse processo: a intensidade da visão mantida, se e como é usada, se é central ou periférica, congênita ou adquirida, se há memória incorporada, e os efeitos produzidos com base nas conexões engendradas por essas pessoas ao longo da vida, só para destacar alguns.

Ao longo do tempo, temos acompanhando essa diversidade de situações sendo colocadas juntas, amarradas no mesmo saco, com o rótulo da deficiência visual. Quero interferir aí, precisamos refletir mais minuciosamente sobre isso. Tenho observado, com as práticas da oficina e as crianças da Estimulação Precoce, que essa ordenação de coisas da maneira como está instituída deve ser mais cuidadosamente questionada, repensada e revista. A expressão deficiência visual inclui cegos e pessoas que têm baixa visão, acentuando, desse modo, o peso que carrega a palavra deficiência. Não se pode generalizar quando está em jogo a vida das pessoas e, nesse caso, das que têm um importante comprometimento do sentido da visão, mas provavelmente com muitas potencialidades. Moraes (2010) aponta que: “Na escolha dos termos há um jogo político fortíssimo, articulado a um embate sobre o que contará ou não como realidade: política ontológica.”⁵⁰ “Cegueira” é um termo afirmativo, que traduz mais exatamente aquele que não enxerga, e “baixa visão” refere-se àquelas pessoas que têm certo grau de visão mantida que lhe permite usá-la de modo funcional.

Essa política conservadora de ordenação que usa a generalização, afastando-se das singularidades vividas pelas pessoas que estão nessas situações, parece querer simplificar uma questão no mínimo complexa. Law (2003) afirma, quando discute os métodos de pesquisa, que o mundo é uma grande confusão e que não

⁵⁰ É uma expressão utilizada por Mol (2008a) e por Law (2003) que permite sublinhar o processo em que a realidade é modelada pelas práticas. Mol afirma que “a combinação dos termos ontologia e política sugere que as condições de possibilidade não são dadas à partida. Que a realidade não precede as práticas banais nas quais interagimos com elas [...]. O termo política, portanto, permite sublinhar este modo ativo, este processo de modelação, bem como o seu caráter aberto e contestado” (Mol, 1999, p. 2 apud Moraes, 2010, p. 36).

nos cabe apagá-la, antes devemos vivê-la, pois são realidades múltiplas que nos conformam.

Freire, em seu estudo sobre a deficiência visual, afirma que:

As crianças com visão parcial estão de certa forma no limbo: não são cegas nem têm visão perfeita. Elas têm que viver ambigualmente, pois algumas pessoas esperam que se comportem como se enxergassem perfeitamente e outras as tratam como se fossem cegas. Não existem muitas pesquisas sobre essas crianças, o que sugere que elas não são vistas como muito diferentes de seus companheiros normais. Entretanto, parece provável que encontrem mais problemas em se ajustar à sua limitação, devido às expectativas conflitantes das pessoas que as cercam – algumas exigem-lhes demais e outras não esperam o suficiente. Em geral, elas se assemelham às crianças normais, embora tendam a ser, de certo modo, desajeitadas, porque não enxergam bem. Geralmente, necessitam de ajuda especial em sua educação. (Freire, 1978, p. 108)

INTER-AÇÃO

Todos preferiram trabalhar com música. Então, levantamos, ficamos de pé novamente em roda e de mãos dadas e ao som da música retomamos a atividade. Fizemos movimentos livres e depois em duplas, de frente um para o outro; com os braços estendidos à frente do corpo, de mãos dadas e dedos entrelaçados, sugerimos movimentos para a frente e para trás.

Cada um fazia como entendia, pois notei que não conseguiam imitar exatamente conforme sugeríamos. Fomos nos aproximando de cada dupla e fazendo um pouco junto com eles. Alguns disseram “legal!”. Notei que uma dupla de meninas se divertia muito. Elas riam e dançavam com desenvoltura; tinham baixa visão, porém uma delas até parecia ter visão normal. Quantos aos alunos cegos, faziam movimentos “um tanto duros”, com muito pouca flexibilidade. Notei-os mais apreensivos, com um sorriso meio tenso no rosto.

Ficou a questão da dinâmica corporal dos alunos que têm baixa visão e dos cegos, a questão do modelo ou referência

e da imitação pela visão. Existem movimentos corretos a se fazer?

Retomando a questão do modelo, seria importante copiar os movimentos que correspondem às representações instituídas pelos videntes, como o voo dos pássaros, para serem aprendidos pelos cegos? Sherlock considerou que na questão corporal vê as mesmas possibilidades entre videntes e cegos, mas acha bom quando alguém lhe ensina os movimentos fazendo junto, e parece que não vê problema quanto a assumir algumas representações dos videntes.

Moraes (2010), em sua pesquisa de experimentação corporal com pessoas cegas e com baixa visão junto à oficina de teatro do IBC, comenta que a jovem que assumia o papel de bailarina não queria representá-la de qualquer maneira só porque era cega. Ela queria se esmerar, observar os detalhes, fazer bonito para sua mãe que estaria a assisti-la. Esse era um motivo mais que justo e compreensível, essa era sua demanda. E por que não?

Algumas vezes, temos a impressão de que os jovens ficam inibidos ou inseguros em executar os movimentos à maneira deles, sem um “modo certo” como todo mundo faz, sem um modelo ou uma referência. Talvez sintam que do jeito deles o movimento pode parecer estranho, engraçado, sujeito a críticas, pois não sabem bem como executá-lo.

Parece que nesse contexto se apresentam os aspectos relativos à estética do movimento. Sem dúvida, os jovens se preocupam com ela, queriam tomar parte e fazer como todos fazem. Essa é uma maneira de sentirem-se incluídos.

Ressaltamos aqui as tensões registradas nas linhas de cruzamento entre o modelo visuocêntrico,⁵¹ hegemônico e universalista da normalidade dos gestos e o reinventar-se diante da cegueira com seus modos próprios, sem as impossíveis ou distantes referências visuais. As pessoas com deficiência visual também são atravessadas pela concepção do senso comum, que as colocam em um

⁵¹ Paradigma dominante em nossa sociedade atual que indica uma realidade calcada predominantemente na visão.

lugar de subjugação ao modelo visuocêntrico, tornando conflitantes as tensões que daí decorrem. Por outro lado, acrescenta Bueno:

O conhecimento da precisa relação entre visão e movimento não é muito exato. Se a visão provoca o movimento, ou se o movimento provoca a busca visual é ainda um tema especulativo. Entretanto, há muitos indícios de que o desenvolvimento motor seja levado a cabo mais rapidamente quando são efetuadas ações que integram visão e movimento. O fato de poder observar os movimentos do corpo ou demais movimentos requer o uso da visão, do mesmo modo, observar os objetos é também um estímulo à execução de movimentos corporais como engatinhar, ficar de pé ou caminhar para poder chegar ao elemento que interessa. (Bueno, 2003, p. 149)

Como a criança cega não vê os brinquedos em seu ambiente, não se interessa por eles e não intenta alcançá-los. Não encontra *motivação* para se deslocar, torna-se passiva e daí se segue um encadeamento de situações indesejáveis, que não é nossa intenção detalhar.

Fazemos, então, uma ressalva neste ponto. Ensinar alguns movimentos ou fazê-los junto com a criança que não pode imitar visualmente não é impor uma representação do mundo visto com os olhos que ela jamais vai alcançar, porque de fato ela não enxerga. Também não quer dizer que ela deva ser largada à própria sorte, pois, se não houver intervenção⁵² adequada naquele momento, ela não progredirá. Os atrasos podem se suceder e criar obstáculos a seu desenvolvimento. Há de se habitar esse meio, criar possibilidades para que ela possa perceber os movimentos negociando com ela. Assim, o imitar passa a ser carnal, melhor dizendo, feito corporalmente pelo movimento junto, sentido. Desse modo, pode ser literalmente incorporado por ela.

Cria-se, assim, um campo de experimentação no qual a criança pode se reinventar, compor ou recompor esses laços com

⁵² No caso das crianças cegas e com baixa visão, utilizaremos o termo intervenção ou estimulação, no sentido de promover a aquisição de habilidades necessárias, pois sem ela o desenvolvimento pode ficar seriamente prejudicado. Não usaremos o termo reabilitação, já que ainda não alcançaram a habilidade.

o mundo que a falta da visão de fato impede. As crianças cegas são submetidas a essa evidente restrição. Em conexão com o corpo do adulto, com os movimentos juntos, com as sensações, com a voz e com os sons do brinquedo, com as pistas sensoriais do ambiente, ela vai construindo possibilidades de autonomia. A quanto mais elementos ela é capaz de se conectar, mais tem possibilidades de alcançar a independência.

A autonomia, então, é uma conquista; é galgada, suada, modelada e remodelada a cada conexão, seja para sentar, rolar, colocar-se de pé ou andar. Quanto mais conexões, mais se produzem efeitos propulsores de sua independência.

INTER-AÇÃO

Como as crianças cegas e algumas com baixa visão não podem imitar visualmente, temos o cuidado de mostrá-lhes como fazer os movimentos e executar alguns deles fazendo junto com elas, corpo a corpo, até que possam realizá-los sozinhas, bem como orientamos seus pais a fazerem o mesmo. O movimento, quando realizado por trás e lateralmente à criança, assegura uma noção mais exata.

Desde o início do desenvolvimento, o comportamento da criança é motivado pela observação visual. Participar com os colegas e interagir com eles depende, em grande parte, de poder observar as ações e responder a elas (Cobo, Rodríguez e Bueno, 2003). Esses autores afirmam que “ser capaz de fazer o que as outras crianças fazem é um fator crucial para ser aceito pelos amigos e adultos” (p. 139).

Na prática com as crianças da Estimulação Precoce, é fundamental ensinar os movimentos mais diretamente envolvidos nas atividades da vida diária (AVDs), como caminhar, comer, levar o copo à boca, despir-se e vestir-se, estimulando e promovendo as respectivas conexões com a parede, a colher, o prato, o copo, as roupas. Executamos, várias vezes, o movimento junto, por trás e lateralmente à criança, fazendo como se fôssemos nós ela mesma, assegurando, desse modo, uma noção mais exata dele, e orienta-

mos seus pais a fazerem da mesma forma. Halliday, há algumas décadas, já sublinhava que:

A criança que tem uma limitação visual necessita mais do que as outras de sentir o prazer de se movimentar e saber “como” se movimentar no espaço, de maneiras diferentes. Muitas vezes é preciso mostrar-lhe especificamente como movimentar-se. Ela pode não enxergar o suficiente para ver como é feito. Deste modo estas atividades devem ser executadas bem perto da criança, para que ela perceba como são feitas. Às vezes será necessário “ver” com as mãos para obter uma noção de como é executada uma certa atividade. (Halliday, 1975, p. 34)

INTER-AÇÃO

Na alimentação com independência, com a utilização da colher é necessário ensinar o movimento por trás, fazendo junto, pois a criança cega não vê o prato e não sabe de antemão o trajeto até a boca. Acrescida à questão da ausência de imitação visual encontra-se a de ela não ter, ainda, a necessária coordenação motora, uma vez que não se constitui em uma coordenação visuomotora. Nesses casos, como em muitos outros, a coordenação é tátil-motora, ou cinestésica, instituída pela prática desses movimentos, que não devem ser realizados de forma mecânica, mas sempre contextualizada. Essas e outras atividades, que muitas vezes pensamos ser “automáticas”, requerem a orientação pela visão, portanto em sua falta precisam ser ensinadas repetidas vezes até que possam ser realizadas com autonomia.

A marcha e os movimentos que a envolvem também devem ser estimulados e ensinados. Lembro-me em especial de uma criança cega congênita, de idade por volta de 3 anos, que não fazia a menor ideia da maneira de movimentar as pernas para caminhar, chegando mesmo a virá-las totalmente, sem a menor noção. Era um trabalho praticamente artesanal. Era preciso mostrar-lhe fazendo junto com ela, muitas vezes colocando-a sobre os meus pés, com seu corpo virado para a frente andando junto, fazendo-a sentir exatamente o movimento.

Quase sempre elas precisam dessa estimulação inicial para desenvolver sua motricidade, ou melhor, sua psicomotricidade, para rolar, sentar, ficar de quatro apoios (rara-

mente engatinham), colocar-se de pé e caminhar com independência. Temos observado que a aquisição da marcha com independência tem sido um marco em suas vidas e também na de suas famílias. Ao caminhar, a criança rompe o espaço, explora e busca conhecer tudo que a cerca, encarando desafios. Sem dúvida, a aquisição da marcha é um forte indício do desenvolvimento.

O mundo que é visto por quem enxerga precisa ser apresentado mais cuidadosamente a quem não enxerga.

Trata-se, antes de tudo, de uma ação conjunta. Não é óbvio nem está dado o que é necessário fazer para que aquela criança que não tinha noção do posicionamento das pernas se coloque de pé. O trabalho é artesanal e depende de uma ação inventiva conjunta. Não são todas as crianças cegas que têm dificuldade de alinhar as pernas para andar, mas essa, em especial, me apresentou tal questão.

Cada criança tem uma demanda que lhe é própria; as crianças cegas não são todas iguais. Não existe um protocolo ou repertório exato preestabelecido de como proceder em cada caso. É isso que exige do vidente uma transformação, um aprender com eles o que é necessário ser feito; exige um manejo, certa artesanaria, um criar juntos. Existe aí uma via de mão dupla, do vidente para o cego e também do cego para o vidente.

Na oficina de expressão corporal, no entanto, a ideia é criar um espaço no qual os jovens possam se soltar, deixar fluir e experimentar os mais variados movimentos, criar oportunidade para que possam inventá-los e reinventá-los à maneira deles, cavando-os nas brechas e interstícios entre eles. Sem convocá-los necessariamente à imitação, mas sem impedir, em contrapartida, essa ação, desde que faça sentido para eles, compreendendo que esta pode ser uma demanda pessoal – por que não? Pretendemos, antes de tudo, criar um espaço de possibilidades.

Discutindo a questão da necessidade da imitação dos gestos dos videntes por parte dos jovens cegos e com baixa visão para estabelecer uma boa comunicação com eles, Cunha, em sua prática na oficina de teatro do IBC, tem a declarar que:

Não que a aprendizagem destes gestos tradicionais seja condenável. Acredito, no entanto, que a mesma deva partir da necessidade e do desejo do próprio deficiente visual. Não algo imposto e encarado como imprescindível à sua vida. É uma informação a mais, que pode ser utilizada ou não. E partindo da sua necessidade, do seu desejo, esse gesto estereotipado deixa de ser algo vazio e passa a ter um sentido, um contexto. (Cunha, 2004, p. 13)

2.2.4 Relaxamento: é o ponto alto da aula, não pode faltar

INTER-AÇÃO

No relaxamento de hoje, sugerimos atenção especial à garganta, imaginando seu processo de comunicação entre o espaço corporal interno e externo. Orientei que eles percebessem uma energia boa, quente, subindo lentamente, chegando à face, tomando conta dela como um todo. Pedi que relaxassem a musculatura da boca e ainda de olhos fechados ficassem por mais dois minutos atentos somente à respiração: o ar entrando e saindo, enquanto eu faria alguns minutos de silêncio.

Nesse ínterim, fui a cada um dos alunos, suavemente manipulando (massageando) e acomodando pescoço e ombros. Sustentando sua cabeça com minhas mãos, movimentava-a delicadamente para um e outro lado, abaixando os ombros e massageando os braços. Feito isso, orientei que aos poucos abrissem os olhos, se espreguiçassem e se colocassem sentados em roda.

Comentando sobre o relaxamento, Sherlock contou que “passaram várias coisas em minha mente, como se eu estivesse num lugar estranho. Quando a Rita [a pesquisadora] chegou, eu achei que ela fosse consertar alguma coisa em mim [...]”. Os outros alunos também acharam que o meu toque era porque havia algo de errado com eles e eu iria consertar. [...].

A resposta dos jovens à minha aproximação enquanto relaxavam era a de certa tensão inicial, um pequeno e súbito susto que desencadeava uma incerteza. Como se pudessem não estar

correspondendo à minha expectativa. Eles demonstravam alguma insegurança e deixavam transparecer a dúvida se estariam posicionados de maneira adequada ou se não estariam exatamente como o esperado. Era como se houvesse algo no corpo deles que devesse ser corrigido. Acompanhavam o relaxamento pela minha fala, sem saber como estavam os colegas ao lado. Essa reação deles, entretanto, era momentânea, pois logo depois pareciam apreciar o toque e aproveitar a massagem.

Telford e Sawrey (1977) afirmam que os cegos não têm nenhum traço ou tipos especiais de personalidade que os definam. Eles relatam que os efeitos sociais e pessoais que podem acarretar a ausência da visão são inespecíficos, assumindo, muitas vezes, a forma de imaturidade e de insegurança.

INTER-AÇÃO

O relaxamento é uma atividade sempre muito bem-vinda e lembrada por eles; “Nós não vamos fazer o relaxamento hoje?” , perguntou Sherlock. Respondi que sim e iniciamos sugerindo que andassem pelo palco, atentos à música (sons da natureza), e aos poucos fossem encontrando um lugar e uma posição confortável para se deitar. Pedimos a eles que respirassem lenta, profunda e pausadamente. Sugerimos que fechassem os olhos e sentissem o corpo pesado sobre o chão como algo inerte caído sobre o solo; que fossem sentindo gradativamente o peso dos pés, das pernas, coxas, quadril, mãos e braços, ombros, pescoço e cabeça. Pedimos que soltassem a musculatura do rosto e da testa, que mantivessem a boca ligeiramente entreaberta e que relaxassem a língua, deixando-a solta na boca. Pedi que continuassem a respirar pausadamente e que na expiração imaginassem as agitações do dia indo embora, enquanto na inspiração as coisas agradáveis e desejáveis entrassem junto com o ar, e que aos poucos fossem tomando conta de todo o corpo e preenchendo todos os espaços.

[...] Observamos que eles relaxavam bastante. Era um silêncio tão profundo que minha fala lenta foi produzindo em mim mesma um envolvimento muito grande, aliás, como quase sempre me sinto nos relaxamentos. Os alunos

demonstram gostar dessa atividade inicial das oficinas e já contam com ela. Fiquei em silêncio por alguns instantes, pedi que novamente prestassem atenção na respiração, o ar entrando e saindo, e aos poucos dissemos que fossem acordando o corpo, movendo, cada um a seu tempo, os pés, tornozelos, pernas, mãos, braços, o corpo todo, que abrissem os olhos e se espreguiçassem como quisessem.

Sinto que criamos na oficina certo envolvimento entre os jovens, as colaboradoras e eu que torna aquele encontro acolhedor e convidativo. Criamos ali um espaço para estar junto, um lugar de convívio e conquista, em que gradativamente uma confiança recíproca vai sendo tecida. As realidades que se produzem ali, nas práticas da oficina, parecem unir seus participantes e criar um campo de afeto. É um espaço de abertura em que as realidades são produzidas e negociadas. Em muitos momentos, sentimos que uma sintonia a conduz por caminhos inusitados e a torna interessante a todos que dela participam.

INTER-AÇÃO

Observamos que o relaxamento é um dos momentos mais esperados da oficina. Eles já falaram claramente isso. É uma atividade que não pode ser esquecida. Sherlock comentou: “O relaxamento é o ponto alto da aula, não pode faltar.”

O relaxamento se revelou um momento íntimo e muito especial, que colocava cada um dos jovens em contato consigo mesmo. Era um relaxamento ativo, que buscava a sintonia com a oficina, com o que ali se sucederia. Um relaxamento inventivo, o qual eles demonstravam especial interesse em seguir, que não podia faltar, como disse Sherlock. Eles imaginavam as sensações de estarem em uma cachoeira, o calor e a energia do sol, o cheiro do mar ou o vento de encontro a seus corpos; uma viagem diante de uma situação inventada que os tirava das tribulações do dia a dia. Sherlock comentou que “as aulas nos fazem pensar em coisas que não pensamos normalmente. Elas me lembram de quando vou deitar e penso no que fiz durante o dia, nas minhas coisas, nas minhas questões [...] é como no relaxamento”.

Para eles, as oficinas e as atividades nelas propostas por certo eram bem diferentes do que estavam acostumados, contudo acontecia na escola que estudavam e no horário normal previsto para as atividades escolares. Eles sabiam se tratar de uma atividade não obrigatória, que não fazia parte do currículo, mas parece que esqueciam se tratar de uma pesquisa. Os jovens consideravam-nas aulas, e eu, por mais que tentasse e me esforçasse por uma posição simétrica com eles, era mesmo considerada professora. Não podia ser muito diferente, porque, embora eles não me conhecessem bem, sabiam que eu era uma professora antiga da escola e, acrescido a isso, viam que eu coordenava as oficinas, planejava as atividades, ainda que com a participação e sugestões deles e das colaboradoras, e providenciava os materiais e a limpeza do ambiente.

Não pretendemos nos igualar à pessoa com deficiência visual. Não queremos falsamente negar essa diferença. Pretendemos, sim, fomentar uma relação mútua de abertura e respeito entre pesquisador e pesquisados. Interessamo-nos no campo de pesquisa por aquilo que lhes interessa ou possa interessar, criando com esse encontro a possibilidade de uma relação menos marcada pelas hierarquias professor/aluno, adulto/jovem, que por si só carregam o peso desse hiato.

A esse respeito compartilhamos do pensamento de Coutinho (2008, p. 67) ao defender a escolha de seus temas de documentários, sempre tão distintos de seu próprio mundo: “É claro que eu uso uma linguagem coloquial, mas não tento fingir que sou igual. Eu não sou igual duplamente: porque estou atrás da câmera e porque não sou igual socialmente [...]. É a partir dessa diferença assumida que certa igualdade pode se estabelecer.”

O fato de os jovens se referirem às oficinas como aulas talvez se deva à sua realização dentro da escola onde estudam. Aula ou oficina, na verdade, consistem em um espaço aberto à produção de realidades e possibilidades que envolvem corpo e deficiência visual. Espera-se, no entanto, que, em uma aula, o professor ensine e corrija o aluno diante do erro. Portanto, o comentário dos jovens parece ter seguido essa expectativa, quando, ao me aproximar deles, na atividade do relaxamento, e ao tocá-los, pensavam ser para corrigi-los de algo que não estivesse certo, sem contar

que, como não enxergam e não imitam visualmente, sentem-se mais vulneráveis ao erro.

INTER-AÇÃO

Sherlock havia se colocado no chão para o relaxamento com o corpo torto. A coluna ficava encurvada e a cabeça não se mantinha alinhada, como que tombada para o lado. Com frequência temos observado essa postura nele. Chamou-me a atenção quando me agradeceu assim que posicionei sua cabeça e coluna de maneira organizada, alinhada com o resto do corpo. Pareceu-me que ficou aliviado e mais confortável; ele se sentia torto, mas não sabia como se organizar. Esse fato me fez lembrar uma das primeiras oficinas, quando Sherlock nos contou que depois que ficou cego começou a se achar meio torto, e isso o incomodava muito. Sentia sua postura estranha, desordenada, mas não sabia arrumá-la. [...] Esse fato me remeteu à necessidade de estimular exaustivamente a propriocepção e o sistema vestibular da criança cega e daquela que tem um pequeno grau de visão mantida. Sem o sentido da visão, eles vão oferecer as condições primordiais à organização postural e às noções espaçotemporais. Evidenciamos com a prática uma estreita relação do trabalho psicomotor com a conquista da autoconfiança e da autoestima. O balanço na rede e o ato de pular repetidas vezes na cama elástica são ótimas atividades para esse fim.

Halliday (1975) argumenta que, quando a criança cega ou com baixa visão aprende a se movimentar e a utilizar o corpo com desenvoltura no ambiente, sente-se segura de seu uso, tornando-se mais feliz e autoconfiante.

As crianças e os jovens cegos e com baixa visão devem ser estimulados a se movimentar livremente e a exercitar o corpo em uma diversidade de situações. Precisam aprender por meio dos sentidos remanescentes, das experiências, da exploração do ambiente, das materialidades, da curiosidade e iniciativa, do ensino, enfim por meio da prática do cotidiano e das conexões nele produzidas.

INTER-AÇÃO

Iniciamos, como de costume, a oficina com o relaxamento e sugerimos que de olhos fechados nos transportássemos para o que seria um lugar ideal de descanso [...].

[...] Após a atividade, alguns comentaram suas experiências. Luluzinha contou que se transportou para um jardim cheio de flores, havia passarinhos [...], e a qualidade mais agradável desse lugar era o fato de ser muito grande, muito aberto e amplo, de ter ar puro [...]. Ela disse que “as flores tinham um cheirinho bom, eram rosas”. Ela contou também que o canto dos passarinhos era o que mais chamava sua atenção.

As palavras de Luluzinha colocaram em cena toda uma sensorialidade e percepções que fogem completamente ao mundo dos que enxergam. Com certeza, os videntes não relatariam suas experiências de forma semelhante à de Luluzinha. A visão captura os outros sentidos? As pessoas cegas não têm, *a priori*, os outros sentidos mais desenvolvidos como meio de compensação.

Há uma crença popular, no que concerne às incapacidades sensoriais, de que os demais sentidos ganham maior acuidade e que a natureza compensa a falta de um sentido tornando os outros mais penetrantes. [...] Há, contudo, um fator envolvido nesses processos que deve ser levado em conta. Precisamos distinguir entre acuidade e discriminação. A acuidade refere-se a uma medida mais ou menos objetiva da capacidade sensorial [...]; a discriminação refere-se ao uso que o indivíduo faz dessa acuidade. [...] E assim, embora a acuidade sensorial permaneça inalterada, a capacidade de discriminar pode melhorar, como de fato melhora, graças à experiência e à aprendizagem. (Scholl, 1967, p. 16)

O cego percebe o mundo à sua maneira, precisa se manter atento a tudo que acontece à sua volta, para captar todas as pistas sensoriais oferecidas pelo ambiente e poder antecipar os acontecimentos e imprevistos que frequentemente se interpõem em seu caminho. Desse modo, o relaxamento corporal é bem recebido

como forma de escape às tensões do dia a dia. Muitas vezes os levamos a explorar a imaginação.

INTER-AÇÃO

Comentando sobre o relaxamento, Sherlock questionou por que ele era sempre antes e não depois das atividades. Explicamos que era como uma forma de transição de um ambiente ao outro, uma forma de se desligarem das provas, das tarefas e dos problemas lá de fora. Todos falaram que aquilo era muito bom. Ami,⁵³ que estava com o braço engessado, disse que se sentiu como um computador que teve a memória deletada.

Sherlock levantou uma questão instigante, foi uma surpresa, quase um susto, e nos fez refletir sobre o assunto. Respondemos à sua interpelação explicando que a primeira atividade da oficina era o relaxamento no intuito de mudar o foco de nossas atenções, das atividades escolares, das preocupações e das atribulações do dia a dia para outro foco, abrindo outro espaço, direcionado mais especificamente ao corpo, ao movimento e à expressividade. Queríamos marcar essa troca de direção, dar essa guinada; essa era a principal razão de o relaxamento ser feito preferencialmente antes e não depois das atividades. Ele pareceu satisfeito com a argumentação.

Tal fato me fez perceber que Sherlock também queria mostrar suas questões, que pode pesquisar enquanto nós pesquisamos, ou seja, que é possível pesquisar sobre a pesquisa. Parece-me que ele foi um dos poucos jovens que se mantiveram cientes de fazer parte dela o tempo todo.

Sua interpelação deu outro tom à questão. Quem pesquisa quem? Outra interpelação dele aparece mais no final, cerca de três meses do término, quando arguiu: “[...] e quando a pesquisa vai terminar? Sempre quis saber isso”. Sherlock mostra que está ali fazendo perguntas também, está pesquisando, observando,

⁵³ Ami é uma jovem com baixa visão e seu nome faz alusão à cantora *pop* e antenada, personagem do desenho *Hi Hi Puffy AmiYumi*, criado pelo Cartoon Network em parceria com a TV Tokyo, baseada na banda *Puffy AmiYumi*. A escolha do nome se deve à forte identificação da jovem com a música *pop* e à sua postura moderna, características que lembram a personagem infantil.

procurando algo que possa aparecer nas entrelinhas, nos interstícios de cada fala, de cada movimento, de cada atividade. Na verdade, ele questiona e também busca soluções.

INTER-AÇÃO

Após o relaxamento, propusemos que cada um pegasse uma bola suíça⁵⁴ e a experimentasse com o corpo livremente. Podiam sentar, rolar, pular [...].

Depois, conduzimos o trabalho em duplas, um de frente para o outro, sentados sobre as bolas e de mãos dadas para que buscassem movimentos conjuntos, combinados, experimentando livremente. Sugerimos que, enquanto um se movimentasse para a frente, o outro iria para trás, e que fossem se equilibrando dessa forma, que experimentassem outros movimentos, que inventassem [...].

Em seguida, fui conduzindo e dando assistência a um trabalho individual em que eles ficavam de bruços sobre as bolas. Uma delas ficava sob o abdome, e outra, sob as coxas. Eu segurava os tornozelos juntos e empurrava o corpo deles estendido dessa forma, cada um por vez, ora para a frente, ora para trás, de modo que as bolas deslizassem sob a parte ventral do corpo. Eles gostaram muito; gritavam, riam com certa apreensão, ficaram um tanto excitados.

Pediram um relaxamento final, pois depois de tantos exercícios aeróbicos todos estavam ofegantes, suados e um tanto agitados. Ao som de uma música calma, pedimos que deitassem com as costas no chão, afastados uns dos outros, e colocassem as pernas flexionadas e apoiadas sobre as bolas. Pedi que fossem respirando mais lentamente, que fechassem os olhos e aos poucos voltassem à calma. Aproximei-me de cada um dos jovens nesse relaxamento e sem me demorar muito fui manipulando delicadamente a nuca, tracionando e elevando discretamente a cabeça e girando-a para os dois lados.

Dando sequência, sentamos em roda para os comentários finais. Eles disseram estar com o corpo quente e também mais relaxado após a atividade. Pimentinha falou que foi uma das melhores aulas: “Ficar por cima da bola, com ela

⁵⁴ Bola grande de borracha muito usada em fisioterapia para exercícios motores.

rolando em nossa barriga, foi demais.” Sherlock comentou que se sentiu mais seguro com o trabalho em dupla. Buzz concordou com ele e argumentou ter sentido uma sensação muito diferente no corpo: “Dançar em cima da bola.” Sobre o que acharam de minha manipulação no relaxamento, todos comentaram que logo de início se assustaram, como da outra vez, mas que depois acharam ótimo. Pimentinha falou: “É tipo um acerto; mantém a postura, dá a sensação de um ajuste certo, acho muito bom.”

As manipulações para promover o relaxamento e ajustar as posturas são agradáveis e necessárias, pois dão o complemento final e exato para a organização corporal.

A oficina com as bolas grandes foi tão movimentada que achamos necessários dois relaxamentos: um no início, como de costume, e um no final, para facilitar a volta à calma.

O trabalho corporal envolve momentos em que fazer silêncio e ouvir o próprio corpo é fundamental. No relaxamento final proposto nessa oficina, atentar para as sensações experimentadas que reverberam e ecoam pelo corpo é abrir um espaço para perceber-se.

Nesse dia, Sherlock não esteve presente e não viu que o relaxamento aconteceu no início e no fim das atividades; só nos demos conta disso na escrita do diário de campo. A interpelação do jovem nos fez refletir que, ao nos sintonizarmos com os dispositivos de pesquisa que acolhem as observações dos pesquisados, poderemos torná-los mais interessantes.

Coadunamos com as ideias de Despret (2009), quando mostra que pesquisador e pesquisados se influenciam mutuamente. Com base nisso, ela nos convoca a tomar essa influência como uma exigência, como aquilo mesmo que força o pensamento, que exige certos dispositivos, que desenha os dispositivos de pesquisa de um modo e não de outro. Ela aponta que as relações não são neutras e muito menos isentas de influência; o sujeito aceita entrar em um dispositivo de pesquisa não por uma relação com quem o convida, mas pelo próprio dispositivo, por achá-lo interessante.

Despret (2009) pensa em uma influência no sentido de haver uma relação de afetação, que o afetar é parte constitutiva da relação entre o pesquisador e o pesquisado. Em última instância, ela diz que nenhum pesquisado é na verdade um objeto e que sempre que uma pessoa aceita participar de um dispositivo de pesquisa ela supõe que o pesquisador quer saber algo sobre ela. A autora nos convoca a colocar o objeto de pesquisa em outro lugar que não no lugar de objeto, mas de parceiro.

INTER-AÇÃO

Zé Carioca⁵⁵ é novo no grupo, tomou conhecimento da oficina quando fomos às salas de aula confirmar o horário daquele dia e estender o convite aos colegas. Disse que não iria participar e que só tinha ido para saber como era. Marisa então falou que ele poderia ficar só olhando. Nesse momento, Sherlock acrescentou: “Se for ‘pra’ ficar só olhando eu não vou participar, eu não olho.” Imaginamos que ele pensou não ter sido ouvido, porque logo depois repetiu a mesma frase: “Se for ‘pra’ ficar só olhando [...]”. Por fim, Zé Carioca aceitou juntar-se à roda.

Sherlock falou “eu não olho” com certo sorriso nos lábios, e por um relance pareceu-me em sua fisionomia e em seu tom de voz certa dose de humor. Para alguns, seria como um humor negro; para outros, como muitos cegos que conheço, seria apenas um humor de si próprio, como dizem alguns, achar graça da própria sorte. Sherlock está em um processo gradativo de cegar, é um “cegando”, já que é um processo. Atualmente, já não tem mais visão. Está se acostumando a uma nova situação, a uma nova maneira de perceber e ser no mundo. Martins, em seu livro *E se eu fosse cego: narrativas silenciadas da deficiência*, com foco na realidade da cegueira em Portugal, sua terra natal, destaca que, quando os cegos começam a fazer graça de sua situação, é porque estão aceitando melhor sua cegueira. Ele relata:

⁵⁵ Zé Carioca é um jovem com baixa visão e seu nome faz alusão ao papagaio típico malandro carioca, personagem criado pelos estúdios Walt Disney e conhecido pelo bordão “Você já foi à Bahia?”. A escolha do nome está ligada ao modo de ser do rapaz, que, apesar de ser de origem baiana, tem trejeitos e um vocabulário tipicamente cariocas.

Contou-me que após ter [se] aproximado da Acapo⁵⁶ começou a superar algumas dificuldades pessoais, “sobre o assumir a deficiência, que é o primeiro passo”. Deixou de ter tantos problemas em pedir ajuda, começou a rir-se com situações que noutro tempo lhe teriam causado grande constrangimento, nutrindo alguma força e coragem pelos exemplos que conheceu: “vejo aqui pessoas em condições bem piores que a minha e elas conseguem, e penso que também vou conseguir”. (Martins, 2006, p. 151)

Os jovens cegos congênitos têm uma maneira muito própria de se relacionar com o mundo e de conhecê-lo que não é em absoluto igual à de uma pessoa vidente. Sem o sentido da visão, usam outros referenciais, sua forma de perceber se dá por processos distintos. A diferença reside na organização sensorial em que ela opera. Masini (1994, p. 83) afirma a esse respeito que “o que não se pode desconhecer é que o deficiente visual tem uma dialética diferente, devido ao conteúdo – que não é visual, e à sua organização cuja especificidade é a de referir-se ao tátil, auditivo, olfativo e cinestésico”.

