

Instituto Benjamin Constant
Conversando com
o Autor – 2012

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
Claudia Lucia Lessa Paschoal
COORDENAÇÃO DO CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS
Fabiana Alvarenga Rangel

Instituto Benjamin Constant **Conversando com** **o Autor – 2012**

Organização

Claudia Lucia Lessa Paschoal



Instituto Benjamin Constant
Rio de Janeiro
2014

Copyright © Instituto Benjamin Constant – IBC
Instituto Benjamin Constant
Conversando com o Autor – 2012
1ª edição – 2014

Os dados e as opiniões inseridos na presente publicação
são de exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) autores.

Projeto gráfico, revisão, editoração e impressão
Gráfica e Editora Unique

Capa
José Carlos Santos Costa

P279

Instituto Benjamin Constant Conversando com o Autor:
2012. / [Organizado por] Claudia Lucia Lessa Paschoal. /
Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.

p.116

Acompanhado de CD em Bolso

Inclui Referências.

ISBN 978-85-67485-05-8

1. Deficiência Visual. 2. Cegueira. 3. Baixa Visão.
4. Surdocegueira. 5. Abordagem Interdisciplinar do
Conhecimento. I. Paschoal, Claudia Lucia Lessa.

CDD 371.911
CDD 001

Todos os direitos reservados para
Instituto Benjamin Constant
Av. Pasteur, 350 / 368
Urca – Rio de Janeiro – RJ – Brasil
CEP 22290-240
Tel.: 55 21 3478-4458
Fax: 55 21 3478 4459
E-mail: ddisec1@ibc.gov.br

PREFÁCIO

A publicação desta coletânea de textos busca trazer para a dimensão escrita a atmosfera dos sucessivos encontros que aconteceram ao longo do ano 2012 na sala 251 do Instituto Benjamin Constant¹ e que, em seu conjunto, deram corpo ao projeto “Conversando com o Autor”, ciclo de palestras mensais organizadas pelo Acervo Bibliográfico em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas.

O objetivo principal do projeto – ainda em andamento – é criar um espaço de diálogo entre autores e o público interessado nas questões relacionadas com a deficiência visual em suas múltiplas perspectivas. A condição mínima para participar como autor convidado é ter alguma publicação nesse campo de estudo.

O que, a princípio, era mera pretensão de aproximar um público leitor de seus autores e ainda da possibilidade de saber algo mais sobre as motivações e os processos de criação relacionados com as práticas narradas em suas obras escritas tornou-se um espaço possível de discussão, de compartilhamento e, por que não dizer, de uma nova forma de dar movimento ao ato em si de autorar, condição que também é refletir e investigar desafios postos e construir sentidos. Se produção de conhecimento é uma trajetória, nos diálogos do “Conversando com o Autor” tempo e espaço são relativizados: ir além da escrita. A preocupação não é tanto com a origem, o autêntico e o inovador, mas com o que é construído junto, o que há de comum e o que há de diferença nas experiências entre os autores e o público. E, assim, a possibilidade do renovar-se, ou seja, do vir a ser.

¹ O Instituto Benjamin Constant (IBC) é instituição pública federal e foi criado em 17 de setembro de 1854 sob a denominação de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. É considerado, nacional e internacionalmente, referência no atendimento à pessoa com deficiência visual. Mais informações: <<http://www.ibc.gov.br>>.

² Agradecemos à Ana Paula Souza Almeida, bibliotecária responsável pelo Acervo Bibliográfico do Instituto Benjamin Constant, que também se fez autora do projeto “Conversando com o Autor”.

Mas quem é esse autor? Certamente, estamos aqui a ressaltar não exatamente a autoridade construída no discurso científico, mas a expressão daquele que empreendeu uma experiência e se fez narrador. Quem sabe, voltar a um tempo em que o anonimato valorizava o encontro por meio do que era dito.

Ir além de certa ordem científica e da estreiteza de alguns critérios avalizadores nunca será tarefa fácil. Porém, talvez seja preciso tentar. Não se trata de dispensar o autor de sua função, mas apenas da condição de representante de um sistema de legitimação de verdades. Queremos, sim, conceber o autor como o fez Barthes, ou seja, o autor como um produto do ato de escrever. Assim feito, o autor de que falamos é o escritor. Alguém que recolhe palavras e brinca com novos sentidos, compila textos com sua voz e também com todas as demais vozes que ele faz ali ressoarem.

Podemos dizer, então, que o projeto “Conversando com o Autor” passou a ser mais uma tentativa de resistência à concepção de autoria como lugar de representação simbólica de dons extraordinários ou, ainda, de materialização de uma inspiração vinda de um plano transcendente. Muito pelo contrário, em determinado momento, o projeto passou a trilhar encontros como possibilidades de diálogo, troca de informações, coautoria.

Uma releitura da autoria nos leva a uma questão mais profunda: o que move o ato de escrever? Essa questão tem sido motivação de estudos, principalmente em filosofia, teoria e história da literatura, e nos enlaça em uma multiplicidade recorrente de interrogações: Será que sempre houve uma razão para escrever? O que revela a escrita de alguém? A quem se destina o material escrito? A escrita pode ser vista apenas como materialização da imaginação? Ou seja, escrever é o mesmo que imaginar? A escrita está, necessariamente, ligada a um passado já vivido e que, portanto, é possível de ser narrado?

Na impossibilidade de uma discussão mais aprofundada para este momento, propomos, de todo modo, algumas ponderações no sentido de pensar a escrita como um instrumento de investigação, e o autor, como um seu estranho mediador. Mais ainda, por que não afirmar o ato da escrita como desafio sempre incompleto do entendimento, que, inevitavelmente, lança mão de palavras, do verbo como forma, não só de se expressar, mas de transformar-se no mundo? Nossa certeza parcial é

que os autores aqui reunidos tangenciam uma imagem de deficiência e nos possibilitam ir além.

Em um sentido mais amplo, muitos autores, de alguma maneira, abordaram o ato da escrita como essencial ao sujeito, limitado por um entorno sociocultural. Ao apontar uma modernidade em que a palavra falada foi sendo substituída pela palavra escrita, Jeanne-Marie Gagnebin,³ assim como Walter Benjamin,⁴ ressalta a solidão do homem, que não consegue mais se envolver em experiências verdadeiras, compartilhadas, uma vez mergulhado em um processo coletivo de alienação, de morte, em que os rastros devem ser apagados. Gagnebin também se preocupa em mostrar que a escrita deixou de ser um rastro duradouro, que perdura e vai sendo deixada, aleatoriamente, sem intenção prévia, sem propósito, como as pegadas de um homem na terra, porém calçado para disfarçar sua marca pessoal, e que, seguindo sempre em frente, de olho no futuro e na ânsia de vivê-lo, denuncia uma presença ausente.

Entretanto, em meio à multiplicação do efêmero e da fragilidade de rastros mnemônicos fugazes, há sempre os que resistem, e Walter Benjamin apresenta os historiadores como sucateiros, narradores de um passado colhido como trapos e farrapos; os poetas e os artistas, que, como se vivessem à margem, pelas cidades, recolhem esses rastros, os cacos, agora mais restos do que rastros, esquecidos pelo desperdício, e os transformam – provisoriamente, eles sabem –, mas tentam falar de uma realidade cada vez mais fragmentada, mosaica e que se desdobra continuamente. Estariam eles apontando uma luta contra um esquecimento que se apega a trapos e sucatas? Talvez o mais importante não seja esse tipo de esquecimento, como a morte de um sentido único de ser, mas a possibilidade de um acolhimento não passivo dos diversos sentidos de ser diante dessa modernidade.

Em meio a isso, o que é ser deficiente? As deficiências podem ser concebidas como pontos obscuros, e as tentativas de lhes dar sentidos tendem a retornar às ruínas do sentimentalismo, repletas de passados, para erigir sacralizações perdidas nos vazios dos modelos dessa modernidade.

³ GAGNEBIN, J. M. O rastro e a cicatriz: metáforas da memória. In: _____. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006. p. 107-118.

⁴ BENJAMIN, W. *Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Braziliense, 1985. p. 165-221.

Assim, podemos considerar que as deficiências só existem relativamente às idealizações. A cada idealização surgem novas faces das deficiências. Não se trata de omitir um problema, e sim de olhá-lo de outro lugar, enfatizando não as distinções geradas pelo privilégio, mas as diferenças dos limites que todos temos. A condição humana acontece também pela forma de lidar com nossos limites; são eles que delineiam o potencial e a diversidade – um si mesmo e um outro.

Aliás, sempre escrevemos para um possível outro. Assim, pensou Foucault,⁵ a escrita como uma estratégia prática na constituição do sujeito, um modo de o sujeito fazer-se e refazer-se constantemente, a partir da análise de si mesmo, à medida que escreve e lê.

A ideia de um “eu” que se dilui ao escrever, que se deixa impregnar pelas presenças de todos os outros, os lidos e ouvidos, faz com que Foucault torne-se figura emblemática de inconformação e, claro, trazendo à tona a questão da autoria. Para ele, a noção de autor constitui um momento marcante da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, que se refletirá nas literaturas, na história da filosofia e em todas as ciências. Ao tratar do homem e de sua obra, Foucault vai mudar toda uma ética do ato de escrita, uma vez que vinculará o sujeito que escreve às condições de produção de seu discurso. Assim, Foucault⁶ liga o autor às subordinações de um conjunto múltiplo de ordens, de micropoderes, que fazem com que o sujeito se torne coautor de sua existência e que a escrita deixe de ser um resultado definitivo para ser uma prática constante e “entre aspas”.

Sua proposta referente à produção do discurso, bem como seus conceitos derivados, entre eles o de formação discursiva, foram fundamentais para inverter toda uma concepção de linguagem que marcava fortemente os estudos linguísticos. Ao tratar do apagamento do autor, Foucault fala da vida, de outro tipo de vida; da não sujeição ao estabelecido e da busca da dissolução. Ele defende uma literatura sem marca pessoal, sem individualização.

Nesse sentido, podemos supor que a linguagem que se ocupa com a forma tende a prescrever as deficiências. De outro modo, a linguagem que expõe os limites como fatores de compartilhamento

⁵ FOUCAULT, M. A escrita de si. In: _____. *Ditos & escritos: ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. v. V, p. 144-162.

⁶ FOUCAULT, M. O que é um autor?. In: _____. *Ditos & escritos: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. v. III, p. 264-298.

transforma os encontros em potência e diversidade. O público perde, então, sua condição – muitas vezes imposta – de espectador; é retomado o princípio de público como o que é de todos, e ele se torna, assim, também autor.

Para Gilles Deleuze, o fato de Foucault nunca conceber o ato de escrever como um objetivo, como um fim em si mesmo faz toda a diferença: “É exatamente isso que faz dele um grande escritor, que coloca no que escreve uma alegria cada vez maior, um riso cada vez mais evidente.”⁷ Além disso, para Deleuze,⁸ a literatura é uma permanente invenção do mundo e do sujeito. Conhecendo o mundo o inventamos permanentemente; como janelas que se abrem sucessivamente – sem que se fechem as anteriores –, e é a linguagem que torna possível revelar esse algo que parece estar sempre escondido. Deleuze quer falar de vida, de uma vida que nos atravessa e que não tem como não se expressar. Assim, como inquietação que se transforma em escrita – diferentemente das concepções de “deficiências” –, os limites não seriam móveis e moventes? Nesse sentido, “escrever não é certamente uma forma (de expressão) a uma matéria vivida”,⁹ pois dar forma é modelar, o mesmo que tornar acabado, pronto, de uma fixidez insustentável, porque a rigidez leva à vulnerabilidade do quebrar. Para Deleuze, ao contrário, a literatura é da ordem do registro do inacabamento: “escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida”.¹⁰ Escrever é proclamar a vida.

É pouco possível que esta compilação, como potência e diversidade, consiga apreender, segundo parágrafos organizados, os momentos vividos nos encontros do “Conversando com o Autor”. A partir de um olhar não retiniano, essa trajetória é um devir. Ao compilarmos estes textos, tentamos reunir saberes diversos que estão ancorados, não somente em arcabouços teóricos, mas na experiência e na relação cotidiana com as pessoas cegas ou com baixa visão.

⁷ DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense 1988. p. 33.

⁸ DELEUZE, G. A literatura e a vida In: _____. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 2006, p. 11-16.

⁹ *Ibid*, p. 11.

¹⁰ *Ibid*.

Dedicamos esta publicação a todos aqueles que têm a coragem de ousar seus limites, que se reconhecem errantes, porque inacabados, e que, por isso, se transformam e avançam transformando a realidade.

Rio de Janeiro, 18 de novembro de 2013.