INTER-AÇÃO

Hoje não teve oficina. Ficamos todos envolvidos com a produção dos atores da peça – *Dê uma Chance para a Paz* –, sob a responsabilidade da professora Marlíria, para uma foto do grupo para compor o fôlder de divulgação. Ajudamos a arrumar e a maquiagem os personagens, aguardando o fotógrafo profissional. Alguns dos jovens da oficina de expressão corporal também atuaram na peça. Acharmos interessante e até engraçado quando chegamos ao teatro – ele estava completamente escuro. Paola reparou que Buzz estava sozinho, no canto esquerdo do palco, e gritou enfática e espontaneamente: “O que você está fazendo

⁵⁶ A Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos. É a legítima representante dos deficientes visuais portugueses no Conselho Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. De acordo com os estatutos, tem como objetivo a defesa dos direitos e a promoção da integração socioprofissional dos deficientes visuais. É uma instituição de âmbito nacional, com sede em Lisboa e delegações em diversos pontos do país.

sozinho aí nessa escuridão, Buzz?” Ele respondeu: “Eu já estou acostumado com a escuridão!” Outro momento marcante foi quando a professora Marlília estava tentando tirar o elástico das calças dos meninos. Ela falou, já no desespero: “Eu não consigo ver no escuro!” E Mickey retrucou: “É porque você não utiliza o método do cego.” Aí ela perguntou como era esse método, e ele explicou: “É o método que não precisa de luz!”

Quem enxerga, quando se vê na escuridão ou se depara com a falta de iluminação suficiente para concluir uma tarefa, entra em desespero ou se torna incapaz de fazer qualquer coisa. Certa dose de brincadeira e gozação diante da própria deficiência indica que estar no escuro é um problema para os videntes, e não para os cegos. Nas oficinas percebemos que o bom humor e a alegria do grupo dão um toque especial a elas, assim o lúdico tem se revelado um fio condutor.

2.2.5 De que vamos brincar hoje?

INTER-AÇÃO

Juntos, sentados em roda, propusemos que conversássemos sobre as nossas oficinas, já que éramos poucos e o clima estava convidativo. Eles gostaram da ideia. Perguntamos o que estavam achando dessa experiência e que significado tinha o corpo para eles. Pimentinha disse, depois de pensar um pouco: “O corpo, eu acho que é um objeto que você tem que cuidar.” E emendou contando que sua baixa visão lhe permitia ter uma noção espacial normal, que dava para se locomover bem, “como todo mundo”, e que sua dificuldade mesmo era na escrita. Comentou que estava gostando muito das atividades da oficina, completando: “A gente sai da agitação do dia a dia, faz coisas que não costumamos fazer, e isso é muito bom mesmo, é importante.”

Em outra oficina:

INTER-AÇÃO

Apresentamos as duas colaboradoras ao grupo e pedimos aos alunos que se apresentassem dizendo seus nomes e também que explicassem o que era a oficina. Dessa forma, pudemos verificar o que pensavam do trabalho. Buzz disse logo que era uma aula de expressão corporal e que ajudava a trabalhar o corpo. Pimentinha comentou: “A gente fica mais relaxado e mais calmo para a aula de teatro depois” [...].

O funcionamento escolar do IBC, referente ao Ensino Fundamental, segue duas modalidades: de semi-internato⁵⁷ e externato com horário integral. As aulas se concentram na parte da manhã, e à tarde, além das atividades esportivas, não obrigatórias, há um grupo de alunos do segundo segmento⁵⁸ que participa da oficina de teatro. Dependendo do ano escolar, alguns alunos têm estudo dirigido, e outros, aula de recuperação.

Os jovens comentam com frequência que têm muitas obrigações escolares, alegam cansaço e certo tédio. Parece-nos que o fato de se manterem o dia todo na escola produz um desgaste físico e emocional excessivo. Com pouca convivência familiar, sem os momentos de relaxamento e liberdade que a própria casa, em geral, proporciona, eles ficam um tanto estressados e tensos, tendo sempre uma obrigação a cumprir.

Pimentinha comentou gostar da oficina justamente porque ela os tira dessa situação, promove certa liberdade para conversar e experimentar coisas novas, sem trabalhos e notas. Ele acha que as atividades das oficinas são interessantes porque os tiram desse cotidiano maçante e, principalmente, porque sente que é um momento para si mesmos; além disso, tem sempre uma novidade. Ele gosta da expectativa, da surpresa. Comentou também que trabalhar o corpo nas oficinas é completamente diferente do que é feito na Educação Física. Disse que na oficina existe mais conversa, mais brincadeira, é mais relaxante.

Scholl (1967) aponta que o programa de atividades para as crianças cegas e com baixa visão não deve se limitar às horas de

⁵⁷ Regime escolar em que o aluno permanece na instituição de segunda a sexta-feira, exceto nos feriados, finais de semana e nas férias escolares.

⁵⁸ 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

aula. Convém encorajá-las a participar de outras atividades. São indicadas as que ofereçam experiências corporais dinâmicas, pois estimulam uma variedade de movimentos que são essenciais para que a criança cega e com baixa visão aprenda a se situar no espaço e se sinta segura em suas ações. Elas têm poucas oportunidades de explorar seu corpo e o ambiente, ficando restritas e limitadas a um pequeno espaço, adotando frequentemente um comportamento passivo e inseguro diante do mundo (Brasil, 2001).

INTER-AÇÃO

Depois do relaxamento, todos demoraram um pouquinho para levantar; deu preguiça. Zé Carioca foi o último, disse que acabou quase cochilando. Carlitos⁵⁹ foi logo se levantando, disse que seu corpo já havia acordado e perguntou: “Do que é que vamos brincar hoje?” Isso nos fez pensar que a oficina deve ser bem divertida para ele, já que a encara como uma brincadeira.

A pergunta de Carlitos despertou a seguinte reflexão: o lúdico desperta o movimento, que, por sua vez, acorda o corpo. Essa combinação de ludicidade, movimento e corpo pode fazer emergir a expressão de um sentimento. Parece existir uma íntima relação entre corpo, ludicidade e movimento. Arriscaria dizer que o lúdico põe o corpo em movimento e produz uma sensação de bem-estar (prazer). O viés lúdico dado à oficina atua como um potente atrativo para os jovens. Desse modo, eles podem se movimentar, experimentar, trabalhar a expressividade, a criatividade (criar em atividade) ou a criação (criar em ação). É fato que mover corpo faz mover afetos e pode fazer desatar nós.

INTER-AÇÃO

O relaxamento hoje incluiu a escolha de um desejo, ou algo prazeroso que gostassem de fazer.

⁵⁹ Carlitos é um jovem com baixa visão e seu nome faz alusão ao personagem criado por Charlie Chaplin em seu segundo filme, *Corrida de automóveis para meninos*. A escolha do nome foi inspirada na maneira irreverente e engraçada do jovem, que em uma das oficinas fez uma bela poesia sobre ser um palhaço e demonstrou em muitos momentos que se achava engraçado.

De pé, em roda, cada um ganhou um elástico de malha com guizos fechado em círculo para que expressassem individualmente o desejo escolhido e planejado no relaxamento. Eles foram fazendo movimentos parciais e globais com o corpo, usando os elásticos, expressando seus desejos. [...] Depois, cada um expressou com o corpo em movimento seu desejo para o grupo. Pedimos que usassem sons e ruídos que dessem pista para os que não enxergam perceberem e tentamos todos descobrir o desejo de cada um. Foi interessante. Eles foram representando e fomos descobrimos praticamente todos. Observamos, no entanto, que não deram pistas suficientes para os que tinham mais baixa visão e para os cegos.

Ao final, pedimos que dissessem seus desejos, e aí se seguiram: ser bailarino; estar em um piquenique; ser um palhaço de circo; estar lutando; e estar dormindo. Em seguida, sugerimos que dissessem uma frase que envolvesse seus desejos. [...]

Barth⁶⁰ disse: “Vou derrubar geral” e fez movimentações de luta imaginando-se em um videogame. Carlitos criou uma poesia e a recitou:

“Ser palhaço é não ser ninguém, não posso comprar nada porque não tenho residência. Ando para um lado, ando para o outro e [...] de cidade em cidade sem rumo [...].”

Na mesma hora Barth zombou dele, dizendo que ele teria visto isso na internet e que a poesia não era criação dele. [...]

Eu comentei que a poesia tinha vindo do coração, e Carlitos imediatamente completou: “Do coração de outra pessoa.”

[...] Por fim, Sherlock, que não havia se levantado, disse que seu desejo era apenas de se sentir relaxado.

As atividades corporais estimulam a expressividade e trazem à tona um pouco de cada um. Já não era a primeira vez que Carlitos, ao se representar, usava a figura do palhaço. Mesmo a poesia não sendo sua criação, impressionou-nos como ela estava

⁶⁰ Barth é um jovem com baixa visão e seu nome faz alusão ao personagem criativo, bagunceiro e de humor ácido Barth Simpson, da *sitcom* animada *Os Simpsons*, criada por Matt Groening para a Fox Broadcasting Company. A escolha do nome está relacionada com a similaridade como ambos se apresentam.

tão prontamente incorporada que parecia fazer parte dele. Muito curioso. Ele ainda era praticamente uma criança, pois tinha, na época, 13 anos de idade. Em todas as oficinas se mostra muito sensível, engraçado, falante, movimentado e gosta de divertir o grupo. Temos observado certa identificação de Carlitos com o palhaço, que se traduz em uma figura que diverte os outros. Paradoxalmente, o palhaço nem sempre traz a alegria consigo; pelo contrário, no folclore ele pode até mesmo aparecer com uma lágrima na face, expressando alguma tristeza em seu coração. Não podemos afirmar que esse seja o caso de Carlitos, mas uma coisa é certa: o trabalho corporal mobilizou nele essa questão. Tsallis, em seu artigo que propõe discutir a contribuição dos palhaços para uma reflexão das intervenções psicoterápicas na gestalt-terapia, interessantemente aponta que:

É nisso que reside o efeito do palhaço: quando todos no mundo almejam vencer, ele explora perder; quando no circo todos voam, ele cai; quando as feras são domadas, ele é indomável; enfim, quando o poder é gigantesco, ele vence pela fraqueza... Em suma, embora ocupe o lugar do perdedor, ele possui um trunfo: *sim, o palhaço perde, mas ele sempre recomeça!* Aí está sua capacidade de criação/re-criação (ibid.), sua potência surge desse momento, desse encontro com sua fragilidade. Nesse momento ele captura o outro por sua humanidade, não por sua capacidade de superação. [...] (Tsallis, 2009, p. 140)

Carlitos parece, como diz Tsallis (2009), escancarar a fragilidade não só sua, mas de todos. Provoca o contato com as dimensões ridículas e transgressoras de cada um e tira partido disso para si.

INTER-AÇÃO

Os colegas acharam graça ao comentarmos sobre a semelhança da dupla Carlitos e Mandy,⁶¹ pois são albinos.

⁶¹ Mandy é uma jovem com baixa visão e seu nome faz alusão à personagem da série de desenho animado *As terríveis aventuras de Billy e Mandy*, produzida e exibida pelo Cartoon Network e criada por Maxwell Atoms. O sarcasmo, o mau humor e o modo impositivo como se apresenta são características marcantes da personagem desse desenho, que é famosa por frases como "O amor é

Causou-me surpresa quando Carlitos demonstrou não estranhar a graça. Parecia admitir que eram engraçados. Perguntei por que ser albino seria engraçado e ele ficou reflexivo, sem saber o que responder, e se saiu assim: “Não sei, eu sinto no meu interior.” Por esse motivo, os colegas tratam Carlitos por um apelido que o identifica como albino.

Carlitos acha graça de si mesmo e parece que essa é uma questão importante para ele. Nas oficinas, temos visto que cada vez mais vem tirando partido disso de modo positivo. Como lidar com o fato de ter baixa visão e ser albino ao mesmo tempo junto aos colegas, suportar as chacotas, defender-se delas ou fazer aparecer uma força potente em si.

O jovem tem percebido que os outros o acham diferente, curioso, engraçado. E por que não interessante? Lembramos que em uma das oficinas anteriores ele fez uma poesia usando o palhaço como tema, tendo revelado o desejo de ser um palhaço de circo.

Verificamos aí que a oficina abre um espaço no qual interferir no corpo é interferir na baixa visão e que, ao se juntarem – corpo e baixa visão –, fazem existir outros modos de se perceber e encaminhar as marcas neles tatuadas. Essa mobilização parece ter produzido em Carlitos certo modo de lidar com o ser diferente não só na visão, mas na pele, no cabelo, no corpo todo. Como ter baixa visão e ser albino ao mesmo tempo. Os efeitos produzidos aparecem na melhor autoestima que o jovem vem demonstrando no grupo de inventar ou reinventar uma forma criativa de ser. Carlitos recebeu um apelido que faz alusão à sua imagem e parece gostar. Adotou-o como uma forma carinhosa de ser chamado e de se sentir querido no grupo.

INTER-AÇÃO

No final do relaxamento, pedimos aos jovens que trouxessem uma situação-problema familiar com a qual não estivessem satisfeitos.

para pessoas fracas” e “A felicidade é o caminho mais curto para a estupidez”. A escolha do nome se deve à semelhança física e ao modo de ser entre a jovem e o *cartoon*.

Ao som da música foram expressando os sentimentos que essa situação inspirava por meio da movimentação corporal e da emissão de sons e da voz. Assim, a dinâmica foi transcorrendo até que formamos uma roda e com movimentos bruscos fazíamos como se despejássemos a situação-problema no centro da roda, desfazendo-nos dela, sacudindo os braços, as mãos [...] e, com as pernas e os pés, simulávamos chutes em direção ao chão.

Em seguida, deitamo-nos todos, fechamos os olhos, respiramos profundamente, relaxamos e fomos conduzindo os jovens a uma viagem imaginária ao “centro do corpo”. Pedimos que sentissem um líquido morno e encorpado brotando do umbigo e se espalhando lentamente por todo o corpo [...]. Ao final, eles foram levados às seguintes reflexões: Qual órgão ficou mais afetado com toda essa movimentação? Qual se fez mais presente?

[...] Barth escolheu o cérebro, falou que sente até dor de cabeça só de pensar em ter de conviver com a “aquela pessoa”. Barbie concordou ser o cérebro, pela quantidade de lembranças que esse órgão lhe traz. Mandy escolheu a “alma” e disse se sentir vazia, pois teve de escolher “algumas coisas”, sobre as quais não quis ser específica, para poder estar ali (na oficina? no IBC? no mundo?). Carlitos foi direto escolhendo o coração e fez: “tum, tum, tum”, como suas batidas; disse que esse órgão é pura emoção e por isso o escolheu; demonstrou tranquilidade e confiança na escolha. Sherlock também ficou com o coração; falou que depois do exercício sentia-se mais calmo, leve e aliviado.

[...] Com um punhado de massa plástica, criaram uma forma para seu sentimento ou sensação mais presente naquela vivência. Carlitos fez um menino deitado sobre um traveseiro de coração; disse ser um amigo que ele gosta de chamar para jogar bola, mas que nunca aceita. [...] Sherlock construiu dois corações e um homem em pé ao lado com a mão no coração. E usou a seguinte frase para definir sua escultura: “O que os olhos não veem o coração não sente.” Deixou registrada sua preocupação em modelar da forma mais adequada possível para que as pessoas que enxergam possam compreendê-lo bem.

Chamou-me a atenção especialmente a expressão de Sherlock: “O que os olhos não veem o coração não sente.” Ficou para mim a impressão de uma suspeita: Sherlock estaria tentando se convencer ou se proteger da ideia de que cegar traz muitas preocupações, as quais não deveria ter ou sentir. Em outras palavras, se não vejo, não sinto ou não deveria sentir, pois assim é o ditado popular.

Estranho é que, no entanto, Sherlock escolheu o coração como órgão que mais ficou afetado pela movimentação de jogar fora o efeito de situação-problema para ele, talvez nem tanto familiar, como sugerimos na atividade. Ele disse ter se sentido cansado depois dessa movimentação, sinal de que ela o ocupou bastante, uma ocupação não no tempo e no espaço, mas na emoção.

A atividade corporal produziu em Sherlock algo do qual precisava se livrar: o sentimento indesejável da cegueira. Ele o jogou fora, no centro roda, em que todos deixaram àquilo que os incomodava, para criar uma nova força, a potência que daí advinha. Corpo e cegueira se juntaram, pois foi no corpo que isso se deu. Ressaltamos, por ser pertinente, contudo, o que nos afirma Barros:

Podemos dizer que se trata de um trabalho de expressão corporal, se este não for entendido meramente como instrumento de liberação de conteúdos reprimidos. Essa ideia de liberação parece culpabilizar o mundo e salvar o sujeito, como se ele fosse vítima e não estivesse aí coimplicado. Parece que nascemos em um mundo que não se transforma conosco, que não é produzido conosco. Como se o mundo fosse dado [...]. O trabalho com a expressão é muito importante pelo seu caráter inventivo, pois aquilo que é expresso é o sentido de uma experiência, sempre corporal e singular. (Barros, 2008, p. 23-24)

Nessa oficina, Sherlock também demonstrou preocupação em fazer um coração perfeito, do jeito que os que enxergavam pudessem rapidamente identificá-lo. Foi uma forma de confirmar para si, na resposta dos que veem, sua memória visual expressa na maneira como moldou a representação do coração com a massa plástica. Mas, talvez, mais do que isso, significasse para ele “o que os olhos veem o coração sente”, e, assim, quanto mais perfeita sua escultura, mais afetaria os videntes.

INTER-AÇÃO

Retomando a oficina dos sonhos/desejos que cada jovem ia expressando com movimentos corporais para que todos descobrissem [...]:

[...] Pedi aos colegas que repetissem as expressões, dessa vez mais atentos às pistas sensoriais para o colega. Sherlock deu de ombros e disse: “Não precisa, não, hoje só tem eu mesmo de cego aqui.” [...]

Era difícil acompanhar a movimentação e as representações dos colegas sem as pistas sensoriais. Como saber o que se passava? Pelo menos nas últimas três oficinas ele tem sido o único cego no grupo, e isso parece que o estava incomodando, fazendo-o sentir-se meio fora do grupo. Não podemos esquecer que o jovem, embora não enxergue, ainda se encontra nesse processo de cegar, principalmente porque tinha bom grau de visão mantida que foi perdendo ao longo dos três últimos anos. Essa tem sido uma questão crucial para ele. E, sem as pistas necessárias, ele fica fora do grupo.

Esse fato nos levou a refletir sobre o assunto. A oficina é um espaço de partilha, em que há um comum, mas há a parte de cada um nesse comum; então, há de existir a parte de Sherlock, com as pistas sensoriais de que precisa para participar e compartilhar.

Ajudando a pensar essa questão, Rancière desenvolve a ideia da partilha do sensível, conceituando-a da seguinte forma:

Denomino partilha do sensível⁶² o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. (Rancière, 2005, p. 15)

⁶² Sensível não remete nesse contexto ao que exprime bom senso ou perspicácia, mas ao que é *aisthétón*, ao que pode ser apreendido pelos sentidos. Sensível aqui fala de algo de uma experiência que se apreende por meios dos sentidos, em que não cabe, por isso, uma definição. É tudo que é dado a perceber com os sentidos (Rancière, 2005, glossário).

Se ao sentarmos à mesa partilhámos o pão, ele é dividido e cada um tem sua parte, todos comem pão. Se todos na oficina têm sua parte e se Sherlock não sente que recebe a sua, não “com-partilha”. Se a parte dele não comparecer, não se cria esse comum, aí ele não toma lugar no grupo e se sente de fora.

Para tomar lugar no grupo, é preciso haver esses dois movimentos. Então, quando Sherlock diz que os colegas não precisavam repetir as representações usando as pistas sensoriais em seus sonhos/desejos conforme a atividade, pois apenas ele é cego ali, temos de enfatizar justamente o oposto. Precisa, sim, é politicamente essencial essa partilha. Se estamos no mundo e fazemos parte desse todo, cada um toma sua parte e se compromete com o todo. Só assim se pode compartilhar. Esse é um ato político.

A política da partilha do sensível se compatibiliza com a distribuição polêmica dos lugares fazendo uma distinção entre a política que governa, instituída e essencialmente previsível, e essa que pretende ressaltar algo que gera o dissenso. Houve uma desestabilização ali, como se Sherlock tivesse sentido naquela situação seu lugar colocado em xeque. A dimensão da política da partilha do sensível não é marcada no ponto de chegada, mas no ponto de partida. Não sabemos onde vai dar. Mas acolhemos aqui e agora aqueles que de alguma forma trazem uma situação embaraçosa.

Pensamos que talvez o espaço de partilha devesse contar com a presença de outros cegos. Sherlock parecia estar se sentindo desacompanhado em sua cegueira. Nosso tempo se esgotou, tivemos de encerrar a oficina e seguir com nossas inquietações. Naquela situação, a oficina de expressão corporal fez aparecer a necessidade das pistas sensoriais para os jovens cegos e fez despertar nos participantes a reflexão sobre essa questão.

INTER-AÇÃO

A oficina foi ótima. Sentimos uma energia contagiante. Parecia que estávamos todos mais unidos e mais envolvidos nas atividades, nem vimos o tempo passar. Quando percebemos, só tínhamos cinco minutos para encerrá-la.

[...] No início das atividades, demo-nos conta de que não tínhamos levado o roteiro com o planejamento. Tivemos de

improvisar. Mas uma coisa era certa: precisávamos incluir os retalhos de tecido que levamos em uma caixa grande, conforme combinado na oficina anterior.

[...] Então, ao som da música, pedimos aos jovens que se levantassem, se movimentassem pelo espaço e escolhessem um dos retalhos que estavam na caixa de papelão no centro do palco, que os incorporassem aos movimentos deixando fluir conforme o ritmo da música. Essa caixa de papelão continha retalhos de tecido e lenços grandes, echarpes e xales de formatos, tamanhos, cores e texturas variados.

[...] Paramos a música e eles colocaram os tecidos de volta na caixa. Sentamos em roda e propomos as impressões finais. Todos apontaram como tendo sido a melhor oficina até agora. Pimentinha disse que teve mais dedicação por parte dos colegas, que todos ficaram mais concentrados. Buzz comentou que foi a melhor vez [...].

A improvisação. Como agir quando algo no campo foge ao planejado? Não que fosse tão bem planejado que não admitisse variações. Mas confesso, de qualquer modo, que a surpresa de não ter o roteiro nas mãos nos causou certo incômodo. Uma coisa é deixar fluir os rumos da atividade e enveredar por caminhos diversos, seguindo os atores e produzindo realidades no campo; outra é saber-se de antemão sem o roteiro. Pensando bem, sempre que ele esteve em nossas mãos nunca foi lido e seguido à risca, muito pelo contrário.

Nesses momentos de imprevisibilidade, surgem as oportunidades de criar soluções e deixar fluir nossa criatividade, foi isso que pensamos. Tratava-se de uma ação, de nos conectar com os materiais e, como sugere Despret, de

Deixar-se guiar pela vontade das coisas, por suas resistências, aproveitando todas as oportunidades que elas concedem, deixar-se contrariar, deixar-se surpreender, negociar o que Etienne Souriau, raro filósofo, chamava uma poética do movimento, ao reconhecer, na natureza, o poder instaurador do artista. (Despret, 2012, p. 2)

Deixando-nos fluir por essa aventura com a música, os tecidos, o ambiente, com os jovens, os afetos, o corpo e seus movimentos, improvisamos e assim fomos levados.

A música é um elemento necessário às atividades. Todos concordaram que ela faz disparar os movimentos, a dança e a expressão corporal. Ela marca o ritmo, o tempo, o compasso, além de ser extremamente agradável e prazerosa. Música e movimento caminham juntos, há uma sintonia tal que é difícil conceber uma sem o outro. A música provoca o movimento, e este chama por ela; instaura-se aí um diálogo que pode mover afetos e produzir muitos efeitos entre eles, uma forte sensação de bem-estar.

INTER-AÇÃO

E ao som de músicas caribenhas cada um foi escolhendo ou mais lenços, ou retalhos grandes de tecido (algodão, seda, veludo, linha, entre outros), dispostos na caixa grande, no centro do palco. Sugerimos, então, que dançassem ao ritmo da música, expressando o lugar imaginado no relaxamento, como se estivessem lá, e que percebessem como se sentiam: “quem sou eu agora, onde estou?”. Em seguida, procuramos um par e, dançando em duplas com os lenços, fomos expressando para o parceiro o lugar imaginado (escolhido no relaxamento).

[...] Sugerimos que usassem os lenços como quisessem, de forma criativa. Nessa atividade, a relação que tinham com o objeto foi se transformando: Barth fez um turbante dançando livremente, e sua parceira aproveitou um lenço estampado de bolinhas e literalmente encarnou a personagem da “Minnie” (Disney).

Cada um se relacionou com o colega com base em sua movimentação individual, e os lenços serviam como figurino, mediando a interação com o colega.

Para conscientizar o corpo e seus segmentos em diferentes posições, distâncias e ângulos, interrompíamos inesperada e momentaneamente a música, e, portanto, a atividade, com uma forte palma, e todos congelavam seus movimentos, paralisando como estátuas, percebendo como estavam

seus corpos. Conduzíamos uma reflexão: “Como estou no espaço agora? Como estão meus braços, meus pés [...], minha respiração?” Assim procedemos repetidas vezes. Em seguida, pedimos que falassem rapidamente, sem pensar, um verbo que traduzisse o sentimento presente naquele momento, e assim foi: “brincar; reunir; alegrar; divertir; sacudir; e curtir”. [...].

O momento de usar os lenços com criatividade revelou-se interessante. Eles se enrolavam e se vestiam com eles, amarravam-nos na cabeça, enfim usavam de forma bastante inventiva. Notamos que a conexão com os lenços fez com que soltassem mais o corpo e se desinibissem.

Interromper repentinamente uma atividade de movimentação e expressão corporal dentro de um contexto imaginário, estimular o contato consigo mesmo, perceber-se foram interessantes para os jovens. Chamar a atenção para observarem suas articulações, as posições dos segmentos do corpo no espaço, a respiração interrompendo a ação ajuda na conscientização de si. Eles atentavam para os sentimentos que apareciam naqueles momentos, com aquelas posturas. Além disso, os lenços estimulavam a criatividade e os conduziam. O trabalho coletivo foi bastante estimulante.

As práticas nas atividades corporais da oficina promovem a criatividade dos jovens, evitando o verbalismo. Heimers (1970) alerta que uma criança cega entregue a si própria, sem atenção e cuidado, poderá criar um mundo próprio, abstrato e alheio à realidade. O autor aponta que: “Devemos então canalizar a fantasia para a criatividade. Devemos, por conseguinte, ativar sua fantasia por meio de brinquedos. O despertar da alma se faz através dos objetos pelos quais a criança demonstra um interesse real” (Heimers, 1970, p. 54-55). Completando seu pensamento, diríamos que as práticas corporais nas atividades da oficina contribuem para a criatividade, ao mesmo tempo que evitam certo verbalismo, por vezes frequente, na comunicação do jovem cego.

INTER-AÇÃO

Fazendo com o corpo como se fôssemos uma planta, perguntamos onde eles fixavam suas raízes. Zé Carioca começou a responder e todos zombaram. Barth debochou, dizendo “Já vai ele começar a filosofar!” Zé Carioca continuou dizendo que ultimamente não tem querido se fixar em lugar nenhum, quer deixar de ser sedentário e continuou divagando [...] alguém disse: “Ih! Lá vem ele com as suas histórias, ele se fixa mesmo é em casa.”

[...], já Russell⁶³ respondeu por ele dizendo que se fixava na espaçonave, não sabemos se era brincadeira, deboche ou fantasia. Mandy falou que não se fixa em lugar nenhum e que não é porque ela anda muito, mas porque ela não se fixa mesmo.

[...] Lembro-me de uma criança cega da Estimulação Precoce que aos 3 anos de idade era capaz de contar um capítulo inteiro da novela que acompanhava junto à família, mas simplesmente repetia o que ouvia, não entendia o que significava. Ela era esperta e logo notou que essa era uma boa maneira de agradar às pessoas, e os elogios e a admiração que recebia provocavam e reforçavam cada vez mais sua atitude.

Desde cedo, sem a possibilidade de experimentar, algumas crianças apenas repetem o que ouvem e com frequência se tornam verbalistas. A esse respeito lembro-me que comentávamos com algumas mães das crianças da Estimulação Precoce que era necessário que experimentassem o mundo; de nada adiantavam as longas explicações dissociadas da prática. Ortega (2003) destaca que o verbalismo consiste em uma linguagem carente de conteúdo experiencial. Muitos cegos se tornam verbalistas quando tendem a usar a linguagem de modo exagerado e com conteúdo fora de sua possibilidade de acesso.

⁶³ Russell é um jovem com baixa visão e seu nome faz alusão ao menino escoteiro sensível e de bom coração personagem do filme de animação *Up – altas aventuras*, produzido pelos estúdios Pixar. A escolha do nome se deve à similaridade física e ao modo de ser entre o jovem e o personagem.

INTER-AÇÃO

Enquanto Thainá entregava a massa plástica a Salsicha,⁶⁴ ele disse: “Tia, a senhora é tão bonita!” E ela respondeu, brincando: “Mas como você sabe? Você não está me vendo.” Salsicha então falou: “É pela sua voz, tia.”

Salsicha fez seu comentário espontaneamente, com base na voz de Thainá, no que ele aprecia como voz e na atitude e na maneira como a jovem se mostra e se relaciona com ele. Apareceu naquele momento, para Salsicha, a estética da voz. Freire (1978) sublinha que as crianças cegas são excepcionalmente sensíveis às entonações de voz e ao modo como as pessoas lhes falam.

INTER-AÇÃO

Dando sequência às atividades, os jovens quiseram contar a Paola o que fizemos na oficina passada em que não esteve presente. Sherlock foi logo contando que nós “espaldamos” e foi explicando o que era. Eu me surpreendi com o verbo que ele criou espontaneamente. Para ele, espaldar era mesmo um verbo que traduzia a ação do que fizemos: subimos, descemos, pulamos, nos penduramos naquela estrutura de madeira presa à parede que mais parecia uma escada com degraus muito afastados. Eu lhes disse que espaldar era o nome do material, mas tinha achado muito interessante a criação do verbo; aliás, todos nós gostamos dessa ideia de Sherlock, pois afinal “espaldar”, verbo, passara a expressar o que poderia ser feito no espaldar, substantivo, dando a noção exata da ação e do movimento. Em nossos comentários finais, Sherlock arriscou: “Hoje aprendi o verbo espaldar. Eu espaldo, tu espaldas, ele espalda, nós espaldamos, vós espaldais, eles espaldam. Gostei.” Com esse comentário, percebemos que ele ficara orgulhoso de sua criação.

⁶⁴ Salsicha é um jovem cego e seu nome faz alusão ao personagem do desenho animado *Scooby-Do*, produzido pela Hanna-Barbera e criado por Iwao Takamoto. A escolha do nome foi feita com base no modo de ser do rapaz, que nas primeiras oficinas demonstrou muito medo de andar sem a bengala e de dar início às atividades, assim como o personagem Salsicha, que está sempre com medo de enfrentar as assombrações que aparecem em seu caminho.

Sherlock usou sua criatividade de uma forma interessante, sem mesmo perceber. O espaço da oficina se abre à criatividade, à expressão corporal e ao lúdico.

O trabalho com as crianças, assim como o das oficinas com os jovens, tem forte sintonia com a ludicidade. Não sabemos se por uma demanda dos jovens, se pela memória já encarnada que trago comigo do trabalho com as crianças ou se pelos dois. Observamos que a ludicidade torna as atividades mais interessantes, prazerosas e cria possibilidade para novas descobertas.

Fonseca sublinha que:

Desde há muito que a atividade lúdica é reconhecida como uma componente essencial da existência humana, fundamental para o crescimento e o desenvolvimento. [...] Brincar é essencial para o bem-estar da criança, contribui para satisfazer a curiosidade, aprender ou exercitar as suas capacidades, facilitar a interação social e, ainda, para ajudar a vencer medos e ansiedades. (Fonseca, 1999, p. 9)

Porém, sem imitar visualmente, Bruno (1993) salienta que a criança cega, nos primeiros anos de vida, tem dificuldade de encontrar formas de brincar. É importante que haja pessoas com disponibilidade para interagir e ensiná-la a brincar brincando com ela.

Rodrigues (2008) lembra que os brinquedos e os jogos são eficientemente utilizados no processo da Estimulação Precoce. Ela ressalta o prazer que a criança cega e a com baixa visão devem alcançar ao serem estimuladas; dessa forma, elas se motivam a repetir, a ajustar e reajustar suas ações.

2.2.6 Pistas sensoriais: foi sua caneta, caiu ali, perto da cama

INTER-AÇÃO

Nos comentários finais da oficina, quando cada um expressava corporalmente seu desejo, Sherlock, o único cego do grupo na oficina de hoje, disse que percebeu os movimentos e sons de luta de Barth, mas que sentiu a falta de pistas para descobrir os desejos dos outros colegas. Essa

é uma questão importante a ser pensada em nosso próximo encontro.

Em outra oficina:

INTER-AÇÃO

Sugerimos que, ao expressarem seus sonhos, utilizassem pistas sensoriais com os barulhos do movimento ou da situação, de modo que todos pudessem acompanhar o que estava sendo feito, expresso, e descobrir o sonho/desejo de cada um, pois havia um colega cego no grupo. Durante essa proposta, no entanto, poucas pistas não visuais foram exploradas. Observamos, com isso, que Sherlock se manteve quieto; parecia atento, mas sem conseguir captar o que estava sendo encenado. Percebemos que sem as pistas sensoriais ficava difícil para um cego ou uma pessoa com acentuada baixa visão descobrir o que se passava. Somente a movimentação corporal não era suficiente para tal. Depois de questionarmos o que ele percebera, Sherlock apenas disse: “Eu sou cego, não consegui descobrir nada.”

Em algumas oficinas, o número de participantes com baixa visão é bem maior do que o de cegos. Então, atentar para as pistas sensoriais faz-se extremamente necessário. É fundamental que elas estejam presentes para que os jovens cegos possam perceber e acompanhar as ações, expressões e encenações dos colegas com baixa visão, só que nem sempre eles se davam conta disso, muitas vezes esqueciam e usavam predominantemente ações visuais. A visão rouba a cena e os outros sentidos se apagam.

As pistas sensoriais são de extrema importância para que a pessoa cega possa compreender o ambiente, situar-se nele, explorá-lo, sentir-se segura, perceber e acompanhar os acontecimentos, formar e emitir opinião e desenvolver senso crítico.

INTER-AÇÃO

Contamos que no piquenique um mágico havia deixado alguns objetos no centro do palco: uma caixa de papelão grande, uma panela de alumínio, um pedaço de elástico de

roupa, uma corda, duas almofadas e sacos grandes de papel laminado vermelho. Cada um deveria escolher um deles e tomar para si. Feito isso, deveriam transformar seus objetos, criando uma nova função para ele, expressando-a com o corpo e o objeto. Sugerimos que dessem pistas sensoriais para que todos pudessem acompanhar e tentar descobri-las (as novas funções). E assim fizemos.

Facilmente descobriram a nova função dada por Barth à panela de alumínio. Ele a transformou em um tambor, representando por meio de um batoque em um ritmo animado. Os sacos de papel laminado foram transformados em um robô por Marlíria, que os colocou como luvas compridas e botas e andava pelo palco com movimentos duros e ritmados. [...] Elliot escolheu a caixa de papelão. Ao entrar nela de pé com movimentos corporais, transformou-a em uma prancha de surfe. Sherlock pegou o pedaço de elástico e não sabia em que transformá-lo. Passamos sua vez e, ao retornarmos a ele, observamos que fazia como se fosse um chicote, mas qual não foi a surpresa quando disse ser uma espada.

[...] Cada um fez com pistas sonoras o som do movimento, e assim todos compartilharam da “brincadeira”. A única dificuldade sentida me pareceu ser a nova função da caixa de papelão. Sherlock chamou a atenção que, pelo barulho que ela fazia ao ser movimentada contra o chão, mais parecia alguém varrendo um tapete. Ele sugeriu que pelo menos deveria ter o barulho de mar. Diante dessa sugestão, convocamos todos a fazê-lo. Assim, a movimentação de Elliot foi ficando mais próxima da ideia do surfe que ele queria transmitir. Todos gostaram muito da atividade e lembro-me de que Sherlock comentou em tom de brincadeira: “Hum!!! Essa aula ‘tá’ ficando difícil [...].”

Os jovens, cada um a seu modo, se valeram das pistas sensoriais para que todos tivessem acesso às ações realizadas na oficina. Parece que estão incorporando essa necessidade; colocar no corpo a necessidade do outro também é um ato de compartilhar.

Sherlock comentou com uma expressão interessante no rosto, meio rindo, que a aula estava ficando difícil. Talvez estivesse se

achando mais exigido ou exigindo mais de si próprio. Temos percebido que os jovens cegos têm dificuldade de criar com base nos modelos visuais, mas se mostram muito criativos quando se trata de música e de som. O referencial estético visual de criação segue modelos visuais, é a invenção pela imitação ou imitação inventiva.

Tarde (1976) relaciona imitação e invenção de forma interessante. Ele aponta que a imitação procede do interior para o exterior; contrariando as aparências. A moda, os hábitos e costumes, os sotaques, os pensamentos são inventivos e então imitativos. Nesse contexto, com Barros (2008, p. 78), podemos pensar que “através do ato imitativo vamos inventando concretamente maneiras de ser e estar no mundo”. Consideramos, assim, que a invenção é uma variação da imitação. Sem ver, o jovem cego não imita pelo registro visual, mas pode fazê-lo, e com muita propriedade, pelo auditivo.

Criar com base nos registros auditivos e nas experiências cinestésicas⁶⁵ expressas nos movimentos corporais pode ser interessante e prazeroso. A resposta é percebida imediatamente à ação e pode seguir pelos mais variados caminhos, de acordo com a inspiração de cada um.

INTER-AÇÃO

Trabalhando com os sons, começamos chamando nossos nomes. Cada um chamava o colega com variadas entonações: gritando, como se a pessoa estivesse muito longe, em tom zangado, carinhosamente, baixinho, para que só ela mesma escutasse, entre outras, e todos imitavam com a mesma entonação. Daí fomos mudando para outros sons, risadas, sons típicos de admiração, de confirmação de algo, de dúvida, de negação associando-os aos sentimentos que remetiam. E, por fim, vieram naturalmente os sons dos animais, que cada um trazia e íamos repetindo, imitando, bem como gargalhadas de bruxos e bruxas, tímidas, sarcásticas, engraçadas, potentes... Alguns reproduziram as risadas dos personagens vividos nas peças dirigidas pela professora Marlíria. [...], foi divertido.

⁶⁵ Experiências que colocam em ação o corpo, com seus variados movimentos, e o peso e a posição de seus segmentos no espaço (Padula e Spungin, 1996).

[...] Gostaram de trabalhar com os sons e comentaram ser uma boa forma de extravasar. Marlíria disse: "Às vezes, nos sentimos presos, amarrados a obrigações no dia a dia; às vezes dá vontade de extravasar, gritar, mas o local não permite, e então nos seguramos internamente, e isso com o tempo vai nos fazendo mal; afinal, voz também é corpo."

Voz é corpo e ganha corpo simultaneamente com seus variados tons, timbres, entonações e expressões que a acompanham; refletem situações, trazem o cotidiano, sugerem personagens, estimulam a criatividade e a expressividade. Atividades lúdicas integradas, corpo e voz, estimulam a criatividade dos jovens cegos nas oficinas. Se para quem enxerga a imitação dos movimentos corporais pode trazer a voz à cena, para os jovens cegos e com baixa visão pode se dar o inverso: a imitação pela voz estimula a expressão corporal.

Os jovens cegos da oficina têm demonstrado certa limitação quanto ao desenvolvimento de sua criatividade manual apenas com base na memória das experiências tátil-cinestésicas.⁶⁶ Observamos que nesse processo criativo há exigência de certas referências ou memórias visuais, por mais tênues e desgastadas pelo tempo. Em contrapartida, observamos que especialmente a modelagem com argila tem se revelado um ótimo caminho para trabalhar a criatividade desses jovens, menos pelo produto final e mais pelo processo.

A atividade corporal abre um espaço para os movimentos amplos com o corpo e também para movimentos finos e minuciosos com as mãos e os dedos.

INTER-AÇÃO

Conforme combinado, a atividade de hoje foi com massa plástica, então escolhemos o tema de Barth para pôr as "mãos na massa". Inspirados em sua ideia da oficina da semana passada: "de segunda a sexta, 'esporro' na escola; sábado e domingo, solto pipa e jogo bola", em roda, cada jovem foi dando forma à sua massa. Depois elas seriam

⁶⁶ Experiências corporais que põem em ação a percepção, o reconhecimento e a distinção das qualidades dos objetos no tocar, observando tamanho, peso, textura, consistência, temperatura, entre outras características (Cobo, Rodríguez e Bueno, 2003).

observadas por todos os colegas e cada um, a seu modo (uns com a visão e outros pelo tato), tentaria descobrir o que representavam.

Enquanto estavam produzindo suas esculturas, ao som de uma música tranquila, observamos que ficaram em silêncio e concentrados na tarefa. Demonstravam prazer com a atividade, pois os comentários eram: “Que bom pegar na massinha.”

[...] Barth acrescentou que a massa tinha um cheiro muito bom e que o contato com ela lembrava algo macio, como uma almofada. Barbie disse: “A massinha dá saudade da minha infância e do meu avô, que brincava de massinha comigo.” Mandy comentou que o cheiro da massa era igual ao do “chiclete bubbaloo”, que lembrava sua infância. Sherlock simplesmente disse que o contato com a massa tinha produzido nele uma sensação agradável, de conforto. Elliot falou após o trabalho com a massa: “Fiquei feliz em saber que minha infância não acabou.” E Carlitos disse que a palavra que poderia expressar a sensação que experimentou com a massa seria carinho.

O contato com a massa produzia uma sensação prazerosa, parecia que o estresse do dia ia ficando mais ameno e esquecido. A atividade convidava os jovens a uma viagem em suas memórias e a algo da infância. O trabalho tátil-manual moveu afetos e trouxe o lúdico para a cena. No entanto, como aponta Cobo, Rodríguez e Bueno:

O sentido do tato não reside de modo exclusivo nas mãos, está distribuído de maneira ampla por toda superfície da pele, e seus receptores coexistem, tanto na derme quanto na epiderme. Como tal sentido oferece informações acerca de estímulos puramente táteis, pressão e determinadas vibrações, desempenha para o cego um papel extraordinário no conhecimento do meio [...]. (Cobo, Rodríguez e Bueno, 2003, p. 110)

A informação por meio do tato só ocorrerá efetivamente se for possível o movimento das mãos sobre o objeto, já que as sensações táteis só poderão ser recebidas pelo manuseio e pelo contato

direto da superfície cutânea com os objetos. O tato não atua a distância, como a audição e o olfato.

INTER-AÇÃO

Sugerimos que fizessem com a massa plástica alguma coisa que os identificasse, mas alguns confundiram com apenas alguma coisa de que gostassem. Russell nos pediu ajuda para retocar a bola, porque disse não conseguir fazer com que ela ficasse redonda certinha. Contudo, quando fomos ver ela já estava redonda. Por fim, fez uma cestinha com alça que requeria ser pega com muito cuidado. Contou que ele era sensível, e nesse momento as lágrimas quase vieram ao rosto e ele logo pediu que não repetíssemos o que havia dito em voz alta.

Aquela situação mostrava que o tato era mais minucioso que a visão. A nossos olhos, a bola estava perfeitamente redonda, mas o tato percebia irregularidades.

As informações táteis podem ser obtidas por meio do tato passivo ou do ativo. No primeiro caso, as informações recebidas não ocorrem de modo intencional, como a sensação da roupa na pele com seu calor próprio, a sensação (pressão) do corpo na cadeira quando se está sentado e da mão apoiada sobre a mesa. O tato ativo, conhecido por sistema ou percepção háptica, inversamente ao primeiro, consiste na exploração intencional e ativa do objeto, na busca de identificá-lo (Lora, 2003).

INTER-AÇÃO

As produções com a massa foram interessantes e todos descobriram o que cada um tinha representado. Sentimos que Sherlock, pelo fato de ser cego, fica tenso nessas situações, de representar com a massa algo que todos reconheçam e de descobrir o que os colegas representaram. Observamos ser frequente nele certa preocupação e satisfação em vencer esse tipo de desafio.

[...] Sherlock fez um campo de futebol (em duas dimensões) e uma bola; Barth fez um campo de futebol, alguns jogadores e a bola (em três dimensões); Elliot fez uma casa

com jardim (em duas dimensões); Carlitos fez uma pipa; Mandy produziu animais pré-históricos em pedestais e uma baleia de cabeça para baixo, com as nadadeiras para o alto (em três dimensões).

Todos descobriram as produções dos colegas, exceto Sherlock, que teve dificuldade em perceber as representações em duas dimensões. Ele elogiou o trabalho de Mandy: "Ficou muito bacana o seu, Mandy, parabéns!" Gostaram tanto que pediram para levar a massa para suas casas.

Para Sherlock, fica sempre a questão de se pôr à prova junto aos que têm alguma visão, mesmo que baixa. Ele se testa e quer se afirmar potente em sua nova situação. Quer acreditar que a potência das pessoas não está na dependência do grau de visão que têm. Parece ser esse o fato com que tem se ocupado ultimamente.

Colocar as mãos na massa, ganhar intimidade com os materiais e desenvolver o sentido háptico⁶⁷ não acontece automaticamente, é uma verdadeira conquista.

INTER-AÇÃO

Super-Homem não sabia o que era pó; vários tipos de pó: café em pó, leite em pó, chocolate em pó [...], parece que a palavra surgiu de uma leitura de classe ou algo assim. Mas ele resistia, contundentemente, a perceber com as mãos aquelas variedades de pós. Ele colocava as mãos bem perto do pó de café que estava no pote, mas quando sentia tocá-lo repuxava-as repentinamente, evitando o contato. Queria apenas uma explicação, e mudar de assunto. Mas sabia que não era suficiente, precisava da experiência.

Quando se tratava de pegar coisas que não conhecia, surgia sempre essa questão. Foi assim com a massa plástica, com as frutas e legumes, com as panelas e a lavagem da louça, sempre uma conquista. Era um paradoxo. Como um cego pode ter aversão ao toque?

[...] A visão é antecipatória, e o tato, não. Temos observado que o toque é sempre mais bem-vindo quando acompanhado de uma fala, um aviso ou uma explicação,

⁶⁷ Sentido que capta informações com base no movimento das mãos – tátil-manual.

como uma antecipação pronunciada. Há de se prepará-lo para o “contato”.

Super-Homem não era o primeiro nem o único a demonstrar essa repulsa ao toque de materiais desconhecidos. Em minha trajetória com as crianças, essa reação era muito comum. Ele sabia que precisava da experiência e falava com um sorriso irônico: “Onde já se viu cego que não pega? Como vai aprender?” Então, essa frase ficou em nossa história. Eu insistia um pouco e ele aceitava, começava timidamente a explorar o objeto e ia aos poucos tomando intimidade com ele; depois até gostava.

[...] Era preciso muitos contatos, repetir a ação. Não sei se chegava a ser treino, talvez quase isso, afinal ninguém conquista intimidade em um primeiro encontro. As repetições acontecem no cotidiano, mas nem nos damos conta disso. As explicações não podem ser vazias, descontextualizadas, fora da experiência. Elas exigem a repetição vivida; só assim os conceitos ganham consistência e são apreendidos.

[...] A falta de experiência tátil-cinestésica com as mãos pode levar a uma hipersensibilidade, e aí se cria uma forte resistência ao toque. Frequentemente, as crianças da Estimulação Precoce revelam uma aversão inicial ao toque, principalmente aos alimentos. Elas demonstram certa aflição em pegar biscoito, pão, banana [...]. É comum isso acontecer quando o alimento é sempre dado em sua boca, sem que seja estimulada a tocá-lo e explorá-lo com suas próprias mãos. Muitos pais de crianças cegas e com baixa visão, com medo de que se machuquem, tendem a fazer tudo por elas, cerceando suas experiências e dessa forma limitando ainda mais seu acesso ao mundo. Pois o aprendizado se incorpora nas práticas. É necessário alertar os pais para contribuírem com o desenvolvimento de seus filhos, no sentido de estimular a integração dos sentidos remanescentes nas experiências vividas. Quanto mais experiências, mais ele entenderá e captará as pistas do ambiente.

As pistas fornecidas pelo ambiente são captadas e percebidas pelos sentidos desde que estes estejam suficientemente desenvolvidos, integrados e minuciosamente refinados ou apurados, o que

não se constitui em uma compensação automática à ausência de visão nem tarefa fácil a ser alcançada. Trata-se, antes de tudo, de uma árdua, gradual e persistente conquista. Quanto mais a pessoa cega se submeter a uma variedade de experiências e se conectar com o ambiente de múltiplas formas em seu cotidiano, seja com a materialidade, seja com as pessoas, quanto mais cedo isso ocorrer, mais ela terá possibilidade de usar as pistas sensoriais a seu favor. Lora sublinha que:

As pessoas percebem boa parte da realidade à sua volta por meio da visão, o que não significa que as com deficiência visual estejam impossibilitadas de conhecer e se relacionar com o mundo. Ela deve se utilizar de outras percepções sensoriais, como a audição que envolve as funções de ecolocalização, localização dos sons, escutar seletivamente e sombra sonora; o sistema háptico⁶⁸ ou tato ativo; a cinestesia; a memória muscular; o sentido vestibular ou labiríntico; o olfato e o aproveitamento máximo de qualquer grau de visão que possa ter. (Lora, 2003, p. 58)

A audição fornece pistas quanto à direção, à distância, à localização, às qualidades de muitos materiais, sendo possível mesmo, em muitos casos, identificá-los. Os ruídos característicos dos objetos e o som que produzem ao cair denunciam. As vivências e as conexões feitas com a materialidade vão sendo verdadeiramente incorporadas e são fundamentais para os que não enxergam. O som de um metal que cai em um piso de madeira não é o mesmo ao cair em um piso de porcelana. Importa também o tamanho dos objetos, se uma colher ou panela de cozinha, por exemplo, pois ambos são feitos de metal. O local também diz algo sobre o objeto. Há os que “moram” na cozinha, os típicos do próprio quarto, da escola ou da rua.

INTER-AÇÃO

Estava no quarto do Super-Homem acompanhando seus estudos de matemática quando um barulho repentino me assustou; algo tinha caído no chão. Eu não vi o que era

⁶⁸ Que promove o sentido háptico.

e comentei com ele: “Parece que alguma coisa caiu.” Ele imediatamente respondeu rindo (adora quando algo cai no chão): “Foi sua caneta, caiu ali perto da cama.” Fiquei muito admirada, porque era exatamente isso que tinha acontecido.

Pode parecer surpreendente que alguns cegos desenvolvam uma percepção tão fina e apurada dos sons que um pequeno ruído, praticamente imperceptível aos videntes, os orientem tão acertadamente, podendo levantar-se a suspeita de algo sobrenatural.

Eles podem desenvolver grande habilidade em medir distâncias por meio do som, muitas vezes até indicam a idade da pessoa que fala pela voz e assim reconhecem uma pessoa conhecida que não veem há muito tempo.

A criança aprende, na prática de suas vivências, a distinguir os sons produzidos por materiais diversos, como vidro, madeira, papel (rasgando), pedra, metais em distintas e variadas situações, percebendo-os pelo sistema háptico.

A integração som, objeto e ação é imprescindível na prática do cotidiano para que a criança cega entenda que as coisas existem e têm nomes. Rodrigues (2002) aponta que esse fato revela-se essencial para que as crianças cegas possam iniciar a linguagem compreendendo significado e função dos objetos a seu redor. As experiências tátil-cinestésicas e auditivas enriquecem suas experiências, tornando-as mais significativas.

O som do chocalho, ouvido pela criança cega nos primeiros meses, “se perde no vácuo”. Torna-se fundamental que ela o pegue e o sacuda para que possa, ela mesma, produzir seu som. É preciso que se dê à criança cega a oportunidade de concretizar, sempre que possível, o que é ouvido. (Rodrigues, 2002, p. 12)

O som só convida a criança cega ao deslocamento no espaço quando ganha significado. Somente após reconhecer o barulho de seu chocalho ela pode arriscar-se a ir buscá-lo. O som é algo que a criança cega deve pegar em sua mão, concretizar, dar significado e incorporar.

Usar o som seletivamente é outra habilidade que a criança cega desenvolve que se revela importante pista sensorial para entender o ambiente.

INTER-AÇÃO

Estava estudando com o Super-Homem em seu quarto quando ele interrompeu repentinamente: “Ué! Minha mãe a essa hora em casa, o que será que aconteceu?” Eu ri diante de seu comentário, sem entender nada, e falei algo como deixa de bobagem e vamos continuar [...], para minha surpresa, passados alguns minutos, ela abriu a porta do quarto onde estávamos, cumprimentou-nos e disse que não estava se sentindo bem e por isso retornara do trabalho mais cedo e iria se deitar.

Essa habilidade consiste em destacar, selecionar ou dar atenção particular a um som dentre muitos outros quando acontecem ao mesmo tempo no lugar ou ambiente em que se encontra. Ela pode ser usada como pista sensorial em várias situações e em especial quando é preciso distinguir a direção dos carros na rua e se esta é de mão única ou dupla. Essa habilidade costuma ser usada pelo jovem cego para identificar as pessoas presentes e acompanhar o que acontece no ambiente, enquanto mantém conversa com alguém em particular. Trata-se de se destacar a figura-fundo pela audição, sem perder de vista, no entanto, o fundo.

Os objetos grandes e imóveis, como armários, mesas e estantes em um ambiente fechado, atuam como pistas úteis para a orientação e a locomoção do jovem cego. Esses obstáculos, em contraste com os locais livres, são percebidos como sombra sonora. As ondas sonoras, quando encontram um obstáculo, reverberam diferentemente dos espaços livres (Lora, 2003). Dessa forma, oferecem as pistas necessárias para ele caminhar sem esbarrar, muitas vezes dando a impressão para os menos avisados de se tratar de um sexto sentido ou algo sobrenatural.

INTER-AÇÃO

Sherlock chegou atrasado, meio esbaforido, sem dar muita atenção ao trajeto, e ouvi seu comentário de insatisfação

quando trombou com algumas cadeiras extras colocadas lateralmente no percurso para o palco. Ao perceber a cena, no momento em que se aproximava de nós, afastei rapidamente e sem palavras uma bacia grande que continha o material que usaríamos na oficina. Surpreendentemente, ele percebeu minha atitude e agradeceu: “Obrigado, Rita.” [...]. De alguma forma ele percebeu que algo estava ali e fora afastado. Procurei não fazer barulho para não ser mais um obstáculo em seu caminho, mas logo depois ele me agradeceu.

Talvez pelo atraso, pois vinha com andar muito apressado, Sherlock não tenha se dado conta das cadeiras postas lateralmente no teatro e por isso tenha trombado com elas. Surpreende-me o fato de que, nas atividades preparatórias para o relaxamento, quando pedimos aos jovens que andem aleatoriamente, de olhos fechados, antes de se deitarem, principalmente os cegos se desviam dos colegas, das cadeiras que ficam por ali e das colunas. [...]

Lora (2003) afirma que outra pista sensorial muito usada pelos cegos é a ecolocalização. O termo se refere à habilidade de emitir um som, capturá-lo e discerni-lo pela qualidade do eco transmitido por ele. Trata-se de uma sensibilidade desenvolvida pelas pessoas cegas ao longo das práticas de seu cotidiano. Ela fornece as condições necessárias para que possam perceber as dimensões dos recintos fechados, a direção e o tamanho de corredores ou passagens estreitas, a localização do mobiliário e para obterem outras informações adicionais do ambiente. Os morcegos e os golfinhos são animais que aperfeiçoaram essa habilidade e a utilizam extremamente bem em espaços amplos (Lora, 2003).

INTER-AÇÃO

Continuando a conversa, Elliot disse que enxergava, mas que era uma baixa visão, e comentou: “Para mim, tanto faz enxergar ou não, porque tem coisas que o cego vê nas pessoas que a gente não consegue enxergar.” Pedimos que explicasse melhor. Ele então continuou: “É como se o cego tivesse um olho atrás, ele sabe o que está acontecendo pelo sentir dele.” Exemplificou dizendo que o cego percebe quando alguém se aproxima por trás dele, que é possível

ver de outra maneira. Quisemos saber o que seria esse olho atrás. Ele disse que esse olho seria a pele do cego e simplificou dizendo que, se não tivéssemos nossa pele, não seria possível sentir nada, nem mesmo quando faz frio ou calor. Não posso deixar de comentar, achei surpreendente sua “sensibilidade”.

[...] Perguntamos sobre a capacidade de sentir o espaço, se pequeno ou grande, interno ou externo, com base na pele e na vibração do som, ao que Elliot respondeu que era isso também que estava querendo dizer. Gasparzinho falou que compartilhava da ideia do amigo. Disse que, quando uma pessoa se aproxima dele, é possível escutar um “barulhinho” no ouvido, lá no fundo, e que ele sente isso também no próprio corpo [...].

A ecolocalização é conhecida também como visão facial, sentido do obstáculo ou “sexto sentido”.⁶⁹ Telford e Sawrey, nesse contexto, informam que:

as teorias para explicar o sentido do obstáculo têm ido desde as ocultistas, que beiram os limites do sobrenatural, passando por uma receptividade intensificada por órgãos sensoriais conhecidos ou desconhecidos, pelas reações indiretas a pistas sensoriais remotas (as pistas não reconhecidas despertam medo, que produz contrações nos músculos pilomotores da pele; a pessoa experimenta essas contrações musculares como um obstáculo em seu caminho), até as teorias que pressupõem uma simples resposta direta a pistas provenientes de um ou mais órgãos sensoriais (auditivos, térmicos ou de pressão). (Telford e Sawrey, 1977, p. 486)

As pessoas cegas fazem uso da ecolocalização em diferentes graus. Algumas arrastam os pés, varrendo o chão e criando uma ressonância auditiva como forma de orientação; outras costumam bater palmas, estalar os dedos ou dar um passo mais forte contra o chão (Lora, 2003).

⁶⁹ Não há nada de sobrenatural nessa habilidade, podendo ser assim conhecida porque, quando bem desenvolvida, dá a impressão exata de uma percepção extra, fora do comum.

INTER-AÇÃO

O Super-Homem ficava furioso quando alguém comentava algo com outra pessoa na sua frente por sinais ou gestos, evitando que percebesse e compreendesse. Ele falava que, se enxergasse, com certeza não fariam isso. Era difícil enganá-lo, pois era extremamente sensível ao menor gesto, som, vibração, calor, cheiro ou qualquer outra mudança no ambiente; chegava a ser surpreendente. Em uma de nossas aulas, estávamos em seu quarto, totalmente envolvidos com um assunto, de que já não me lembro, quando de repente ele falou: “Rosie,⁷⁰ o que você quer?” Eu, que não tinha percebido sua presença, me assustei ao me deparar com ela a meu lado. Foi mesmo impressionante e assustador. Se não tivesse certeza de que era cego, diria certamente que ele a tinha visto chegar.

[...] Algumas mães de crianças da Estimulação Precoce questionavam a gravidade do comprometimento visual de seus filhos. Não raro juravam que eles enxergavam, relatavam situações bizarras com detalhes impressionantes, sendo praticamente impossível não acreditar, tal era o grau de percepção que as crianças desenvolviam.

2.2.7 A materialidade fala: foi o cadarço que me guiou

INTER-AÇÃO

Depois do relaxamento, sugerimos que cada um retirasse um pedaço de argila para moldá-la, traduzindo o sentimento daquele momento; que deixasse as mãos irem trabalhando livremente, sem que o pensamento interferisse ou dominasse o processo. [...]

Trouxemos o olfato para o trabalho. Todos se lembraram da semelhança do cheiro da argila com o da terra. Algumas memórias foram lembradas: um dia de chuva [...]; uma viagem [...]. “Hum!!! esse cheiro é muito bom”, comentou Scooby. Eles começaram a manusear a massa e a pedir mais. Sugerimos, então, que dessem forma a ela, mas não a revelassem, para que no final tentássemos descobrir o que cada um tinha feito.

⁷⁰ Auxiliar da casa, que faz os serviços domésticos.

[...] Perguntamos aos jovens se gostavam mais de colocar a mão na massa ou de fazer alguma coisa com ela. Disseram preferir ficar amassando-a, manuseando-a, espremendo-a entre os dedos, brincando mesmo com ela, explorando as sensações produzidas, bem mais do que determinar uma forma. Elliot comentou que “dá vontade de ir mudando de uma coisa para outra”. Parece que a argila pede algo a ser feito, mas que nem sempre se consegue definir concretamente o que seja. É preciso sensibilidade para entendê-la.

Com a argila, vieram o lúdico e o processo de criar, mais o processo do que o produto. Sentir a massa com as mãos, espreme-la e deixá-la sair por entre os dedos, observar seu cheiro e deixá-lo tomar conta do corpo, reavivar lembranças, trazer afetos nos tornavam mais íntimos; criava-se ali, naquele ambiente, certa cumplicidade. Eram mais interessantes o contato, o manuseio, o movimento, as sensações sentidas, a conversa, os risos, os comentários que surgiam da experiência, deixar vir o que estava registrado no corpo.

Atentos ao material, travávamos um diálogo prazeroso com ele. Ele parecia vivo, vibrante, e pudemos perceber sua energia, textura, consistência, ora mais macio, ora mais duro, tendo de lhe imprimir mais força; observávamos seu cheiro, a temperatura fria e depois, com o manuseio, mais morna. O cheiro trazia afetos e ativava a memória. O material comunica, provoca, convoca, pede algo a ser feito, a cada um de uma forma diferente. Com o manuseio, a argila ia ganhando forma e esta ia se transformando em outras formas. Assim, fomos inventando e brincando com as suas e nossas possibilidades.

INTER-AÇÃO

Fizemos uma roda, todos sentados no chão. Cada um recebeu um pedaço de elástico branco (cerca de 30 centímetros) do tipo fita, com mais ou menos um centímetro de largura. Perguntamos se sabiam o que era. Luluzinha disse ser um elástico, mas Sherlock demonstrou estranheza e se admirou se tratar de um elástico, dizendo: “O elástico que eu conheço é bem diferente.” Perguntamos como era o que

ele conhecia. Ele disse: “Ah, não sei bem. Mas é parecido com um quadradinho assim”, fazendo um gesto com as mãos que não conseguimos entender bem. Sugerimos a todos que experimentassem e descobrissem o que poderiam fazer com aquele pedaço de elástico.

[...] Luluzinha o colocou esticado atravessado pela planta dos pés; estendia e flexionava as pernas, tensionando-o, segurando-o pelas extremidades. Pimentinha primeiramente disse que servia para medir o pé e depois descobriu que o elástico fazia barulho ao esticá-lo e largá-lo com rapidez. Instigado por esse efeito, largava uma das pontas de modo a atingir o colega ao lado. Sherlock estendia o elástico no sentido vertical à frente do corpo, enquanto outros o enrolavam várias vezes nas mãos e nos braços. Buzz disse que prendia o sangue [...].

[...] Fizemos duplas, sentados no chão, e experimentamos o que poderíamos fazer juntos, Pimentinha inicialmente fez par com Buzz, e um puxava o outro pelo elástico desconfortavelmente envolvido por trás do pescoço passando pela nuca. Fiz par com Rapunzel.⁷¹ Sentadas no chão, apoiadas nas costas uma da outra (encostadas), com as pernas cruzadas, a coluna ereta e braços estendidos para o alto, segurando juntas com cada mão uma ponta do elástico, fomos alongando a lateral do tronco, inclinándolo para um dos lados ao máximo, depois o mesmo para o outro lado [...]. A ideia era mesmo alongar a musculatura do corpo. Repetimos todas essas movimentações trocando as duplas.

O trabalho corporal com os jovens cegos e com baixa visão é bem mais interessante quando envolve a conexão com a materialidade. Os efeitos produzidos entre esses dois atores promovem uma verdadeira viagem, trazendo lembranças e mobilizando afetos. Os materiais não são meros elementos passivos, eles agem, sendo considerados por Latour (2012) como atores. Eles motivam

⁷¹ Rapunzel é uma jovem cega e seu nome faz alusão à princesa do conto de fadas criado pelos irmãos Grimm. Na história, ela é criada em uma imensa torre, prisioneira do mundo, por uma bruxa malvada. A escolha do nome foi pensada com base em uma oficina em que a jovem relatou seu medo e desconhecimento do mundo fora do IBC e seu receio de deixar a escola depois de tanto tempo.

e provocam a ação e a iniciativa, além de aguçar a curiosidade, provocar a movimentação corporal, ativar descobertas, instigar a criatividade e a exploração de suas possibilidades. As conexões com os materiais produzem efeitos e subjetividades. Mol (2002) sublinha que essa conexão faz existir outras realidades, pois ela não existe *a priori*.

Observamos que os materiais na oficina de expressão corporal têm sido especialmente importantes, quase necessários, para os jovens cegos e com baixa visão. De certo modo, eles conduzem a ação, abrem caminhos, rompem a barreira da inércia, do não saber o que e como fazer. Os atores não humanos, ao se conectarem com atores humanos, produzem múltiplos efeitos, como aponta Latour (2012), pois participam dessa conexão não somente materiais palpáveis, concretos, como tudo o mais que envolve uma situação: no caso, as atividades da oficina, a música, a iluminação (uma vez que muitos jovens têm baixa visão), o palco em si, sua limpeza (já que o solo consiste em um material essencial para o trabalho), o ar-condicionado, os risos e gargalhadas, as pilastras e cadeiras que se espalham.

INTER-AÇÃO

Unimos todos os pedaços dos elásticos que tínhamos usado individualmente, conforme planejado, e ficamos então com um elástico único fechado em círculo. Na roda, sentados no chão, propusemos que cada um segurasse com as duas mãos o elástico e juntos fomos levantando os braços estendidos para o alto, sentindo a tensão. [...]

Deitamos ao mesmo tempo em roda, segurando o elástico com as duas mãos na altura dos quadris, e depois elevamos juntos os braços estendidos acima de nossas cabeças, tensionando o elástico ao máximo. Só conseguimos chegar até determinado ponto, já no máximo de sua extensão. Retomamos a posição inicial, ou seja, deitados, segurando o elástico na altura dos quadris, e então sugerimos que sentássemos sem largá-lo. Repetimos esse movimento de sentar e deitar desse modo várias vezes.

Depois, uma vez sentados, pedi que nos levantássemos, sem apoiar mãos ou cotovelos no chão, segurando apenas no

elástico, e ficássemos de pé todos juntos. Alguns tiveram dificuldade e Buzz disse que não conseguia executar o movimento. Então, propusemos duas etapas: na primeira, ficamos de joelhos e, na segunda, nos levantamos a partir dessa posição. Foi muito interessante verificarmos nossas dificuldades e a necessidade de um planejamento prévio para a execução do movimento. Vimos também que a tensão máxima do elástico era importante para permitir a execução do movimento.

Em seguida, ficamos de pé, em roda, estendemos os braços para cima e fizemos o elástico correr por nossas mãos em um movimento de juntar e separar as mãos, abrindo e fechando os braços [...].

O trabalho corporal realizado com jovens cegos e com baixa visão pode revelar dificuldades e promover alternativas para modificá-las. A experiência mostrou ser possível se levantar juntos segurando apenas no elástico, mesmo sem enxergar, mas ali alguns tinham baixa visão, e naquele conjunto partilhamos forças.

Para as pessoas cegas, o trabalho corporal proprioceptivo⁷² e de equilíbrio é fundamental, pois produz como efeito a conquista de um perceber-se, pela e na prática, conquista da consciência corporal⁷³ e da autoconfiança, imprescindíveis para ganhar a vida, já que, como aponta Merleau-Ponty (2011), vida é corpo.

Diante de toda a materialidade que cerca e envolve as atividades corporais, não há como negar seu poder de agência. Esses atores não humanos, quando colocados em cena, em conexão, com atores humanos, desse coletivo híbrido, produzem múltiplos efeitos, tecendo, assim, uma intrincada rede de conexões que se espriam sem início e sem fim, antes a partir do meio (Latour, 2012).

⁷² A propriocepção se aproxima do conceito de cinestesia, que indica a consciência do corpo, seus movimentos e da posição de seus segmentos no espaço.

⁷³ A consciência corporal a que me refiro aqui é aquela do corpo próprio defendida por Merleau-Ponty, obtida pelas experiências corporais (Merleau-Ponty, 2011).

INTER-AÇÃO

Em uma atividade com os jovens, chamou minha atenção quando avisei a Franklin⁷⁴ que seu tênis estava desamarrado. Eu perguntei a ele: “Você pode amarrar seu tênis sem ver?” Ele respondeu rapidamente: “Acho impossível”, e ficou um pouco pensativo e disse: “Vou tentar.” E amarrou seu tênis sem o menor problema. Vendo isso, perguntei: “Mas foi impossível?” E ele respondeu: “Um pouco, foi o cadarço que me guiou.”

O objeto guia a ação. Sim, a materialidade fala, é preciso estar aberto para compreendê-la e dialogar com ela. Franklin revelou que em sua conversa com o cadarço este o fez amarrá-lo e ainda sem o ver, tal era a prática ao fazê-lo. A experiência, a memória encarnada das práticas incita a ação, e ao menor contato com o objeto (ator não humano) ele fez com que se disparasse o processo. Latour (2012) aponta que o material faz fazer, que ele não é puramente passivo, estático. Tem uma agência, produz efeitos, é um ator importante também. O cadarço, sem o chamado do jovem, é um mero intermediário. Mas, quando ator humano (o jovem) e não humano (o cadarço) se conectaram, produziu-se outra realidade distinta daquela que seria sem que a mediação se processasse. Franklin não caiu, como poderia acontecer, e se sentiu mais seguro para dar continuidade às múltiplas atividades que daí se conformavam. Melo (2010, p. 130) aponta que: “É por causa da ligação com os humanos que os objetos saem da condição de intermediários e tornam-se mediadores ao longo de qualquer mediação em curso.”

É impossível não observarmos que o elástico, a argila, os sapatos desamarrados e muitos outros materiais usados na oficina, ao se agenciarem com os atores humanos, deixam de ser meros intermediários para assumirem o *status* de mediadores. A argila, quando traz o afeto e as memórias manipulados; o elástico, quan-

⁷⁴ Franklin é um jovem cego e seu nome faz alusão à jovem tartaruga famosa por saber contar de dois em dois e amarrar os sapatos, personagem de uma série animada canadense criada pela Nelvana e exibida pelos canais Discovery Kids e Cartoon Network. A escolha do nome está relacionada com uma oficina em que, quando avisado que seus sapatos estavam desamarrados, o rapaz respondeu que era o cadarço que o guiava à ação de amarrar.

do age mostrando as dificuldades de se levantar do solo sem o uso das mãos; a dor, quando provoca o alongamento; e o cadarço, quando parece insistir em ser amarrado, em todas essas conexões entre os atores se produz certo efeito, transforma-se uma situação, faz existir (Mol, 1998) algo que não estava dado, não era sabido de antemão.

Quando o acesso à materialidade não é possível, não há agência e os efeitos não podem se produzir; há de se criar outras formas de conexão, há de se entendê-las de outros modos. O conhecimento das qualidades espaciais dos objetos é adquirido pelos cegos, de acordo Telford e Sawrey (1977), pelas experiências táteis e cinestésicas. Elas lhe proporcionam o conhecimento das qualidades espaciais dos objetos (grande/pequeno, maior/menor, alto/baixo, curto/comprido e suas gradações, entre outras), requerendo, portanto, o contato direto com eles ou a movimentação em seu entorno. Os autores apontam que:

Os objetos distantes, tais como os corpos celestiais, as nuvens e o horizonte, bem como os objetos muito grandes, como as montanhas e outros acidentes geográficos, ou os objetos microscópicos, como as bactérias, não podem ser percebidos e têm que ser concebidos apenas por analogia e extrapolação a partir de objetos realmente experimentados. Embora isso se constitua [em] uma limitação, é provavelmente comparável à maneira pela qual a pessoa que vê imagina o tamanho do mundo e dos outros planetas, que não pode perceber diretamente, ou das distâncias interplanetárias, que estão muito além de sua experiência direta. (Telford e Sawrey, 1977, p. 489)

Os protótipos são largamente usados e são de muita utilidade para as pessoas cegas e com baixa visão, e em muitas ocasiões para as que enxergam. Há de se criar e processar outros modos de conexão.