Claudia Lucia Lessa Paschoal
André Jacques Martins Monteiro

SUMÁRIO

Conversando com o leitor	
João Vicente Ganzarolli de Oliveira	13
A arteterapia e a deficiência Visual: uma experiência dialógica	
Adriana Medeiros	25
Estímulos táteis: a importância dos recursos didáticos no ensino de História para deficientes visuais	
Luciano de Pontes Paixão	40
Guiar e ser guiado: das relações entre corpo e deficiência visual	
Marcia Moraes e Josselem Conti de Souza Oliveira	53
As Crianças de Portinari	
Adriana Medeiros	64
A Literatura como elemento de construção do imaginário da criança com deficiência visual	
Maria da Gloria de Souza Almeida	73
O discurso, o autismo e a musicoterapia na deficiência visual	
Márcia Maria da Silva Cirigliano	88
O presente pelo passado: variação de tempo em narrativas de deficientes visuais	
João Ricardo Melo Figueiredo	100

Conversando com o leitor

João Vicente Ganzarolli de Oliveira¹

RESUMO: O texto reproduz o conteúdo da minha conversa, ocorrida no primeiro semestre de 2012, com o público presente no Instituto Benjamin Constant. Algumas perguntas me foram feitas; referiam-se principalmente aos motivos que me levaram a investigar a deficiência e ao modo como eu encarava certos assuntos ligados ao tema, notadamente o porquê da discriminação sofrida pelos deficientes. Conforme procurei deixar claro nas respostas, não tenho certeza de que minhas ideias acerca da cegueira e de demais formas de deficiência estejam corretas. A única certeza que tenho no momento é a de que tentei acertar.

Palavras-chave: deficiência, integração e inclusão social, fisiologia e cultura, sinceridade e incorreção política.

*A maior graça da natureza – e o maior
perigo da graça – são os olhos.
Tanto aqueles com que vemos, quanto
aqueles com que somos vistos.*
Padre Antonio Vieira

Que boa iniciativa essa do Instituto Benjamin Constant, de criar a série *Conversando com o autor!* A minha foi uma conversa informal e esse é o tom dado às linhas que se seguem, destinadas a reproduzir, em suas linhas gerais, aquilo de que falamos. Na posição de autor que escreve sobre a deficiência, a conversa não deixou de ser, para mim, uma espécie de recapitulação.

¹ E-mail: jganzarolli@usa.com. (professor doutor da Escola de Belas-Artes da UFRJ).

Talvez meu interesse pela deficiência tenha sido despertado pelo filme *O milagre de Anne Sullivan*, que vi quando era criança. Impressionou-me a história da norte-americana Hellen Keller, que, embora cega e surda, aprendeu a se comunicar, isso graças ao empenho da sua professora, a genial Anne Sullivan. Muitos anos depois, li dois livros de Hellen Keller (*O mundo em que eu vivo* e *A história de minha vida*), o que fortaleceu minha admiração por ambas. Na década de 1990, estive na Índia, onde o contato com deficientes de várias categorias deu-me vontade de fazer algo em seu benefício. A princípio não sabia bem como atuar; a resposta veio quando comecei a lecionar na Escola de Belas-Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1997. Os alunos costumavam perguntar se um cego ou um surdo percebem a beleza e eu não tinha respostas. Fui buscá-las inicialmente no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e aqui, no Instituto Benjamin Constant (IBC). Percebi então que a bibliografia a respeito era insuficiente e – conforme se comprovou depois – muitas vezes errada, pois o terreno é fértil para a demagogia e o oportunismo.

Proliferam em nossos dias instituições supostamente destinadas a defender os interesses dos deficientes. Certas vezes, porém, os beneficiados não são eles, mas sim os dirigentes e demais membros dessas entidades, em regra apoiadas pela política governamental em nosso país. Nenhum paradoxo há no fato de que esse mesmo governo tantas vezes se mostre adversário das instituições sérias; sua simples existência depõe contra a “política inclusiva” que costuma estar na linha de frente das campanhas de propaganda eleitoral. Não é verdade que paira sobre o ensino básico do Instituto Benjamin Constant e do Instituto Nacional de Educação de Surdos a ameaça de extinção? Quase sempre carentes de professores especializados, as escolas comuns pouco ou nada costumam oferecer ao deficiente, além da maquiagem de um aprendizado que de pouco ou nada lhe servirá no simples dia a dia, sem falar na vida profissional. Tudo isso, é claro, floreado com linguagem politicamente correta e amparado pelos tentáculos de uma engrenagem que se tornou tão vasta quanto inescrupulosa. Para muitos, a deficiência é um “filão a ser explorado”.

Em 1998 comecei a colaborar com as revistas do IBC e do INES. Meus primeiros artigos versavam quase sempre sobre temas ligados às possibilidades do deficiente, em particular do cego e do surdo, como

apreciador e produtor de obras de arte. Procedendo assim, atendia à demanda dos meus alunos e limitava-me a um perímetro temático mais seguro para mim. Encontrei livros fundamentais na biblioteca do IBC, como *Le monde des aveugles* (Pierre Villey), *Les aveugles et la société* (Pierre Henri) e *O que é ser cego* (José Espínola Veiga). Importantíssima também foi a leitura de *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje* (Otto Marques da Silva), que me foi emprestada pelo diretor do IBC na ocasião, o professor Carmelino Souza Vieira – obra esplêndida, em que o autor percorre as mais diversas épocas e localidades, sempre fornecendo informações históricas e culturais da maior utilidade. Além do professor Carmelino, apoiaram-me especialmente os professores Antonio João Menescal Conde, Márcia Benevides, Sandra Castiel Fernandes, Virgínia Vendramini, Vitor Alberto da Silva Marques, Person Cândido da Silva, Maria da Glória de Souza Almeida, Valéria Rocha Conde Aljan e Elisabeth Ferreira de Jesus, bem como os funcionários Saturnino Alves Antonio, Ana Paula Almeida, Vera Regina Pereira Ferraz e Marlene Maria da Cunha, que se tornou uma grande amiga. No INES, foram especialmente atenciosas as professoras Mônica Campello, Vera Loureiro e Solange Maria da Rocha, que me orientou durante minhas pesquisas na biblioteca dessa instituição, onde tomei conhecimento dos escritos do Abade Deschamps e de outros expoentes na educação dos surdos. Paralelamente, comecei a apresentar o assunto em congressos e em eventos diversos, bem como a visitar pessoalmente outras instituições ligadas à deficiência; isso tanto no Brasil quanto no estrangeiro (em particular na China, na Europa, no Oriente Médio, na África e na América Espanhola), quase sempre com meus próprios recursos. Também promovi exposições de obras feitas por deficientes aqui no Rio de Janeiro e supervisionei, durante um semestre, o ensino de elementos fundamentais de artes plásticas para crianças com visão subnormal no Hospital dos Servidores do Estado, a convite da doutora Beatriz Simões.

Atualmente fala-se muito na segregação dos deficientes. O fenômeno nada tem de novo; é antiquíssimo e generalizado, sob diferentes matizes, nas culturas mais diversas. Além da sua causa mais aparente (a pressuposta inutilidade do deficiente para o seu grupo, o que faria dele um fardo social), há de se considerar uma outra, mais sutil e profunda:

a identificação da deficiência com alguma força mística negativa, mau presságio ou tabu. São os *monstra* e *portenta* da Antiguidade, para os quais as sociedades africanas ainda hoje têm uma variedade espantosa de nomes. É uma negatividade sobrenatural que deriva menos da deficiência em si do que do puro e simples descumprimento das expectativas naturais. Em certas localidades do leste africano, *wuhenu* é tudo aquilo que escapa a essas expectativas. Aplica-se, por exemplo, ao bebê que deixa o ventre materno apresentando-se pelos pés e não pela cabeça; até há pouco tempo, pelo menos, era costume matá-lo, sob pena de que algum malefício se espalhasse pela comunidade. O famoso costume espartano de sacrificar as crianças débeis em prol do fortalecimento da raça talvez tivesse uma origem supersticiosa do mesmo gênero. A diferença presente no indivíduo, seja ela qual for, costuma causar problemas para a sua aceitação num grupo social. Personificação de uma ameaça, é como se o diferente viesse para perturbar a ordem natural das coisas. Isso é muito bem descrito no filme *O agente da estação*, de Tom McCarthy, de 2003. Fin é um anão recém-aposentado que busca uma vida reclusa, a fim de evitar os traumas, humilhações e constrangimentos que o nanismo lhe provoca desde a infância. Em meio à hostilidade e ao deboche de uns, encontra outros que o aceitam e gostam dele. “É estranho o modo como as pessoas me olham e me tratam. Na verdade eu sou apenas uma pessoa simples e sem graça.”, diz Fin a Olivia em tom de confidência. Acontece que Fin é muito mais interessante do que ele mesmo pensa. Sua paixão por trens acaba por contagiar Joe e Olivia (“os trens são legais”, repetem os protagonistas a título de refrão), pessoas normais, ou seja, cujos problemas não vão além daqueles mais comuns entre nós. O filme leva-nos a compreender a dor de Fin; mostra que ela é real e, sobretudo, humana. Por isso mesmo deve ser compartilhada. O fato de *O agente da estação* ter sido aplaudido pela crítica cinematográfica não deixa de revelar uma luz no fim do túnel.

Durante 1998 e 1999, fui frequentador assíduo da biblioteca do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ. Sob a orientação dos médicos Aloysio Bitencourt Soares e Beatriz Simões, li obras básicas de fisiologia (e.g., a *Fisiologia geral*, de Arthur Guyton, e a *Fisiologia animal*, de Knut Schmidt-Nielsen) e de oftalmologia (e.g., a *Oftalmologia geral*, de Daniel Vaughan), a fim de embasar melhor minhas pesquisas

relativas ao mecanismo sensorial, em particular à visualidade. Parecia-me um contrassenso estudar a cegueira sem antes saber o que é a visão. Stephan Kuusisto, autor deste livro formidável, que é o *Planet of the Blind*, deixa claro, com perfeito conhecimento de causa e logo nas suas primeiras linhas, que a cegueira costuma ser entendida de forma mutuamente exclusiva: “o indivíduo vê ou não vê”. Senti que estava no caminho certo. Foram dois anos muito proveitosos, ao longo dos quais li e ouvi muito mais do que escrevi ou falei. Inestimáveis foram o apoio e os ensinamentos dos filósofos Emmanuel Carneiro Leão e Gerd Bornheim, cuja obra foi tema de um dos meus livros (*Arte e Beleza em Gerd Bornheim*), publicado pela EdUERJ, em 2003. Por volta do ano 2000, comecei a escrever para a revista da *Association Valentin Haüy*, sediada em Paris. Um divisor de águas foi o encontro pessoal que tive com o diretor, na ocasião, o musicólogo Louis Ciccone, autor de um livro excelente sobre os músicos cegos na história (*Les musiciens aveugles dans l'histoire*); tendo lido um dos meus artigos, ele disse concordar comigo e estimulou-me a seguir exatamente o caminho em que já me encontrava. (No caso, tratava-se da posição crítica que tomei contra a deturpação de informações e o preconceito às avessas, tantas vezes endossado pela mídia; o filme *Perfume de mulher*, que tem Al Pacino no papel principal, é um exemplo típico.) Percebi então a necessidade de um livro que abordasse com profundidade a relação do deficiente com a beleza e a arte. Busquei-o e não encontrei. Veio-me então a pergunta: por que não escrevê-lo? Nenhum motivo havia para que não o fizesse. Concentrei-me inicialmente na cegueira. Partindo do fato de que os olhos são os sentidos mais poderosos que temos para receber as informações que o mundo fornece (no mínimo 80% delas são visuais), procurei esclarecer acerca das possibilidades do cego como apreciador e produtor da beleza. O privilégio visual vem da fisiologia, não da “cultura”, como se tornou moda dizer. O conhecimento da realidade nos é dado graças à percepção de diferenças entre as coisas e seus componentes. E, como é fácil verificar, nenhum outro sentido pode comparar-se tanto com a visão quanto a capacidade de diferenciar – portanto, de conhecer.

A superioridade fisiológica dos olhos espelha-se na arte: tão forte é a supremacia das artes visuais que o simples conceito de *arte* costuma excluir aquelas que não são percebidas prioritariamente pelos olhos,

como é o caso da música e o da literatura. Por isso mesmo os livros de história da arte costumam limitar-se ao perímetro da arquitetura, da escultura e da pintura, dando, às vezes, noções genéricas sobre as artes ditas menores (ourivesaria, mobiliário, tecelagem etc.) e até mesmo a fotografia e o cinema; que se pense nos clássicos de Ernst Gombrich, Horst Waldemar Janson e Giulio Carlo Argan. Se quisermos uma história da literatura, da música ou mesmo da dança, precisaremos recorrer a obras bem mais específicas, como as de Santiago Prampolini, Otto Maria Carpeaux e de Curt Sachs, por exemplo. Pois bem. No ano de 2002, *Do essencial invisível: arte e beleza entre os cegos* foi publicado pela Revan (Rio de Janeiro), foi publicado sob o patrocínio da FAPERJ e enriquecido pelo prefácio do professor Menescal, do Benjamin Constant. Lembro-me de ter sido convidado para algumas entrevistas na ocasião. Uma pergunta frequente era o porquê do meu interesse pela deficiência, já que eu mesmo não sou deficiente e não tenho nenhum parente próximo que seja. Costumava responder (e ainda respondo) a isso sem rodeios. A deficiência, a meu ver, é um tema de estudo merecedor de dedicação tanto quanto qualquer outro no mundo acadêmico; verdade é também que decidi me dedicar a algo de efetivamente útil à sociedade, trabalhando de forma a possibilitar efeitos concretos e palpáveis, distante das abstrações excessivas para as quais muitas vezes convergem as pesquisas e as atividades de professor universitário.