INTER-AÇÃO

[...] O Super-Homem entende melhor alguns conceitos quando seu corpo serve como modelo ou referência. Sempre que se interessa em saber algo, gosta quando

falamos: “Vamos supor que [...].” Estudando os estados do Brasil, quando quis entender melhor sua disposição, falou: “Então, vamos supor que [...]”, esperando uma explicação mais concreta. Eu continuei, [...] que o Rio de Janeiro é esse braço aqui, estendendo seu braço direito para a frente, os municípios são localidades desse estado, o cotovelo, por exemplo, é Petrópolis, o ombro é Cabo Frio [...].

[...] “O céu é o teto do mundo?” Essa era outra questão instigante para o Super-Homem. O teto fica lá em cima, dizia ele, e o céu também. Ele procurava entender que o céu se encontra em um lugar aberto, externo e não pode ser tocado, não é concreto, é infinito, não tem limite. Daí ele emendou: “E quando morre, vai ‘pro’ Céu? [...], minha mãe disse isso.” Ficou um tempo reflexivo e depois continuou com alguma esperança: “Quando morre, a voz fica fraquinha?” Ao que respondi: “Não, Super-Homem, quando morre, não tem mais voz, não se escuta mais a pessoa.” Ele ficou meio cabisbaixo e falou: “Então, quando você morrer, quem vai me ensinar as coisas?” [...]

O Super-Homem queria respostas prontas concretas, imediatas, de assuntos muitas vezes complexos. Agora um pouco mais maduro, já admite questões sem respostas, valoriza as várias maneiras de pensar, reflete sobre elas e leva suas suposições à frente. É interessante observar a necessidade de concretizar os conceitos, principalmente os espaciais e temporais, quando possível, pela experiência corporal. Parece que desse modo ele fica mais bem incorporado. Quando sente necessidade, o Super-Homem pede: “Vamos supor [...].” sugerindo que a explicação se faça por meio do corpo. Ele é um meio riquíssimo a ser explorado nas aquisições de muitos conceitos abstratos para os cegos.

INTER-AÇÃO

[...] Após o relaxamento, sentamos em roda e decidimos iniciar as atividades esquentando as cordas vocais. Cada um fazia um som com a boca e os outros imitavam. Para amenizar certa inibição inicial, pedi que em roda ficassemos de costas uns para os outros. Parece que deu certo e foi bastante interessante e divertido. No final rimos e

gargalhamos de várias formas. Eles comentaram o trabalho de voz que fazem na aula de música, mas que é bem diferente do que fizemos aqui. “Lá é sempre igual, a gente treina.” Pimentinha continuou: “[...] foi bom porque fizemos brincando”. Acho que ele quis dizer que essa experiência de hoje foi boa porque fizemos de forma espontânea, pudemos brincar com as variadas possibilidades de entonação com a voz. Concluímos, por fim, que trabalhar a voz é trabalhar o corpo. Pimentinha ainda comentou o dia a dia da escola: “é aquela agitação, a gente só fica estressado”, e que “rir desse jeito foi muito bom”.

Nessa oficina, chama-nos a atenção quando o lúdico contrasta com o sistemático, treinável, acadêmico e obrigatório. E se o treinável, acadêmico e obrigatório se tornasse lúdico? Seria mais atraente? A voz se tornou algo interessante naquela prática, com suas entonações, tons e alturas. Nesse momento, ela se tornava a materialidade que movia aqueles afetos, que remetia os jovens às situações alegres, tristes e engraçadas, e que em alguns momentos trazia o lúdico. Era materialidade literalmente falando, na medida em que comunicava e provocava seus efeitos.

No ensino acadêmico, os cegos se deparam com longos textos áridos, pois não contam com as ilustrações cada vez mais estimulantes dos livros em tinta. Os jovens comentam serem as atividades escolares entediadas e pouco motivadoras. Scholl, desde seus estudos e escritos sobre os alunos cegos e com baixa visão na década de 1960, defende, com relação aos ensinos de ciências e estudos sociais, que:

As atividades que costumam acompanhar a instrução dessas matérias, tais como demonstrações, estudos de campo, experiências diretas, examinar ou fazer apresentações, também são úteis por fornecerem experiências concretas de aprendizagem sobre o mundo em que vive a criança. (Scholl, 1967, p. 45)

Se, mesmo para as crianças que enxergam, a aprendizagem se faz mais efetiva quando as práticas, as experiências e os materiais podem atuar como mediadores no processo de ensino-apren-

dizagem, eles são fundamentais para as que são cegas e as que têm baixa visão.

Continuando com os sons:

INTER-AÇÃO

[...] Iniciamos a oficina brincando com a voz, soltando sons com as vogais em variadas entonações e expressando diversos estados de espírito: surpresa, espanto, alegria, mal-estar, aborrecimento [...], daí passamos para o riso e as gargalhadas. Sherlock teve muita dificuldade em soltar o riso hoje. Pedi que ficasse de costas para o grupo como da outra vez que trabalhamos a voz, mas ele disse que não era esse o problema. Então Paola sugeriu que imaginasse alguma coisa engraçada, “sei lá, alguém escorregando na sua frente”. Eu disse que não acharia a menor graça nisso e Sherlock completou: “Nem eu. Eu não estaria vendo, só se fizesse um barulho, aí eu ia achar legal.” Perguntamos se o barulho de uma pessoa caindo é legal e ele respondeu que sim, “muito legal”. Sherlock comentou: “Acho estranho que quando enxergava não achava tanta graça quando alguém caía como agora.”

Observamos que as oficinas cujas atividades se centravam na voz e nos sons eram bem interessantes para os jovens, pois muitas vezes eles pediam para trabalhar mais com os sons. Pensamos com eles que o som tem uma presença necessária, até mesmo como pano de fundo das situações comuns da vida, seja para se situarem no ambiente, seja para responderem às suas solicitações.

Na orientação às mães, ressaltávamos a importância dos sons para que pudessem participar do ambiente, sugeríamos que cantassem ou conversassem com as crianças, mostrando algo interessante, sem deixá-las entregues ao silêncio por muito tempo. Essa era uma forma de prevenir estereotípias e propiciar as condições necessárias para que fossem pouco a pouco percebendo o mundo.

INTER-AÇÃO

[...] “Então, vamos para a valsa e o forró? Vamos dançar?”, perguntamos, pois foi isso que havia ficado combinado

na oficina passada. Sherlock falou: “Olha só, dançar é um negócio relativo, porque, sei lá [...] fico com medo de machucar o pé de alguém, fico cabreiro.” E dançamos juntos, Paola e Sherlock, e depois eu e Sherlock. Iniciamos com a valsa, ele comentou que parecia música de 15 anos. Paola elogiou sua dança, dizendo que já podia participar de festa de 15 anos, que já podia ser o príncipe. Ele respondeu que estava mais para sapo do que para príncipe. Ela explicava que o movimento tinha de ser feito com mais leveza, que tinha de levantar um pouco o calcanhar no final do passo, entre outras coisas.

Dançar é uma atividade imitada e inventada e assim novamente imitada, se forma em cadeia. São muitas variações da imitação. Sherlock comentou que não se sente à vontade para dançar, primeiro porque dançar é ser olhado e ser criticado e também porque tem medo de machucar alguém.

Em uma avaliação final, como última oficina do semestre antes do recesso escolar, Sherlock disse ter gostado das oficinas com o bambolê, com o espaldar e que o que o levava a participar é que gostava de investigar coisas novas e diferentes. Contou: “Gosto de ver o que de novo me espera.” Paola perguntou: “E corporalmente, você viu alguma diferença, Sherlock?” “Sei lá [...] eu achava meu corpo tão duro e agora acho que ele não é tão duro assim [...], tipo dançando, eu nunca parei assim ‘pra’ pensar, sei lá, parece que o corpo não é assim tão ruim ‘pra’ dançar.”

INTER-AÇÃO

[...] De pé, em roda e ao som de uma música calma, pedimos que colocassem a bolinha sob um dos pés e massageassem a planta do pé, movimentando-a de várias formas: para a frente e para trás, como em um *skate*, para os lados sob os artelhos e em movimentos circulares sob os calcanhares. Eles acharam engraçadíssimo quando falamos a palavra artelhos; Sherlock e Pimentinha estranharam e perguntaram o que era, mas logo se deram conta de se tratar dos ossos dos dedos dos pés. Comentavam que o mais difícil era se equilibrar em um dos pés para trabalhar com a bolinha no outro.

Ao dizerem o que sentiram, Pimentinha disse que seu pé havia ficado quente e mais leve, enquanto Sherlock comentou ter ficado sensível. Buzz achou seu pé mais relaxado após a atividade. Luluzinha disse que o dela havia ficado quente e um pouco dormente.

[...] Sugerimos que em duplas e de costas um para o outro fossem movimentando o corpo, fazendo rolar uma bolinha de borracha (com pontas, feito ouriço) nas costas, e que se mexessem como pudessem sem deixá-la cair. Nem sempre conseguiam mantê-la. Depois fizeram a mesma atividade, sentados no chão; um colocava o tronco para a frente, enquanto o outro ia para trás, e depois revezavam, tentando a todo custo não deixar a bolinha cair. Em seguida, viravam devagar para um e outro lado, sustentando a bolinha entre as costas [...].

Deixamos as duplas e continuamos em roda, agora sentados no chão com as pernas flexionadas; fomos massageando com a bolinha as plantas dos pés, o calcanhar, a base dos metatarsos [...].

Sentados com as pernas na postura de “asas de borboletas”, com as pernas flexionadas e mantendo a bolinha entre as plantas dos pés, uma voltada para a outra, fomos massageando os pés. Sherlock comentou que gostou mais da sensação da bolinha nas costas e completou dizendo que sentado se sente mais seguro e que “em pé é mais difícil equilibrar a bolinha”.

O trabalho corporal estimula o equilíbrio, a propriocepção e a sensibilidade, essenciais para a postura e a desenvoltura das pessoas cegas e com baixa visão.

Nas oficinas com os jovens, pensamos com Latour (2012) ao conferir aos materiais não mais o papel de intermediários, mas de mediadores, na medida em que são capazes de fomentar novas articulações e produzir efeitos. Em nossas oficinas, a cegueira e a baixa visão são feitas nas práticas nas ações articuladas dos jovens. É um modo singular e engajado de articular os mais variados e heterogêneos elementos: o elástico, os risos e gargalhadas, o equilíbrio e desequilíbrio do corpo, entre outros (Moraes, 2010).

INTER-AÇÃO

[...] Com os bolões foi uma farra, eles mesmos descobriram o que fazer. Foi uma experimentação completa, já que o objeto foi ganhando sentido de acordo com a vontade de quem o experimentava. Sozinhos, eles resolveram rolar em cima das três bolas ao mesmo tempo (como tínhamos planejado) e criaram até uma corrida de bolas. Enquanto todos brincavam em grupo, o Homem de Lata⁷⁵ experimentava solitariamente seu bolão, mas parecia estar se divertindo muito, ria sozinho e fazia até alguns barulhos de alívio (ou de prazer, não sei) quando escorregava as costas na bola. No início, mostramos-lhe algumas possibilidades e depois ele foi interagindo de tal modo com o material que foi conduzindo seus movimentos a novas descobertas.

Naquele momento, ficou muito claro o prazer que sentia o Homem de Lata ao experimentar suas possibilidades corporais com o bolão. Ele ia para a frente, caía para o lado, levantava e tentava mais uma vez, e acabou ficando bem à vontade com a bola. Essa atividade parece ter dado vazão a um acentuado maneirismo que o acompanha. Assim, o Homem de Lata abandonou o movimento estereotipado, aparentemente sem significado, ou quem sabe o transformou, dando-lhe uma função ali, naquela conexão com a bola.

É comum a instalação de maneirismos nas crianças cegas ou com baixa visão. Muitas vezes percebemos que esses movimentos estereotipados agem como forma de preencher um espaço/tempo ocioso. Seria bom evitá-los, estimulando a criança a interagir e a se conectar com os brinquedos ou os mais diversos materiais. Na atividade com a bola, o Homem de Lata deu novos sentidos e associações ao movimento estereotipado.

Os maneirismos são comportamentos estereotipados comuns em boa parte das crianças cegas, mas não são exclusivos delas. Traduz-se por um isolamento, induzindo-a a criar um mundo próprio e a resistir aos relacionamentos e interações sociais.

⁷⁵ Homem de Lata é um jovem cego e seu nome faz alusão ao personagem do conto infantil *O maravilhoso mágico de Oz*, escrito por L. Frank Baum. A escolha do nome está associada ao pouco molejo e desenvoltura corporal do rapaz, que, apesar disso, como um Homem de Lata que busca um coração, participava das oficinas e por elas parecia ser afetado.

Hoffmann aponta causas de origem neurológica, psíquica e social como responsáveis e indicadoras da instalação de condutas repetitivas estereotipadas: “sejam esses movimentos uma reação psicocorporal ou uma forma da criança responder expressivamente, com elementos do seu mundo interno, às demandas, de qualquer ordem, do mundo externo” (Hoffmann, 2012, p. 2). De acordo com a autora, a criança, quando confinada a um pequeno espaço, como o berço; em isolamento sociocultural; exposta a um ambiente sem estímulos ou tendo-os em excesso; sem condição de administrar as exigências do meio; ou exposta a qualquer intercorrência de ordem afetiva, pode apresentar comportamentos estereotipados.

A privação sensorial da visão não se constitui por si só na causa da formação e da persistência dos comportamentos estereotipados, que, em outras palavras, são os maneirismos apresentados pelos cegos, mas, sim, quando se agregam a ela, a deficiência visual, alguns dos fatores mencionados.

Essa conduta se constitui em uma questão instigante, pois é frequente nas crianças da Estimulação Precoce que acompanhei ao longo da prática no IBC. Rodrigues (2008) destaca que se manifesta pelo sacudir dos braços e/ou das mãos ao lado ou à frente do rosto, caso haja alguma percepção luminosa produzindo a sensação de sombra e luz; pelo balanço do tronco para a frente e para trás, em um movimento de “vaivém”, como gangorra; ou ao girar a cabeça para os lados compulsiva e alternadamente.

Bruno (1993) sublinha que a criança cega que fica muito só interage pouco com o meio, isola-se do mundo e se autoestimula em busca de autossatisfação. Os maneirismos parecem produzir nela a sensação de prazer e sendo repetidos acabam se fixando.

Hyvarinen (s.d.) esclarece que o balanceio do corpo ativa o ouvido interno, órgão do equilíbrio, e Fonseca (1979) completa dizendo que as oscilações vestibulares e proprioceptivas na criança cega são indispensáveis para a percepção e o controle da postura e do equilíbrio corporal. Portanto, “quando a criança iniciar o balanceio, este deve ser gentilmente substituído por uma atividade motora significativa que preencha a necessidade de estimular o ouvido interno” (Hyvarinen, s.d., p. 40).

Brinquedos ou brincadeiras que envolvam movimentos repetidos com o corpo, como “balanço” e “cavalo de pau”, não reforçam as atitudes estereotipadas, pelo contrário, dão-lhes significados. Algumas crianças cegas fixam-se nessas atitudes primárias, sinalizando carência de experiências sensoriais e motoras significativas, desenvolvendo esquemas rítmicos de movimentos próprios.

Impressionou-me sobremaneira uma criança em atendimento na Estimulação Precoce, com cerca de nove meses, que, tão logo adquiriu a postura sentada com independência (com as mãos livres), teve como primeira ação a de balançar o tronco para a frente e para trás, e daí rapidamente se transformou em um comportamento compulsivo, era quase uma necessidade, uma verdadeira autoestimulação. Quando a criança dá função a esses movimentos repetitivos, eles podem ser minorados ou até mesmo desaparecer. É importante que haja uma atenção e uma estimulação adequada de modo a prevenir esse comportamento. No caso dessa criança, a utilização de um balanço e de rede foi bastante apropriado. A conexão com a materialidade torna-se primordial para dar função ao comportamento estereotipado.

Muitas teorias tentam explicar a origem dos maneirismos, porém todas são suposições que, sem dúvida, se assemelham às causas dos “blindismos”, que abordaremos logo adiante. Tanto uns quanto os outros são comportamentos estereotipados frequentemente encontrados nas crianças com cegueira congênita que, sendo reforçados pela repetição, tornam-se hábitos. Hoffmann (2012) comenta que, embora as causas para a instalação das estereotípias sejam bastante diversificadas, as crianças cegas utilizam esses mecanismos (como proteção ou como descarga motora) diante de situações que gerem ansiedade e estresse, demonstrando dificuldade para adquirir, modificar ou adequar seus comportamentos motores em razão de sua impossibilidade de imitação e de reforço visual.

INTER-AÇÃO

[...] O Super-Homem pulava o tempo todo enquanto falava comigo. E ele parava o movimento imediatamente ao sentir minha mão pesar sobre seus ombros. Tinha a impressão que

dessa forma eu o trazia à presença; corporalmente falando, era um limite no corpo. Conversando com ele sobre esses comportamentos, disse: “Gosto de ficar pulando quando não tenho nada ‘pra’ fazer e fico me balançando quando estou alegre [...].” Depois, girando o tronco discretamente para um e outro lado, continuou: “Não sei por quê, mas é difícil ficar parado.” [...]

O Super-Homem, assim como qualquer outra criança cega, não consegue ficar parado. O movimento e as ações são próprios do homem. Passando a observar as pessoas que enxergam, nenhuma delas é capaz de ficar parada, imóvel naturalmente, por dez minutos que seja. Contudo, os movimentos corporais e fisionômicos são imitações socialmente aceitas, o que não ocorre com as pessoas cegas congênitas, pois nem mesmo a memória visual têm.

Ele continuou comentando [...]. “Mas agora eu não fico mais com a mão no olho. Fazia isso quando era pequeno. Minha mãe me falou que ninguém faz isso [...].”

O hábito de colocar as mãos nos olhos e comprimi-los com os dedos ou dorso da(s) mão(s) de um ou dos dois olhos e de ficar olhando fixa e ininterruptamente para o foco da luz se constitui em uma questão a investigar. É um comportamento comum nas crianças cegas e nas que têm apenas percepção luminosa. Elas não sabem explicar o que as faz agir dessa forma. Esse comportamento recebe o nome de “blindismo” ou “ceguismo”, distinguindo-se, de acordo com Cantavella et al. (1992), dos outros tipos de maneirismos, por se tratar de uma estereotipia típica do cego. Hoffmann corrobora esses autores ao destacar que:

Os blindismos ou ceguismos funcionam como uma espécie de proteção e, também, como forma de descarga motora que a criança realiza a fim de filtrar as suas trocas com um ambiente muitas vezes “ameaçador”. No blindismo, as crianças cegas centram a atividade motora nos olhos por perceberem neles a causa de sua dificuldade em interagir com o meio ou, como referem Cantavella et al. (1992), “como órgão falido da percepção visual, mas que conserva intacto as inervações de outras sensibilidades” [...]. (Hoffmann, 2012, p. 8)

Ainda a esse respeito, arrisco-me à suspeita de que esse comportamento interessantemente refletido sobre o órgão representativo da visão, que não se tem, vem a ocupar o lugar da ausência, como se a completá-lo com outro estímulo: são as mãos a ocupar o espaço dessa ausência. Inquieta-me que elas fiquem justamente nos olhos e não em outra parte do corpo. Pois, se não é um processo imitativo, já que não veem, porque muitos deles adquirem o mesmo comportamento?

Parece que as causas mais frequentes são o estresse e a ansiedade da criança cega à mercê de um mundo desconhecido e imprevisível. Tais condutas devem ser preferencialmente evitadas, pois dificilmente se modificam. A região ocular representa o alvo de muitos tratamentos e intervenções cirúrgicas, fato que também pode concorrer para a manutenção dessa conduta. As mãos a comprimirem os olhos ao longo do tempo podem provocar ou acentuar uma irreversível deformidade, deixando a cavidade orbitária excessivamente funda.

Outra suposição que tenta explicar o fato consiste na presença do “sinal de Franceschette”.⁷⁶ Esse sinal diz respeito à produção de imagens virtuais (não reais) produzidas pelo cérebro em decorrência da compressão dos dedos nos olhos. Entretanto, quando as mãos da criança estão ocupadas, em atividade, em conexão com materiais interessantes, esse comportamento tende a diminuir. A massa plástica tem sido ótima opção em muitas dessas ocasiões.

É necessário dar significado ao maneirismo, provocar um desvio nesse processo, buscar um sentido para ele pela conexão com outras coisas, com outros objetos, de modo que aos poucos ganhe sentido, tome outros rumos e permita novas descobertas.

Para dar função aos maneirismos, é importante associá-los a alguma outra coisa. Entram nesse contexto como forte aliados os

⁷⁶ Pode ser encontrado também como sinal de Franceschetti, que indica compressão oculodigital comum quando a deficiência visual é severa (Haddad, 2006, p. 112). Essa atitude revela acentuada baixa visual e acredita-se que a pressão dos dedos sobre os olhos estimule a formação de imagens virtuais que se tornam interessantes, intensificando novas sensações. Esse comportamento, se continuado, pode provocar deformidades que deixam o olho da criança mais fundo (Rodrigues, 2002, p. 15).

jogos, os brinquedos, a música, a dança, enfim a materialidade. Assim, parece que a ludicidade, a materialidade e a prevenção de maneirismos caminham em conexão.

2.2.8 Espaços e espaços

INTER-AÇÃO

[...] Convidamos o irmão da Emília,⁷⁷ Salsicha, para participar da oficina. Ele aceitou e foi o primeiro a chegar. Quando Salsicha estava tirando os sapatos, falou: “Ai! Que medo.” Perguntamos de quê, e ele respondeu que era de cair. Subimos para o palco e ele estava bastante inseguro, abraçado à sua bengala dobrada. Na hora do relaxamento, pedimos que todos caminhassem pelo palco, e Salsicha ficou com medo, pediu para Thainá acompanhá-lo. Explicamos que o som ficava na beirada do palco e que para trás dele podia andar sem perigo. Ainda assim ele ficou inseguro.

Mostramos-lhe como era o palco antes das atividades, chamando a atenção para alguns pontos de referência, como as cortinas e a coxia. Todos se deitaram e pedimos que Salsicha deixasse a bengala conosco; ele choramingou, agarrado a ela, dizendo: “Por favor, não, é meu filhinho, por favor, não [...]”. Sugerimos, então, que deixasse a bengala ao lado do corpo, e ele aceitou. No decorrer do relaxamento, Salsicha riu em diversos momentos, acompanhando a minha fala, como se estivesse gostando de imaginar ser uma planta, com folhas e galhos [...]. Logo se esqueceu da bengala. Nós a guardamos sem que ele percebesse.

Durante as atividades, surpreendemo-nos com a forma com que Salsicha foi se soltando, tomando mais confiança em si mesmo junto ao grupo, tendo inclusive se esquecido da bengala e de seu apego a ela, bem como do medo de esbarrar e cair.

⁷⁷ Emília é uma jovem com baixa visão e seu nome faz alusão à personagem da série *Sítio do pica-pau amarelo*, criada por Monteiro Lobato. A escolha do nome tem a ver com a maneira espevitada, alegre e ativa de ser da jovem, muito semelhante à da boneca de pano, que tem sempre uma boa resposta e opinião na ponta da língua.

Impressionou-nos como a oficina produziu em Salsicha confiança suficiente e em tão pouco tempo, fazendo com que se sentisse mais seguro. Percebemos que o conhecimento do espaço feito anteriormente fora importante para que abandonasse o medo inicial. Os cegos necessitam explorar o espaço para se sentirem seguros e dessa forma terem autonomia para se locomoverem. O espaço é sempre uma questão para o cego, como entendê-lo e estabelecer pontos de referência para se orientar e se locomover nele.

A bengala, para os cegos e pessoas com baixa visão, funciona como uma extensão do próprio corpo, sendo essencial para promover sua independência. Merleau-Ponty (2011, p. 211) sublinha que “a bengala é um apêndice do corpo, uma extensão da síntese corporal. [...] Quando a bengala se torna um instrumento familiar, o mundo dos objetos táteis recua e não mais começa na epiderme da mão, mas na extremidade da bengala”.

No entanto, no IBC, por se tratar de um espaço familiar, nem todos os jovens cegos e com baixa visão fazem uso da bengala o tempo todo. Vejo-os sempre a andar pelo Instituto fora dos horários das atividades juntos e em pequenos grupos, em que o que tem mais visão guia os que têm menos e os cegos, como se procede com os guias videntes.

Alguns alunos cegos, quando chegam ao teatro para as oficinas, deixam suas bengalas encostadas na pilastra ou dobradas, as articuladas sobre as poltronas ou junto delas, no chão, e sobem ao palco para as atividades.

INTER-AÇÃO

[...] Buzz contou sobre as novas tecnologias direcionadas para as pessoas com deficiência visual e prosseguimos comentando sobre os avanços nessa área, uma pesquisa em que se faz a implantação de *chips* para obter visão. Contou também que, há alguns anos, em um evento médico no IBC, viu em exposição um aparelho indicado para cegos que vibrava, denunciando a presença de obstáculos, para evitar que se machucassem. Observei que Sherlock ficou bastante atento à conversa.

Retornando ao assunto da deficiência visual dos dois meninos, Buzz contou ser cego desde a incubadora. Pergun-

tamos como era essa questão da adaptação ao mundo sem a visão. Ele foi muito tranquilo em responder: “Pra mim já tinha manual, já, não tive problema.” Buzz concordou que não pode falar da diferença de enxergar ou não, como Sherlock, porque não teve a mesma experiência.

Sherlock contou um pouco de sua história. Disse já ter enxergado um pouco, teve glaucoma e baixa visão. Comentou que sua visão era mais ou menos como a do Pimentinha, muito boa. Estudava em tinta e lia impressos. Contou que manteve essa visão até os 12 anos e depois perde-a toda. Isso já tem uns cinco anos. Perguntamos como foi essa mudança, se ele pensa nisso. Ele respondeu: “Ah, eu penso em enxergar, mas depois tudo volta ao normal e eu tento me adequar [...]” Perguntamos o que mudou. Ele pensou um pouco e disse deste modo: “Sei lá [...], autoconfiança, eu acho, ou alguma coisa assim [...], de fazer as coisas. Eu gostava muito de jogar futebol, [...] inclusive eu jogava.” Falamos se ele não gostava de jogar *goalball*.⁷⁸ Ele disse que não vê muita graça: “Eu não consigo ter tanta percepção ‘pra’ jogar, não é uma questão da técnica, *goalball* até que vai, mas futebol, não [...]”

[...] Paola ficou curiosa da questão de saírem sozinhos, passear e coisas assim. Quis saber se eles sentiam segurança para pegar ônibus, se usavam a bengala, como faziam. Sherlock respondeu que, “no começo, a gente só vai ‘pra’ casa e ‘pra’ escola sozinho [...]”, e disse que, quanto à bengala, fazia uso com segurança em ambientes internos. Já Buzz contou que seu pai o deixa no ônibus em Botafogo e de lá ele vai sozinho para a escola. Disse que quase sempre encontra amigos que também estão indo para lá e que aí vão juntos. Quanto à bengala, estava em processo de aprendizagem.

Apareceram claramente em nossa conversa duas questões que se imbricam e se entrelaçam tanto que não se acham nem seu início nem seu fim, como aponta Deleuze (1996); começam antes, pelo meio; seguem múltiplos caminhos: a autoconfiança

⁷⁸ *Goalball* é um jogo praticado por atletas cegos ou de pouca visão, cujo objetivo é arremessar uma bola sonora com as mãos no gol do adversário.

e a autonomia. Para o cego e para muitos que têm baixa visão, a conexão com a bengala torna-se fundamental, pois esta se constitui no instrumento por excelência rumo à independência e autonomia.

Na oficina, no entanto, era importante que se liberassem dela, pois ali era um espaço aberto para outras experiências e experimentações corporais, um espaço aberto para outras conexões.

INTER-AÇÃO

[...] Quando Salsicha deixou sua bengala no canto do palco, sentimos que estava bem mais confiante em si, mas era necessário andar com certo vagar, tateando o chão com os pés para se localizar melhor, saber se a escada ou o fim do palco estavam próximos.

Sem a bengala, observamos que os jovens usavam frequentemente o sistema tátil-cinestésico⁷⁹ com os pés: iam tateando com os pés, verificando obstáculos e se certificando de que estavam em lugar seguro. Salsicha demonstrava estar cada vez mais confiante nas oficinas.

INTER-AÇÃO

[...] Começamos a oficina com o relaxamento ao som da música. Pedi que andassem livremente pelo palco, procurassem um lugar para se recolher e que se deitassem. Sherlock explorou o espaço com os pés e disse: "Deixa ver onde estou."

O tato ativo pode ser posto em ação também com os pés. A percepção e a discriminação dos diferentes tipos de solo, como areia, grama, terra ou piso, atuam como importante pista sensorial para a orientação espacial e a compreensão do ambiente pelas pessoas cegas. Muito frequentemente também são usadas para localização de obstáculos e recuperação de objetos caídos.

⁷⁹ Que promove o sentido tátil-cinestésico, sentido esse que capta as informações das qualidades dos materiais pelo toque e pelo movimento corporal.

INTER-AÇÃO

[...] As crianças da Estimulação Precoce precisam ser estimuladas a recuperar os brinquedos que caem de suas mãos. É necessário que compreendam que ele existe mesmo fora de seu campo de ação. Os barulhos e os sons próprios dos brinquedos denunciam sua presença; assim, a criança precisa associar o som ao objeto que o produz (sua fonte) tatilmente e lhe dar significado, para que possa, então, romper o espaço, orientar-se pelo som e se esforçar para recuperá-lo. A extensão do braço para alcançar brinquedos e a própria mãe que lhe fala à sua frente são as primeiras formas de orientação e mobilidade da criança cega. A coordenação ouvido-mão há de ser estimulada desde cedo, pois ocorre mais tardiamente do que a coordenação oculomotora nas crianças que enxergam.

Hyvarinen (s.d.) comenta que a construção do conceito da permanência dos objetos na criança cega é muito mais difícil de estabelecer quando eles caem e desaparecem, sendo reencontrados com intervalos longos e irregulares. Ele acrescenta que, quando os brinquedos rolaem para longe da criança cega, esta deve ser incentivada a recuperá-los imediatamente, junto com o adulto, ou eles devem ser recolocados em contato com ela, permitindo mais fácil acesso.

Bruno (1993, p. 22) considera que as crianças cegas e com baixa visão

necessitam de vivências corporais significativas para poderem organizar suas ações no tempo e no espaço. A construção da imagem corporal advém também da oportunidade de relacionar-se com crianças de sua idade, para poder perceber o próprio corpo em relação ao do outro, e construir desta forma a noção do eu-outro e a noção da permanência do objeto.

Santin e Simmons (2000) confirmam que a criança cega tem pouca evidência da estrutura do espaço que a rodeia, até poder movimentar-se e descobrir essa evidência pelo deslocamento de seu próprio corpo.

Ela não adquire espontaneamente (por imitação) os conceitos espaciais, a não ser que lhe tenham oferecido a oportunidade de fazê-lo mediante adequada estimulação, desde as primeiras etapas do desenvolvimento (Bueno, 2003). As experiências corporais e as conexões estabelecidas são essenciais para que a criança cega e a com baixa visão conheçam, compreendam e se orientem no espaço.

INTER-AÇÃO

[...] No acompanhamento do Super-Homem, ficaram marcadas algumas de suas indagações. Ele não entendia bem como se organizava o espaço do prédio onde morava, a disposição dos apartamentos, a portaria [...]; era como se percebesse um amontoado de lugares meio que misturados. Sua curiosidade era instigante. Eu tentava lhe explicar, mas só com palavras não era suficiente. Senti a necessidade da experiência, era preciso que percebesse o espaço com seu corpo. Algumas ideias me ocorreram. Uma delas foi fazê-lo perceber as paredes de seu quarto onde costumávamos ficar, o chão e o teto.

Surgiu, então, outra grande questão: o que era exatamente o teto, de que tanto falava? Durante um bom tempo essa ideia não saía de sua cabeça: “O que era o teto do quarto?” Eu indicava mostrando com a mão dele para cima, dizendo que ficava lá, no alto. Mas o que era o teto que ficava no alto e que não podia tocar? A coisa se complicou ainda mais quando eu disse que, em cima de seu apartamento (entendia como sua moradia), havia outro apartamento igual ao dele e outra família morava lá do mesmo jeito, e que mais em cima ainda existia outro, e assim se formavam os edifícios. Resolvemos então tocar o teto, desmistificar essa ideia de que não era possível seu acesso. Colocamos uma cadeira em cima da mesa de estudo que ficava em seu quarto e subimos primeiramente na mesa, e enquanto eu a segurava ele subiu na cadeira; ajudei-o como pude. Chegando lá em cima, precisou ainda ficar na ponta dos pés para alcançar o teto. Confesso que o achei decepcionado. Não era uma grande exploração, mesmo porque a posição era incômoda, mas ao mesmo tempo senti-o feliz por ter conseguido

alcançar o teto com suas mãos. Em seguida, saímos de seu apartamento e subimos pelas escadas do prédio até o andar de cima. Vimos as portas dos outros apartamentos iguais à dele, subimos mais vimos o outro andar de cima. Depois descemos pelas escadas, fizemos o mesmo pelo elevador; enfim, ele ficou satisfeito, parecia que a seu modo tinha organizado mentalmente aquela disposição. Para completar, fizemos um protótipo de um edifício com uma caixa de papelão entremeando com papel grosso simulando os andares e colando-os com fita adesiva.

Merleau-Ponty (2011) aponta que o espaço é primariamente corporal e que só tem sentido pela experiência. Preocupado com o vivido, o autor volta-se para o corpo próprio e sublinha que é no corpo que o significado se manifesta. Masini (1994, p. 84) comenta as ideias do autor da seguinte forma: “A experiência perceptiva (que é corporal) não surge da associação que vem dos órgãos do sentido (tal como é vista pelos empiristas), mas sim da relação dinâmica do corpo como um sistema de forças no mundo.”

Naquela experiência, o Super-Homem pôde obter elementos palpáveis para dar início à construção de um mapa mental referente a seu prédio e aos apartamentos. É fundamental, para uma criança cega, conhecer o espaço pelas experiências corporais e repetir as ações de maneira funcional (não mecânica), pois isso lhe permite que se locomova com autonomia, adquira autoconfiança e melhore a autoestima. A repetição das experiências corporais ajuda nessa construção.

Mais tarde, na idade escolar, o uso da bengala constitui-se de vital importância para a independência do jovem cego. Há de se prepará-lo desde criança para usá-la como instrumento necessário à sua autonomia. A primeira bengala da criança é o próprio braço estendido à frente de seu corpo, e na idade pré-escolar pode ser usada a pré-bengala.

Martins esclarece que:

A utilização da bengala para uma efetiva locomoção segura, seja em espaços interiores, seja nas ruas, implica a aprendizagem de um conjunto de técnicas onde relevam o domínio da bengala

para a identificação de perigos e obstáculos, mas também de estratégias que permitam a orientação dos sujeitos no espaço. [...] A bengala opera como uma extensão da percepção tátil da pessoa cega, permitindo-lhe antecipar obstáculos, reconhecer referências no caminho, constituindo igualmente uma forma de se assinalar para os demais a presença de alguém invisual. (Martins, 2006, p. 155)

Muitos adolescentes e mesmo adultos sentem-se inibidos em usar a bengala, pois ela ainda representa a imagem estigmatizada do cego, daquele que vive nas trevas e carrega consigo o infortúnio. Dessa forma, adiam também sua locomoção independente e, portanto, sua possibilidade de autonomia. Outros, como Salsicha, não a largam para nada, parece que já a incorporaram totalmente. Preparar a criança desde cedo para seu uso e orientar a família têm sido formas eficazes de vencer essas barreiras. A bengala é um objeto precioso, pois a conexão com ela produz efeitos que podem fazer existir novas promissoras realidades para a pessoa cega.

INTER-AÇÃO

[...] Salsicha, apesar de ter chegado à oficina demonstrando muito medo, pois não desgrudava de sua bengala, não demorou a sentir confiança no grupo e no ambiente. Atualmente, desvencilhou-se dela e se movimenta com desenvoltura, tendo chegado até a se jogar do palco. Ele disse que gosta de ser radical.

[...] Salsicha contou que começou a perder a visão aos 6 anos e em 2010 havia ficado totalmente cego, que chegou a aprender a ler em tinta e que ainda guarda memória visual. Na hora de ir embora, percebemos que ele estava sem a bengala. Disse que viera sem ela porque a aula relaxava mesmo e não achava necessário. “Antes eu não conseguia ir ‘pros’ lugares sem a bengala; eu já melhorei ‘pra’ caramba desde que eu vim ‘pra’ cá.”

Parece que Salsicha sentiu-se acolhido por nós. Notamos logo que ele tinha um comportamento agressivo com os colegas, alguns reclamaram e se retraíram com sua presença. Mas, aos poucos, conseguimos contornar isso; íamos conversando de forma amigável com ele nesses momentos

e fazendo-o ver que precisava ser mais afável com o grupo. Ele admitia na mesma hora, pedia desculpas e prometia melhorar. Notamos que realmente isso foi acontecendo. Conversamos com ele no sentido de explicar que a bengala era muito importante, que lhe dava maior autonomia, mas que, na oficina, para o trabalho de expressão e experimentação corporal, poderia ficar sem ela, conforme ele mesmo tinha comentado.

[...] Na oficina em que revisamos o roteiro para nossa apresentação final antes no final do ano e da pesquisa, Salsicha disse que gostaria de dar este depoimento para o público: “[...] antes eu não conseguia ir ‘pros’ lugares sem a bengala; eu já melhorei ‘pra’ caramba desde que eu vim ‘pra’ cá”.

Zé Carioca logo quis dar o seu: “A oficina do plástico-bolha foi a que mais me tocou. [...] as oficinas me fazem refletir, isso é importante ‘pra’ mim. É o único momento do dia [em] que eu posso relaxar.”

Uma questão ficou para nossa reflexão. Salsicha era um jovem tido como muito agressivo. Uma professora da escola que esteve em nossa oficina de passagem, certa vez, ficou admirada de ver que estávamos conseguindo lidar com ele. Ela falou alguma coisa deste tipo: “Nunca pensei que se fosse conseguir algo com esse menino; só de ele estar participando acho uma grande coisa, nunca pensei. Como ele veio parar aqui?” Ela ficou curiosa. Pelo que contou, Salsicha esteve em um processo de cegar durante anos. Sua irmã tem baixa visão e toda a família tem problemas visuais graves, sendo a maioria, como pais e tios, cegos.

Encontrei-o cabisbaixo no serviço médico do IBC, cabeça entre os joelhos, completamente curvo, esperando ser atendido, pois estava com conjuntivite. Surpreendi-me com sua felicidade quando falei com ele. Eu disse que contava com ele para a apresentação da oficina em nosso encerramento, que aconteceria no dia seguinte, e que ele era figura importante, não podia faltar. Um sorriso foi se formando em seu rosto e ele, que já não lembrava mais que haveria a apresentação, respondeu: “Pode contar, sim, tia, eu estarei lá.” Notei que ele foi melhorando sua autoestima

durante as atividades e que aos poucos estava se relacionando melhor com todos. Não só participou da apresentação, como deu seu depoimento final.

Percebi que as oficinas foram importantes para Salsicha, entramos em sintonia e ele se sentiu acolhido. Cobo, Rodríguez e Bueno (2003) destacam que a autoestima do jovem melhora conforme aumentem os comentários positivos de suas ações. Completamos esse pensamento afirmando que o trabalho de experimentação e expressão corporal que vem sendo realizado tem sido de fundamental importância na conquista da autoestima daqueles jovens.

A oficina, com seu trabalho corporal junto aos jovens cegos e com baixa visão, faz aparecer no corpo questões fundamentais que vão sendo trabalhadas nas atividades com o grupo e vão ganhando caminhos mais potentes.

Antes de entrar para o grupo, conhecia-o pelo som do piano que tocava. Sempre que passava à tarde pelo corredor me deparava com um som maravilhoso que vinha de uma porta meio entreaberta. Ele ficava sozinho por horas treinando, era surpreendente. Sua música chamava a atenção de todos que passavam por ali. Era um contraste: tão sensível no piano e tão agressivo no trato com os colegas.

INTER-AÇÃO

[...] A orientação no espaço e a mobilidade é uma forte questão na vida de uma pessoa cega. Lembro-me do Super-Homem no primeiro ano do Ensino Fundamental iniciando sua locomoção com total independência pela escola (IBC); inevitavelmente teria de aprender a ir ao banheiro e ao refeitório sozinho, andar pelo pátio no recreio e voltar para a sala de aula. Ele ficava intrigado porque o vidente conseguia andar em um lugar silencioso e ele, não, “seria horrível se eu andasse no pátio vazio”. Ele fez um gesto com as mãos e pediu que eu dissesse o que ele estava fazendo. Eu respondi corretamente. Em seguida, pediu que eu fizesse um gesto em silêncio. Eu fiz e ele comprovou: “‘Tá’ vendo? Eu não tenho como saber o que você fez.”

O Super-Homem adquiriu a marcha autônoma com cerca de 3 anos de idade. Foi praticamente um treinamento intensivo.

Para andar era preciso andar, e assim fomos atentando para as pistas sensoriais que se faziam presentes pelos caminhos que percorríamos. Eram os sons, a acústica, os odores, a temperatura e tudo mais que se apresentava.

Ele percebeu que não enxergava com cerca de 5 anos de idade. Não sabia exatamente o que era, mas começou a perceber que as pessoas podiam fazer coisas que ele não conseguia. Aí surgiram várias perguntas que até hoje o acompanham.

Lembro-me de certa vez, já com praticamente 9 anos, que em sua casa falou orgulhosamente: “Olha só, tia, eu ando igual a quem enxerga, vê só”, e ia andando rápido pela casa sem esbarrar em nada, com os braços para baixo; realmente impressionante. Pediu que eu fechasse os olhos e fizesse o mesmo; só que esbarrei em vários móveis, e ele ria muito.

A memória muscular que o cego desenvolve com as práticas cotidianas de deslocamento no espaço físico permite-lhe que gradativamente construa o mapa mental dos ambientes, principalmente daqueles que lhe são mais familiares. Ele é tão bem assimilado e incorporado que pode dar ao jovem cego uma locomoção com total propriedade e certeza, proporcionando certa segurança e domínio da situação.

INTER-AÇÃO

[...] De pé e de mãos dadas, criamos um espaço no centro da roda. Perguntamos de que maneira poderíamos preenchê-lo. [...], Zé Carioca falou: “Pode ser preenchido com mais pessoas.” Carlitos sugeriu que todos entrassem na roda, e então fomos nos juntando, ocupando o menor espaço possível. Perguntamos se, quando não há espaço, dá para ter movimento, e todos concordaram que não. Comentamos que, sem espaço, cristaliza-se. Depois refizemos a roda e pegamos um elástico grande e grosso fechado em círculo, envolto em malha para contorná-la, e o passamos por trás de nossas cinturas. Fomos pedindo a cada um que saísse da roda e a preenchesse com um objeto disponível no palco, o incluísse naquele espaço e voltasse para a roda. Acharam a atividade interessante e quiseram ser criativos. Daí foram

colocando: um banquinho, um par de tênis, uma mochila, um pedestal, uma bacia com bolas [...].

INTER-AÇÃO

[...] Questionamos se um espaço só pode ser físico. Carlitos acha que pode ser um espaço psicológico, a imaginação. Lançamos a questão do tempo: “O tempo poderia ser um espaço? Quando temos tempo, temos espaço para fazer algo?” O que você faz com seu tempo livre e o que você gostaria de fazer? Ami disse não ter espaço na escola, pois não é sua casa, “não posso fazer o que quero”. Os outros disseram que gostam de preenchê-lo com música. Perguntamos novamente se o silêncio pode preencher um espaço. Todos ficaram em silêncio e depois concordaram que sim.

INTER-AÇÃO

[...] Após o relaxamento, Sherlock contou que “o que escolhi como lugar ideal de descanso, acho que é o lugar que eu mais fico, não sei se é ideal, mas é o lugar que eu mais fico tranquilo, que é o meu quarto mesmo, só que de uma forma assim isolada assim [...]. É bem raro ficar só no meu quarto, é que divido o quarto com meu irmão, queria ter um espaço só para mim. Então, foi isso que eu imaginei, um quarto só meu, maior; sempre acho que a gente tem umas horas que quer ficar sozinho, organizar pensamentos, sei lá, ficar tranquilinho mesmo pensando [...]. Então, seria muito legal, o lugar ideal ‘pra’ mim seria o quarto mesmo”. Demos continuidade à conversa questionando o que estaria fazendo no quarto: “Imagina que você está sozinho no quarto e que seu irmão foi viajar. O que seria interessante fazer?” Ele disse: “Ficaria muito no computador e até tarde, [...] sei lá, ficaria ouvindo rádio, deitado normal, dormindo [...], tudo só meu assim, um espaço mesmo só ‘pra’ mim.”

Sherlock concordou com Carlitos em que o espaço não é só físico. Ele comentou que precisa ter um espaço para si, para estar só, para refletir, fazer suas próprias coisas. Um espaço seguro, que ele já domine; nada melhor do que o espaço do próprio quarto, ali é seu lugar, ali ele guarda sua vida. Essa é uma questão pró-

pria dos jovens, não necessariamente tem relação com a questão da deficiência visual. Parece-me, no entanto, que Sherlock tem necessidade de estar sozinho, pois está em busca de soluções. A solução do problema que o acompanha, a cegueira... O que fazer diante dessa dura realidade?

Em alguns momentos, é importante estar sozinho para buscar soluções, e em outros é justamente o contrário: é necessário interagir, conectar-se, partilhar. Na prática da Estimulação Precoce, percebíamos a necessidade de se abrir um espaço para os pais das crianças. Era preciso encontrar os outros que passavam por situações semelhantes.

INTER-AÇÃO

[...] “Meu filho é cego, mas é muito inteligente; é muito esperto mesmo.” Essa era uma afirmativa constante feita pelos pais das crianças em atendimento na Estimulação Precoce. Percebíamos uma intenção, um desejo, quase uma necessidade de ver aquela deficiência de algum modo compensada.

Os pais aceitavam mais facilmente a deficiência visual quando um atraso cognitivo ou uma deficiência intelectual começava a se fazer suspeitar, na tentativa de descartá-la. E aí, para eles, todas as dificuldades apresentadas pela criança eram decorrentes somente da deficiência visual. Fica bem claro que a grande dificuldade é a deficiência intelectual e os distúrbios neurológicos que não raro ficam a rondar.

[...] As duas mães estavam com seus filhos no balanço do parquinho. Elas conversavam, trocavam experiências e percebiam como eles se comportavam. Vimos a necessidade de aproximá-los (pais e crianças) e abrimos esse espaço para que pudessem estimular os filhos em horários extras, outro que não o do atendimento propriamente dito.

Uma das mães, que relutava em entender e aceitar o comportamento do filho, dessa forma pôde observar a conduta das outras crianças e compreendê-lo melhor. Quando a palavra do profissional vem fortalecida pelo depoimento ou comentário de outros pais, que vivem a experiência da deficiência nos filhos, uma maior compreensão e aceitação da situação se faz presente e atua como estímulo para seguir

em frente. A legitimidade promove outra escuta, produz e afirma maior credibilidade.

Pensando com Despret (1996) sobre a terapia dos espaços brancos, não que a Estimulação Precoce seja um espaço terapêutico, mesmo porque não é essa sua proposta; arriscaria dizer, fazendo uma aproximação com as ideias da autora, que se abriu ali no parquinho no encontro daquelas duas mães algo inédito, algo se produziu do encontro. Criou-se ali o que poderíamos chamar de espaço branco, um espaço do qual, se comparado a um tecido, não se poderiam apreender suas costuras. Em que cada um de seus fios se liga com os fios da teoria que contorna aquele espaço. Não podemos pretender definir o que dá a forma ou dá o fundo, o sentido ou sua significação, mas podemos admitir que o desenho dos fios entremeados que compõem aquela situação das mães com seus filhos tem uma potência que não se pode mensurar.

2.2.8.1 A pesquisa como espaço aberto

INTER-AÇÃO

[...] Iniciamos a oficina comentando sobre a nova colaboradora. Ela se apresentou dizendo seu nome e que era estudante de psicologia, o que causou certo estranhamento e curiosidade no grupo. Sherlock falou: “lh... psicóloga? Então a gente deve estar com sérios problemas.” Ela explicou que psicólogos trabalham com muitas coisas diferentes, que também cuidam do corpo, que podem estar nas empresas e nas escolas.

[...] Zé Carioca falou que acha muito interessante estudar a mente humana [...]. Aproveitamos para conversar sobre como mente e corpo não são entidades separadas. Zé Carioca disse que não sabia disso, que ele sempre pensou na mente como uma parte separada do corpo. E contou que começou a gostar de psicólogo quando foi a uma. Disse: “Eles fazem a gente resolver nossos próprios problemas.” Comentou, contudo, que ainda se achava muito problemático. Sherlock demonstrou sua falta de simpatia por psicólogos resmungando alguma coisa que não conseguimos entender.

Parece que Sherlock pesquisava também. Em outro momento, ele nos interpelou sobre o relaxamento feito no início das atividades, mas então buscava compreender psicologia, corpo, mente, ludicidade, cegueira, tudo junto, misturado, entranhado; era meio confuso, mas interessante ao mesmo tempo. Um verdadeiro mosaico. Ele queria saber o que a psicologia teria a contribuir para uma oficina de expressão corporal com jovens cegos e com baixa visão. A psicologia, pensada pelo senso comum, nos remeteria à ideia de solução de problemas pessoais pela busca de desvendar algo escondido, misterioso, profundo, do que quase sempre nem a própria pessoa tem claro conhecimento. A psicologia, afinal, trata da mente, e não do corpo, diria ele. Mas algo ali o movia diferentemente, em outra direção.

Quanto à questão de resolução de problemas a que se referiu, me fez lembrar de uma oficina passada em que essa questão apareceu muito claramente. Vamos relatá-la sucintamente.

INTER-AÇÃO

[...] Conforme combinado na oficina passada, o foco do trabalho de hoje seria na cabeça.

[...] E assim fomos conduzindo o relaxamento do corpo, e por último sugerimos uma massagem carinhosa na garganta, face, cabeça e cabelos.

[...] Sentados em roda, cada um foi explorando a cabeça, o pescoço e o rosto do colega ao lado. Tocando delicadamente o nariz, as orelhas, a boca, os olhos, os cabelos, observando suas características, tamanho, formato, textura e outros detalhes. [...] Pedimos que expressassem com o rosto os sentimentos que íamos sugerindo. E, ao som da música, “como se a cabeça fosse o corpo todo”, fomos reproduzindo uma cabeça dançante, uma cabeça cansada; alegre (ríamos e gargalhávamos muito), triste (simulávamos um choro), depois preocupada (franzindo a testa e fazendo um ruído típico) [...], espantada, tranquila (assobiando) [...]. Com essa ideia, fomos caminhando e colocando as expressões na postura do corpo [...].

[...] Dando sequência, sugerimos que escolhessem uma cabeça e criassem um personagem com base nela. E ao

som da música foram expressando algo marcante desse personagem. Interrompíamos a música congelando a ação e lançávamos as seguintes interrogações: “Como seu personagem anda?” Comentamos que não poderíamos falar, mas deveriam fazer sons e ruídos característicos da ação. E assim foi. Sherlock foi o primeiro, e logo comentou: “Todo mundo aqui enxerga um pouco, né?” Deixando nas entrelinhas “menos eu”. Ele ficou especialmente atento aos sons produzidos pelos colegas ao caminharem, na tentativa de captar o que estariam representando.

[...] Depois, responderam à pergunta: o que seu personagem faz? Sherlock contou que chora; Barbie falou que o dela lava roupa ininterruptamente; Marlíria (revelou ser ela mesma), que o seu escreve sem parar; [...] e o do Barth (era seu pai) senta e bota as mãos na cabeça; aturdido.

[...] O que ele quer? Barbie disse que o dela quer ficar livre (seu personagem era sua mãe); Sherlock contou que o dele busca solução (disse ser ele mesmo). [...]

Sherlock se entristece com sua cegueira, mas está vivo, busca uma solução, demonstra enfrentar esse desafio e quer afirmar sua potência e possibilidades.

Com a chegada de Zé Carioca, novo participante no grupo, vimos a oportunidade de lembrar e reafirmar que a oficina se tratava de uma pesquisa de campo em que nos interessava investigar as questões que envolvessem corpo, movimento e deficiência visual. Explicamos que fazíamos anotações e que muitas vezes gravávamos as atividades.

Encontrei-me casualmente com Marlíria durante a semana e ela me contou que Zé Carioca fez muitos elogios à oficina de expressão corporal; ele, que achava que esse negócio de corpo devia ser uma chatice, se surpreendeu e disse que naquela terça-feira estava precisando de algo exatamente como foi a oficina. Parecia que esta tinha sido encomendada, foi ao encontro de sua necessidade daquele momento. Marlíria aproveitou e comentou que Sherlock estava bem mais solto nos ensaios da peça.

Por que trabalhar corpo muitas vezes é tido como algo fútil ou supérfluo, como uma bobagem? Já não é a primeira vez que

esse pensamento nos chega. No início das oficinas, tivemos uma jovem cega que resistiu o tempo todo, conversava, desconcentrava o grupo e dizia não ter nada a ver trabalhar corpo. Ela não deu continuidade, pois seu interesse era atuar, e não teve afinidade com o trabalho corporal. De acordo com Marlíria, ela se beneficiaria muito se trabalhasse seu corpo como forma de soltá-lo para encenar melhor os personagens na encenação das peças.

Colocar os jovens cientes de que estavam participando de uma pesquisa, que não se tratava de uma atividade curricular, embora acontecesse no espaço da escola e com a autorização desta, foi trabalhoso, pois acho que eles se envolveram nas atividades e se esqueceram disso. A questão está no fato de não ser ela obrigatória. E o que levaria os alunos a se engajarem na pesquisa? Percebo que eles reconhecem ser a oficina um espaço de encontro, acolhimento, descontração, descobertas de possibilidades, lazer e ludicidade; sentem que é um espaço para eles.

INTER-AÇÃO

[...] Voltando ao palco, pois tinha me ausentado por alguns instantes, fui informada por Thainá de que houvera uma rusga entre os meninos. Ela contou que eles estavam zombando de um deles e que o Homem de Lata, sentindo-se atingido, ficou muito irritado e quis avançar em Mandy. Eles justificaram que a brincadeira era com Carlitos e que o Homem de Lata sempre agia assim (na defensiva), contudo continuaram o barulho (“MIAU”) que o estava irritando e ao que tudo indicava a coisa era com ele mesmo. [...]

Decidimos aproveitar o acontecido para conversarmos. Sentados em roda, lembrei que aquela era uma instituição na qual praticamente todos tinham diferentes problemas visuais. Barbie ria e debochava conjecturando: “Algumas pessoas têm outras coisas piores [...]” (entendi que se referia ao Homem de Lata e que deixou nas entrelinhas que seu “problema” não era apenas visual) [...], falou com expressão irônica. Enquanto falava, alguns colegas faziam expressão de riso.

Continuamos:

INTER-AÇÃO

[...] Perguntamos aos jovens que têm baixa visão se, quando andam pela rua, junto com as pessoas que têm visão normal, sentem alguma diferença. Barbie disse: “Eu não sinto diferença nenhuma!” Todos concordaram e falaram: “É porque a Barbie tem visão normal.” Ela explicou que seus pais são cegos, e continuou: “O médico disse à minha mãe quando eu era bem pequena que eu tinha uma patologia visual igual à dela e que poderia me levar à cegueira, como aconteceu com ela.”

Perguntamos se algum deles já havia estudado em uma escola comum e como tinha sido.

INTER-AÇÃO

[...] Ami contou que saiu da outra escola (comum) porque havia se mudado e porque o Benjamin era “mais adaptado”. Jasmine⁸⁰ disse que o problema da outra escola era a falta de adaptação e serem as turmas grandes, com muitos alunos, sem condições de o professor lhe dar a atenção necessária. Disse que já teve professores ruins, que não a deixavam nem mesmo sentar-se na frente. Outros jovens concordaram e falaram que isso também acontecia com eles. Jasmine contou que, quando sua mãe a deixava na escola, ficava na cadeira da frente, mas logo que ia embora colocavam-na para sentar lá atrás.

Lee⁸¹ falou que na outra escola que estudou sua relação com os colegas era “meio ruinzinha”, porque eles implicavam muito, e Mandy contou que, onde estudara, quase “meteram a ‘porrada’” nela. Perguntamos a Russell se alguém implicava com ele e respondeu que sim, mas que

⁸⁰ Jasmine foi o nome atribuído a uma jovem com baixa visão e faz alusão à princesa aventureira, filha do sultão de Agrabah, personagem do musical clássico *Aladdin*, produzido pela Walt Disney Feature Animation. A escolha do nome se deve a uma oficina na qual a jovem expressou seu desejo de ser representada como uma princesa de personalidade forte do mundo árabe e durante a atividade com tecidos dançou representando esse papel.

⁸¹ Lee é um jovem com baixa visão e seu nome faz alusão ao personagem Rock Lee da série de anime e mangá japonesa criada por Masashi Kishimoto e adaptada para anime pelo Studio Pierrot. A escolha do nome é inspirada no apelido dado pelos companheiros de oficina, que estava relacionado com uma singela aparência oriental do jovem.

caía na “porrada” (achamos que falou brincando, talvez para se mostrar forte perto dos colegas, pois ele é bastante meigo no comportamento e jeito de ser).

Comentamos a razão dessa conversa. Todos concordaram que ninguém gosta de ficar em um lugar onde as pessoas ficam criticando, zombando de nós, que cada um tem suas dificuldades, ninguém escapa disso. [...]

Consideramos importante naquele momento trazer à luz a questão do respeito às diferenças. Então conversamos sobre isso, porque trabalhar o corpo é aprender não só a se respeitar, mas também a respeitar os outros do jeito que são, com seus espaços e seus movimentos.

INTER-AÇÃO

[...] Estive em uma pré-escola comum para observar uma de nossas crianças da Estimulação Precoce que estava com 4 anos de idade na época.⁸² Chegando lá, encontrei-a sentada no canto da sala a se balançar compulsivamente com movimentos estereotipados, mãos nos olhos sem nenhuma atividade, totalmente ociosa. A professora nesse momento era requisitada pelas outras 15 crianças da sala, que falavam e gritavam ao mesmo tempo junto a ela; enfim, pediam sua atenção. [...] Mais tarde, adotamos em alguns casos a modalidade de um professor auxiliar em outras escolas.

Os jovens com deficiência visual também têm preconceitos quanto às diferenças. Com as tensões por que passam, é de se esperar que seja assim, mas com o trabalho de corpo nas oficinas pretendemos interferir pelo menos ali, localmente, com aqueles jovens alunos cegos e com baixa visão.

⁸² No trabalho de Estimulação Precoce, orientamos que as crianças a partir de certo nível de desenvolvimento e maturidade, por volta dos três anos de idade, aproximadamente, estejam, concomitantemente a nosso acompanhamento no IBC, frequentando uma escola comum, de preferência próxima de sua casa.

INTER-AÇÃO

[...] Dando prosseguimento à oficina, fizemos uma roda e colocamos vários tipos de chapéus em uma caixa grande no centro (boina, chapéu de praia, gorro, bonés, chapéu de palha, panamá, de palha, entre outros). Pedimos que cada um escolhesse aquele que mais se adequasse à “sua” história e/ou personagem. Demos um tempo para essa experimentação, enquanto a música os conduzia, até que cada um com seu chapéu na cabeça espontaneamente escolhia um modo de apresentar seu personagem aos colegas de jeito que pudessem identificá-lo.

[...] Sherlock colocava as mãos na cabeça e andava de um lado para o outro, tirava e botava o chapéu várias vezes, preocupado. Mandy andava pelo palco com um boné, chutando e empurrando tudo o que encontrava pela frente.

[...] Por fim, reunidos em roda, pedimos que cada um desse um conselho a seus colegas com base nos personagens representados. Barth começou dizendo para Sherlock: “Vai dessa para melhor.” Marlíria complementou: “Deixa a vida te levar.” Eu continuei: “Nada como um dia após o outro.” (Sherlock falou baixinho: “Só que todos são iguais.”) Mandy sugeriu “arrume uma namorada”. [...] Pedimos uma solução para o estresse da mãe de Barbie. Eu sugeri que ela fosse ao cinema. Barbie ficou rindo e disse: “Ela não vai ver nada.” Sherlock, na mesma hora, questionou: “Qual é o preconceito?! Eu, hein! Já ouviu falar em audiodescrição?” Barbie comentou que na família dela ninguém enxergava: “Nem meu pai, nem minha mãe, nem meu tio, nem minha tia” [...].

Surge, nesse momento na oficina, com o trabalho corporal, a questão do preconceito. Barbie deixou transparecer certo descrédito das possibilidades de sua mãe e certo menosprezo por ela ser cega. E Sherlock não o deixou passar em branco. Ele está sempre atento e quase vigilante a essas questões que o tocam mais de perto, querendo reverter preconceito em potência, fazendo ver outras possibilidades. Cobo, Rodríguez e Bueno apontam que:

Para muitos cegos, a carga mais pesada pode não ser a cegueira, mas a atitude dos videntes para com eles. Para um cego a maioria dos obstáculos deriva do seu trato com as pessoas videntes, que os fazem se sentir como seres inúteis e isolados da sociedade. (Cobo, Rodríguez e Bueno, 2003, p. 125)

Martins (2006) destaca que muitas vezes a pessoa cega encontra por parte da família e de pessoas próximas pouco incentivo em buscar recursos, demonstrando sentimentos de vergonha em tê-la em sua companhia, sem acreditar em suas possibilidades e capacidades.

Percebemos que a cada dia Sherlock reúne mais e mais forças (talvez o trabalho corporal esteja ajudando) para fazer crescer a potência de ser cego dentro de si. Para finalizar este tópico, chamamos à presença Belarmino, jornalista, doutora e poeta cega que tem muito a contribuir com seu modo de ver. Em suas palavras:

Pensar a cegueira como forma de ver sugere, pois, a instituição de um novo modo de ação e de organização, tanto para o cego como para os que enxergam. Envolve o esforço de construção de um novo paradigma, o qual possa abolir não a cegueira ocular, mas todos os entraves culturais e sociais que ao longo da história do homem foram agregados a essa limitação física, repercutindo, muitas vezes de forma nefasta, tanto nos processos pedagógicos desses indivíduos como na sua inserção à sociedade ampla.

Se pensarmos, pois, o mundo dos homens a partir do conceito de visão, então teremos a seguinte máxima: “a visão é um múltiplo, com formas diversas”.

Desse modo, não há como afirmar: “a visão é uma forma de cegueira”, mas antes, “a visão que os homens têm a respeito da cegueira é também uma forma de visão”, que tanto pode servir para “juntar” as diferenças como para apartá-las. (Belarmino, 2000, p. 18-19)

Os espaços, como vimos, são múltiplos, coexistem e se engendram em distintas dimensões, seja no plano físico, seja no dos afetos ou no dos lugares (ocupação) assumidos pelas pessoas: como alunos, filhos ou mães das crianças atendidas no IBC. Eles podem

ser móveis e assumir diversas formas com base nas circunstâncias e práticas vividas; são espaços e espaços.

2.2.9 A angústia do cegar

INTER-AÇÃO

[...] Começamos a oficina fazendo um reconhecimento do espaço disponível para o relaxamento. Buzz chamou a atenção para o calor da luz emitida por um refletor toda vez que passava por ele. Perguntei se ele a enxergava, disse que via seu clarão.

[...] Pedimos que andassem à vontade pelo palco, procurando perceber todo o espaço, e que escolhessem um lugar para se deitar. Sugerimos que fizessem isso de olhos fechados. Pimentinha disse logo que tinha medo de fechar os olhos e não costumava fazê-lo, disse que poderia ficar cego. Questionamos: “E você acha que isso pode acontecer assim, de repente?” Ele respondeu: “É, né, nunca se sabe.” Eles continuaram andando e se deitaram ao som de uma música com sons que imitavam a natureza, como cantos de pássaros, barulhos de água corrente, de chuva e coisas do gênero. Imediatamente, ao ouvi-la, Buzz se aconchegou: “Hum! Eu adoro isso”, fazendo uma expressão de muita satisfação.

[...] Sugerimos que fôssemos para o espaldar para apresentá-lo a Buzz, que não estivera na oficina passada. Ele teve medo de pular dos degraus mais altos para o colchonete. Observamos que mesmo depois de algumas repetições ainda não se sentia à vontade com a atividade.

Sherlock disse ter ficado muito mais inseguro da primeira vez que pulou lá de cima, na oficina passada, do que hoje. Comentou: “É porque da primeira vez eu não conhecia” [...], pedi a eles que falassem sobre seus [...], Sherlock interrompeu, dizendo: “Hum! [...], já sei, alguns medos, já sei [...], de que será que eu tenho medo [...]?” E ficou a pensar, com um sorriso meio sarcástico. Dissemos que poderia ser algo que os deixassem apreensivos, assustados ou coisa do gênero. Sherlock perguntou: “Preocupado, pode ser?” Dissemos que podia, então ele confirmou: “É,

preocupado.” Disse se preocupar com seu futuro, “tenho medo [de] que ele seja ruim”. Comentamos que medo do futuro quase todos nós temos, mas Sherlock retrucou, dizendo: “Noventa por cento do meu medo do futuro é por causa da minha deficiência visual.”

[...] Pimentinha falou sobre seus dois medos: um é de perder sua mãe, porque ela é a pessoa que lhe dá muita força, e o outro é o medo da morte. Lembramos que, em uma das oficinas anteriores, tinha dito que não gostava de andar com os olhos fechados no relaxamento, pois tinha medo de que, ao abri-los, repentinamente não estivesse mais enxergando. Ele confirmou, disse que realmente esse é um medo forte: “De acordar não enxergando nada, sei lá, pode acontecer, né? Imagina você ficar sem enxergar da noite ‘pro’ dia, de uma hora ‘pra’ outra. Como é que você vai se sentir? Sei lá, cara.” Nós também comentamos sobre nossos medos [...], e continuamos o assunto.

[...] E na conversa surgiu o seguinte questionamento: se quem perde a visão, com o passar do tempo e com as situações da vida, não iria criando outros modos de ver. Perguntamos se não poderia se começar assim um processo de criação. Perguntamos a Sherlock se ele criava novas maneiras de fazer as coisas, ao que respondeu: “Não entendi.” Continuamos: “Você cria possibilidades de fazer tudo o que as outras pessoas fazem sem ela [a visão]; se você enxergasse, talvez não criasse, porque teria a ajuda da visão.” Ele disse: “Acho que não criei nada, não.”

Perguntamos se ele não tinha criado aos poucos maneiras de se locomover, de se orientar [...], de pular do espaldar, conforme iam surgindo as necessidades e oportunidades. Ele falou: “Tipo, eu acho que ‘pra’ mim isso foi naturalmente.” Comentamos o que seria isso, senão uma criação. Ele continuou: “Mas dá muito receio, assim, de se locomover, tipo até que já me acostumei, mas, como já enxerguei até 12, 13 anos, eu fico me imaginando com a visão, tenho mesmo é que me conformar.”

Eu questionei se não teria sido importante o fato de ter enxergado, porque de alguma forma ele sabia como são as coisas, se isso não teria ajudado a localizar-se, a

orientar-se [...]. Sherlock disse que, quanto a isso, havia algumas vantagens, mas também algumas desvantagens. Comentamos que Buzz não teve essa referência (visual) e estava muito bem, ao que logo o próprio, que estava ao lado, respondeu: “Com certeza [...].”

Rodrigues (2002, p. 140) aponta que, quando a deficiência visual é congênita, a criança cria maneiras próprias de perceber e se relacionar com o mundo. Obviamente que ela não usa referências visuais como as crianças que enxergam, antes percebe e entende o mundo com base na integração de seus outros sentidos. Nessa situação, ela não sofre com a perda porque não houve perda, como comentou Buzz; para ele, “estava tranquilo”. Quando a deficiência visual é adquirida, no entanto, a perda se faz sentida e sofrida, mas, em contrapartida, temos visto, conforme nos aponta Manso (2010), que também pode fazer criar modos potentes de existência, de reinvenção de si, do mundo e da genteira.

Compartilhamos a postura com Moraes, quando sublinha que:

Somos levados a passar ao largo de qualquer concepção essencialista da deficiência visual, seja um essencialismo do tipo naturalista, que afirma a deficiência visual como a falta de uma função sensorial biológica, gravada no corpo, seja um essencialismo de tipo social, que afirma que a deficiência é um efeito de impasses criados no contexto social e que levam a um sentimento de incapacidade que essas pessoas encontram no acesso à informação, ao trabalho, à educação e a vários outros direitos básicos do cidadão. (Moraes, 2010, p. 107)

O que pesa para Sherlock é a sensação da perda, é aceitá-la. Nas entrelinhas, ele deixou a ideia de que quem nasceu cego não perdeu, não sabe o que é enxergar. Para ele, a questão da perda visual está ainda muito viva, cotidianamente presente, ele acha que precisa se conformar; como ele mesmo falou em outro momento: “Se perdeu, perdeu, não tem volta.” O que ele ainda não percebe é sua potência criadora de ir tomando os espaços deixados pela perda.

O processo de criação de novas possibilidades que vem conquistando não é reconhecido de imediato por Sherlock. Ele não deu importância a isso, dizendo: “Ah! Isso acontece naturalmente.” Está elaborando a perda e não percebe que aos poucos está encarnando novas formas de ver, e o que acontece “naturalmente” são formas de colocar em ação e em movimento o criar. E, se cria com a prática, com o corpo, com as experiências do cotidiano e suas múltiplas conexões, por que não com as oficinas, se elas estão incluídas nesse contexto?

Moraes conclui em seu texto se remetendo às conexões que promovem um fluxo contínuo misturando as fronteiras entre o ver e o não ver. Em suas palavras:

Assim, a deficiência, longe de estar localizada num corpo isolado, desconectado, existe num complexo de relações que reúne *actantes* heterogêneos-humanos tanto quanto não humanos. [...] [...] Logo, quando dizemos que nós temos um corpo, esta afirmação oculta o trabalho de fabricação desse corpo. E esse trabalho cada um tem que fazer, inclusive o cego. Manter o corpo como um todo é um trabalho, não é algo dado, mas alcançado, construído. O corpo-que-eu-faço é atravessado por tensões, forças, conexões que devem ser levadas em conta. Nesse cenário prático, o corpo cego está longe de se marcar como um desvio, ele é, antes, potência, diferença em ação. (Moraes, 2010, p. 109-110)

INTER-AÇÃO

[...] Pimentinha tem medo de perder totalmente a visão a qualquer momento. Nas oficinas, ao trabalharmos com o corpo, vimos aparecer essa angústia do cegar e o medo de se arriscarem. A maioria não gosta de fechar os olhos, como Mandy havia comentado: “A coisa mais difícil para mim é fechar os olhos.”