Ainda em 2002 e nos anos seguintes, continuei visitando instituições ligadas à deficiência e escrevendo sobre o assunto; intensificou-se o convívio com os deficientes e alguns deles se tornaram meus amigos. Saíram artigos meus aqui no Brasil, na França, na Espanha, no Japão, nos Estados Unidos e em Portugal. No mesmo período, comecei a escrever também para o site do Instituto Muito Especial, dirigido pelo Marcus Scarpa e o Yasser de Almeida Braga. Duas entrevistas foram especialmente enriquecedoras para mim: com Christóbal Moreno de Toledo, na Espanha, e com José Gerardo Uribe Aguayo, no México, ambos integrantes protagonistas da Associação de Pintores que pintam com a Boca e com os Pés (APBP), fundada pelo genial Erich Stegmann. Graças a eles, tomei conhecimento de um livro de Marc Alexander (*Painters First*) e de outro de Marlyse Tovae (*Die Mund- und Fussmaler. Kurzbiographien*), que me foram de grande utilidade. Dediquei a Christóbal,

José Gerardo e a Erich o *Por que não eles? arte entre os deficientes* (Cidade Nova, São Paulo), de 2007, que conta com uma apresentação e um prefácio generosos de Frei Anselmo Fracasso e de Ekkehard Andreas Schneider, respectivamente. Metade do livro refere-se à deficiência em si e aos problemas diversos que ela envolve, a começar pelas dificuldades em aceitá-la. Na outra metade, há um capítulo a respeito da escultura entre os cegos, outro sobre a arte entre deficientes motores (notadamente os que usam a boca e os pés para pintar), um terceiro dedicado à arte entre os surdos (que centralizo na pintura de Goya, após a surdez) e um quarto, à arte entre deficientes mentais.

Talvez a exclusão social seja tão antiga quanto as primeiras sociedades humanas, já que são tantos os pretextos e as ocasiões para excluir. Os deficientes mentais são os “primos pobres” no universo da deficiência. Seja no esporte, na arte ou na vida profissional em geral, eles são os mais difíceis de serem integrados. No seu caso, a deficiência atinge o intelecto: há um *deficit* na capacidade de compreender as coisas; daí também as dificuldades para o convívio social. Vê-se que os deficientes mentais são duplamente desfavorecidos, e isso em duas características que costumam ser empregadas para definir o ser humano: a inteligência e a sociabilidade. Imaginemos uma pedra jogada sobre a água de um lago em repouso e os círculos concêntricos assim produzidos; a segregação costuma desenvolver-se mediante um processo análogo: é de se esperar que ocorra dentro de um grupo já marcado por ela. A ausência de modalidades esportivas especialmente programadas para deficientes mentais no *Para-pan* de 2007, aqui no Rio de Janeiro, é um exemplo entre vários; demonstra haver uma segregação dentro da outra, o que equivale a defender que alguns deficientes são mais “diferentes” do que outros.

No Brasil, o slogan da “eliminação das diferenças” é apenas um dos vários dizeres politicamente corretos de uma política governamental muitas vezes inoperante em face dos problemas reais que dizem respeito à deficiência. Não será mais sensato admitir que as diferenças existem, de fato, e encará-las de modo objetivo? De que adianta falar que uma criança deficiente mental é tão inteligente quanto as outras? Gera-se desse modo um preconceito às avessas, que é pelo menos tão nocivo quanto o preconceito em si e que se deveria combater. A acei-

tação da deficiência é o primeiro passo necessário para que se possa vencê-la. No caso da ampla integração do deficiente mental na sociedade, talvez seja necessário um esforço prévio para integrá-lo no próprio universo específico da deficiência, pelos motivos que acabamos de ver. Mas nada impede que as duas coisas aconteçam ao mesmo tempo. É importante levarmos a sério que, se a integração constitui um direito para o deficiente, para a sociedade em geral, ela é um dever. Ele é um de nós, nem mais, nem menos. A deficiência é um fato, assim como a normalidade também o é. De que adianta dizer que todos têm as mesmas possibilidades, se a realidade é bem outra? Seja na fala, seja na escrita, colocar aspas na palavra *normal* e evitar dizer *deficiência* é pactuar com a estratégia de correção política que, longe de beneficiar o deficiente, prejudica-o e muito. Enquanto a sociedade brasileira conformar-se em ser politicamente correta, achando que com isso “já fez a sua parte”, as leis em prol do deficiente não serão devidamente formuladas e muito menos cumpridas.

Em 2008, tive um livro publicado sobre estética (*Estética, vivência humana: temas e controvérsias na filosofia*, continuação de *A humanização da arte: temas e controvérsias na filosofia*, que é de 2005), do qual reservei quase um terço para tratar da sensibilidade. Dessa vez, a apresentação foi de Luiz Astorga e o prefácio, de Enrique Martínez López. Jamais o teria escrito sem os estudos prévios e a experiência adquirida com os cegos e demais deficientes. Uma das perguntas centrais é acerca do primado da visão e da audição, como sentidos superiores e, por isso, naturalmente vocacionados para perceber a beleza – daí as artes serem comumente divididas em visuais e auditivas. Falei também da inaptidão dos sentidos inferiores (nomeadamente o paladar e o olfato) para o contato com as coisas belas. São fatos amparados pela fisiologia (e para isso a obra clássica de Arthur Guyton fornece argumentos irrefutáveis) e não pela cultura, por mais que tantos críticos e artistas contemporâneos digam o contrário. Antes de apostar no clichê “tudo é arte”, caberia expor a sua justificativa, além de explicar por que esse direito de expansão incondicional de uma atividade foi dado, como monopólio, aos artistas contemporâneos e negado aos profissionais de outras categorias da mesma contemporaneidade. Noutras palavras, por que não ouvimos os ascensoristas reivindicarem que “tudo são eleva-

dores”, e os geólogos, que “tudo são rochas”? Tanto quanto vejo, bem mais acertado é dizer que quase nada é arte. Seja ela produzida por artistas normais ou deficientes, a boa arte é sempre exceção. Uma prova disso é que as melhores coisas da vida costumam ser as mais difíceis de se alcançar; normalmente, à maior importância do nosso alvo corresponde a maior dificuldade que temos para atingi-lo. A beleza, tanto na arte quanto na natureza, é rara. Eis a razão por que a valorizamos.

De 2008 para cá, tenho escrito artigos sobre esses mesmos assuntos; foram publicados aqui no Brasil e na Alemanha. Outros artigos e três novos livros estão prontos, aguardando a sua vez. Linguagem universal, capaz de se sobrepor às fronteiras culturais e até mesmo às diferenças entre os idiomas, a arte é um meio privilegiado para o exercício da nossa humanidade. Isso vale tanto para as pessoas normais quanto para as deficientes; é também o que justifica a eficácia de tantos projetos individuais e coletivos de superação da deficiência por meio da arte. Superá-la exige aceitá-la com os limites que lhe são próprios. Um cego não percebe cores e não poderá ser arquiteto. Mas ainda tem muitas possibilidades de apreciar e até de criar a beleza. Atividades como a escultura e a cerâmica são especialmente favoráveis para ele, além da música e da literatura, por exemplo.

Antes de concluir, reitero meu agradecimento a todos os que têm colaborado comigo; aos que, por esquecimento, deixei de citar nas linhas anteriores, peço desculpas. Concluindo nossa conversa, resta-me agradecer a você, leitor que chegou até aqui, por sua companhia; e admitir que não tenho certeza de que minhas ideias acerca da cegueira e das demais formas de deficiência estejam corretas. A única certeza que tenho no momento é a de que tentei acertar.

Bibliografia²

- Leitura de Saramago: *Ensaio sobre a cegueira* (artigo, in *Convergência Lusíada* – Revista do Real Gabinete Português de Leitura, nº 14), Rio de Janeiro, 1997;
- Em defesa da arte (artigo, in *Arquitetura* [jornal do Instituto dos Arquitetos do Rio de Janeiro / Deptº Rio de Janeiro], nº 22, ano II), Rio de Janeiro, dezembro de 1997;
- Gustavo Corção: um século (artigo, in *Santa Barbara Portuguese Studies*, v. IV; Santa Barbara, California, EUA, 1997);
- Arte e visualidade: a questão da cegueira (artigo, in *Benjamin Constant*, ano IV, nº 10), Rio de Janeiro, Ministério da Educação e do Desporto / Instituto Benjamin Constant, setembro de 1998;
- About Rapa Nui sculptures (artigo, in *Rapa Nui Journal – The International Journal of the Easter Island Foundation*, vol. 13, nº 4, Los Osos, EUA, dezembro de 1999);
- Sobre estética, cegueira e surdez (artigo, in *Espaço*, Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Educação de Surdos, MEC, nº 12, dezembro de 1999);
- Do essencial invisível (artigo, in *Benjamin Constant*, ano V, nº 14), dezembro de 1999;
- Cécité: ni le préjugé ni le mythe (artigo, in *Le Valentin Haiüy. La revue des aveugles et leurs amis*, Paris, 4º trimestre de 2000, nº 60);
- Da visão de mundo na obra de Santo Isidoro (artigo, in *Vértice*, nº 98, Lisboa, novembro-dezembro de 2000);
- Guiado por cegos (artigo, in *Benjamin Constant*, ano VII, nº 18), abril de 2001;
- Duas palavras sobre Goya (artigo, in *Espaço*, Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Educação de Surdos, MEC, nº 17, julho de 2001);

² Seguem aqui, em ordem cronológica, minhas principais publicações acerca da deficiência, da estética e da filosofia da arte.

-
- Toucher les oeuvres d’art? (artigo, in *Le Valentin Haüy. La revue des aveugles et leurs amis*, Paris, 3º trimestre de 2001, nº 63);
 - Deficiência e alteridade (artigo, in Benjamin Constant, ano VIII, nº 21, abril 2002);
 - Quelques considérations sur les mains, la vue et l’intelligence de l’homme (artigo, in *Le Valentin Haüy. La revue des aveugles et leurs amis*, Paris, 1º trimestre de 2002, nº 65);
 - Do essencial invisível. Arte e beleza entre os cegos (livro, Rio de Janeiro, Revan, 2002);
 - Estética de San Agustín: problemas de ayer, problemas de hoy (artigo, in *Revista Agustiniiana*, nº 134, v. XLIV), Madrid, maio-agosto de 2003;
 - Arte e beleza em Gerd Bornheim (livro, Rio de Janeiro, EdUERJ, 2003);
 - Beauty and Blindness: Considerations after a Sentence by Jean Clair (artigo, in *Selected Papers of the 15th International Congress of Aesthetics*), Tóquio, Organizing Committee of the 15th International Congress of Aesthetics, c/o Institute of Aesthetics and Philosophy of Art, Faculty of Letters, University of Tokio, 2003;
 - Cegueira e metáfora (artigo, in *Benjamin Constant*, ano 10, nº 28, Rio de Janeiro, agosto de 2004);
 - Descrição mínima de um renascimento pouco lembrado (artigo, in *Phoênix*, Rio de Janeiro, UFRJ/MAUAD, n. 10, 2004);
 - Sobre a cegueira, a deficiência e a escravidão: o caso africano (artigo, in *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 11, no. 32, dezembro de 2005);
 - Encontro com um pintor atual (artigo, in *Cidade Nova*, ano XLVIII, nº 1 e 2, São Paulo, janeiro e fevereiro de 2006);
 - A humanização da arte: temas e controvérsias na filosofia (livro, Rio de Janeiro, Pinakothek, 2006);

- Apresentação (pequeno artigo, in *Arte: um olhar muito especial* [org. Marcus Scarpa et alii]), Rio de Janeiro, Muito Especial, 2006;
- Gerd: pouco tempo depois (artigo, in *Aisthe*, Rio de Janeiro, IFCS/UFRJ, n. 1, 2007).
- Encontro com Frei Anselmo (artigo, na <http://www.muitoespecial.com.br>, março de 2007);
- Por que não eles? arte entre os deficientes (livro, São Paulo, Cidade Nova, 2007);
- O agente da estação (artigo, in *Ave Maria*, ano 109, São Paulo, fevereiro de 2008);
- Estética, vivência humana (livro, Rio de Janeiro, Letra Capital, 2008);
- La nuit est mon royaume (artigo, in *Ave Maria*, ano 109, São Paulo, outubro de 2008).
- Gibt es bei Humboldt ein ästhetisches System? (capítulo do livro *Die Welt im Grossen und im Kleinen: Kunst und Wissenschaft im Umkreis von Alexander von Humboldt und August Ludwig Most* [organizado por Gerd-Helge Vogel], Berlim, Lukas Verlag, 2009);
- Como vemos a cegueira? algumas respostas: umas boas, outras não (artigo, in *Revista Benjamin Constant*, ano 17, n. 49, Rio de Janeiro, agosto de 2011);
- Kleine Geographie des Monotheismus (capítulo do livro *Aus Hippocrenes Quell' Ein Album amicorum kunsthistorischer Beiträge zum 60. Geburtstag von Gerd-Helge Vogel* [org. Kevin E. Kandt e Hermann Vogel von Vogelstein], Berlim, Lukas Verlag, 2011).