[...] Começamos com o tão esperado relaxamento. Ao som de uma música calma, pedimos que, de olhos fechados, todos andassem à vontade pelo palco. Perguntei se fazia diferença fechar os olhos para quem não enxergava. Os cegos disseram não fazer nenhuma diferença. Já os que têm

baixa visão não gostam de fechar os olhos nessa situação, pois têm medo de “trombar e cair”.

O medo de cegar não dá tréguas, é como se uma constante e velada ameaça ficasse a rondar. Os jovens que têm baixa visão sentem a cegueira mais de perto, quando não pela família, pois muitos deles têm pais cegos, pelos colegas da escola ou pelo prognóstico de suas próprias patologias visuais. Na oficina, aparecia também o medo de se machucarem e de machucarem os outros.

Martins, em sua pesquisa com pessoas na Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal (Acapo), cita o seguinte depoimento de uma mulher que tinha baixa visão e sabia que provavelmente poderia vir a ficar cega:

Há momentos em que me sinto com força, tomo uma postura de coragem nas dificuldades. Observo as pessoas e vejo-as rirem-se e fazerem tudo que, para mim, esses modelos são uns heróis e penso que quando lá chegar e se cegar, quero rir-me das coisas, fazer as coisas como eles fazem. Só que há outros momentos em que eu penso: “por que eu?”. Há tantas pessoas ruins, é muito duro, muito difícil pensar que isso me poderá acontecer, penso ainda o ano passado lia o jornal, agora já não consigo... mas orgulho-me do que fiz até agora e do que consigo fazer e do que tenho feito. (Martins, 2006, p. 152)

Na mesma oficina, outros jovens com baixa visão não vivem a ameaça de perder a visão da mesma forma; pelo contrário, gostam de experimentá-la. Emília e Barbie têm muitos familiares com cegueira e baixa visão na família, inclusive seus pais. Elas demonstraram na oficina com as vendas muito interesse em passar pela experiência do cego na pele.

INTER-AÇÃO

[...] Comentamos que preparamos algo bem diferente para hoje e perguntamos se alguém já tinha visto os objetos que trouxemos. Sherlock foi logo anunciando “eu vi”, pois assim que chegou foi com Carlitos ver os objetos. Então, dissemos em tom de descontração: “Você disse que não

enxerga, como assim você viu?”, e ele respondeu: “Eu vi com a mão.” [...]

[...] Distribuimos as vendas e explicamos a atividade. O grupo seria dividido em dois e cada um encenaria um dia da semana. Enquanto um se apresentava, o outro ficaria assistindo, e depois trocariam. Um grupo representaria um dia de domingo, e o outro, uma segunda-feira. Esclarecemos que tinham de incluir nas histórias algumas AVDs, cujos objetos estavam à disposição no cenário que havíamos trazido.

Quando chegaram, já havíamos arrumado o palco e eles puderam ver antes onde a cena aconteceria. Previamente organizamos uma copa com lanche, pratos e talheres sobre a mesa; um lavabo com pasta e escovas de dente, sabonete, bacia com água e toalha; e uma arara com ganchos, roupas penduradas e um suporte na parte de baixo para sapatos. Todos reconheceram os objetos e suas posições no ambiente preparado no palco antes de colocarem as vendas.

Sherlock, que é o único cego na oficina, não recebeu a venda. Ami perguntou se era necessário mesmo estarem vendados. Mandy disse que não queria usá-la, porque só fechava os olhos para dormir e assim mesmo porque não tinha outro jeito, e que se fosse possível não os fecharia nem para isso. Barbie sugeriu que ela ficasse de venda com os olhos abertos; Mandy disse que isso não funcionava. Sherlock comentou: “Um cego já é dose. Vocês querem fazer todo mundo ficar cego também?”

INTER-AÇÃO

[...] Sherlock pediu a Carlitos para levá-lo até a mesa [composição ambiente no palco] e dissemos, surpresas, que deveria ser o contrário: ele é que deveria levar Carlitos até a mesa. Sherlock disse que era cego e respondemos que Carlitos também, estava com vendas. Mas Sherlock contrapôs e disse que ele, sim, era o cego original.

Mandy tirou a venda e Russell reclamou de dor nos olhos e foi lavá-los, interrompendo a atividade, mas, quando os outros deram início à apresentação, ele logo se reanimou, colocou a venda e foi participar.

O primeiro grupo começou a se apresentar, Carlitos estava com a venda, mas deixou um dos olhos destapado. Ele também não gostava de colocá-la. Todos se enrolaram muito nas tarefas e, embora tenham imaginado uma história, se detiveram mais em fazer as AVDs. Russell [com a venda] demorou a colocar a pasta na escova, mediu o tamanho das cerdas e se certificou de que a pasta não ia cair, até que conseguiu. O segundo grupo teve menos tempo que o primeiro. Mandy fez a atividade quase toda sem venda. Barbie [com venda] calçou um pé de sapato diferente do outro e só percebeu quando se levantou do chão, pelo desnivelamento da altura. [...]

[...] No final, fizemos uma roda para conversarmos a respeito [...]. Ami disse que o que mais gostou foi da comida, mas achou esquisito não ver o alimento, não saber o que estava pegando nem onde estava indo; isso foi muito ruim. A tarefa mais difícil para ela foi a de achar os tênis e disse que a mais fácil foi a da comida.

Russell contou que teve facilidade para escovar os dentes, embora tenha sido complicado colocar a pasta na escova. Barbie comentou que a mãe dela, que é cega, fez com que ela tivesse um pouco de prática nisso; contou que costuma levantar à noite e escovar os dentes de olhos fechados, porque já sabia onde ficava tudo em casa. Mandy só comentou que não gosta de ficar com os olhos fechados e que até no *goalball* ela tirava a venda. Já Emília gostou de usar a venda e também da encenação, enquanto Barbie disse ter se sentido mais livre com ela. [...]

A convivência entre os jovens que têm baixa visão e os cegos no dia a dia escolar do IBC parece trazer para alguns certo receio de que possam ficar cegos também. Colocar a venda é uma experiência praticamente impossível. Alguns comentaram essa sensação a espreitá-los, como se a cegueira estivesse a ameaçá-los. A recusa em usar as vendas estava ficando cada vez mais forte e nos fez refletir. Os jovens estavam a apontar que aquela não era uma boa maneira de conduzir a oficina. Acolhemos a demanda deles, e o uso das vendas ficou opcional.

Observamos, no entanto, que outros jovens, aqueles que têm pais, tios e irmãos cegos, gostaram de passar pela experiência, como demonstrou Emília. Depois da oficina, em todas as outras, ela pediu para usar a venda. Contou ser praticamente a única que enxerga um pouco em sua família (tem baixa visão) e que os outros todos são cegos. Achou a atividade importante como treinamento e para que possa ajudar melhor seus pais. Emília é irmã de Salsicha e demonstra muito cuidado e carinho com ele. É bonito de ver.

Sherlock havia comentado na oficina ser ele um cego “original”, entendemos que os com vendas eram falsos, imitações. Pensamos: seria o original o verdadeiro e por isso deveria ser mais respeitado por ter legitimidade para opinar?

INTER-AÇÃO

[...] Nos comentários finais, Sherlock disse que achou essa oficina esquisita. Ele nos interpelou alegando que aquela atividade não tinha nada a ver com o que a gente vinha fazendo. Disse assim: “Porque antes a gente trabalhava mais o corpo e mente e hoje ficou meio esquisito com essa coisa de usar vendas.” Por ser cego, comentou que a graça da aula era fazer coisas que habitualmente não se fazia. Barbie, que tem um bom grau de visão mantida, interveio e disse que por isso não, que ela não tomava café da manhã todo dia sem enxergar, como havia feito na oficina, e os outros concordaram com ela.

Criou-se um embate. Emília entrou na discussão e foi quem mais defendeu a experiência da venda. Ela acha importante para eles terem a oportunidade de fazer coisas do cotidiano assim, sem enxergar. Sobre o comentário de Emília, Sherlock retrucou: “Eu acho uma grande besteira, não pela minha deficiência [...], mas acho uma curiosidade desnecessária, [...], sei lá, cada um pensa à sua maneira. Essa curiosidade é inútil [...], vocês com a venda não são cegos. Não é uma coisa que você vive mesmo na sua vida. Não é uma coisa que você vai usar sem poder tirar. A graça de você experimentar uma coisa é a possibilidade de poder usar no dia a dia. Tem pessoas aqui que nem vão correr esse risco.”

E segue-se a polêmica entre os jovens:

INTER-AÇÃO

[...] “Eu acho que essa aula foi tipo um treinamento, porque, de repente, Deus o livre, de repente a gente acorda e está cego. E aí como a gente vai fazer as coisas? Assim ficamos sabendo mais ou menos como é”, disse Emília.

“Mas não é a mesma coisa. Você vai se preparar para cá [IBC], mas duvido que você vá andar com a venda na rua”, polemizou Sherlock.

“Mas eu estou falando em treinar!”, continuou Emília.

“Mas não treina, porque na vida você não vai poder tirar a venda e voltar a enxergar de novo”, disse Sherlock.

“Tia, eu me senti com a venda como uma pessoa que tem visão e acabou de perder”, afirmou Russell.

“Eu acho que você quis dizer que a pessoa que acabou de perder a visão fica desatinada, estabanada, e que quem perdeu a visão há mais tempo e aos poucos já sabe fazer tudo”, respondi.

“Também não é assim também, não [...]”, afirmou Sherlock.

Sherlock abriu a questão e nos levou a refletir sobre ela. Acolhemos seus argumentos, assim como fizemos com Mandy. Havia se instaurado uma dupla recalcitrância, configurava-se um duplo mal-entendido promissor:⁸³ tanto quando Mandy e outros colegas com baixa visão se recusavam a usar a venda, com medo de atrair a cegueira, como quando Sherlock questionava se valia acionar os outros sentidos nas AVDs sem a visão (com a venda), uma vez que no dia a dia todos usavam a visão que tinham. Sherlock apresentava essa questão claramente e com ela insinuava que não seguissemos por esse caminho, antes apontava que retomássemos as oficinas como vínhamos fazendo, acrescentando atividades novas e interessantes que todos pudessem usar no dia a dia. Percebemos que a questão do uso das vendas tanto para o cego como para quem tem

⁸³ Mal-entendido promissor é, para Despret: “[...] que produz novas versões disto que o outro pode fazer existir. O mal-entendido promissor, em outros termos, é uma proposição que, da maneira pela qual ela se propõe, cria a ocasião para uma nova versão possível do acontecimento” (Despret, 1999, p. 29 apud Moraes, 2010, p. 29).

baixa visão fez-nos, conforme insinuou Sherlock, retomar nossos caminhos. Pensamos com Tsallis et al., quando destacam que,

[s]ob essa perspectiva, o conhecimento é entendido como um processo de coconstrução, de transformação recíproca entre pesquisador e pesquisado. Desse modo, não se trata de, portanto, uma pesquisa feita sobre os cegos ou para os cegos, mas COM eles, transformando-os em coautores do conhecimento. [...] Desloca o pesquisador do lugar central de onde emanaria todo o conhecimento, uma vez que trabalha com a constante construção e negociação dessas distinções. (Tsallis et al., 2010, p. 128)

Manso (2010), em sua pesquisa com alunos cegos e com baixa visão também no IBC, passou por situação semelhante quando Arlequim, jovem cego, questionou o uso da venda como forma de experimentação da cegueira na oficina de teatro por todos os participantes. Embora nosso foco estivesse voltado para a atuação dos outros sentidos nas AVDs sem a visão, coadunamo-nos com a autora quando aponta que a interpelação de Arlequim fez a pesquisa tomar outros caminhos, oferecendo outras pistas pelas quais deveria seguir.

Entendemos que há algo que envolve certo manejo nas questões recalcitrantes. É preciso refletir juntos, pesquisador e pesquisados, fazer desvios, recompor, se necessário for, seguir outras conexões, pois desvios e retomadas fazem parte do caminho. Alguns jovens questionaram a experiência com a venda, outros a acharam interessante. Vimos também que as conexões engendradas, as circunstâncias e as subjetividades que se produzem falam de cada um.

Emília disse não se tratar de curiosidade. Defendeu que a experiência da venda para quem tem baixa visão, como ela, é importante para saber como agir em determinadas situações, e continuou: “Porque minha mãe é cega e tenho avós e tios com deficiência visual, e acho que assim posso ajudar melhor.”

Emília defendia um treinamento para a cegueira. Seria isso viável? O objetivo da oficina não era fazer treinamento dos jovens com baixa visão para uma possível cegueira. Em minha prática

em orientar estudantes com baixa visão da escola comum no setor de baixa visão, em cursos para formação de professores na área da deficiência visual, surge uma questão similar: deve-se ensinar o Sistema Braille para os alunos que têm baixa visão? E se eles vierem a perdê-la a qualquer momento? Essa é uma questão viva dentro do IBC. Os alunos devem ser preparados para isso ou o preparo vem com a necessidade? Quem tem um grau de visão mantida deve usá-lo funcionalmente até a última gota ou há um manejo aí também? Há aqueles que leem os textos em braille com os olhos, ainda que os encostando no papel, e os que, com esse grau mínimo de visão mantida, insistem da mesma forma na leitura a tinta.

INTER-AÇÃO

Lembro-me de quando acompanhei Diogo no setor de baixa visão, no 4º ano do Ensino Fundamental do IBC, e me deparei com a seguinte situação: sua mãe insistia terminantemente que ele lesse a tinta, no entanto seu grau de visão mantida não era suficiente para tal. Seus textos precisavam ser muito ampliados. Em uma página, cabiam cerca de quatro frases ou menos, tal era o tamanho da fonte. Dessa forma, ele demorava excessivamente para lê-las, de modo que ao final da terceira frase já não sabia mais do que se tratava a primeira. Não era possível uma aprendizagem acadêmica escolar dessa forma. Ele sofria com isso e sua mãe insistia que ele conseguiria.

O depoimento de Russell conclui bem o que foi a oficina. Ele comentou que se sentiu na experiência com a venda como uma pessoa que tem visão e acaba de perdê-la. Sem perceber, chamou a atenção para algo que pode fazer toda a diferença. Pode parecer que é tudo a mesma coisa, mas existem várias nuances entre o ver e o não ver; entre a experiência de nascer cego e a de ficar cego; e na subjetividade que permeia cada circunstância.

Com efeito, a oficina de expressão corporal, ao trabalhar corpo, movimento e expressão com jovens cegos e com baixa visão e suas conexões com os mais variados elementos, na prática, produz questionamentos a serem acolhidos, pensados e debatidos – o corpo revela suas marcas.

2.2.10 É bem melhor quando ficamos em duplas

INTER-AÇÃO

[...] Sentamos em roda e iniciamos, conforme combinado, explorando os tecidos (lenços grandes, cachecóis, retalhos de tecidos de texturas variadas). Alguns os passavam pelo rosto, outros os sacudiam freneticamente, segurando pela ponta, e ainda outros os esfregavam suavemente pelo corpo. Eles trocavam de tecidos uns com os outros. Alguns se apegaram mais a determinado tecido, e nos chamou a atenção em especial o fato de Pimentinha ter se fixado no cheiro de um deles; ficou repetindo isto: “Hum! Que cheiro gostoso esse, muito cheiroso”, ao mesmo tempo que passava o tecido suavemente pelo rosto com ar de muita satisfação.

[...] Ainda sentados com os tecidos, pedimos que dançassem com eles ao ritmo da música, que fizessem como voo de pássaros. Comentamos sobre os movimentos redondos da oficina anterior. Depois, de pé, propusemos a dinâmica da estátua ainda dançando ao ritmo da música com os tecidos (cada um com o que escolheu). Quando interrompíamos o som, pedíamos que observassem suas posturas, como estavam [...], depois separamos o grupo em duplas e conduzimos de modo semelhante. Na interrupção da música, parados como estátuas, um da dupla modificava a postura paralisada do parceiro, agindo como se um fosse escultor a modelar um corpo. Em determinado momento, sugerimos que as “estátuas” falassem algo que lhes viesse com aquela nova postura [...].

A roda é nossa conformação. As mãos dadas no início e em alguns momentos promovem concentração e o sentido de união de trabalho junto, de uma energia circulante que não se perde. Faz-se presente a ideia de um grupo que ali naquele momento está coeso, pronto a compartilhar. Sentimos que esse estar junto gera acolhimento e certo prazer. No trabalho corporal com jovens cegos e com baixa visão, a referência do toque pelas mãos que se faz na roda é fundamental. Para eles, as mãos dadas e o contato com o outro dão consistência à atividade. Batista e Laplane comentam que

O grupo, configurado como espaço que privilegia a convivência, permite também a oportunidade de vivenciar novas experiências de interação social. Não é raro observar, nos grupos, uma criança com baixa visão ajudando uma criança cega (alcançando materiais para ela, relatando o que vê, auxiliando na locomoção ou em alguma tarefa) ou uma criança cega ajudando uma criança com dificuldades cognitivas [...]. (Batista e Laplane, 2007, p. 89)

INTER-AÇÃO

[...] De pé, em duplas, iam se movimentando, de jeito que o bolão ficasse sempre entre eles, sem deixá-lo cair no chão. Os jovens iam mudando os pontos de contato pelas várias regiões com o corpo o tempo todo, ora no abdome, ora nas costas, ora na lateral do tronco etc. Assim, de certa forma a música conduzia os movimentos.

[...] Sugerimos que Carlitos fizesse dupla com o Homem de Lata, pois sentimos que ninguém queria fazer par com ele. Falei que achava que podia contar com ele naquele momento. Carlitos não questionou e foi bastante atencioso com o Homem de Lata. No início, os dois ficaram meio afastados, mas na hora de equilibrar a bola nas costas Carlitos ajudou bastante o Homem de Lata e com muita paciência (embora parecesse que ele estava se esforçando muito para fazer aquilo). Ficou chamando o Homem de Lata de “parça” (parceiro) o tempo todo. Dissemos a todos: “Não pode colocar as mãos na bola, não! Tem que equilibrar só com o corpo!”, e Carlitos espertamente respondeu: “E por um acaso a minha mão não faz parte do meu corpo?”

A oficina faz criar conexões com os materiais e com os colegas. Carlitos foi sensível ao isolamento manifesto pelo Homem de Lata e criou um espaço de partilha naquela atividade com o colega, que apresentava maior dificuldade, acolhendo-o junto ao grupo. Ficamos emocionadas.

INTER-AÇÃO

Cada um se movimenta com sua bola grande, alguns deitados sobre elas, outros sentados nelas, ao som e ritmo

da valsa [...]. Lançamos então a situação: “Eu estou na bola. O mundo é uma bola. Como é meu corpo no mundo?” Jasmine: “Estou no centro do mundo.” Ami: “Estou sentada no mundo, dançando.” Russell: “Fico sentado esperando o tempo passar.” Homem de Lata: “Sou viajante.” (Alguns zombam “Nossa!”). Mandy: “Sozinha no mundo.”

Em outra oficina:

INTER-AÇÃO

[...] Na oficina de hoje, fizemos a brincadeira popularmente conhecida como “telefone sem fio”, substituindo, porém, a palavra pelo gesto ou expressão corporal. Em roda, combinamos que ficaríamos de olhos fechados. Notamos, no entanto, que alguns abriam uma pequena frestinha dos olhos bem discretamente em alguns momentos. Carlitos pediu para começar. Criou uma postura e como um escultor reproduziu-a no colega ao lado, que, ao perceber-se daquela maneira, reproduziu-a da mesma forma no colega seguinte, e assim por diante até o final da roda. Depois, comparamos a postura inicial do primeiro da roda com a do último, destacando as diferenças. Eles gostaram muito dessa atividade e todos quiseram, por sua vez, iniciá-la, e, assim, repetimo-la diversas vezes. Aos poucos foram aprimorando-a, observando melhor os detalhes e reproduzindo-os mais fielmente. Ao final de muitas vezes, vimos que os gestos entre o primeiro e o último da roda tornaram-se muito próximos.

Depois da atividade em roda e dos movimentos livres, seguiram-se as duplas. Dentre todas essas conformações, notamos que a atividade em dupla foi conquistando seu lugar e aos poucos ganhando a preferência de todos.

INTER-AÇÃO

[...] Pimentinha comentou: “Com todo mundo junto, acho que fica mais interessante; assim, você descobre novas coisas desse jeito [...]”. Sherlock concordou com ele. Pimentinha disse que “ficava mais organizado e mais fácil

de se entender mais sobre a atividade". Sherlock lembrou que, quando fazemos atividade corporal na oficina, é bem melhor quando ficamos em duplas, "assim um tem que compartilhar com o outro". Ele concordou que é desse compartilhar que ele gosta, e completou: "Quando se precisa do outro 'pra' fazer."

Compartilhar, descobrir juntos, interagir são ações que tornam as atividades mais interessantes não só para os jovens cegos e com baixa visão, mas especialmente para eles. Percebemos que na dupla um serve de referência para o outro, trazendo, com isso, um forte sentido de parceria e cumplicidade.

O contato com o outro da dupla cria a possibilidade da construção de uma referência em comum na atividade. Dessa forma, as referências eram sentidas pelo contato, podendo ser imitadas, inventadas e reinventadas por ambos os parceiros no decorrer da atividade. A troca das duplas também era requisitada por eles; eram momentos de interação que enriqueciam as relações. Nas duplas, as experiências corporais podiam ser espelhadas quando um ficava de frente para o outro, irmanadas quando ficavam lado a lado, ou incorporadas como se fosse o próprio a fazer o movimento (por trás); enfim, as relações espaciais e as invenções conjuntas eram bastante estimuladas. Sherlock comentou que nas duplas ele se sentia mais acompanhado. Ficou para nós que a segurança e a confiança faziam-se presentes na composição das duplas. Ele disse que estando em dupla um aprendia com o outro.

Sentimos que o limite e a concentração também se fazem presentes no corpo. A palavra solta desencarnada muitas vezes torna-se sem consistência, leve demais para nos apropriarmos dela sem o sentido da visão e transformá-la em ação. A fala, quando vem acompanhada pelo toque, uma mão no ombro ou um apoio no braço, cria outra expectativa, comunica de outro lugar, da presença sentida no corpo, e não somente ouvida. O toque para a pessoa cega é um sinal de presença, de comum união, de estar junto, que pode envolver afeto e confiança. As atividades em duplas constituíam-se, assim, efetivamente, em um ponto alto das oficinas.

INTER-AÇÃO

[...] Com as crianças da Estimulação Precoce, as palavras devem vir associadas aos objetos e estes devem ser tocados, explorados e experimentados por elas. A palavra solta, descorporificada, não diz nada, não forma significado de imediato, é preciso torná-la concreta. É desse modo que a criança cega e a com baixa visão iniciam o desenvolvimento da linguagem falada. Algumas partes de seu corpo são facilmente acionadas, como pés, mãos, cabeça e barriga, podem ser compreendidas e relacionadas com seus respectivos nomes. Para compreender seu corpo, seus limites e estrutura, torna-se necessário um trabalho sensório-motor específico, de acordo com seu desenvolvimento. A movimentação corporal no tempo e no espaço torna-se a mola mestra que vai permitir isso.

[...] lembro-me de como era importante tocar as crianças da Estimulação Precoce enquanto lhes dirigíamos à palavra para que percebessem e dessem a atenção necessária. Muitas vezes suas mãos seguravam-nas mais firmemente para que percebessem alguns limites, algo que não deveriam fazer, por exemplo. Estes eram mais facilmente compreendidos, dessa forma, no corpo.

[...] Depois, em duplas, alongamos alguns músculos dos braços e do tronco. Sentados no chão, apoiados costas com costas e pernas esticadas ou cruzadas, elevamos os braços estendidos acima da cabeça, segurando conjuntamente o elástico. Inclínamos o tronco ao máximo para um e outro lado, para a frente e para trás, trocando: enquanto um da dupla ia à frente, alongando a musculatura posterior, o outro fazia o mesmo para trás, alongando a anterior. Largamos os elásticos e fizemos como se nossos braços e tronco fossem os elásticos, repetindo os alongamentos. Retornamos à roda, e Pimentinha comentou que sentia o corpo mais livre, mais solto, confessando “certa dor tranquila”.

Em outra oficina:

INTER-AÇÃO

[...] Ainda em duplas, cada um amarrou seu tornozelo ao do colega com lenços de texturas variadas dispostos no centro

da roda, e sugerimos que andássemos dessa forma, atentos, porém, a tudo que fosse necessário para pôr em ação esse caminhar conjunto. Depois trocamos e amarramos a outra perna. Em seguida amarramos duas, três e todas as duplas, formando um só grupo.

2.2.11 E o mundo lá fora?

INTER-AÇÃO

[...] Encerramos a dinâmica sentados em roda para os comentários finais e, como já se aproximava o término do ano letivo (2011), conversamos sobre como haviam sido as oficinas, o que o trabalho corporal tinha produzido, como se sentiam. Rapunzel estava ansiosa por dar seu depoimento. Contou que esse era seu último ano no IBC e que, por ser semi-interna, vinha sentindo dificuldade de se relacionar com os colegas de turma, pois sabia que aquele seria o ano de sua despedida para ingressar no “mundo lá fora”, como ela disse. Comentou que, em vista dessa realidade, foi ficando triste e chorosa por antecipação e já não sentia mais sua vida de forma alegre. Assim, resolveu optar pelo regime de externato, de modo a se distanciar aos poucos do IBC para amenizar seu sofrimento e ir se acostumando com a ideia da saída. Confessou ter vivido momentos tensos na escola durante o ano; os colegas desciam para o recreio e ela preferia ficar sozinha na sala, e não saía de sua cabeça a preocupação de como seria sua vida fora do IBC.

Contou que agora, como aluna externa, por um lado, tem sido bom, porque não fica presa o tempo todo ali no IBC, e que assim podia perceber o mundo de outra maneira, com disposição e vontade para crescer e enxergar outras possibilidades. Lembrou-se de quando era semi-interna, que só saía de lá às sextas-feiras e ficava em casa apenas dois dias na semana. [...].

Continuando, disse: “Acho que seria melhor continuar dentro do IBC, no mundo dos deficientes visuais”, mas contou que tem amigos que a incentivam a se relacionar com as pessoas do “mundo lá fora”. E, com o passar do tempo, foi percebendo que já conseguia dar valor a muitas

“coisas lá de fora”. Perguntamos ao grupo como seria se eles tivessem de botar essas questões em uma balança. Rapunzel retomou a conversa e fez questão de responder, relatando que, infelizmente, a escola lá fora não era igual ao IBC. Disse que no Instituto existe um ar de acolhimento e proteção; um aspecto de casa. [...]

Essa expressão “o mundo lá fora” é muito usada no IBC pelas pessoas cegas, pelos jovens alunos e professores, é quase um jargão. A expressão, como é aplicada, parece carregar o peso de uma ameaça. Como se o mundo fora do IBC fosse hostil e que algo não muito bom os aguardasse, algo do qual precisassem se prevenir ou se preparar para enfrentar. Rapunzel dizia que “é melhor ficar por aqui, porque o mundo lá fora, o mundo dos videntes, é árduo, perigoso e pode nos engolir”.

Mas o uso dessa expressão não é privilégio das pessoas no IBC. Ocorre-me agora a música do Lulu Santos, chamada “Minha vida”, que diz:

Quando eu era pequeno eu achava a vida chata;
 Como não devia ser;
 [...]
 Quando eu saí de casa minha mãe me disse:
 Baby, você vai se arrepender;
 Pois o mundo lá fora num segundo te devora;
 Dito e feito, mas eu não dei o braço a torcer;
 [...]

A expressão “o mundo lá fora” talvez possa ser considerada uma metáfora, ainda que assustadora, para colocar medo no jovem de seguir e buscar realizar seus sonhos e conquistar seu espaço. Parece frear a ambição de se conquistar o mundo, fazer conexões e seguir em frente; é algo que acua os jovens e os faz sentir medo. No caso do jovem cego, é mais um entrave, além das incertezas da vida.

Parece, pelo comentário de Rapunzel de que os jovens cegos têm dúvidas quanto ao lugar deles fora do IBC, que para eles o único espaço reservado e conquistado, em muitos momentos a

duras penas, é o IBC. Lá, como afirmou Rapunzel, a vida é mais fácil; é como uma casa, acolhedora: eles se encontram, se relacionam, namoram, os problemas são mais ou menos semelhantes e assim se sentem mais seguros e protegidos. Mas um dia há de se sair daquele pequeno mundo cercado, há de se romper o espaço, como a criança que aprende a andar. Mais cedo ou mais tarde isso vai acontecer, assim é a vida.

INTER-AÇÃO

[...] Por fim, eles teriam de descobrir o que era o objeto do outro apenas por meio dos sons e de outras pistas sensoriais. Apareceu até uma britadeira e um cavalo de pau, e quase todos os objetos foram identificados.

Na roda, ao final das atividades, abrimos espaço para sugestões e comentários sobre como tinha sido experimentar os objetos (vassoura, guarda-chuva e o cajado) com as vendas. A maioria dos participantes tinha baixa visão, alguns usaram as vendas e outros optaram por ficar de olhos fechados; Sherlock era único cego do grupo naquele dia.

[...] Naquela atividade, para a maioria, ficou mais presente o mundo da imaginação do que a cegueira. Sherlock comentou que sentiu dificuldade de criar novas funções para seu objeto. Emília falou que gostou da experiência e de imaginar como é a vida de quem não vê. Já Ami disse que se sentiu um nada. Zé Carioca pediu a palavra de novo e falou: “Senti uma liberdade maior, parece que ninguém está te olhando.” Sherlock rebateu, dizendo: “Isso aqui dentro, quero ver lá fora.” [...]

Sherlock também faz alusão ao “mundo lá fora”, mas o encara de outra forma. Ele comentou que o IBC não garante nada ao cego e por isso mesmo é preciso saber viver no mundo lá fora e não se acomodar ali, onde tudo gira no entorno deles. Ele usa a expressão sob a forma de questão, diz que ali, no IBC, tudo é mais fácil e nesses momentos retruca: “Quero ver no mundo lá fora.” Teme por seu futuro, pois ao mesmo tempo que percebe essa dura realidade também se aproveita dela; assim, deixa escapar que há algo conflitante nessa questão.

Sherlock inaugurou a oficina de expressão e experimentação corporal, foi participante assíduo, sempre envolvido com o grupo, interessado e sensível às atividades; sua participação foi rica e trouxe muitas questões. Um pouco antes do término da pesquisa, começou a se mostrar hesitante, disse que não sabia se iria continuar; que já tinha encontrado algo ali que o ajudou, que valeu, mas que agora seguiria seu caminho. Sair faz parte da vida. Inicialmente, estranhamos e depois nos demos conta de que tinha sido bom. Não era nossa intenção reinstalar na oficina a mesma conformação dual que criticamos: o mundo do IBC e o “mundo lá fora”; foi bom que ele tenha ido. Alguns foram, outros ficaram e outros entraram no percurso. O movimento é esse, assim é e assim continuará sendo. Não tem de haver um mundo aqui dentro no IBC ou na oficina. Sherlock produziu algo com as experiências e com as conexões nas oficinas. Ele concluiu, achou que era o momento de parar.

Rapunzel reagiu de outra forma, tinha medo de encarar o mundo fora do IBC e se pudesse ficaria somente ali, sob sua proteção. Mas essa opção não existe.

O IBC se empenha em oferecer as condições necessárias para que a pessoa cega e a que tem baixa visão possam estar no mundo que é de todos, para que conquistem seu lugar nele, como qualquer pessoa, quanto a isso não resta a menor dúvida, mas Rapunzel estava amedrontada, achava que poderia ser muito ruim, tinha pouco contato com esse mundo. No entanto, comentou que já tinha feito algumas conexões fora do IBC e que surpreendentemente haviam sido boas. Quando deixou o semi-internato e passou a ser aluna externa, começou a vislumbrar outros horizontes à sua frente; por mais que tivesse medo, algo fazia desabrochar sua potência, fazia ver suas possibilidades e investidas.

Assim, temos visto o IBC, ainda que acanhadamente, abrir suas portas, mas deve mais que permitir e favorecer, incentivar o fluxo, a mistura, as relações entre videntes e não videntes e a materialidade que os envolvem. É nessas relações e conexões híbridas coletivas, e em seus efeitos (Latour, 2012), que se pode fazer produzir, como destaca Mol (2002), o mundo que queremos, com-

partilhado e mais acolhedor. As relações entre mundo lá dentro, no IBC, e mundo lá fora podem ser tensas e difíceis.

Historicamente, o IBC se produziu como uma escola especializada na educação de pessoas cegas e mais recentemente também das que têm baixa visão. Dessa forma, foi se configurando ali um pequeno mundo em que essas pessoas estudavam, se encontravam e se relacionavam. E assim, com essa concepção, foi se fortalecendo.

Atualmente, ele vem sendo convocado a rever sua estrutura de ensino, sua dinâmica escolar e acompanhar as novas concepções, perspectivas de inclusão⁸⁴ e tecnologias implementadas nessa área. Então, esse pequeno mundo, aos poucos, está se abrindo, soltando suas amarras, permitindo-se ser tocado, permitindo-se outros toques. Não se trata mais de segregar, pelo contrário, mas de misturar, não uma mistura qualquer que bota a perder todo o seu potencial, mas uma mistura que o coloca na frente, abrindo espaços e incentivando a abertura.

As conexões que são construídas ao longo do tempo se engendram e se alastram, devem mostrar que não existem lugares próprios e organizados para cada coisa; elas não ficam dispostas em gavetas, não há um saber preponderante, há uma proposta de uma *expertise* que se produz nas práticas e se dilui sem nódulos de concentração.

Buscamos apoio em Law (2003), quando se refere ao mundo como uma confusão. Em suas convicções sobre a pesquisa, o autor sublinha que não há pesquisa pura, asséptica, sem resíduo. Ele vai mais longe e aposta no resíduo, na confusão, diz que esta pode ser uma forma de tornar o mundo interessante.

Consideramos também a importância de que os jovens cegos e com baixa visão se encontrem, trabalhem o corpo e sua mobilidade, se reúnam, troquem ideias e experiências, e quem sabe outros jovens videntes possam se juntar a eles. Que espaço pode

⁸⁴ “[...]. inclusão escolar de educandos com necessidades especiais consiste no paradigma dominante nos dias atuais. Ele expressa um processo de desenvolvimento educacional que se constitui num movimento mundial, sendo considerado como uma realidade sem volta. Em nosso país ele ainda enfrenta muitas barreiras, principalmente em decorrência da desinformação e do preconceito” (Dall’Acqua, 2009).

se abrir para isso? Apostamos que a oficina de experimentação e expressão corporal seja um lugar propício.

Rapunzel trouxe-nos a reflexão sobre o que se produz com o regime escolar de semi-internato. A escola supre o papel da família? Ela substitui a própria casa? E se assim fosse, depois como enfrentar “o mundo lá fora”? Houve época em que as escolas residenciais para crianças e jovens cegos eram a opção indicada, mas os tempos são outros e já se sabe que relações, vínculos e convívio familiar, especialmente para essas crianças, são essenciais ao desenvolvimento. Scholl (1967) afirma que o declínio das escolas residenciais para cegos nos Estados Unidos da América e o movimento em prol dos externatos cresceram lentamente até por volta de 1955. Ela lembra que:

Os internatos mudaram consideravelmente depois de seus primórdios. A rápida multiplicação dos programas de escola pública, as críticas feitas aos internatos por serem institucionais e não darem oportunidades aos seus alunos de se integrarem com as crianças de visão normal, além do desejo dos pais de que a criança permanecesse no seio da família são alguns dos fatores que contribuíram para efetuar essa mudança. (Scholl, 1967, p. 23)

Rodrigues (2002) sublinha que a família é fundamental como facilitadora nos processos de aquisição das posturas, dos movimentos, no desenvolvimento da inteligência e da personalidade em todas as fases do processo evolutivo da criança que enxerga, sendo sua atuação mais ainda importante com as cegas e com baixa visão.