A arteterapia e a deficiência visual: uma experiência dialógica

Adriana Medeiros¹

APRESENTAÇÃO

Este artigo é baseado em uma oficina de arte desenvolvida com alunos deficientes visuais participantes das aulas de Habilidades Básicas do Setor de Reabilitação do Instituto Benjamin Constant, com faixa etária entre 20 e 75 anos. A ideia da oficina teve como ponto de partida textos do livro *Contos de Fada: Vivências e Técnicas em Arteterapia*, de minha coautoria. Propõe-se a mostrar como é possível e necessário o uso da arte como linguagem e comunicação com pessoas deficientes visuais, contribuindo para seu desenvolvimento pessoal, criativo e o exercício de sua cidadania.

De acordo com texto do artigo 1º, da Lei nº 7.853, (BRASIL, 1988), “Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social”.

As atividades que compõem as aulas de Habilidades Básicas têm como objetivo essa integração. Trabalha com o resgate e o preparo das pessoas que perderam ou estão em processo de perda da visão. As aulas desenvolvidas com esses alunos são de estimulação motora, sensorial e da memória e têm a finalidade de preparar os alunos para outros segmentos da reabilitação, como escrita e leitura em Braille, música, artesanato, entre outros, tudo isso visando o seu reingresso na sociedade em sua nova condição, ou seja, ser incluído socialmente.

¹ É professora de Artesanato e Habilidades Básicas do Instituto Benjamin Constant, Arte Educadora da rede pública e particular. Tutora a distância do CEDERJ/UERJ na disciplina de Prática de Ensino III. Graduada em Educação Artística e História da Arte pela UERJ. Pós-graduada em Arteterapia, e Psicopedagogia pela UCAM. Participou de projetos de arte e acessibilidade no Museu Nacional de Belas Artes, ministra cursos e oficinas utilizando a arte como recurso pedagógico, autora de artigos de arte e cultura publicados pela revista PRINCÍPIA UERJ e Co-autora do livro *Contos de Fada: vivências e técnicas em arteterapia* (Wak, RJ,2008).

Dessa forma, o trabalho desenvolvido com esses alunos dá a eles a possibilidade de transformação pessoal por meio da arte. Esta permite-nos alcançar mudanças estruturais que se tornam facilitadoras no processo de aprendizagem. Hoje em dia, várias técnicas utilizando a arte vêm sendo utilizadas como coadjuvantes no trabalho educacional e terapêutico. Assim, o uso da arte mostrou-se um grande aliado no processo de desenvolvimento sensorial, motor, cognitivo e afetivo, além de resgatar valores e reconstruir a individualidade facilitando as relações de confiança entre educador e educando, sem, contudo, expor o reabilitando às situações emocionalmente desgastantes.

Num primeiro momento, foi apresentada a proposta e feita a discussão entre professor e alunos sobre a vontade de trabalhar com novos exercícios nas aulas de habilidades básicas. Dessa discussão surgiram sugestões de exercícios diferentes, que envolviam o fazer artes, o contar histórias e o resgate das memórias pessoais de cada aluno. A esse trabalho, demos o nome de “As bonecas de Abayomi”, baseado em técnicas de arteterapia que possibilitam às pessoas se reconhecerem nos trabalhos, dialogarem com suas produções e desenvolverem a harmonia psíquica no dia a dia.

O processo do trabalho fluiu da contação de uma lenda africana conhecida como “A princesa da lua” e origem das bonecas de abayomi². No Brasil, essas bonecas de pano são confeccionadas com sobras de tecidos reaproveitados que se transformam em belas e simples bonecas de pano artesanais confeccionadas apenas com nós, sem o uso da costura e com tamanhos – centímetros – variados, nas cores escuras e representando personagens mitológicos, folclóricos e culturais.

Em seguida discutimos sobre a influência da cultura africana em nossas vidas e a importância do reconhecimento da identidade afro-brasileira. Após ouvirem as histórias e debatermos sobre cultura africana e sua contribuição para a nossa história, desenvolvemos um conhecimento de sensibilização por meio da exploração olfativa e tátil, com a utilização de essências de flores e das texturas de tecidos diversos. Nesse momento, tornou-se importante a memorização, a classificação e o reconhecimento dos materiais que seriam utilizados no processo de confecção dos Abayomis.

² A palavra abayomi tem origem iorubá, significando aquele que traz felicidade e alegria ou, também, encontro precioso: abay=encontro e omi=precioso

Para a construção da boneca, foi necessário utilizarmos um modelo como referência. Para isso todos tatearam o objeto de referência (uma boneca abayomi pronta), exploraram e perceberam as formas, o tamanho e a estrutura de sua montagem. Formada a sequência mental, em outro momento, cada um deles confeccionaria o seu próprio abayomi.

É importante, antes de iniciarmos qualquer trabalho com os alunos cegos, exemplificarmos as atividades com elementos de referência, independentemente de qualquer proposta de atividade artística. O cego deve perceber e memorizar as formas para, em seguida, conceituá-las e concretizá-las por meio da criação artística. Nas palavras de Duarte (2004, p.14) esse conceito ganha concretude a partir da experiência vivida anteriormente pelo cego.

Quando apresentamos um objeto para que aquele que não vê desenhe, além de permitir o toque no objeto, quando isso é possível, usamos também a fala para descrevê-lo. A descrição verbal é um recurso essencial para auxiliar, passo a passo, ou toque a toque, o reconhecimento do objeto pelo cego.

Durante o decorrer da construção das bonecas, objetivamos incentivar os alunos cegos a entenderem que não existem limitações que não possam ser ultrapassadas e que o fazer arte pode e deve ser também explorado e desenvolvido por qualquer pessoa, independentemente do seu tipo de deficiência. Procuramos fazê-los compreender que a arte é um fator histórico contextualizado em diversas culturas e é uma forma de linguagem, de comunicação e de expressão.

Também fez parte do nosso objetivo estimular a atitude de busca individual e em grupo, articulando as percepções sensoriais, a imaginação, o desenvolvimento motor, a sensibilidade e a reflexão ao vivenciar o fazer artístico.

Além da relação afetiva e reflexiva para a construção do objeto, é por meio da experimentação dos sentimentos e das emoções que a arte pode auxiliar o aluno cego no encontro de sua identidade pessoal com o mundo em que vive. E por meio das atividades de arteterapia podem aprender sobre os processos artísticos e culturais, desenvolvendo atividades plásticas de forma prazerosa, lúdica e criativa.

Todo esse processo possibilitou aos alunos se sentirem, de certa forma, inundados por um saber que ultrapassava o conhecimento formatado, hermético e superficial, além de possibilitar que os alunos se tornassem livres da imputação da condição de seres incapazes, que permeou suas vidas durante muito tempo na história.

A CONDIÇÃO DO DEFICIENTE VISUAL NA HISTÓRIA

Durante muito tempo, na história da humanidade, as pessoas com deficiências visuais eram mal compreendidas, sendo consideradas incapazes, inábeis e totalmente dependentes; uns eram maltratados e negligenciados pela sociedade e pela própria família, outros chegavam a ser eliminados, dependendo da cultura à qual pertenciam. Como descreve Mazzotta (1996, p.16),

[...] Buscando na história da educação informações significativas sobre o atendimento educacional dos portadores de deficiência, pode-se constatar que, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. As noções de democracia e igualdade eram ainda meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos criadores.

Em algumas sociedades antigas, as pessoas tratavam a questão da cegueira como algo sobrenatural, imbuída de razões aceitas por todos e entendida pelos grupos que integravam tal sociedade.

Hoje em dia conseguimos perceber algumas mudanças, não muito grandes, mas suficientes para estabelecer um pouco de dignidade àquele que, durante muitos séculos, foi tratado como ser medonho e indigno de respeito. Em geral, as sociedades, por não saberem lidar com

a deficiência visual e desconhecerem assuntos pertinentes à cegueira, ainda associam a pessoa cega a alguns mitos e ideias pré-concebidas.

Tal falta de conhecimento, entendimento e boa vontade para compreender assuntos pertinentes à cegueira acaba gerando consequências pesadas para deficiente visual. Uma dessas consequências está associada à falta de oportunidades educacionais e, conseqüentemente, às limitações profissionais. Para a sociedade, a falta da visão ainda é encarada como uma barreira à participação do cego no grupo social.

Alguns autores ratificam ações desenvolvidas por parte de alguns líderes ligados à educação que viabilizaram e criaram medidas que foram importantes para a evolução da educação especial.

[...] a defesa da cidadania e do respeito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se por meio de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais. (MAZZOTTA, 1996, p.15)

Sabemos que foi a partir do século XVII que as sociedades começaram a entender e a perceber que as pessoas com deficiências visuais, independentemente do seu grau, poderiam ser educadas e viverem de forma independente, mas esse entendimento não foi suficiente para uma evolução satisfatória de investimento e estímulos educacionais.

O desenvolvimento de pensamentos e atitudes que estivessem ligados aos interesses de melhorias voltadas à condição de vida de um deficiente teve seu caminhar evolutivo muito lento ao longo dos outros séculos, principalmente no que tange aos conceitos como oportunidade equilíbrio emocional e psíquico.

No Brasil, com o objetivo de reforçar as obrigações legais do país em promover e prover uma educação que acomode e receba, de forma satisfatória, os vários deficientes de nossa sociedade, é publicada, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

9.394/96. Essa lei ressalta, em seu conteúdo, alguns avanços significativos, tais como: a extensão da oferta da educação especial para alunos com vários tipos de deficiências, a melhoria da qualidade dos serviços educacionais, bem como a preparação de professores para atendimento adequado ao novo público, de forma a compreender e atender à diversidade dos alunos incluídos.

Observamos que as sociedades, ainda hoje, não conseguiram reconhecer e colocar em prática, de forma efetiva, essas leis e esses conceitos de inclusão. Aparentemente, precisam se conscientizar e se articular no que tange ao processo de inclusão, se preparando para tratar das mais diversas deficiências. O deficiente visual, em particular, por ser objeto de nossa experiência, ainda é desacreditado ou mistificado em sua condição de criar e de participar de um meio cultural que é extremamente visual.

Nesses momentos, enfatiza Souza (2003), todos os seres, independentemente de sua situação social, precisam de uma educação que proporcione uma equilibrada cultura geral, com vivências culturais no âmbito das letras, das ciências e das artes, e que, conseqüentemente, conduzirá a pessoa envolvida na questão a um melhor desenvolvimento no seu todo.

A educação pela arte é uma ação de conhecimento integrador, que auxilia no crescimento do ser humano em todos os sentidos, independentemente de sua capacidade física, intelectual ou sensorial, cabendo ressaltar que toda a formação com arte contempla as diversas culturas e une o conhecimento e a educação de forma holística.

A ARTETERAPIA E A CEGUEIRA

Arte é a expressão mais pura que há para a demonstração do inconsciente de cada um. É a liberdade de expressão, é sensibilidade, criatividade, é vida (Jung, 1920).

A arteterapia é o processo terapêutico que utiliza técnicas de atividades plásticas como facilitadoras do processo de expressão. É um modo de trabalhar utilizando a linguagem artística como base da comunicação. Nela, a palavra surge, durante o processo de criação do objeto artístico, como efeito do desenvolvimento de uma consigna, tornando-se

discurso por meio da expressão plástica e o efeito terapêutico sobrevém somente das trocas verbais em torno do conteúdo da obra.

Na oficina as “Bonecas de Abayomi”, aliamos as artes plásticas ao ensino de habilidades básicas, com inspiração nas consignas da arteterapia, uma vez que essa atividade mostrou-se de grande importância para o desenvolvimento integral do aluno deficiente visual, pois possibilita ao cego uma experiência sensorial direta.

Atividades que envolvem o fazer, manipular e trabalhar com a arte estão associadas à estimulação das aptidões e potencialidades de cada indivíduo. O aluno não pode ser manipulado como objeto; ele deve ser tratado como ser humano único, próprio, espontâneo e com diferenças individuais que anseiam por se manifestar.