INTER-AÇÃO

[...] As crianças, quando chegam à Estimulação Precoce, geralmente vêm acompanhadas da família. Após a conversa inicial com os pais sobre a gestação, o parto e as possíveis intercorrências, realizamos uma avaliação inicial da visão para sabermos se ela é cega ou se tem algum grau de visão mantida. Nesse momento, a expectativa da família é enorme: saber se a criança enxerga, o quanto enxerga,

as formas como vê e se há possibilidade de melhorar a visão. Essa primeira avaliação vai nos dar uma ideia da visão da criança e um norte, por onde começar, pois na verdade a avaliação não é um procedimento isolado, é um processo contínuo, permanente, e acontece em paralelo com o desenvolvimento, sendo necessário e primordial o envolvimento da família, uma vez que é um trabalho conjunto.

Desde cedo, os pais de uma criança cega ou com baixa visão se deparam inevitavelmente com uma série de questões que os afligem e os tornam ansiosos; trata-se da expectativa quanto ao futuro, a começar pela marcha, seguindo-se a linguagem, a escolaridade, como vão ler e escrever, enfim como podem se desenvolver. Bebês cegos e com baixa visão necessitam de estimulação psicomotora e global apropriada e de sua família para apoio e acompanhamento nesse processo, pois, sem isso, não raro a criança não progride. Rodrigues destaca que:

Os pais precisam compreender que são eles os estimuladores naturais de seus filhos e que podem necessitar de apoio e orientação de profissionais especializados quanto à forma mais adequada de lidar com seu filho DV⁸⁵ e educá-lo de modo a contribuir para o seu melhor desenvolvimento. (Rodrigues, 2002, p. 293)

Certamente que teríamos muitas outras questões a levantar e a explorar com base nas oficinas que de algum modo reunissem corpo, cegueira e baixa visão, mas por ora concluímos este capítulo com a sensação de que abordamos aquelas que mais se mostraram a nós vivas e pulsantes.

⁸⁵ Deficiente visual.

3. Um *Flash* do Mosaico – Apresentação da Oficina

3.1 Planejamento da apresentação

INTER-AÇÃO

[...] Começamos a reunião comentando sobre a ideia de fazermos uma apresentação da oficina para a comunidade escolar, a fim de encerrarmos as atividades do final do ano letivo que se aproximava e também de finalizar a pesquisa. Todos acharam excelente ideia, ficaram atentos e participativos quanto ao planejamento das dinâmicas, a escolha das atividades e a seu roteiro [ver Apêndice]. Nós sugerimos como atividade principal a do plástico-bolha, mas só Salsicha concordou. A maioria preferiu fazer aquela em que criavam outras funções para os objetos que recebiam (guardachuvas, chapéus,...), mas sugeriram que os materiais fossem outros, que fossem surpresa para eles no momento da apresentação, diferentes daqueles já usados na oficina anteriormente. Concordamos que assim ficaria mais criativo e espontâneo, já que oficina não se ensaia, se realiza.

Ami ficou muito animada, falou da intenção de convidar sua mãe. Acertamos também (e foi ideia deles) que no início da apresentação dois deles desceriam à plateia e convidariam dois colegas para subir ao palco e fazer parte do grupo. Combinamos que convidaríamos o público a participar do relaxamento e depois a mobilizar o corpo, cada qual em sua poltrona. Vimos a necessidade de experimentar seguir o roteiro algumas vezes antes da apresentação definitiva. Não seria bem um ensaio, mas era importante seguir aquela sequência e escolher as músicas, ver a melhor iluminação, o posicionamento com segurança no palco [...].

Com essa conversa, fomos chamados a ouvir o grupo, discutir as ideias juntos e acatar outras propostas para a apresentação. Percebemos o envolvimento dos jovens nesse momento. Ficaram especialmente concentrados e empenhados no planejamento, da-

vam sugestões, argumentavam sobre elas e emitiam suas opiniões; tomaram a oficina para si. Pesquisador e pesquisados estiveram abertos a refletir em conjunto e a aceitar as ideias do grupo, mesmo que isso significasse não colocar sua própria ideia em prática, até que chegamos a um consenso e todos ficaram satisfeitos com as decisões tomadas.

A apresentação teve o intuito de divulgar a pesquisa e o trabalho de experimentação e expressão corporal com os jovens alunos do IBC, bem como também de sensibilizar a comunidade escolar para o trabalho corporal, já que era nossa intenção dar continuidade às atividades da oficina após a conclusão da pesquisa.

3.2 Relato da apresentação

INTER-AÇÃO

[...] Entramos em cena ansiosos e um tanto tensos. Todos vestíamos as camisetas que criamos para a apresentação. Eram brancas de algodão e na frente vinha estampada a expressão: *CRIAR EM AÇÃO*.⁸⁶ O cenário dava vida ao palco, com fitas de cetim de múltiplas cores que vinham do alto até o chão, como se fossem franjas, a delimitar o espaço utilizado por nós, separando-o do fundo.

Éramos 12 participantes ao todo: dez do grupo de pesquisa e dois convidados da plateia. Quando nos arrumávamos para o início ainda com as cortinas fechadas, Carlitos perguntou pelas vendas e percebi que estava inibido, mas não as tínhamos levado. Salsicha estava muito nervoso, não conseguia fazer uma pose inicial para a abertura das cortinas. Thainá então o ajudou e ele na hora ficou tão concentrado que acabou sendo quem a manteve por mais tempo. Senti que gradativamente fomos nos acalmando, ganhando segurança e confiança naquilo que fazíamos, eu em coordenar e os jovens em realizar as atividades planejadas. Estas assim aconteceram: começamos com o relaxamento, logo depois a mobilização do corpo para acordá-lo, soltando

⁸⁶ Essa formatação foi empregada no logotipo impresso nas camisetas usadas na apresentação final no teatro do IBC, acompanhadas de desenhos de bonecos estilo palito em movimento entre as letras. Quisemos fazer uma alusão à ideia de criação.

a musculatura e as articulações – atividade que chamamos de tirar os chicletes grudados no corpo; seguiu-se a representação da função usual dos objetos que ganharam (ex.: vassoura – o jovem varria o chão, fazendo os ruídos característicos, dando as pistas necessárias para a plateia, em que havia muitas pessoas cegas e com baixa visão); a criação das funções inusitadas para os mesmos objetos, por três vezes, em tempos distintos, acompanhando a coordenação geral (ex.: a vassoura virou uma guitarra, fazendo um som estridente, depois a bengala de um cego e por último uma espada a lutar), representando-as corporalmente da mesma forma; a dança em duplas de mãos dadas de frente um para o outro, alternando os planos baixo, médio e alto, e depois trocando as duplas; e, por fim, a brincadeira de ciranda na grande roda com todos juntos no final da apresentação.

Com o microfone na mão, eu ia relatando tudo o que estava acontecendo no palco, de modo que todos da plateia pudessem acompanhar; fazia perguntas aos jovens do grupo, que então respondiam o que estavam fazendo com seus objetos [...].

O convite feito à plateia para participar conosco do relaxamento fora bem aceito e em seguida também o de mexer o corpo nas poltronas para acordá-lo. Os jovens do grupo fizeram o relaxamento deitados no chão do palco, e a mobilização do corpo de pé e em roda, sob a coordenação da professora Marlíria.

No início da apresentação, anunciamos que dois alunos da plateia poderiam participar conosco. Emília e Carlitos desceram do palco e convidaram dois colegas, trazendo-os e acomodando-os junto ao grupo. Os convidados eram cegos e a escolha foi aleatória. Observamos que nesse momento vários levantaram o braço, anunciando-se para participar. Terminada a apresentação, me dei conta de que os dois alunos convidados tinham sido da Estimulação Precoce do IBC e eu os havia assistido em seu desenvolvimento quando pequenos.

No final da apresentação, além dos convidados da plateia, Carlitos e Salsicha deram seus depoimentos. O último disse que largara a bengala nas oficinas por ter se sentido mais

seguro ali e que isso tinha sido muito importante para ele, pois não se desvencilhava dela nem por um minuto. O depoimento de Salsicha já era esperado, ele já havia expressado a vontade de fazê-lo anteriormente, quando preparávamos o roteiro em oficinas anteriores.

Quanto a Carlitos, foi total surpresa para todos, acredito que até para ele mesmo. Disse que queria falar, pegou o microfone e fez seu depoimento: contou que estava gostando muito de participar das oficinas, que estava sendo importante para ele, que sentiu melhora em sua dinâmica corporal, e com relação à interação no grupo, que era muito bom e até divertido.

Na semana seguinte, após a avaliação da apresentação que fizemos com o grupo, Barbie e Mandy justificaram suas faltas. Quanto a Zé Carioca, não tivemos notícias, pois não o vimos mais; parece que não estava frequentando a escola. Emília falou que se sentiu especial na apresentação. Perguntamos em que sentido, e ela respondeu que se sentiu útil. Disse: “Até que enfim fiz alguma coisa que preste.” Comentou que se sentiu importante, valorizada, que tinha feito algo que ficaria na história, que não era qualquer coisa. Ela acrescentou que sentiu a união do grupo. Ned⁸⁷ disse que também queria ter dado seu depoimento, mas na hora não se apresentou; achamos que ficou inibido. Salsicha deixou transparecer em especial que gostou de dançar com uma colega que não era sua irmã. Notamos, durante as oficinas, que Emília tende a tomar a frente e a superprotegê-lo.

Perguntamos que atividades gostaram mais de realizar na apresentação. As respostas variaram entre a dança em duplas, a mobilização do corpo (chicletes) e o relaxamento. Ninguém escolheu a de criar funções para os objetos, embora tivessem sido bastante criativos. Pareceu-nos que aquela atividade exigia mais deles. Não sabiam o objeto que ganhariam, seria surpresa, mas uma surpresa que trazia certa tensão, pois teriam de criar ali, no momento

⁸⁷ Ned é um jovem com baixa visão e seu nome faz alusão ao personagem extremamente correto e religioso – Ned Flanders – da sitcom animada *Os Simpsons*, criada por Matt Groening para a Fox Broadcasting Company. A escolha do nome foi inspirada em um apelido dado pelos companheiros de oficina que fazia referência à sua posição religiosa muito evidente em algumas situações.

da apresentação. Achamos que talvez tenham se deparado com um sentimento de responsabilidade. Salsicha, em dado momento, ficou sem saber o que inventar com seu chapéu, mas depois fez com ele um abanador. Um dos convidados disse que seu chapéu era um varal. Achamos que quis dizer que estava pendurado em um varal, pois ele ficava nas pontas dos pés a segurar o chapéu lá no alto.

Os dois convidados da plateia são cegos congênitos e demonstraram certa hesitação na hora de criar com os materiais. Questionamo-nos se a criação era facilitada pelas experiências visuais. Parecia mais relacionada com a função, a prática das vivências do cotidiano, do que com o modo estético. A verdade é que todos venceram as dificuldades e se saíram muito bem, cada um de seu jeito.

Compondo a plateia, estiveram presentes: alguns pais, algumas turmas de alunos e professores do IBC, o supervisor escolar e o diretor do Departamento de Educação. Notamos os alunos animados e participantes, acompanhando toda a apresentação dos colegas.

3.3 Alguns comentários

Ao final, a emoção era forte demais em todos do grupo. Os meninos estavam eufóricos, sentíamos o prazer de termos realizado com sucesso a apresentação e, pelos comentários, os expectadores gostaram.

Eu particularmente estava muito emocionada. Aquele momento, para mim, marcava o final da pesquisa. Havia sido dois anos e oito meses de muita labuta, muitas emoções, alegrias, preocupações e percalços, alguns que conseguimos driblar e outros, superar e transpor. Para mim, o mais importante era não me afastar do campo e conquistar o espaço da pesquisa. Como muitas vezes afirmei no texto, agora reafirmo ser fundamental seguir imanente com o campo, com o trabalho corporal na prática, criando laços de afeto e de confiança, criando um clima acolhedor e produtivo. Precisamos desse espaço no IBC.

Eu sentia, ao final das oficinas e mesmo em seu transcorrer, uma energia transbordar do corpo e transformar-se em matéria,

algo envolvente que parecia me proteger como uma capa. Era uma sensação forte, consistente e ao mesmo tempo fluida, intocável. Era um estar junto com os jovens nada banal; ali nos encontrávamos, planejávamos, criávamos, mobilizávamos o corpo, nos expressávamos, brincávamos, conversávamos, trocávamos experiências, aprendíamos juntos. Muito intenso. Nosso empenho foi máximo em levar avante as práticas que envolviam a pesquisa com compromisso, rigor, afeto, em uma construção de confiança entre nós e os jovens. Sentia-me literalmente dentro das oficinas; era como se o tempo paralisasse naquele momento e eu não percebesse as outras coisas ao redor. Ficava a sensação de que aquela prática tinha uma potência poderosa de transformar-a-ção e de criar corpos.

Com as crianças da Estimulação Precoce, ao longo dos anos fui criando mãos, um manejo, uma sensibilidade cada vez mais aprimorada para lidar com elas, para perceber as necessidades daquele momento e ir ao ponto certo. E elas criaram corpos pelos movimentos, no rolar, sentar, caminhar e se lançar no mundo. Lembrei-me aqui da maleta de odores, tal como menciona Latour, quando fala dos narizes treinados que são capazes de detectar mínimas diferenças dos odores de fragrâncias distintas. Ele assim destaca:

O *kit* de odores é constituído por uma série de fragrâncias puras nitidamente distintas, dispostas de forma a poder passar-se do contraste mais abrupto ao mais suave. Para conseguir registrar estes contrastes é necessário cumprir uma semana de treino. A partir de um nariz mudo, que pouco mais consegue do que identificar odores “doces” ou “fétidos”, rapidamente se obtém um “nariz” [*un nez*],⁸⁸ ou seja, alguém capaz de discriminar um número crescente de diferenças sutis, e de as distinguir entre si, mesmo quando estão disfarçadas ou misturadas com outras. Não é por acaso que se chama “nariz” a esta pessoa. Tudo se passa como se pela prática ela tivesse adquirido um órgão que define sua capacidade de detectar diferenças químicas ou outras: pelo treino, aprendeu a ter um nariz que lhe permite habitar num mundo odorífero amplamente diferenciado. (Latour, 2008, p. 41)

⁸⁸ Em francês no original.

Na prática com os jovens da oficina, meu campo se ampliou. O corpo da criança cresceu, se desenvolveu, se expandiu. As manipulações mais direcionadas da estimulação sensorio-motora e as conexões com as famílias tomaram outra configuração. Agora há um novo encontro, um reencontro, uma reatualização das práticas com outras práticas. Continuamos corporalmente resignificando caminhos, aprendendo juntos, tomando novos espaços e conquistando-os. E assim vamos produzindo nossos corpos, mãos, narizes...

Com as oficinas, outras exigências e conexões se fazem presentes; por vezes é preciso deixar o corpo mais solto, deixá-lo criar e se expressar, enquanto em outras é preciso mostrar como se faz. É necessário estar atento ao corpo e aprender a ouvi-lo, entender o que ele pede, pois certo manejo vai sendo exigido e se fazendo presente com a prática. Aprendemos juntos, nós e eles, crianças e jovens, em conexão com a materialidade; deixamos fluir afetos, conquistamos espaços, percebendo nossas potências, e assim seguimos, modelando e remodelamos nossos corpos em um movimento contínuo.

Considerações Finais: Retocando o Mosaico

INTER-AÇÃO

[...] Depois, sentados em roda, com as pernas estendidas para o centro e segurando o elástico grande fechado em círculo com as duas mãos à frente do corpo, pedimos que cada um por sua vez se deitasse elevando os braços estendidos, tensionando o elástico, e dissesse uma palavra que expressasse o que sentia naquele momento com aquela dinâmica. Aí, seguiram-se: “relaxado, tranquilo, sono, à vontade, cansaço, livre, energia, positivismo, descansada, sala da dança”.

[...] Depois, sugerimos que levantássemos todos juntos e ao mesmo tempo, usando o elástico, tensionado ao máximo, sem ajuda das mãos no chão. Aí foi uma “farra”. Fizemos várias tentativas até que conseguimos; foi muito divertido mesmo. Sherlock comentou ter sido a melhor parte da oficina vencer esse desafio. Já Mickey lembrou-se da olimpíada de matemática, quando todos disseram que sabiam que ele ia conseguir. Um desafio fez lembrar o outro.

Na roda, comentando sobre a atividade, apareceu a questão do desafio. Eles consideram a vida um desafio. E disseram ser ainda maior para aqueles que não enxergam. Então levantei a questão de como vencer os desafios impostos pela cegueira, como enfrentá-los. Questionei se trabalhar o corpo fazia vencer desafios. Eles comentaram que sim; “o tempo todo”, disse Luluzinha, que completou dizendo que o trabalho corporal a faz trabalhar a confiança em si mesma, “assim a gente acredita que vai conseguir e isso ajuda a enfrentar o que é difícil, o que está emperrado”. Comentaram que o fato de serem observados e não poderem observar é outra questão com que se deparam.

INTER-AÇÃO

[...] Na conversa ao final do trabalho corporal, surgiu o assunto dos blocos de carnaval. Luluzinha murmurou: “Eu, hein! Ficar pulando no meio da rua!” Dissemos que se

poderia ir só para acompanhar, observar sem necessariamente pular. Sherlock comentou: “Para um cego, observar não é legal, não. Não sei se a Luluzinha concorda comigo, tipo [...], às vezes é mais a pessoa te observando do que você observando a pessoa.” Dissemos, então: “Você se acha mais observado do que observa as pessoas, seria isso?” Ele disse: “Pelo menos eu me sinto assim [...], às vezes. Você não está olhando, mas tem a impressão de estar sendo olhado o tempo todo.”

[...] Como seria observar sem ver? Sherlock disse que o mais chato mesmo é ser observado sem saber. Luluzinha falou que não gostava de ser observada. Comentou que “é meio chato; assim, tipo, você está num lugar e tem a sensação de que está sendo olhada em todos os movimentos que faz [...], a pessoa está ali olhando, criticando ou fazendo sinais [...]”, “fico logo pensando: será que estou me comportando bem, será que estou ‘pagando mico’?”.

Existe aí uma tensão em não poder observar visualmente as pessoas e suportar ser observado por elas. O que aparece nessas situações? Sherlock disse que ser observado sem saber é pior, ele sente isso como uma invasão de seu espaço, de sua intimidade. Esta é uma questão com que convivem os jovens cegos: o incômodo de não saber se estão sendo observados. Eles comentaram que lidar com isso no dia a dia traz muito desconforto e às vezes certa revolta, disseram ser “algo injusto e desigual”.

Mobilizar o corpo pode fazer aparecer questões com que se deparam os jovens cegos e os com baixa visão, e apostamos que com as práticas das oficinas de alguma forma isso pode ser expressado, questionado, conversado, outros modos de lidar com elas possam ser inventados e outras relações e conexões podem ressignificar esse estado de coisas. Vimos também a necessidade de criar um espaço para trabalhar a expressão corporal, a ludicidade, a criatividade, além da mobilização corporal, que faz melhorar sua dinâmica, descobrir suas possibilidades, a atenção e a conscientização das partes do corpo e suas minúcias. Vimos, pelos comentários dos jovens, que as atividades da oficina fazem melhorar a autoconfiança, a autoestima e a disposição para novas conexões.

Acreditamos que trabalhar o corpo seja importante para todas as pessoas, sejam cegas, com baixa visão ou videntes, embora nosso foco tenha se concentrado, mais especificamente, naquele grupo de jovens alunos do IBC. Ao final da pesquisa, consideramos que trabalhar o corpo fez aparecer questões relevantes com que se deparam aqueles jovens e que mobilizá-lo fez mobilizar a própria cegueira ou a baixa visão, contrapondo-se à concepção hegemônica que remete aquelas pessoas à dependência, ao infortúnio e à incapacidade. Mobilizar o corpo fez aparecer a potência de cada um dos jovens, promoveu a descoberta de outras possibilidades e produziu novas expectativas quanto a uma possível reinvenção de si.

Nestas considerações finais, lembramos a primeira oficina e nos remetemos a ela. Rememorar pode ser uma maneira interessante de perceber os acontecimentos ao longo de todo o percurso.

INTER-AÇÃO

[...] Naquela primeira oficina, falamos com o grupo de que se tratava a pesquisa; que buscávamos investigar o lugar do corpo para eles, nas interações que estabeleciam socialmente e em seu cotidiano escolar. Que relação existia entre o corpo, seus movimentos, suas possibilidades, as conexões que faziam com o mundo e a cegueira ou a baixa visão. Interessava-nos saber se o corpo e o movimento eram uma questão importante para eles. Enfim, propusemos que pensássemos a respeito. Dissemos que nenhuma resposta seria imediata, comentamos que algumas iríamos descobrir juntos, e outras, provavelmente nem mesmo as obtivéssemos, que o importante era levantar as questões, pois são elas que nos fazem pensar.

Após esses dois anos e oito meses de pesquisa, podemos concluir a importância do trabalho corporal no sentido de compreender que a mobilização do corpo, suas conexões com os materiais, os colegas, a coordenadora e as colaboradoras, bem como os afetos ali engendrados nas oficinas, fizeram aparecer determinadas questões que juntam corpo e cegueira ou baixa visão, algumas mais e outras menos, como a confiança, a imitação, o corpo torto,

a angústia do cegar, o mundo lá fora, o espaço, a importância das pistas sensoriais, entre outras. Embora não tivesse sido exatamente nossa proposta, apareceu como caminho de pesquisa que as oficinas, ao fazerem mudar o cotidiano escolar, muito focado nas aulas e nas obrigações escolares, eram como um escape estratégico ao dia a dia deles. Os jovens se envolviam facilmente nas oficinas e já sentiam falta delas, pois traziam algo lúdico que as tornavam interessantes.

A ideia era movimentar o corpo, trabalhar a expressão corporal, abrir brechas no cotidiano escolar, mudar o pensamento, deixar-se levar, criar: colocar o criar em ação. Todos os jovens acharam que seria interessante participar, e um deles comentou: “A gente tem muita aula, é muita coisa ‘pra’ fazer, muita obrigação o dia todo, muito desgastante, acho que esse trabalho vai ser legal, relaxante.” Fechamos a pesquisa de campo com esse desejo, mas não as oficinas, pois temos a intenção de lhes dar continuidade.

INTER-AÇÃO

Juntos, sentados em roda, propusemos que conversássemos um pouco sobre as nossas oficinas, já que éramos poucos e o clima estava convidativo. Eles gostaram da ideia. Perguntamos o que estavam achando dessa experiência e que significado tinha o corpo para eles. Pimentinha disse, depois de pensar um pouco: “O corpo, eu acho que é um objeto que você tem que cuidar.” E emendou contando que a sua baixa visão lhe permitia ter uma noção espacial normal, que dava para se locomover bem, “como todo mundo”, e que sua dificuldade mesmo era na escrita. Comentou também que estava gostando muito das atividades da oficina, e completou: “A gente sai da agitação do dia a dia, faz coisas que não costumamos fazer e isso é muito bom mesmo, é importante.”

Em um primeiro momento, pareceu-nos que Pimentinha, em seu comentário, estava se referindo aos cuidados com o corpo relativos às AVDs, de alimentação, higiene e coisas do tipo, o que acreditamos ter sido sua ideia mais imediata. Mas talvez, inad-

vertidamente, fez uma associação entre a potência das oficinas de expressão corporal e o abandono da agitação do dia a dia escolar.

Embora não tenha sido nossa proposta de investigação o modo como o trabalho corporal nas oficinas transforma o cotidiano dos jovens, ele foi se afirmando e se interpondo em muitas situações, configurando-se intensamente presente nos muitos comentários ao final das atividades. Contudo, vale esclarecer que nossa investigação, corpo e cegueira e baixa visão, não descarta em nenhum momento o cotidiano escolar dos jovens; pelo contrário, insere-se nele, produzindo, nesse lugar, como observamos, algum desvio. Na prática, tivemos um investimento no cotidiano dos alunos significativamente marcado, com dias e horários estipulados para a realização das oficinas, ficando ela, desse modo, aí inserida.

Completando a resposta de Pimentinha à pergunta encaminhada de acordo com a Inter-Ação anterior, de que o corpo é algo que deve ser cuidado, ressaltamos que o corpo somos nós. E, se assim é, então requeremos cuidado. O corpo é a nossa vida. Importa menos se somos cegos ou se temos baixa visão do que não vivê-la em sua plenitude. Importa seguir, construindo, cuidando, em um fazendo e perfazendo diário, nas práticas da vida, como somos e como nos fazemos ser.

Relacionando as duas ideias centrais do comentário de Pimentinha: cuidado e sair da agitação do dia a dia, supomos que as oficinas corporais são uma forma de cuidar do corpo. Que o trabalho corporal ali instaurado parece produzir um desvio, um escape, seja na pausa de uma respiração, na atenção para uma brincadeira, seja em uma disponibilidade para escutar o que eles têm a dizer. Isso faz parte do cotidiano. Com as oficinas, produzem-se pequenas brechas, alguns momentos para aliviar as tensões, e talvez isso faça a diferença.

O clamor por esse espaço tem sido de todos os jovens participantes da pesquisa. Eles falam que o cotidiano escolar é demasiado repetitivo, desestimulante, cheio de obrigações, horários e tarefas a cumprir. Parece que o trabalho corporal das oficinas cria uma brecha nesse cotidiano. Eles consideram importante um espaço no qual possam fugir da rotina escolar para experimentar

outras coisas, ter um cotidiano diferente, com uma expectativa instigante, que conte com um momento para relaxar, trabalhar o corpo, encontrar com os colegas, criar laços, compartilhar algo em comum. As dinâmicas corporais propostas têm sido lúdicas, criativas, e muitas contam com materiais variados e interessantes. Elas têm sido potentes aliadas para disparar esse processo.

Sem dúvida, o campo de pesquisa oferece muitas questões e algumas respostas. Devo declarar que houve uma nítida transformação em mim e em minhas concepções sobre a forma de ver os jovens e as crianças cegas e com baixa visão e suas famílias, que se deu pelas experiências com as crianças e agora veio se apurar ou aprimorar nas oficinas com os jovens.

Quando iniciei minha vida profissional no IBC, ao lidar com as crianças, mantinha como parâmetro o mundo dos videntes, mas aos poucos fui modificando essa concepção. No trabalho com as crianças da Estimulação Precoce e suas famílias, tinha em vista um padrão de normalidade a alcançar, em que todos deveriam fazer tal coisa com tal idade e que havia um perfil que caracterizava as crianças cegas e com baixa visão, ainda que este fosse secundário à alteração visual.

Com as conexões feitas não só com os jovens da pesquisa, mas também com o grupo de estudo e os autores e suas obras que me acompanharam durante esses quatro anos em que estive envolvida com a tese que originou este livro, fui mudando, aprimorando, reajustando minhas concepções sobre as pessoas cegas e com baixa visão. Hoje, sinto que as diferenças existem sempre, não somos iguais, cegos, videntes e pessoas com baixa visão. Todos precisamos de auxílio; alguns mais, outros menos; alguns da bengala, outros dos óculos convencionais, ou da cadeira de rodas e ainda outros de uma terapia. Cada qual a seu modo vai aprendendo a lidar com suas singularidades, vai se fazendo e refazendo artesanalmente, conectando-se e reinventando-se. Mas, ao longo desses 30 anos, nunca me pesou trabalhar com pessoas cegas e com baixa visão, esse fato nunca esteve presente em minhas relações com elas; a bem da verdade, não me lembro de que não enxergam, tal é a forma como as consideramos, incorporamos esse dado.

INTER-AÇÃO

[...] Todos saíram satisfeitos com a oficina, e mesmo com a liberação escolar para o evento da “Rio+20”, na semana seguinte, insistiram em mantermos o encontro, não concordaram em suspendê-lo. E assim deixamos combinado. Pela primeira vez, sentimos um entrosamento diferente do grupo e uma afinidade com o trabalho.

Em outra oficina:

INTER-AÇÃO

[...] “Não tem problema, nossas provas são só na parte da manhã; não impede que as oficinas continuem. Não precisamos cancelar as oficinas”, disse Carlitos. Barbie completou: “Eu acho que não atrapalha nada”, e todos concordaram que não tinha nada a ver parar agora por causa das provas finais. [...]

Não emendamos o feriado, conforme pediram, e a oficina transcorreu bem, com empenho dos jovens. Começamos a observar o quanto elas já faziam parte do cotidiano escolar deles e o quanto eles estavam envolvidos no trabalho corporal com o grupo; é interessante que sentiam falta das atividades. Havia uma demanda para que esse trabalho acontecesse, alguma coisa se produzia na vida deles, algo era colhido por eles nas oficinas. Parece que já contavam com aquele encontro, com algo lúdico naquelas reuniões, mas que não era só isso; havia algo a mais que ficava para eles.

Quanto ao pedido para que mantivéssemos as oficinas mesmo durante as provas finais, relembramos, conforme já tinha sido conversado, que a apresentação final para a comunidade escolar tinha marcado o término da pesquisa e que teríamos mais uma oficina para um encerramento, mas que pretendíamos continuar no próximo ano letivo. Expliquei que precisaria de alguns meses para escrever a tese, que deu origem a este livro, e que quando tudo isso acabasse tinha intenção de retornar.

Ficaram curiosos quando recomendei que na próxima oficina, a última, eles não poderiam faltar e que a presença de todos

era muito importante. Pediram, então, que eu adiantasse o que eu aguardaria ou que desse alguma pista. Nesse dia, organizamos uma oficina predominantemente lúdica para conversarmos sobre a troca dos nomes dos participantes para constar no texto escrito, e encerramos a pesquisa com um lanche e muita conversa.

INTER-AÇÃO

[...] Conversando com o supervisor do Departamento de Educação do IBC sobre o andamento da pesquisa e a criação da oficina de expressão e experimentação corporal, ele contou que alguns alunos, ao encontrá-lo no corredor da escola, perguntaram entusiasmados se haveria oficina na próxima terça-feira (dia seguinte). Fiquei atenta quando emendou o assunto dizendo da necessidade de uma atividade de recreação para os jovens, principalmente para aqueles matriculados em regime de semi-internato. Ficou claro que nossa oficina o remeteu a essa necessidade. Por que seria? O fato de os jovens estarem entusiasmados e de ser uma atividade, que ele supôs lúdica, o levou à ideia de recreação. Percebi que fez algumas associações interessantes; criou uma afinidade com as ideias de oficina, expressão corporal, recreação, entusiasmo, alunos (jovens), ludicidade, prazer e movimento.

Consideramos que a oficina possa ser algo interessante para os jovens, mas não está exatamente no lugar de uma recreação, pois os objetivos são totalmente diversos. Ela pretende criar um espaço de interação e conexão, em que corpo e cegueira e baixa visão estejam juntos, e ação, movimento, criatividade e expressão sejam elementos que lhes dão vida.

INTER-AÇÃO

[...] Alguém indagou se a oficina iria durar para sempre e, nesse momento, Sherlock interrompeu e disse que queria justamente saber sobre isso: “Achei que a pesquisa era só por um ano. Queria saber se tem prazo para acabar, porque eu esperava que tivesse um fim mesmo. Uma pesquisa sempre tem uma parada de terminar, eu penso assim, né.” Aí eu perguntei: “E se ela fosse acabar amanhã, o que me

diriam?” Russell falou em seguida: “Eu ia falar para ela continuar.” Sherlock disse: “Eu sou sincero, não sei o que eu falaria, é que eu esperava que tivesse um fim, por isso é que perguntei.” Respondi que ela realmente teria um fim, mas que tínhamos a intenção de manter esse espaço aberto para atividades de expressão corporal. Talvez ficasse como uma pesquisa permanente, mas que nada era certo ainda. Disse que não poderia afirmar seu destino naquele momento. [...]

Pensamos que a oficina de expressão e experimentação corporal pode se constituir em um espaço aberto para outras pesquisas no IBC, pois funciona em um registro legítimo de escuta daqueles que podem fazer a diferença, fazer pensar e repensar questões latentes, reais, vividas pelos jovens escolares que experimentam a cegueira e a baixa visão em seu corpo, em seu cotidiano. Contudo, pensamos não se tornar uma atividade da grade curricular, pois, se assim fosse, estaria atrelada à obrigatoriedade de frequência e a outros compromissos que essa estrutura impõe.

Atentamos para as pesquisas que se apropriam das práticas, que se instauram imanentes a elas, que investigam o cotidiano daqueles que podem dizer algo sobre si mesmos, sobretudo em um momento em que as questões relacionadas com a inclusão são tão presentes.

Há algum tempo a ideia de montar uma oficina inclusiva vem me perseguindo, uma oficina de expressão e experimentação corporal que tenha como participantes jovens cegos, com baixa visão e com visão normal, juntos. Apostamos que essa interação pode ser bastante promissora.

Com a proposta de inclusão de todos os alunos na rede comum de ensino, os jovens cegos e com baixa visão que hoje estudam no IBC ficariam dispersos pelas várias escolas do município. Acreditamos que a oficina de experimentação e de expressão corporal no IBC possa abrir um espaço de aproximação e encontro entre eles, para que possam trocar ideias, experiências e se relacionar. Eles precisam se encontrar, assim como os pais das crianças da Estimulação Precoce. E fica a proposta de que, futuramente, se possam receber também jovens videntes, de escolas da comunida-

de próxima, para integrar o grupo. Acreditamos que o trabalho corporal possa promover de modo potente a inclusão, com a prática, as interações e os encontros entre os jovens cegos, com baixa visão e videntes.

INTER-AÇÃO

[...] As reuniões de pais promovidas pelo setor de Estimulação Precoce eram um momento necessário e esperado. Eles ficavam ansiosos por encontrar outros pais em situações semelhantes, não se sabiam únicos de certa forma os confortava. Trocavam experiências, colocavam suas dúvidas, obtinham informações, marcavam encontros das crianças, enfim se relacionavam. Sendo o Instituto Benjamin Constant um centro de referência e uma instituição centenária, deve ter o cuidado de estar continuamente em processo de abertura e reformulação, atento às novas e promissoras conexões e perspectivas: sejam com as oficinas, sejam com as novas pesquisas [...], em prol da pessoa com deficiência visual.

Para finalizar, deixamos como sugestão uma cuidadosa reflexão sobre a utilização das expressões deficiência visual e resíduo visual, a primeira para se reportar às pessoas cegas e com baixa visão, e a última para se referir ao grau de visão mantida pelas pessoas que têm baixa visão. Sobre a última, já comentamos no item 2.2.2: “O corpo e o cegar: quando o andar fica torto e fora do eixo”.

Neste texto, pelas razões que defenderemos a seguir, procuramos substituir a expressão deficiência visual por expressão cegueira e baixa visão, mesmo que isso possa ter causado certo estranhamento no percurso da leitura.

A palavra deficiência, embora não seja incorreta, talvez não devesse ser aplicada às pessoas. Ela carrega consigo a própria deficiência, tal é o desgaste que historicamente vem sofrendo. Podemos admitir que, na maioria das vezes, a pessoa com baixa visão se aproxima mais de quem vê do que daquela que não enxerga. Arriscaria afirmar, nesse caso, que é mais vidente do que cega, porque adota referências visuais, nem que para isso se utilize de meios e recursos próprios da baixa visão. Esta mantém um grau

visual, que pode permitir o acesso ao mundo pela visão. O cego, pelo contrário, não tem visão deficiente, ele tem visão ausente. Fica para mim uma questão: visão ausente é visão deficiente? Não quero aqui adentrar o campo da deficiência e me aprofundar no tema, apenas trago uma inquietação que gostaria de compartilhar.

O cego tem consigo a cegueira e, em virtude desse fato, vai produzir conexões e fazer aparecer sua potência como pessoa cega, perceber e se relacionar no mundo de seu jeito, com referências não visuais. A pessoa com baixa visão, da mesma forma, vai usar recursos próprios para viver de seu jeito, à sua maneira. Juntar cegos e pessoas com baixa visão e colocá-los no mesmo grupo como deficientes visuais é um modo hegemônico e universalista de ordenar. É juntar para formar uma categoria, que engloba coisas distintas, ainda que para efeito de legislação e benefício.

Essa é uma forma de não observar o situado, de não atentar para as práticas, como propõe Haraway (1995); é, antes de tudo, rebaixar essas pessoas, desvalorizar o sujeito *a priori*.

Presenciei, há bem pouco tempo, em uma palestra no auditório do IBC, uma pessoa cega fazer um comentário sobre essa questão, ainda que com certa ligeireza, sem se deter no assunto, tendo sido literalmente aplaudida pelas pessoas cegas e pelas que têm baixa visão que estavam na plateia, da qual ela também fazia parte. Isso me fez refletir sobre o assunto. Ficou claro para mim, naquele momento, que elas, pelo menos naquele grupo, não concordam em ser assim intituladas e categorizadas. Tanto os cegos quanto os que têm baixa visão pareciam comungar dessa opinião: de não estarem satisfeitos em compor o grupo dos deficientes visuais.

Há de se pensar outra maneira de se referir aos cegos e aos que têm baixa visão para efeitos legais, ainda que se tenha de repetir infinitas vezes as expressões cego e pessoa com baixa visão, ainda que isso canse o leitor.

Essa concepção expressa pela palavra deficiência, que coloca as pessoas em desvantagem, impõe uma não eficiência logo em sua identificação. Ou elas se conformam e acabam assumindo a deficiência, sendo contaminadas pela expressão, ou, em outros casos, são instigadas à revolta. Quero levantar essa questão e sugerir que possam ser pensadas e repensadas alternativas. Como afirma

Latour (2008, p. 44), “as palavras finalmente transportam mundos”, então devem ser muito bem escovadas, escovadas e buriladas, antes de serem empregadas. Elas têm a responsabilidade da marca, podem construir mundos, mas também podem destruí-los.

As considerações finais são parciais, pois o mosaico está parcialmente pronto. Ganhou uma forma, mas garanto que poderia ter ganhado inúmeras outras. Podemos afirmar que a forma que foi tomando reflete o percurso de uma vida profissional intensa e interessante com as crianças e com os jovens cegos e com baixa visão. Modificações ocorreram, questões surgiram, concepções e visões se modificaram, novas conexões foram feitas. Foram experiências passadas e presentes. Quem sabe outras conformações e novos mosaicos se sucederão.

Referências Bibliográficas

ALIBERTI, A.; WANG, A. *Ateliê Augusta Aliberti – história*. Disponível em: <http://www.mosaicos.art.br/historia_mosaico.htm>. Acesso em: out. 2011.

ALMEIDA, M. V. M. de. *Corpo arte em terapia ocupacional*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2004.

AMIRALIAN, M. L. T. M. (Org.). *Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade*. São Paulo: Vetor, 2009.

BARROS, L. P. *O corpo em conexão: Sistema Rio Aberto*. Niterói: EdUFF, 2008.

BATISTA, C. G.; LAPLANE, A. L. F. de. Modalidade de atendimento especializado: o grupo de convivência de crianças com deficiência visual. In: MASINI, E. F. S. (Org.). *A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. São Paulo: Vetor, 2007. p. 85-111.

BELARMINO, J. O que vê a cegueira. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 6, n. 16, p. 18-19, 2000.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Ed. 34, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Orientação e mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual*. Coordenação de Maria Glória Batista da Mota. Elaboração de Edileine Vieira Machado et al. Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual*. Conteúdo de Marilda Moraes Garcia Bruno e Maria Glória Batista da Mota. Brasília: 2001. v. 1. Série Atividades Pedagógicas 6.

BRUNO, M. M. G. *O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar*. Apoio de Laramara – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual. São Paulo: Newswork, 1993.

BUENO, S. T. Motricidade e deficiência visual. In: MARTIN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (Coord.). *Deficiência visual*. Tradução de Magali Lourdes Pedro. São Paulo: Santos, 2003. cap. IX, p. 145-154.

CAIAFA, J. *Aventura das cidades: ensaios e etnografias*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

CANGUILHEM, G. *O conhecimento da vida*. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

CANTAVELLA, F.; LEONHARDT, M.; ESTEBAN, M. Angels et al. *Introducción al estudio de las estereotipias en niño ciego*. Barcelona: Masson/Once, 1992. 140 p.

CEIA, Carlos. *E-dicionário de termos literários*. 2011. Disponível em: <<http://www.fcsh.unl.pt/invest/edtl/verbetes/A/alegoria.htm>>. Acesso em: 14 fev. 2011.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUVENET, A.; DESPRET, V.; LEMAIRE, J.-M. *Clinique de la reconstruction: une expérience avec des réfugiés en ex-Yougoslavie*. Paris: L'Harmattan, 1996. Coleção Santé, Société et Culture.

COBO, A. D.; RODRÍGUEZ, M. G.; BUENO, S. T. Desenvolvimento cognitivo e deficiência visual. In: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. (Coord.). *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. Tradução de Magali Lourdes Pedro. São Paulo: Santos, 2003. cap. VI, p. 97-115.

_____. COBO, A. D.; RODRÍGUEZ, M. G.; BUENO, S. T. Aprendizagem e deficiência visual. In: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. (Coord.). *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. Tradução de Magali Lourdes Pedro. São Paulo: Santos, 2003. cap. VIII, p. 129-144.

COSTA FILHO, H. A. da. *Análise crítica do desempenho evolutivo da visão sub-normal no Instituto Benjamin Constant*. Dissertação (Mestrado) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2005.

COUTINHO, E. *Encontros: Eduardo Coutinho*. Organização de Felipe Bragança. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

CUNHA, M. F. C. da. A Expressão corporal e o deficiente visual. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 10, n. 28, p. 8-15, 2004.

DALL'ACQUA, M. J. C. O papel da educação especial em tempos de inclusão. In: MASINI, E. F. S. (Org.). *Deficiência visual: perspectivas na contemporaneidade*. São Paulo: Vetor, 2009. p. 71-81.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 3.

DESPRET, V. *Experimantar a disseminação*. 2012. Mimeo.

_____. *Lecture ethnopsychologique du secret*. Deux parties. Texto apresentado no Ciclo de Conferências da Emoção e a Clínica na Contemporaneidade. UERJ, 2009. Mimeo.

_____. The body we care for: figures of antrozoogenezis. *Body & Society*, v. 10, n. 2-3, p. 111-134, 2004.

_____. Thérapie des espaces blancs. In: CHAUVENET, A.; DESPRET, V.; LEMAIRE, J.-M. *Clinique de la reconstruction: une expérience avec des réfugiés en ex-Yougoslavie*. Paris: L'Harmattan, 1996. cap. V, p. 159-206.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. Tradução de Paula Siqueira. In: *Gradhiva: revue d'histoire et d'archives d'anthropologie*, n. 8, p. 3-9, 2005.

FELIPPE, V. L. L. R.; FELIPPE, J. A. de M. Orientação e mobilidade. In: SAMPAIO, M. W.; HADDAD, M. A. O.; COSTA FILHO, H. A. da; SIAULYS, M. O. de C. (Coord.). *Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão*. Rio de Janeiro: Cultura Médica/Guanabara Koogan, 2010. cap. 32, p. 449-465.

FERREIRA, A. A. L.; FREIRE, L. de L.; MORAES, M.; ARENDT, R. J. J. (Org.). *Teoria ator-rede e psicologia*. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

FONSECA, M. J. Brincar... não é diferente!... In: INSTITUTO DE APOIO À CRIANÇA – IAC. *Contextos lúdicos e crianças com necessidades especiais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999. p. 9-14. Cadernos da Actividade Lúdica 2.

FONSECA, T. M. G.; ENGELMAN, S. (Org.). *Corpo, arte e clínica*. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

FONSECA, V. da. *Aspectos psicológicos da criança deficiente visual*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação Especial Edição e Distribuição, 1979.

FRAIBERG, S. Intervention in infancy: a program for blind infants. In: FRIEDLANDER, B. et al. *Excepcional infant*. Nova York: Bruner/Mazel, 1975.

FREIRE, J. *Crianças com deficiências visuais: a criança excepcional*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978. cap. 6.

GAGNEBIN, J. M. *História e narração em Walter Benjamin*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

HADDAD, M. A. O. *Habilitação e reabilitação visual de escolares com baixa visão: aspectos médico-sociais*. São Paulo. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina do Estado de São Paulo, 2006. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5149/tde>. Acesso em: jul. 2011.

HALLIDAY, C. *Crescimento, aprendizagem e desenvolvimento da criança incapacitada do nascimento à idade escolar*. Tradução de Ana Amélia da Silva, Jurema Lucy Verturini e Teresinha F. de Oliveira Rossi. São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1975.

HARAWAY, D. J. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: TADEU, T. (Org.). *Antropologia do ciborg: as vertigens do pós-humano*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autentica, 2009. p. 35-118.

_____. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, p. 7-41, 1995. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/pagu/sites/www.ifch.unicamp.br/pagu/files/pagu05.02.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

HEIMERS, H. *Como devo educar meu filho cego?*. Tradução de Humberto Schoenfeldt. São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1970.

HERREN, H.; GUILLEMET, S. *Estudio sobre la educación de los niños y adolescentes ciegos, amblíopes y sordo-ciegos*. Barcelona: Médico y Técnica, 1982.

HISTÓRIA DOS MOSAICOS. Documento eletrônico disponível em: <<http://sites.unisanta.br/muvi/muvi/expos/expo6/Mosaicos.htm>>. Acesso em: out. 2011.

HOFFMANN, S. B. *Estereotípias na infância*. Porto Alegre, 1996. Disponível em: <<http://www.diversidadeemcena.net/artigo21.htm>>. Acesso em: 2012.

HYVARINEN, L. *O desenvolvimento normal e anormal da visão*. Tradução de Sílvia Veitzman. São Paulo: Santa Casa da Misericórdia, [s.d.].

JACOBSEN, R. A. *Curso de mosaico: para principiantes e iniciados*. Tradução para o espanhol de Pedro J. Gómez. Espanha: El Drac, 2005.

LATOURE, B. *A esperança de Pandora*. Bauru: Edusc, 2001.

_____. *A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

_____. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: NUNES, J. A.; ROQUE, R. (Org.). *Objetos impuros: experiências em estudos sociais da ciência*. Porto: Afrontamento, 2008. p. 39-61.

_____. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

_____. *Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede*. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Edusc; Bahia: EDUFBA, 2012.

LAW, J. *Making a mess with method*. Lancaster: Lancaster University, Department of Sociology and Centre for Science Studies, 2003.

_____; MOL, A. Notes on materiality and sociality. *The Sociological Review*, v. 43, n. 2, p. 274-294, maio 1995.

LIMA, F. R. de. *A experiência do cuidado de si: a clínica entre o cuidado do tempo e o tempo do cuidado*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

LISPECTOR, C. *Um sopro de vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

LORA, T. D. P. Descobrir o real papel das outras percepções, além da visão, para a orientação e mobilidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Orientação e mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual*. Coordenação de Maria Glória Batista da Mota. Elaboração de Edileine Vieira Machado et al. Brasília, 2003.

MANSO, C. *Narrativas do cegar: (re)criações de um corpo*. Dissertação (Mestrado) – UFF, Rio de Janeiro, 2010.

MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. (Org.). *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. Tradução de Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Santos, 2003.

MARTINS, B. S. *E se eu fosse cego: narrativas silenciadas da deficiência*. Lisboa: Afrontamento, 2006.

_____. Políticas sociais na deficiência. In: VIII CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Anais... Coimbra, 2004a. Disponível em: <www.cesuc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel27/BrunoSenaMartins.pdf>. Acesso em: abr. 2011.

MASINI, E. F. S. *A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. São Paulo: Vetor, 2007.

_____. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*. Brasília: Corde, 1994.

MELO, H. F. R. *Deficiência visual: lições práticas de orientação e mobilidade*. Campinas: Unicamp, 1991.

MELO, M. de F. A. de Q. e. Voando com a pipa: esboço para uma psicologia social do brinquedo. In: FERREIRA, A. A. L.; FREIRE, L. de L.; MORAES, M.; ARENDT, R. J. J. *Teoria ator-rede e psicologia*. Rio de Janeiro: Nau, 2010. p. 120-138.

MERLEAU-PONTY, J. F. *Fenomenologia da percepção*. 4. ed. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MOL, A. Lived reality and multiplicity of norms: a critical tribute to George Canguilhem. *Economy and Society*, Londres, v. 27, n. 2, p. 274-284, 1998.

_____. Política ontológica: algumas ideias e várias perguntas. In: NUNES, J. A.; ROQUE, R. (Org.). *Objectos impuros: experiências em estudos da ciência*. Porto: Afrontamento, 2008a.

_____. *The body multiple: ontology in medical practice*. EUA: Duke University Press, 2002.

_____. *The logic of care: health and the problem of patient choice*. Londres/Nova York: Routledge Taylor & Francis Group, 2008b.

MORAES, M. Da extorsão dos testemunhos aos mal-entendidos promissores: modos de intervir e pesquisar com um grupo de deficientes visuais. In: TEDESCO, S.; NASCIMENTO, M. L. (Org.). *Ética e subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. PesquisarCom: política ontológica e deficiência visual. In: MORAES, M.; KASTRUP, V. (Org.). *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

_____. *I Seminário de Pesquisa Interinstitucional (PUC-Rio, UFF e Uerj)*. Coordenação de S. Jobim Souza, M. Moraes e R. Arendt. Rio de Janeiro, 2009-2010. Mimeo.

_____; KASTRUP, V. (Org.). *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

_____; MONTEIRO, A. C. L. O corpo que nós fazemos: a deficiência visual em ação. In: FERREIRA, A. A. L.; FREIRE, L. L.; MORAES, M.; ARENDT, R. J. J. (Org.). *Teoria ator-rede e psicologia*. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

MOSER, I. Against normalization: subverting norms of ability and disability. *Science as Culture*, Londres, v. 9, n. 2, p. 201-240, 2000.

ORIGEM DA PALAVRA – SITE DE ETIMOLOGIA. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/arquivo-perguntas/2007/01/>>. Acesso em: jan. 2013.

ORTEGA, M. P. P. Linguagem e deficiência visual. In: MARTIN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (Coord.). *Deficiência visual*. Tradução de Magali Lourdes Pedro. São Paulo: Santos, 2003. cap. V.

ORTEGA, O. *O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PADULA, W. V.; SPUNGIN, S. J. A criança visualmente incapacitada – do nascimento até a idade pré-escolar – a importância da estimulação visual. Tradução de André Oliveira. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 8-11, maio 1996.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa, intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEDRO, R. Sobre redes e controvérsias: ferramentas para compor cartografias psicossociais. In: FERREIRA, A. A. L.; FREIRE, L. L.; MORAES, M.; ARENDT, R. J. J. (Org.). *Teoria ator-rede e psicologia*. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

PENLEY, C.; ROSS, A.; HARAWAY, D. Cyborgs at large: interview with Donna Haraway. *Social Text*, n. 25-26, p. 8-23, 1990.

PORTUGAL. Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal (Acapo). Disponível em: <<http://www.cm-barcelos.pt/grd/acapo>>. Acesso em: jan. 2013.

POSENATO, L. *The mosaics of Yone Lins – história*. Porto Alegre. Disponível em: <<http://yonelins.tripod.com/historia/>>. Acesso em: out. 2011.

RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Eixo Experimental/Ed. 34, 2005.

RESENDE, C. M. Devir e contágio na dança: uma experiência pedagógica entre infâncias. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, jul./dez. 2010.

_____. O que pode um corpo?. *Physis: revista de saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 563-574, 2008.

_____. *Saúde e corpo em movimento: contribuições para uma formalização teórica e prática do método Angel Vianna de Conscientização do Movimento como um instrumento terapêutico*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

ROCHA, M.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98932003000400010&script=sci_arttext>. Acesso em: mar. 2013.

RODRIGUES, M. R. C. Criança com deficiência visual e sua família. In: SAMPAIO, M. W.; HADDAD, M. A. O.; COSTA FILHO, H. A. da; SIAULYS, M. O. de C. (Org.). *Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2010. cap. 22, p. 283-298.

_____. Estimulação precoce: sua contribuição no desenvolvimento motor e cognitivo da criança cega congênita nos dois primeiros anos de vida. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 12, n. 33, p. 11-22, 2006.

_____. Estimulação precoce: uma contribuição da psicomotricidade na intervenção fisioterápica como prevenção de atrasos motores na criança

com cegueira congênita nos dois primeiros anos de vida. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 8, n. 21, p. 6-22, abr. 2002.

_____. *Psicologia e desenvolvimento da linguagem do deficiente visual: especialização em educação especial*. Rio de Janeiro: MEC/Universidade Aberta do Brasil/Unirio, 2008. Unidades 6, 7, 8 e 9, p. 125-366. Disponível no acervo do Instituto Benjamin Constant.

_____. *Psicomotricidade e deficiência visual: estimulação precoce*. In: FERREIRA, C. A. de M.; RAMOS, M. I. B. (Org.). *Psicomotricidade: educação especial e inclusão social*. Rio de Janeiro: Wak, 2007. cap. 5, p. 63-88.

RYNGAERT, J.-P. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. Tradução de Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SACKS, O. *Um antropólogo em Marte*. Tradução de Bernardo Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SANTIN, S.; SIMMONS, J. N. Problemas das crianças portadoras de deficiência visual congênita na construção da realidade. Tradução de Ilza Viegas. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 4-12, jan. 1996.

SCHOLL, G. T. A educação de crianças com distúrbios visuais. In: CRUICKSHANK, A. (Org.). *Educação da criança e do jovem excepcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1967. cap. 7, p. 3-59.

SERRES, M. *Luzes: cinco entrevistas com Bruno Latour*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Unimarco, 1999.

SILVA, M. R. da. *Refigurando monstros: a perspectiva parcial de Donna Haraway como crítica da ciência*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SILVEIRA, M. *Escritas de si, escritas do mundo: um olhar clínico em direção à escrita*. Monografia (Conclusão do Curso de Psicologia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

SOUZA, S. J. *I Seminário de Pesquisa Interinstitucional (PUC-Rio, UFF e Uerj)*. Coordenação de S. Jobim Souza, M. Moraes e R. Arendt. Rio de Janeiro, 2009-2010. Mimeo.

SPINK, P. K. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 18-42, jul./dez. 2003.

SPOLIN, V. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2010.

STENGERS, I. *A ciência no feminino*. Tradução de Alexandre Belford. Revista 34 Letras, Rio de Janeiro, n. 5-6, set. 1989.

TARDE, G. *As leis da imitação*. Tradução de Carlos Fernandes Maia. Porto: Rés, 1976.

TEDESCO, S.; NASCIMENTO, M. L. do (Org.). *Ética e subjetividade: novos impasses no contemporâneo*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

TEIXEIRA, L. *Conscientização do movimento: uma prática corporal*. São Paulo: Caioá, 1998.

TELFORD, C. W.; SAWREY, J. M. *O indivíduo excepcional*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

TSALLIS, A. C. *Palhaços: uma possível reflexão para a gestalt-terapia*. Disponível em: <<http://www.revipsi.uerj.br/v9n1/artigos/pdf/v9n1a11.pdf>>. Acesso em: mar. 2013.

_____ et al. Tateando, fabricando, explorando, implementando, parangoleando um dispositivo clínico. In: MORAES, M.; KASTRUP, V. (Org.). *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau, 2010. p. 118-136.

_____; RIZO, G. Teoria ator-rede: um olhar sobre o trabalho de campo em psicologia. In: FERREIRA, A. A. L.; FREIRE, L. L.; MORAES, M.; ARENDT, R. J. J. (Org.). *Teoria ator-rede e psicologia*. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

VIANNA, B. (Ed.). *Biologia da libertação: ciência, diversidade & responsabilidade*. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

VIANNA, K. *A dança*. São Paulo: Summus, 2005. Coleção Marco Antônio de Carvalho.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, jun. 2008.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Tradução de José Octávio de A. Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Glossário

com informações pertinentes aos participantes (condição visual e escolha do nome)

Ami: É uma jovem com baixa visão e seu nome faz alusão à cantora *pop* e antenada, personagem do desenho *Hi Hi Puffy AmiYumi*, criado pelo Cartoon Network em parceria com a TV Tokyo, baseado na banda Puffy AmiYumi. A escolha do nome se deve à forte identificação da jovem com a música *pop* e à sua postura moderna, características que lembram a personagem infantil.

Barbie: É uma jovem com baixa visão e seu nome faz alusão à boneca criada por Ruth Handler e Elliot Handler e produzida pela Matel. A boneca está associada à cor rosa e a uma preocupação com a moda e estética. A escolha do nome está relacionada com o fato de a jovem ser muito vaidosa e apaixonada pela cor rosa.

Barth: É um jovem com baixa visão e seu nome faz alusão ao personagem criativo, bagunceiro e de humor ácido Barth Simpson, da *sitcom* animada *Os Simpsons*, criada por Matt Groening para a Fox Broadcasting Company. A escolha do nome está relacionada com a similaridade como ambos se apresentam.

Buzz: É um jovem cego e seu nome faz alusão ao personagem Buzz Lightyear, do filme de animação *Toy Story* produzido pelos estúdios Pixar. A escolha do nome se deu com base em uma oficina em que o rapaz, por nunca ter tido dificuldade em lidar com a própria cegueira, disse: “Vim ao mundo com manual de instruções e tudo!” Seu jeito de ser também se assemelha ao do boneco; assim como o personagem, o jovem acha que seguir as regras é a melhor forma de as pessoas viverem a vida.

Carlitos: É um jovem com baixa visão e seu nome faz alusão ao personagem criado por Charlie Chaplin em seu segundo filme, *Corrida de automóveis para meninos*. A escolha do nome foi inspirada na maneira irreverente e engraçada do jovem, que em uma das oficinas fez uma bela poesia sobre ser um palhaço e demonstrou em muitos momentos que se achava engraçado.

Dengoso: É um jovem com baixa visão e seu nome faz alusão a um dos sete anões do conto de fadas *Branca de Neve e os sete anões*, escrito pelos irmãos Grimm. Dengoso, em países de língua espanhola, é também conhecido como Tímido. A escolha do nome tem a ver com a maneira introvertida de ser e a postura retraída do rapaz, que é tímido como o personagem do conto infantil.

Elliot: É um jovem com baixa visão e seu nome faz alusão ao menino apaixonado por dança, chamado Billy Elliot, personagem do longa-metragem do diretor Stephen Daldry. A escolha do nome está ligada ao fato de o rapaz ter compartilhado em uma das oficinas sua vontade de se tornar bailarino.

Emília: É uma jovem com baixa visão e seu nome faz alusão à personagem da série *Sítio do pica-pau amarelo*, criada por Monteiro Lobato. A escolha do nome tem a ver com a maneira espevitada, alegre e ativa de ser da jovem, muito semelhante à da boneca de pano, que tem sempre uma boa resposta e opinião na ponta da língua.

Franklin: É um jovem cego e seu nome faz alusão à jovem tartaruga famosa por saber contar de dois em dois e amarrar os sapatos, personagem de uma série animada canadense criada pela Nelvana e exibida pelos canais Discovery Kids e Cartoon Network. A escolha do nome está relacionada com uma oficina em que, quando avisado que seus sapatos estavam desamarrados, o rapaz respondeu que era o cadarço que o guiava à ação de amarrar.

Gasparzinho: É um jovem com baixa visão e seu nome faz alusão ao personagem do desenho animado e do filme *Gasparzinho*, o fantasmilha camarada, da editora Harvey Comics. A escolha do nome tem a ver com sua pouca frequência às oficinas e pelo fato de ter aparecido nos diários de campo apenas uma vez, desaparecendo logo em seguida.

Homem de Lata: É um jovem cego e seu nome faz alusão ao personagem do conto infantil *O maravilhoso mágico de Oz*, escrito por L. Frank Baum. A escolha do nome está associada ao pouco molejo e desenvoltura corporal do rapaz, que, apesar disso, como um Homem de Lata que busca um coração, participava das oficinas e por elas parecia ser afetado.

Jasmine: Foi o nome atribuído a uma jovem com baixa visão e faz alusão à princesa aventureira, filha do sultão de Agrabah, personagem do musical clássico *Aladdin*, produzido pela Walt Disney Feature Animation. A escolha do nome se deve a uma oficina na qual a jovem expressou seu desejo de ser representada como uma princesa de personalidade forte do mundo árabe e durante a atividade com tecidos dançou representando esse papel.

Lee: É um jovem com baixa visão e seu nome faz alusão ao personagem Rock Lee da série de anime e mangá japonesa criada por Masashi Kishimoto e adaptada para anime pelo Studio Pierrot. A escolha do nome é inspirada no apelido dado pelos companheiros de oficina, que estava relacionado com uma singela aparência oriental do jovem.

Luluzinha: É uma jovem cega e seu nome faz alusão à personagem de desenhos animados e histórias em quadrinhos criada por Marjorie Henderson Buell. A escolha do nome foi baseada no jeito da jovem, que, assim como a personagem Lulu, é esperta e criativa.

Mandy: É uma jovem com baixa visão e seu nome faz alusão à personagem da série de desenho animado *As terríveis aventuras de Billy e Mandy*, produzida e exibida pelo Cartoon Network e criada por Maxwell Atoms. O sarcasmo, o mau humor e o modo impositivo como se apresenta são características marcantes da personagem desse desenho, que é famosa por frases como “O amor é para pessoas fracas” e “A felicidade é o caminho mais curto para a estupidez”. A escolha do nome se deve à semelhança física e ao modo de ser entre a jovem e o *cartoon*.

Mickey: É um jovem cego e seu nome faz alusão ao famoso personagem Mickey Mouse, criado por Walt Disney. A escolha do nome tem a ver com a postura cordial e apaixonada do rapaz, que estava quase sempre acompanhado de sua namorada na oficina.

Minnie: É uma jovem cega e seu nome faz alusão à famosa personagem Minnie Mouse, namorada do personagem Mickey, criada por Walt Disney. A escolha do nome está ligada à voz da jovem, que soa tão delicada quanto a da personagem, e ao fato de ela estar em quase todas as oficinas acompanhada de seu namorado. Ela apresenta como patologia visual o glaucoma congênito, que frequentemente deixa os olhos com uma deformidade vulgarmente denominada olho de boi (bupfáltmico).

Ned: É um jovem com baixa visão e seu nome faz alusão ao personagem extremamente correto e religioso – Ned Flanders – da sitcom animada *Os Simpsons*, criada por Matt Groening para a Fox Broadcasting Company. A escolha do nome foi inspirada em um apelido dado pelos companheiros de oficina que fazia referência à sua posição religiosa muito evidente em algumas situações.

Pimentinha: É um jovem com baixa visão e seu nome faz alusão ao personagem bagunceiro e criativo do desenho animado Dennis, o Pimentinha, baseado na tira de jornal de Hank Ketcham. A escolha do nome está associada a semelhanças físicas e ao modo de ser do jovem com o personagem.

Rapunzel: É uma jovem cega e seu nome faz alusão à princesa do conto de fadas criado pelos irmãos Grimm. Na história, ela é criada em uma imensa torre, prisioneira do mundo, por uma *bruxa* malvada. A escolha do nome foi pensada com base em uma oficina em que a jovem relatou seu medo

e desconhecimento do mundo fora do IBC e seu receio de deixar a escola depois de tanto tempo.

Russell: É um jovem com baixa visão e seu nome faz alusão ao menino escoteiro sensível e de bom coração personagem do filme de animação *Up – altas aventuras*, produzido pelos estúdios Pixar. A escolha do nome se deve à similaridade física e ao modo de ser entre o jovem e o personagem.

Salsicha: É um jovem cego e seu nome faz alusão ao personagem do desenho animado *Scooby-Doo*, produzido pela Hanna-Barbera e criado por Iwao Takamoto. A escolha do nome foi feita com base no modo de ser do rapaz, que nas primeiras oficinas demonstrou muito medo de andar sem a bengala e de dar início às atividades, assim como o personagem Salsicha, que está sempre com medo de enfrentar as assombrações que aparecem em seu caminho.

Scooby: É um jovem com baixa visão e seu nome faz alusão ao personagem atrapalhado e bagunceiro *Scooby-Doo* do desenho animado produzido pela Hanna-Barbera e criado por Iwao Takamoto. A escolha do nome se deu pela semelhança quanto à maneira de ser do jovem e do personagem.

Sherlock: É um jovem cego e seu nome faz alusão ao investigador carismático e astuto Sherlock Holmes, personagem de ficção da literatura britânica, criado pelo médico e escritor *Sir* Arthur Conan Doyle. A escolha do nome tem a ver com o modo de ser do rapaz, que com muito interesse e curiosidade pesquisava e se predispunha a seguir as pistas deixadas pelo trabalho corporal.

Zé Carioca: É um jovem com baixa visão e seu nome faz alusão ao papagaio típico malandro carioca, personagem criado pelos estúdios Walt Disney e conhecido pelo bordão “Você já foi à Bahia?”. A escolha do nome está ligada ao modo de ser do rapaz, que, apesar de ser de origem baiana, tem trejeitos e um vocabulário tipicamente cariocas.

Apêndice

Oficina de Expressão e Experimentação Corporal

Apresentação do grupo

Roteiro

Cortina fechada, alunos dispostos no palco, como estátuas, congelados.

Apresentação

(fala inicial de uma representante da Divisão de Pesquisa, Documentação e Informação do IBC):

A Divisão de Pesquisa, Documentação e Informação do IBC vai apresentar uma das oficinas de expressão corporal que fazem parte da pesquisa (de campo) de doutorado da professora Maria Rita Campello Rodrigues: “Mosaico no tempo: uma INTER-AÇÃO entre corpo, cegueira e baixa visão”, pela Universidade Federal Fluminense, orientada pela professora doutora Marcia Moraes, que teve início em abril de 2010 e ainda está em curso. Temos hoje a colaboração da graduanda de psicologia da Universidade Federal Fluminense, Thainá Rosa, e da professora de teatro e coordenadora do núcleo de artes do IBC, Marlíria Flávia. Seus participantes são alunos da 1ª e 2ª fase do Ensino Fundamental do IBC.

A pesquisadora faz uma pequena introdução da apresentação direcionada à plateia:

“A expressão corporal é uma atividade que não pode ser ensaiada. Ela ocorre espontaneamente, é a expressão que aparece a partir de um sentimento ou de uma sensação em conexão com uma multiplicidade de elementos num determinado momento; portanto, esta apresentação não foi ensaiada. Vamos seguir, no entanto, um roteiro básico com princípio, meio e fim, mas os materiais serão surpresa para os participantes. Nenhum deles sabe de antemão com que material vai trabalhar.

Esta é uma proposta lúdica que, através da brincadeira, pretende estimular a expressão e a criatividade de seus participantes.”

A cortina se abre e os participantes estão dispostos no palco como estátuas, cada um com uma pose escolhida.

A pesquisadora convoca dois jovens participantes para que desçam à plateia e convidem dois colegas que queiram participar com o grupo. Continua sua explicação à plateia:

“Apostamos na ideia de que o corpo em movimento desperta a criatividade, promove a sensação de bem-estar, a autoconfiança e atua na autoestima, fazendo surgir sentimentos e memórias.

O trabalho corporal amplia o leque de conexões que fazemos com o mundo. Essas conexões, ou seja, esses links englobam tudo que nos cerca e suas múltiplas relações, sejam entre as pessoas, com os objetos, com a música, com a plateia [...].

Certo é que a plateia influencia os participantes e estes influenciam a plateia, pois algo novo acontece nesse encontro.

Queremos esclarecer que em determinados momentos vamos interromper a música e falar a palavra CONGELA. Nesse momento, os participantes vão paralisar seus movimentos, ficando como estátuas. A música para, mas a apresentação continua, e algumas perguntas são feitas a eles; depois a música recomeça e com ela retornam os movimentos. Assim vai acontecer algumas vezes. Peço a atenção de todos.”

A música (calma) começa e os participantes caminham pelo palco até se deitarem para o relaxamento.

1. Relaxamento convidando a plateia a relaxar também (música: sons da natureza).

2. Mobilização corporal – roda no centro do palco sob a coordenação da professora Marlíria para acordar o corpo, liberando-o dos chicletes que estão grudados nele. Os chicletes representam os incômodos e as dores musculares que vamos acumulando no dia a dia (música animada).

OBS: A plateia é convidada a se mexer na poltrona.

3. Caminhada livre pelo palco, procurando ocupar todos os espaços (música ambiente).

OBS: Marlíria e Thainá dão a cada participante um objeto-surpresa.

4. Cada um ganha um objeto-surpresa e expressa com o corpo sua utilização, mostrando o que se faz usualmente com aquele objeto, com o cuidado de fornecer as pistas sonoras para os que não enxergam (música ambiente).

A) A música (ambiente) para quando a coordenadora da oficina, que é a pesquisadora, fala a palavra CONGELA! Todos paralisam e ficam como estátuas, e ela faz as perguntas aleatoriamente a cada participante. Eles vão respondendo no microfone, conforme perguntado.

- Quem é você? (diga seu nome)
- Que material você ganhou?
- Para que ele serve?
- O que você está fazendo com ele agora?
- Diga algo sobre ele.

A música retorna, descongelando os movimentos.

Eles se movimentam com seus objetos até a próxima parada da música com a palavra CONGELA!

B) A música (ambiente) para novamente e a pesquisadora pede aos participantes que criem uma nova função (outra serventia) para aqueles objetos. E seguem as perguntas que eles também respondem no microfone.

- Diga seu nome.
- Você transformou o seu chapéu (por exemplo) em [...] abanador (por exemplo).
- O que você está fazendo com ele agora?
- Diga algo sobre ele.

OBS1: Essas três perguntas são feitas para todos os participantes, dizendo seus nomes e os de seus respectivos objetos e no que foi transformado por mais duas vezes, repetindo o procedimento, porém sendo solicitado que os jovens criem sempre uma nova função para aquele mesmo objeto que recebera inicialmente.

OBS2: Marlíria e Thainá vão recolher os objetos e guardam-nos na coxia.

5. Ao som de uma música animada, caminham pelo palco até achar uma dupla. De mãos dadas, sem soltá-las, de frente um para o outro, vão movimentando o corpo espontaneamente de várias formas, a seu ritmo.

A pesquisadora chama a atenção para alguns movimentos: estender a musculatura lateral do tronco; tentar virar de costas sem soltar as mãos; usar os planos alto, médio e baixo; dançar nas pontas dos pés indo lá no alto, estendendo os braços também, abrindo e fechando; abaixar

quase até o chão; no plano médio, variar os planos; depois fazer contraste enquanto um abaixa e o outro levanta sem soltar as mãos.

OBS: Sucedem-se pedidos de trocar as duplas várias vezes.

Fazer uma roda (ciranda) sob a coordenação da professora Marlíria e a colaboração de Thainá; abrir e fechar a roda, de novo, rodar para um lado, para o outro, com os braços para o alto.

6. Todos os participantes se colocam lado a lado para a apresentação final. Cada um diz seu nome e ano escolar (sem música).

7. Depoimentos dos dois convidados da plateia e de participantes voluntários da oficina.

Encerramento

(fala final da pesquisadora)

“As oficinas visam a estimular nos participantes maior conhecimento de seu corpo e de suas possibilidades, promovendo a expressão e a criatividade pelo movimento e liberando sensações e sentimentos.

Pedimos aos professores que recomendem esse trabalho a seus alunos e, aos pais que estiverem presentes, que estimulem seus filhos a participar, pois a oficina trabalha o corpo, seus segmentos, as articulações; atua no bem-estar e desperta a criatividade. A oficina aposta na possibilidade de fazer desabrochar a potência que existe em cada um com base em novas descobertas.”

(Agradecimentos e informes)

Materiais utilizados

Toalha de banho, colher de pau, chapéu, um par de meiões (de futebol), panela grande, bacia, escorredor de macarrão, vassoura, balde e lenço (alguns deles em duas unidades).

OBS: Os jovens estavam vestidos com camisetas personalizadas com o logotipo da oficina estampado na frente – *CRIAR EM AÇÃO* – criado para essa atividade, calças ou bermudas confortáveis. Muitos ficaram sem sapatos