O ser humano não pode ser encarado como uma simples máquina reprodutora, mas como algo novo, extraordinário e excepcional. Não pode ser moldado ou sufocado, mas orientado para expor toda a sua criatividade, originalidade, reflexão, sua capacidade de auto limitar-se e de aspirar a novos voos e o seu poder de inquietação interior que o impelle, algumas vezes, até mesmo para o transcendental.

Segundo Philippini (2002), é por meio da arteterapia que se valoriza a vivência e a apreensão, pelos sentidos; essa participação intelectual ativa é compreendida como o momento de envolvimento de sua totalidade, o homem como ser sensorial, perceptivo e cognitivo, de forma suave, sutil, mas muito significativa para quem a vive.

A partir daí, norteamos nosso trabalho com a arteterapia e ratificamos que a arte é por si só uma atividade regeneradora, pois é no processo criativo que o inconsciente se liga a um arquétipo individual e o expressa por meio de uma linguagem simbólica. E foi nos trabalhos desenvolvidos com os reabilitandos cegos que houve a possibilidade de se permitir viver a liberdade e o estado de sentir-se bem na elaboração, na execução e na finalização do objeto criado.

Assim, é nas etapas das consignas que se inicia o processo da arteterapia e, para entendermos melhor, a arteterapia é então uma atividade com arte, que, por meio da estimulação da expressão e da criatividade, resgata a autoestima, amplia as percepções e incentiva mudanças de atitudes em pessoas que apresentam desvio de conduta comportamental, entre outras dificuldades ou com problemas em que se encontrem.

[...] Arteterapia pode ser considerada a utilização de recursos artísticos em contextos terapêuticos, baseando-se na percepção de que o processo criativo envolvido na atividade artística é terapêutico e enriquecedor da qualidade de vidas das pessoas. (ARCURI, 2006, p. 21)

[...] A arte faz parte do convívio humano como necessidade, além de contribuir para o desenvolvimento global. O indivíduo que desenvolve formas de se expressar está registrando a sua marca pessoal, o seu estilo e o seu modo de estar no mundo. (CHIESA, 2004, p.31,.)

A expressão plástica é, então, utilizada como meio de ascender à comunicação verbal ou como única maneira de estabelecer uma comunicação. É a arte livre, unida ao processo terapêutico, que transforma a Arteterapia em uma técnica especial.

Muitos autores classificam a arteterapia como sendo o caminho da descoberta pessoal por meio da arte e baseiam seus estudos e afirmativas nos grandes mestres da psicologia, como Philippini (2002), que afirma existirem inúmeras possibilidades de conceituar Arteterapia. Uma delas é considerá-la um processo terapêutico decorrente da utilização de modalidades expressivas diversas, que servem à materialização de símbolos. Outra forma de dizer poderá ser simplesmente “terapia através da arte” e Pain (1980) afirma que o trabalho de arteterapia orienta-se de acordo com várias tendências disponibilizadas pelo arteterapeuta e de acordo com as necessidades apresentadas pelo indivíduo que participa do processo.

O pensamento que constrói a imagem ou as formas passa à ação que vai ao seu encontro passo a passo como um diálogo. Todo esse diálogo conduz e permite o desenvolvimento da expressão como forma de comunicação, e a arte acaba se tornando um canal para um nível não verbal de percepção que leva ao processo de individualização. Esse processo leva o ser humano a ficar frente a frente com seus conflitos internos em relação às suas ideias e aos seus comportamentos.

Dessa forma, a arteterapia passa a atuar como uma função poética, tornando-se facilitadora das expressões e das construções pictóricas que se manifestam plasticamente através das texturas, das formas, das cores e dos elementos simbólicos projetados pelo inconsciente.

Durante as oficinas, todo processo oportunizado pela arteterapia foi importante para os alunos cegos no momento da execução do objeto artístico, nesse caso, o boneco de Abayomi, que, imbuído de atividades também lúdicas, favoreceu o conhecimento cultural de uma arte primitiva estabelecido pela linguagem das artes.

O FAZER ARTE COM CEGOS

A arte como instrumento de transformação social também se reflete positivamente nas atividades desenvolvidas com deficientes e não é diferente ao trabalharmos com deficientes visuais

Sabemos que a arte protagoniza as mudanças sociais e o processo de construção da sociedade, forma cidadãos conscientes, participativos e capazes de compreender a realidade em que vivem.

Segundo Barbosa (2002), o criar e interagir com a arte, transforma o ser humano em alguém que consegue desenvolver sua sensibilidade, suas aptidões e suas potencialidades. O indivíduo deve ser tratado como ser humano integral, natural, espontâneo e com diferenças únicas que necessitam se manifestar, sendo estimulado e trabalhado em sua totalidade: o corpo, a mente e o espírito.

Quando abordamos e associamos o trabalho de arte com o tema cegueira, nós, leigos, não imaginamos como podemos explorar as várias possibilidades de linguagens artísticas e como as pessoas com deficiências visuais são capazes de interagir com as propostas sugeridas pelo educador, mesmo quando o cego apresenta outros tipos de comprometimento, além da deficiência visual, a apreensão de informação e a produção artística de alguma forma conseguem se efetivar.

O aprendizado do deficiente visual estabelece-se a partir da conexão do corpo com o mundo por meio da pele e de todos os outros sentidos remanescentes; estes se transformam no canal de aprendizagem e comunicação com o meio externo.

Desde que nascemos nossos sentidos nos abrem um universo repleto de sensações, odores, gostos, texturas, cores, sons. Toda esta informação é percebida através de nossos receptores sensoriais e incorporada e transformada em sensações, idéias, concepções que voltam para o mundo convertidas em cultura e produção humana (MASANELLA, 2006, p. 51).

Segundo a autora, é necessário que o cego conheça seu corpo e suas possibilidades perceptivas, tenha consciência de suas limitações e de suas possibilidades. Para que isso se efetive, é importante um trabalho de sensibilização e de estimulação sensorial que venha a favorecer e a estabelecer uma fonte de comunicação na construção de significados e de conceitos.

O cego, ao trabalhar com arte, tem a possibilidade de experimentar a flexibilização e a experimentação de todos os outros sentidos, experimentar os sentimentos, as emoções e também de auxiliar no encontro de sua identidade pessoal no mundo em que se vive. Durante esse processo, o indivíduo não apenas entra em contato com o mundo sensorial, mas também simultaneamente desenvolve e educa seus sentimentos através da vivência com a arte.

Segundo Duarte (2004), o trabalhar com a arte permite ao deficiente visual criar conceitos sobre as experiências vividas e construir seu conhecimento concreto. O autor narra em seu artigo algumas das experiências em que utilizou o desenho e exemplificou a importância do trabalho com arte desenvolvido com os não videntes. [...] tanto os cegos, como os videntes, compreendem a noção de linha de contorno, a linha imaginária que a borda dos objetos permite intuir”. DUARTE (2004, p. 138)

O autor traça uma definição sobre a linha de contorno que nos auxilia na compreensão sobre o conceito que o cego faz sobre a experimentação do objeto tocado. Duarte (2004) esclarece a definição mais própria para a linha, é de fria e inexistente, mas, quando se refere aos olhos de quem vê ou ao tato de quem toca, as bordas são determinadas através das superfícies dos objetos, ou seja, a linha passa a ser o limite que separa vários fragmentos.

Essa atividade conjuga-se em uma brincadeira quase infantil e muito utilizada desde os primórdios da história da humanidade, quando o homem usava os limites das suas mãos para fazer desenhos de contorno sobre a superfície da rocha.

A Arte como linguagem se constitui como processo comunicativo cujos múltiplos sentidos são estabelecidos em experiências dialógicas de acesso às representações artísticas em suas variadas formas. Nesse caso, a literatura e as artes plásticas comungaram em nossa oficina, participando do processo evolutivo do trabalho.

Esse processo ratifica a importância do ensinar através da arte e seu valor para o desenvolvimento do aluno, ou seja, é necessário que o professor compreenda a arte como um campo de conhecimento humano que agrega histórias e repertórios próprios, que podem ser vivenciados pelos indivíduos em situações de aprendizagem e que devem ir além do ensinar, como observa Freire (1996).

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar. É ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. (FREIRE, 1996, p. 23)

Educar através das artes significa também educar através da troca de sentimentos e do contato com o outro. O cego, por sua condição, sabe que não é possível desfrutar de todas as possibilidades que são inerentes a uma pessoa com visão perfeita ao ler uma obra de arte, mas compreende que o trabalhar com arte pode permitir aberturas de caminhos que os incentivem a superar suas limitações, ajudando-os a estimular e a desenvolver outras capacidades e a superar seus obstáculos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aprendizagens com arte são o início da caminhada em busca de trilhas de possibilidades que se revelam e se abrem a partir das investigações ocorridas nas atividades desenvolvidas. Por meio da arte e através da oficina de arteterapia, pôde-se constatar que as experiências proporcionadas ao longo das atividades abriram possibilidades de inclusão e de valorização do indivíduo como ser capaz e integral.

As técnicas empregadas nas atividades mostraram-se acessíveis e próximas da realidade, da condição de limitação e da compreensão de cada aluno. E a utilização de consignas da arteterapia possibilitou seu processo expressivo, seu caminho de autoconhecimento, de individualização e ampliaram suas potencialidades.

O trabalho desenvolvido teve uma abordagem transdisciplinar e holística, levando em consideração os aspectos físicos, emocionais e sensoriais, em que a arte atuou como mediadora dos diálogos ocorridos durante as abordagens multisensoriais, estimulando a linguagem e, conseqüentemente, sua inserção no ambiente cultural.

Sabemos que são várias as ações que têm sido realizadas no campo das artes e da educação para pessoas com deficiências e que, de certa forma, contribuíram e continuam a contribuir para a superação dos limites existentes na inclusão de pessoas com deficiências no campo educacional. Mas, é a partir da aprendizagem com arte que percebemos a importância de um ensino consistente que viabiliza a construção do conhecimento e o exercício da cidadania. E é nessa direção que a educação através da arte com deficientes visuais pode garantir a formação de um público leitor e produtor no campo artístico, respeitando as individualidades pessoais e suas características culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. *Compreendendo o Cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de Desenhos-Estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BARBOSA, Ana Mãe. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Com Arte, 1998.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?* 2001. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 02 Jun. 2012.

_____. A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Tendências e desafios da educação especial*. Brasília: SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: _____. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 28 set. 2012.

DERDYK, Edith. *Linha do horizonte por uma poética do ato criador*. São Paulo: Escuta, 2001.

DUARTE, M.L.B. e KLUG, A. Diário de Manu: Revelando a aprendizagem do desenho por uma criança cega. *Revista de Investigação em Artes*, Florianópolis, 2004. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/index.html>. Acesso em: 28 set. 2012.

_____. Sobre o funcionamento cerebral e a importância do desenho para os cegos. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de (Org.) *A arte pesquiça*. Encontro do Grupo de Pesquisa “Educação, Arte e Inclusão, 5., 2009, Florianópolis, SC: 19 e 20 de Outubro de 2009.

_____. *A imitação sensório-motora como uma possibilidade de aprendizagem do desenho por crianças cegas*. Rio de Janeiro: Ciências & Cognição; UFRJ, 2008.

FERRARI, A. Lúcia; Campos, Elisa. *De que cor é o vento*. Belo Horizonte: [s.n.], 2001.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI Maria F. Resende de. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

PHILIPPINI, Angela. *Cartografias da Coragem*. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____. *Educação como prática da Liberdade*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARDNER, Howard. *As Artes e o Desenvolvimento humano*. Porto Alegre. Artes Médicas. 1997.

GLAT, Rosana. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler. (Org.) *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

MASANELLA, Rosa Gratacós. *Otras miradas, arte y ciegos: tan lejos, tan cerca*. Barcelona: Octaedro, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão sócio-educacional*. São Paulo: Mackenzie, 2002.

_____. Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MEDEIROS, A., BRANCO, S. *Contos de Fada: vivências e técnicas em arteterapia*. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1995. Tese de Doutorado.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PAÍN, Sara. *Os fundamentos da arteterapia*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Estímulos táteis: a importância dos recursos didáticos no ensino de História para deficientes visuais

Luciano de Pontes Paixão¹

RESUMO: Este artigo discute a importância de estimular alunos com deficiência visual através da percepção tátil, com o uso de recursos didáticos no ensino de História. Além disso, pretende-se refletir sobre o papel do professor de História, frente aos novos desafios do tempo presente, incluindo aqueles que precisam ser atendidos em suas necessidades e interesses. Percebe-se que os materiais didáticos possibilitam uma aprendizagem mais significativa, dinâmica, atrativa e mais próxima da realidade dos estudantes com essa deficiência.

Palavras-chave: Ensino de História, deficiência visual, percepção tátil, recursos didáticos, prática docente.

INTRODUÇÃO

O ensino de História passou por transformações nas últimas décadas em relação aos seus objetivos. Ficou evidente a superação dos propósitos da escola tradicional que visava o acúmulo de informações, ordenação de fatos, memorização de datas e transmissão de conteúdos descontextualizados. Atualmente, as aulas de História têm como meta ampliar a compreensão do aluno acerca de sua realidade, ajudando-o a confrontar e relacionar essa realidade com outros tempos históricos, contribuindo, assim, para a sua formação como cidadão crítico e, ainda, para levá-lo a se perceber como sujeito histórico.

Apesar dessas modificações no currículo, na prática, o ensino de História continua sendo um desafio para os educadores, considerando sua abrangência, complexidade e a dificuldade de conexão entre o tempo real e a época histórica a ser ensinada, levando a um verdadeiro

¹ Pós-graduando no curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) – Ênfase no Ensino de História - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Contato: lucianopontespaixao@yahoo.com.br

desencontro em sala de aula. De um lado, os professores reclamam de estudantes desatentos, sem curiosidade, indiferentes ao conhecimento, e questionam, também, as práticas de ensino e critérios de seleção dos conteúdos, os quais são abstratos e distantes da realidade de crianças e de adolescentes. Os alunos, de outro lado, reivindicam um ensino mais significativo, dinâmico, criativo, participativo e articulado com suas experiências cotidianas (CAIMI, 2006).

Nesse contexto, o primeiro desafio no ensino de História é a explicação sobre a relevância dos conteúdos históricos. Trata-se de jovens que vivem o *presenteísmo*, a única dimensão do tempo em que é concentrada a atenção, sem perceber ligações com o passado e com poucas perspectivas em relação ao futuro (BITTENCOURT, 1998a). Além disso, as novas tecnologias aumentam a importância do tempo presente, onde o antigo é caracterizado como descartável e sem utilidade. Posta assim a questão, é de se dizer que os celulares, os computadores, os videogames e a internet são os instrumentos detentores de atenção da nova geração tecnológica, ou seja, de tudo que é dinâmico. Os alunos não percebem, por mais que os professores esforcem-se para explicitar, que a disciplina é importante para conhecer as transformações das sociedades, para a formação de valores e da cidadania (MONTEIRO, 2007).

No entanto, é praticamente inútil tentar incentivar os estudantes informando-lhes, simplesmente, sobre a relevância dos conteúdos ensinados e das vantagens remotas de sua aprendizagem (HAYDT, 2003). Observa-se que muitas vezes os estudantes não são estimulados no contexto de sala de aula, dificultando em muito o seu aprendizado. É necessário estimulá-los e instigá-los à imaginação, fazer com que produzam um espaço de troca entre professor-aluno. É preciso levar em consideração a vivência desses alunos em sala de aula, muitas vezes cansados, com fome e com problemas na família e, ainda, seus interesses atuais e sua integração na realidade em que vivem. Torna-se urgente repensar as aulas, o verbalismo, os questionários e criar novas estratégias didáticas que facilitem a aproximação dos conteúdos com o cotidiano dos alunos. Não há dúvida de que é responsabilidade do professor aproximar os conteúdos de História de forma motivadora para o aluno. Diante das adversidades que o ensino de História vem enfrentado, a construção de um conhecimento dinâmico e motivador torna-se um desafio cada vez maior na educação brasileira.

Conseguindo vencer esse desafio, a História deixará de ser distante, cansativa e presa a memorizações, aumentando o interesse pela aquisição do conhecimento. Desse modo, o educando será capaz de estabelecer relações com o mundo em que vive percebendo-se sujeito ativo do processo histórico e social (PAIXÃO, 2011). Sobre o assunto, Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2012) escrevem:

Quanto mais o aluno sentir a História como algo próximo dele, mais terá a vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer. O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a “inclusão histórica”. (p.28)

O termo “inclusão histórica” pode ser usado, também, no que se refere à escolarização de educandos com deficiência visual (DV)². Esse público estudantil também possui dificuldade de estabelecer relações com os tempos históricos e precisa ser atendido em suas expectativas e necessidades, visto que seus interesses atuais são os mesmos dos estudantes videntes.

Sendo assim, este trabalho tem por objetivo discutir a importância de estimular alunos com deficiência visual através da percepção tátil, com o uso de recursos didáticos no ensino de História. Além disso, pretende-se refletir sobre a atuação do professor de História, frente aos novos desafios da sociedade contemporânea, incluindo a pessoa DV, atendendo-a em suas necessidades e em seus interesses.

PERCEPÇÃO TÁTIL E A FALTA DE RECURSOS DIDÁTICOS

O desafio é maior quando os conteúdos históricos são trabalhados com deficientes visuais. Assinale, ainda, que estamos presenciando

² De acordo com Masini et al (2006), a deficiência visual é dividida em duas categorias: o cego total e o com baixa visão, sendo definido como cego total o indivíduo que não possui a percepção da luz e o com baixa visão, aquele com graus menores de perda de visão.

um período de supervalorização das imagens. Tem sido comum o uso de gravuras, fotos, mapas e ilustrações como recurso pedagógico no ensino de História. As imagens são usadas para “concretizar” noções abstratas. Dessa forma, os alunos podem aprender conteúdos históricos “pelos olhos” e não em meio ao tédio somente pelos ouvidos (BITTEN-COURT, 1998b). Nesse sentido, cumpre-nos assinalar que o indivíduo com essa deficiência fica prejudicado no acesso às informações.

É reconhecido que o ensino de História abrange generalizações, recuo temporal e abstração, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Para o estudante DV, o acesso à informação em uma sociedade que valoriza o visual é uma barreira que precisa ser superada. Nesse sentido, torna-se urgente a produção de recursos didáticos perceptíveis por outros canais sensoriais, como, por exemplo, os materiais percebidos pelo tato. Tais recursos favorecem uma aprendizagem significativa por valorizar outros sentidos. Assim, a pessoa com deficiência terá garantido o acesso às informações, podendo explorar, perceber e organizar os elementos no espaço. Utilizando-se desses instrumentos, o professor contribui para que esse aluno possa realizar transferências e abstrações em temas relacionados à História, tornando o processo educacional acessível, visando à formação de um cidadão participativo e crítico em nossa sociedade (PAIXÃO, 2011).

Para Oliveira e Amaral (2004) *apud* Lázaro (2009), outro fator que dificulta a inclusão da pessoa com deficiência nas escolas é a falta de recursos didáticos adaptados e a ausência de propostas pedagógicas. Nesse sentido, Honora e Frizanco (2008) assinalam que alunos com cegueira e baixa visão não estão em posição de igualdade, por não terem estímulos táteis disponíveis na mesma intensidade em que existem estímulos disponíveis para os estudantes videntes.

Os estudantes DV reclamam da falta de materiais didáticos para estudar, pois nem sempre todas as instituições de ensino possuem educadores capacitados, textos ampliados, livros e provas em Braille, visto que uma impressora que imprime essa escrita é muito cara. Torna-se, então, um desafio trabalhar conceitos abstratos com alunos com deficiência visual. O aluno cego e o com baixa visão ficam prejudicados pela falta de material didático, edificando barreiras ao acesso aos conhecimentos (CAIADO, 2003). Essa ausência pode levar o deficiente visual à falta de interesse pelo estudo, à baixa autoestima e ao isolamento. Segundo

Cerqueira e Ferreira (2000), os recursos didáticos são de fundamental importância para o ensino de deficientes visuais e, segundo esses autores, a falta desses instrumentos pode levar os estudantes com essa deficiência a um mero verbalismo sem conexão com a realidade.

Conforme assinalou Bruns (2008), as crianças e os adolescentes cegos e os de baixa visão precisam tocar os objetos e, ao mesmo tempo, ouvir os seus respectivos nomes para compreenderem a relação entre objetos e conceitos. Eles precisam ser incentivados no processo de ensino-aprendizagem, tanto quanto os estudantes videntes. Para Freitas (2007), os educandos necessitam tocar, sentir, cheirar, manipular os objetos, para que, por meio de suas percepções, possam fazer representações mentais e refletir sobre eles. Quanto mais contato com os objetos do conhecimento o aprendiz fizer, melhor será sua aprendizagem.

Na educação de alunos deficientes visuais, deve-se estimular as experiências sensoriais, como o tato, associadas à verbalidade, para que eles não fiquem em desvantagem em relação aos estudantes que enxergam.

O conhecimento é recebido pelo aluno através dos órgãos dos sentidos, que enviam as informações retiradas dos objetos externos para o cérebro. Através do tato, o estudante capta a informação, que é processada e significada no cérebro. Quando acontece a ausência de um órgão sensorial, esta pode ser compensada e estimulada na aquisição de conhecimento por meio dos outros órgãos sensoriais. Dessa forma, o cego e o com baixa visão podem equilibrar suas deficiências com o estímulo e o desenvolvimento de outros órgãos sensoriais, como a audição e o tato. A construção dos sentidos é uma atividade histórica, social e cultural. O deficiente possui sentidos sociais, pois, em contato com outras pessoas, ouve e sente as informações do seu tempo e da sua sociedade fazendo comparações com o passado. A cegueira é limitadora até certo ponto, pois socialmente ela não o é: o deficiente visual, por meio da comunicação, absorve conhecimentos e tem acesso à cultura (CAIADO, 2003). Para que o aluno deficiente visual organize o mundo em que vive, necessita interagir com os objetos (SELAU et al., 2010).

Para Griffin e Gerber (1996), o desenvolvimento sistemático da percepção tátil é essencial para que a pessoa com deficiência chegue a desenvolver a capacidade de organizar, de transferir e de abstrair

conceitos. Segundo Figueira (1996), o deficiente visual realiza, por meio da percepção tátil e auditiva, a criação de conceitos mentais do objeto explorado.

Batista e Laplane (2007) apontam que, para formar conceitos, é imprescindível o uso de recursos adaptados, ou seja, de materiais acessíveis para esses indivíduos. Elas ainda afirmam que a identificação do material pelo tato se dá pela relação entre o novo conceito e os já formados anteriormente. Dessa forma, o tato seria apenas uma parte do processo. Profeta (2007, p. 216) escreve sobre a motivação e o tato:

Sabe-se que a aprendizagem ocorre quando as condições ou a maioria delas é favorável. Quando, por exemplo, o aluno consegue se relacionar com as novas práticas e experiências educacionais, quando tem motivação e disposição para aprender, quando materiais e conteúdos têm significado potencial e lógico a ele, quando as adaptações físicas estão adequadas a ele, quando os recursos didático-pedagógicos lhe possibilitam o aprendizado, assim como toda a organização de atividades específicas e estratégias de ensino que são oferecidas.

ESTÍMULOS NA APRENDIZAGEM

É necessário tocar no fato de que ninguém consegue ensinar nada a uma pessoa que não quer aprender. Por isso é muito importante que o professor consiga despertar o interesse de seus alunos. O docente deve agir como um estimulador da aprendizagem. A motivação consiste em apresentar a alguém estímulos e incentivos que lhe contribua para um determinado tipo de conduta. Didaticamente, consiste em oferecer ao aluno os estímulos e incentivos apropriados para tornar a aprendizagem mais eficaz (PILETTI, 1993).

Para Piletti (op. cit), o professor deve conhecer os interesses atuais dos alunos e buscar uma motivação eficaz para conseguir do aprendiz

uma atividade interessante e alcançar o objetivo da aprendizagem. Para o autor, entre motivação e aprendizagem existe uma mútua ligação. Ambas se reforçam. A motivação de aprendizagem se traduz nas seguintes leis: *“sem motivação não há aprendizagem. Os motivos geram novos motivos. O êxito na aprendizagem reforça a motivação”*.

Portanto, a verdadeira aprendizagem acontece quando o aluno está interessado e se mostra empenhado em aprender, ou seja, quando está motivado. É a motivação interior do estudante que impulsiona e reaviva a atitude de estudar e aprender. Daí a relevância da motivação no processo ensino-aprendizagem. Diante disso, conclui-se que o docente não pode motivar um aluno a aprender, pois motivação é um processo psicológico e energético e, como tal, pessoal e interno, que impele o ser humano para a ação, determinando a direção do comportamento. Sendo um fenômeno psicológico, ocorre no interior da pessoa e varia de acordo com as diferenças individuais, as experiências anteriores e o nível de aspiração de cada um. O que o educador pode fazer é estimular o aluno, isto é, despertar e polarizar sua atenção e seu interesse, orientando e canalizando positivamente as fontes motivacionais. Para incentivar os alunos a estudar e a aprender, o educador usa recursos ou métodos incentivadores. A incentivação só é funcional se ela for transformada em motivação. Partindo desse interesse e dessa atenção, é necessário encaminhar os educandos a atividades intensivas e proveitosas, induzindo-os aos estudos, à reflexão (HAYDT, 2003).

OS RECURSOS DIDÁTICOS

O professor não pode ficar limitado ao seu discurso, ao quadro de giz e ao livro didático. Embora o livro seja um excelente recurso didático, ele não pode ser o único instrumento de mediação da aprendizagem. Tornam-se imprescindíveis outros recursos para serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) de História, todo material que, no acesso ao conhecimento, tem o objetivo de ser mediador na comunicação entre o professor e o estudante, pode ser considerado material didático. Isto é, são recursos didáticos, tanto os elaborados especificamente para o uso de sala de aula,

como também os não produzidos para esse fim, mas que são utilizados pelo educador para criar situações de ensino. Quando utilizados de maneira apropriada, os recursos didáticos colaboram para:

motivar e despertar o interesse dos alunos; favorecer o desenvolvimento da capacidade de observação; aproximar o aluno da realidade; visualizar ou concretizar os conteúdos da aprendizagem; oferecer informações e dados; permitir a fixação da aprendizagem; ilustrar noções mais abstratas; desenvolver a experimentação concreta. (PILETTI, 1993, p.154)

Quanto mais apropriado estiver o material, em relação à situação de ensino/aprendizagem em que se insere, melhor o seu rendimento didático (RANGEL, 2005). Os materiais didáticos, se bem escolhidos e adequados ao planejamento do professor, são grandes instrumentos de apoio no processo de ensino-aprendizagem (ROJO, 2005). Esses materiais, bem empregados, podem enriquecer muito o trabalho docente.

Quando utilizados adequadamente, transformam a aprendizagem menos mecânica e mais significativa e prazerosa para o aluno, favorecendo, assim, para o seu desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, Haydt (2003), afirma:

Os alunos devem vivenciar situações de ensino-aprendizagem ativas, onde possam observar, comparar, classificar, ordenar, seriar, fazer estimativas a partir da manipulação de material concreto, localizar no tempo e no espaço, propor e comprovar hipóteses, chegar a conclusões, elaborar conceitos, avaliar, julgar, enfim, onde possam agilizar as operações cognitivas. O que ajuda a incentivar o aluno é o fato de ele perceber e verificar que aquilo que aprende tem relação com a sua realidade imediata e apresenta vantagens para a sua vida real e presente. É preciso aproveitar a predisposição que o aluno possui para aprender aquilo que é significativo para ele (p. 80).

O docente deve usar sua criatividade para dar origem a seus próprios recursos didáticos, de acordo com os objetivos de ensino-aprendizagem que tenha em mente e de maneira a adequá-los ao conteúdo a ser estudado. Esses materiais podem ser usados para atingir metas diversas e para abordar ou fixar os mais variados conteúdos. Sob tal enfoque, podem ser utilizados materiais concretos, mapas com um relevo perceptível constituídos de diversas texturas para melhor destacar as partes componentes, jogos e linhas do tempo adaptadas. É preciso acrescentar que os recursos produzidos para o uso em sala de aula precisam ter sua representação exata do modelo original e ser simples e de fácil manuseio.

O PAPEL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA DIANTE DA “INCLUSÃO HISTÓRICA”

Infelizmente, as dificuldades e os obstáculos presentes nas escolas brasileiras estão ausentes nos textos curriculares. Faz-se urgente refletir sobre a prática pedagógica, pois é possível afirmar que o conhecimento posto em prática no cotidiano escolar desses alunos até então não foi suficiente para democratizar a escola, para torná-la acolhedora à diversidade (COSTA, 2007). Os Historiadores precisam refletir sobre os novos desafios do tempo presente, sobre a sua prática de ensino e levar em consideração as realidades sociais. O papel do professor de História é fundamental na quebra de barreiras no acesso ao conhecimento, favorecendo para a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de serem deficientes, ou não.

Torna-se urgente estabelecer novas formas de relações pedagógicas e incluir aqueles que precisam de um ensino de qualidade. Possibilitar ao educando a capacidade de compreender o mundo ao seu redor de maneira crítica e de se identificar como sujeito histórico de seu tempo.

É necessário que os professores de História conscientizem-se de sua responsabilidade social diante de alunos com deficiência visual, preocupando-se em ajudá-los a compreender a melhorar o mundo em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores de História precisam conhecer seus alunos, levar em consideração os seus interesses e necessidades, desenvolver práticas de ensino que incentivem e tornem as aulas dessa disciplina um momento de prazer, favorecendo, assim, para a aquisição do conhecimento histórico. Nesse sentido, os recursos didáticos são fundamentais no ensino de deficientes visuais. Eles contribuem para tornar a aula mais atrativa, dinâmica e mais próxima da realidade desses estudantes, por valorizar a percepção tátil.

Deve-se destacar que não basta tornar o conhecimento histórico interessante e atrativo. É imprescindível, sim, torná-lo crítico-social, dinâmico, transformador e que contribua para a formação de alunos e professores atuantes, comprometidos e coerentes com um projeto de sociedade (ECCO, 2007).

Assim, para que aconteça uma mudança eficaz, torna-se necessária a reflexão dos professores sobre seus métodos de ensino e sua atuação em sala de aula. Muitas vezes, o próprio professor não está motivado para ensinar. Os estudantes percebem essa desmotivação, o que deixa mais complexo o processo de ensino/aprendizagem. Um educador que demonstra falta de interesse e de comprometimento em seu trabalho dificilmente conseguirá estimular os estudantes a aprender os conteúdos da sua disciplina.

O intuito, aqui, não é colocar os recursos didáticos no centro da educação e, tampouco, classificá-los como salvadores de todos os problemas do ensino. É, antes de tudo, perceber que eles são instrumentos que podem enriquecer a prática docente e que são valiosas fontes de incentivo. No entanto, a maior fonte é a criatividade, a personalidade do professor e o seu comprometimento em oferecer o melhor ensino para seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, C. G.; LAPLANE, A. L. F. de. Modalidades 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*. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2007. p. 85-111.

BITTENCOURT, C. (Org.). Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: _____. *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998a. p. 11-27.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998b. p. 69-90.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: História*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRUNS, M. A. de T. *Sexualidade de Cegos*. Campinas, São Paulo: Editora Átomo, 2008.

CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas, SP: Autores Associados; PUC, 2003.

CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Revista Tempo*, v.11, n.21, p.17-32, jun. 2006.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. de M. B. Recursos didáticos na educação especial. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 6, n. 15, p. 24-28, abr. 2000.

COSTA, V. A. da. Ensino de História e Educação Inclusiva: suas dimensões formativas. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (Orgs). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 253-262.

ECCO, I. O Ensino de História: evidências e tendências atuais. *Revista Ciências Humanas*. V.8, n.10, p.123-141, jun. 2007.

FIGUEIRA, M. M. A. Assistência fisioterápica à criança portadora de cegueira congênita. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 8-23, dez. 1996.

FREITAS, O. *Equipamentos e materiais didáticos*. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

GRIFIN, H. C.; GERBER, P. J. Desenvolvimento tátil e suas implicações na educação de crianças cegas. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 3-7, dez. 1996.

HAYDT, R. C. C. *Curso de Didática Geral*. 7ª ed. 5ª impressão - São Paulo: Editora Ática, 2003.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. *Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

LÁZARO, R. C. G.; MAIA, H. Inclusão do aluno com baixa visão na rede regular de ensino: a que custo? *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 15, n. 43, p. 5-15, ago. 2009.

MASINI, E. F. S.; CHAGAS, P. A. C.; COVRE, T. K. M. Facilidades e dificuldades encontradas pelos professores que lecionam para alunos com deficiência visual em universidades regulares. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 12, n. 34, p. 13-26, ago. 2006.

MONTEIRO, A. M. F. da C. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Editora Mauad X, 2007.

PAIXÃO, L. de P. O uso de recursos didáticos no ensino de História para deficientes visuais. In: *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 50, p. 05-17, dez. 2011.

PILETTI, C. *Didática Geral*. 16ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. Por uma História prazerosa e Consequente. In: KARNAL, L. (Org.) *História na sala de aula*. 6 ed. 2ª impressão – São Paulo: Contexto, 2012. p. 17-36.

PROFETA, M. da S. A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular. In: MASINI, E. F. S. (Org.). *A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. 1. edição. São Paulo: Vetor, 2007. p. 209-236.

RANGEL, E. de O. Avaliar para melhor usar: Avaliação e seleção de materiais e livros didáticos. In: *Materiais Didáticos: escolha e usos*. Ministério da Educação, p. 25-34, Ago. 2005.

ROJO, R. Materiais Didáticos: escolha e uso. In: *Materiais Didáticos: escolha e usos*. Ministério da Educação, p. 3-11, Ago. 2005.

SELAU, B.; KRONBAUER, C. I.; PEREIRA, P. Educação inclusiva e deficiência visual: algumas considerações. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 16, n. 45, p. 5-12, abri. 2010.

Guiar e ser guiado: das relações entre corpo e deficiência visual¹

Marcia Moraes²

Josselem Conti de Souza Oliveira³

RESUMO: Este artigo investiga as relações entre corpo e deficiência visual. Parte de uma concepção de corpo como variação, como conexão entre elementos díspares e heterogêneos para problematizar a definição de cegueira como deficit ou falta. Tendo como base um modo de pesquisar que se faz com as pessoas com deficiência visual, e não sobre a deficiência visual, o texto apresenta uma narrativa que coloca em cena as relações entre corpo, eficiência e deficiência. Por essa via, indica que a deficiência visual não se resume à ausência de uma função sensorial, mas deve antes ser tomada de modo situado e local, como um certo modo de organizar e de agenciar o corpo.

Palavras-chave: deficiência visual, corpo, narrativas.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos investigado as relações entre corpo e deficiência visual por meio de uma pesquisa de campo que ocorre no Instituto Benjamin Constant (IBC), um centro de referência nacional no campo da deficiência visual, situado na cidade do Rio de Janeiro. As pessoas que participam da pesquisa são adultas, algumas cegas, outras com baixa visão e que estão no IBC a fim de reaprenderem a agir no mundo sem contar com o sentido da visão. Sem dúvida, cegar na idade adulta coloca aos sujeitos exigências que se inscrevem no corpo:

¹ O texto que ora se apresenta é resultado do projeto de pesquisa *Perceber sem Ver*, coordenado pela professora Marcia Moraes. São membros da equipe do projeto: Camila Araújo Alves; Jeane Silva de Souza; Josselem Conti de Souza Oliveira; Luciana Pires de Oliveira Franco; Tayana Valente Moutinho; Thainá Rosa Oliveira Cunha; Thiago José Bezerra Cavalcanti.

² Professor Associado IV do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense. Doutora em Psicologia pela PUC/SP. Financiamento de Pesquisa: Cnpq (PQ, IC); Faperj (IC); UFF/PROEX; UFF/Prograd. E-mail de contato: marciamoraes@id.uff.br

³ Psicóloga formada pela Universidade Federal Fluminense. Bolsista de iniciação científica no Projeto de Pesquisa *Perceber sem Ver*, coordenado pela professora Marcia Moraes, no período de 2008-2012 (IC/Cnpq). E-mail de contato: jocontoli@yahoo.com.br

trata-se de reaprender a realizar atividades cotidianas a partir de um corpo que não vê. Desse modo, são pessoas que, a partir das exigências que o não ver lhes apresenta, estão envolvidas, em maior ou menor medida, num processo de reaprendizagem e de reorganização do viver. É justamente nesse ponto que incide nosso problema de pesquisa: como ocorre a relação entre o corpo e deficiência visual para pessoas que perderam a visão na idade adulta ou estão em vias de perdê-la?

CORPO E DEFICIÊNCIA VISUAL: BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Neste projeto de pesquisa, fundamentamos teoricamente o problema a ser investigado em autores, tais como Serres (2001, 2004) e Bruno Latour (2002 a, 2002b). Isso porque tais autores colocam em cena noções de corpo que nos parecem bastante pertinentes para os propósitos da pesquisa, isto é, de um lado, tematizam o corpo longe de qualquer concepção dualista que separa mente e corpo e, de outro lado, afirmam que o corpo é variação, modulação imanente que envolve o mundo. Em outros termos, o que nos parece pertinente nos trabalhos de tais autores, entre outros, sem dúvida (Mol, 2002), é o fato de que a aposta chave é na concepção de corpo como variação. No caso que nos ocupa neste texto, isto é, pessoas que ficaram cegas na vida adulta, é precisamente este ponto – o corpo como variação – que é o central. Como constituir uma organização corporal a partir da experiência de cegar?

Na atualidade, Bruno Latour (2002b) retomando muitas das contribuições de Serres (2001) afirma que ter um corpo é ser afetado, é aprender a ser afetado, movido e efetuado pelo mundo. Para Latour (2002b), ter um corpo implica produzir conexões, agenciamentos com o mundo. Quanto mais conexões, mais sensível e cognoscível se torna o corpo. Assim, o limite do corpo não se confunde com o limite da pele, mas antes com a proliferação ou a restrição das conexões entre corpo / mundo. O interessante desse enfoque é apontar para o lugar e o papel dos não humanos na construção do corpo. Se, no referencial moderno, o corpo é o lugar da ignorância, já que é à razão que é atribuída a capacidade de conhecer, no enfoque latouriano, o corpo é um lugar mestiço, híbrido, que articula elementos heterogêneos, humanos e

não humanos. E mais, neste enfoque, o corpo articulado, agenciado a elementos díspares e heterogêneos é a condição do conhecimento. Conhecer, no enfoque proposto por Latour (2002b), é produzir conexões que articulem humanos e não humanos. Nas palavras do autor:

(...) ter um corpo é aprender a ser afetado. Significando “efetuado”, movido, posto em movimento por outras entidades humanas ou não humanas. Se você não está engajado nesta aprendizagem você se torna insensível, tolo, você cai morto. (...) Equipado com tal “patológica” definição do corpo, não há obrigação de se definir uma essência, uma substância (o que o corpo é por natureza), mas ao contrário, eu irei argumentar que a interface se torna mais e mais descritível quando esta aprende a ser afetada por muito mais elementos. O corpo não é, portanto, uma residência provida por algo superior – uma alma imortal, o universal, ou pensamento – mas o que deixa uma trajetória dinâmica pela qual nós aprendemos a registrar e nos tornamos sensíveis àquilo do que o mundo é feito. Tal é a grande virtude desta definição: não existe sentido em definir diretamente o corpo, mas somente em relacionar a sensibilidade do corpo ao que os outros elementos são (LATOURE, 2002 b, p.1).

Para Latour (2002b), não há corpo sem afecção. O corpo se constitui *na* afecção. Dizer que não há sentido em falar do corpo, a não ser pela relação que este estabelece com o mundo a partir de sua sensibilidade, é dizer que, sem afecção, não há corpo propriamente dito.

Nesse sentido, a “aquisição” do corpo não é dada por pré-disposições *a priori*, mas, antes, por possibilidades múltiplas de ser afetado. Latour (2002b) não pretende afirmar que existem no corpo capacidades pré-definidas de afetação. Ao contrário, o que é afirmado é a maleabilidade e a multiplicidade do corpo, num certo sentido, o que é afirmado é variabilidade da “aquisição” do corpo. Logo, um corpo não se resume a relações pré-arranjadas, mas se constrói através das conexões das afecções com o mundo. As afecções, em vez de determinarem os encontros possíveis, *ge-*

ram, efetivamente, os encontros. A afecção é aquilo que produz efeito nos corpos: efeitos recíprocos que simultaneamente produzem uma interioridade e uma exterioridade. Tal é a tese de Latour (2002a, 2002b) acerca do corpo. E, nesse ponto, podemos afirmar que a perspectiva latouriana vai ao encontro da filosofia de Serres (2001). No enfoque desse filósofo, o tato é o mais importante dos sentidos, aquele por meio do qual primeiro mantemos contato com o mundo. Segundo o autor “... o tecido, o têxtil, o estofado dão excelentes modelos de conhecimento, excelentes objetos quase abstratos, primeiras variedades: o mundo é um amontoado de panos” (Serres, 2001, p.79). Com essa metáfora, o autor aponta que ter um corpo é deixar-se tatuar pelo mundo, é constituir-se a partir das mediações com o mundo, das afecções. O corpo se constitui como relação, como conexão. Assim, nossos contatos com o mundo são estabelecidos a partir de uma superfície tênue: nossa pele. Esse corpo-superfície é o ponto de constituição de nossa identidade, de nossa concepção de “eu”. A identidade como um efeito das conexões, das afecções, não é um ponto fixo, mas sim aquilo que nos mistura às coisas. Logo, quanto mais conexões, quanto mais afecções, mais diferenciações são produzidas.

No campo dos estudos sobre deficiência e, em especial, sobre deficiência visual, Martins (2005, 2006, 2009) segue por uma investigação do cegar a partir de um trabalho etnográfico com pessoas que experimentam o não ver. Por meio das narrativas que colhe, Martins (2006) problematiza e coloca em xeque as concepções hegemônicas de deficiência como falta ou deficit. O interessante nas pesquisas de Martins (2005, 2006, 2009) é a afirmação da importância de que as ciências humanas e sociais abordam o tema da deficiência, tendo por base as narrativas daqueles que não enxergam. Por essa via, o autor defende que as ciências sociais realizem pesquisas situadas, locais e encarnadas. Martins sublinha que tais narrativas fazem proliferar as versões do não ver, mitigando a força de um certo tipo de concepção de deficiência, que o autor indica ser hegemônico: a concepção de deficiência como tragédia ou infortúnio. A concepção de deficiência como tragédia constitui-se historicamente e marca as vidas daqueles que não enxergam. “Ser deficiente” passa a ser representado socialmente, a partir do século XIX, como desvio por relação a uma norma corporal. Nesse cenário, a pessoa com deficiência é aquela que possui um corpo

fora da norma, um corpo desviante. Martins (2005) menciona que “a angústia da transgressão corporal” marca a experiência daqueles que não enxergam do mesmo modo que se faz presente quando “os corpos que veem” imaginam-se cegos, isto é, quando as pessoas que enxergam se interrogam: “e se eu fosse cego?”. Assim, afirma o autor:

A angústia da transgressão corporal refere-se à vulnerabilidade na existência dada por um corpo que nos falha, que transgride as nossas referências na existência, as nossas referências no modo de ser/estarno-mundo. Assim entendida, a angústia da transgressão corporal concita-nos a reconhecer dimensões de dor, sofrimento e ansiedade existencial em que, contra sedimentada negligência, o corpo vivido e as emoções adquirem estatuto nobre nas reflexões antropológicas e sociológicas (MARTINS, 2005, p.5)

Tomando por referência tais perspectivas, nosso trabalho de pesquisa busca acompanhar as narrativas de pessoas que perderam a visão, o que nos leva a afirmar a multiplicidade de modos de ser da cegueira. O estudo que temos realizado nesse campo de pesquisa tem nos levado a compreender que a relação entre a ausência do sentido da visão e a denominação daqueles que a possuem como “deficientes” não é natural, e sim fruto de uma produção histórica engendrada por discursos e por práticas que foram sendo construídos e dirigidos às pessoas cegas.

A OFICINA DE EXPERIMENTAÇÃO CORPORAL COMO DISPOSITIVO DE INTERVENÇÃO

Para a realização desta pesquisa, elaboramos um trabalho de campo: a Oficina de Experimentação Corporal, coordenada pela equipe de pesquisa. Participam da Oficina cerca de 15 pessoas, algumas cegas, outras com baixa visão, com idades entre 24 e 70 anos, todas inscritas em outras atividades oferecidas pelo Setor de Reabilitação do IBC. As oficinas ocorrem duas vezes por semana, com encontros de uma hora de duração, e tem como objetivo criar dispositivos de intervenção que

mobilizem e modifiquem o corpo, fazendo-o diferir, derivar, ampliando, dessa forma, as possibilidades de conhecimento de si, do outro e do espaço entre pessoas com deficiência visual.

Essas variações do corpo são, para nós, ocasião de invenção de novos caminhos para o não ver, o que é de capital importância para as pessoas que perdem a visão na idade adulta. A perda da visão envolve um processo de re-aprendizagem, de re-invenção dos modos de viver. Tal processo de re-aprendizagem diz respeito a uma reordenação dos sentidos que se faz de modo encarnado, situado (Latour, 2002b). Por essa via, a Oficina de Experimentação Corporal é um dispositivo de intervenção que lança mão da concepção latouriana de corpo a fim de interferir no processo de re-aprendizagem e de re-organização do corpo com pessoas que perdem a visão.

O objetivo da Oficina é propor atividades que fomentem e multipliquem as conexões do corpo com elementos díspares e heterogêneos: sons, lixas, elásticos e outros objetos são utilizados como mediadores (Latour, 2008) do processo de experimentação do corpo e de reorganização dos sentidos. As atividades a serem realizadas com as pessoas cegas e com baixa visão são planejadas e executadas em função dos impasses e das questões que os sujeitos experimentam no cotidiano do viver sem ver. Desse modo, o dispositivo de intervenção visa interferir no processo de reaprendizagem que o cegar exige, criando condições para que o corpo possa ser afetado e efetuado por mais e mais elementos do mundo. O que se espera é que esse trabalho de intervenção opere no sentido de ampliar os modos pelos quais os sujeitos cegos e com baixa visão podem ser afetados pelo que se passa em seus cotidianos: a orientação do corpo pelos sons, pelos odores e outros sentidos; o locomover-se a partir de outros referenciais, que não aqueles que são originados na visão. Por essa via, a pesquisa investe numa concepção de corpo sensível, não redutível à ausência de uma função sensorial.

PESQUISARCOM: CONSIDERAÇÕES SOBRE MÉTODO

Ao longo dos anos de pesquisa, experimentamos modos de estar no campo, construindo um estilo de produzir conhecimento que se faz com o outro e não sobre o outro. Como salienta Favret-Saada

(2005), entendemos que nossa pesquisa não começa apenas quando a oficina começa, mas quando os participantes vão chegando, quando encontramos com o grupo no caminho rumo à sala onde será realizada a Oficina, quando vamos criando com os sujeitos, laços, vínculos de confiança que permitem que a oficina ocorra numa dimensão compartilhada, de construção recíproca. A expressão PesquisarCOM indica que, para sabermos o que é cegar, é preciso acompanharmos esse processo em ação (Latour, 2001), fazendo-se na prática cotidiana daquelas pessoas que o vivenciam. O pesquisar com o outro implica uma concepção de pesquisa que é engajada e situada.

O método de realização desta pesquisa, o PesquisarCOM outros (Moraes e Kastrup, 2010), há que ser desenhado numa dupla articulação: a prática de intervenção, que é a oficina de experimentação corporal; e uma prática de escrita que se realiza por meio de um dispositivo coletivo, as reuniões de equipe. Em todas as oficinas, redigimos diários de campo que são lidos e debatidos pelo grupo de pesquisa. Na discussão dos diários, colhemos pistas que orientam as oficinas seguintes e pistas que nos orientam na escrita de narrativas, pequenas histórias do cotidiano de quem vive a experiência de cegar. É justamente nessa dupla aposta, de fazer uma oficina sempre a partir das indicações que os participantes nos dão e de redigir textos que indiquem os modos como o cegar se inscreve nos corpos e nas vidas daquelas pessoas – é aí, nessa dupla aposta, que está o caráter situado do método do PesquisarCOM outros.

Nos encontros na Oficina de Experimentação Corporal, a própria cegueira também tem a oportunidade de ser recriada, afirmando, desse modo, seu caráter de produção. Como salienta Martins (2006), abordamos a cegueira não como um conceito extraído da medicina ou referenciado à noção de deficit ou incapacidade. Procuramos acompanhá-la na história de cada sujeito, nos diferentes modos de articulação (Latour, 2008) que aparecem quando seguimos as narrativas de quem passa por essa experiência. Entendemos que, nas práticas cotidianas singulares, as concepções de cegueira são feitas, refeitas e reordenadas.

Importante pontuar que nós, pesquisadores, também experimentamos, junto com os participantes, as atividades propostas e planejadas a partir das pistas que colhemos em cada oficina. Começamos a despertar, não só em nós, mas neles também um modo de pesquisar

que se faz nas pequenas aberturas das escápulas, no movimento de rolar no tatame, descobrimos assim novas possibilidades de movimento que representam uma conquista para um corpo.

Foi durante uma das atividades realizadas na Oficina de Experimentação Corporal, no ano de 2012, que Serafim nos relatou suas conquistas com o uso da bengala. Há que ser salientado que o trabalho de experimentação corporal mobiliza afetos, experiências, memória e falas (Resende, 2008), de tal modo que a narrativa de Serafim é disparada pelo próprio dispositivo de intervenção.

GUIAR E SER GUIADO: UMA NARRATIVA

Guiar e ser guiado são duas ações que parecem bastante distintas. De saída, uma é ativa; enquanto a outra é passiva. No entanto, Serafim⁴ faz pensar que, na vida, os limites entre as duas formas verbais são limiaries, fronteiras móveis, capazes de subverter qualquer dualismo fácil que separa em blocos estanques as duas ações e tudo o mais que a elas se ligam: confiança, sons, silêncios, respiração, segurança, formas de ver e de não ver, mundos que se partilham.

Serafim ficou cego já adulto. Durante muito tempo, caminhou pelas ruas do Rio de Janeiro apoiado nos braços de sua mãe. Ele, guiado. Ela, guiando. Ela, vendo. Ele, sem ver. A aprendizagem do uso da bengala não foi processo fácil, nunca é. Há que se fazer um corpo capaz de ser afetado pela bengala. Um corpo que confia no tato, nos sons, nos odores, que se choca aqui e ali com alguma coisa que a bengala não alcançou, que, aqui e ali, pergunta se o ônibus que parou no ponto é mesmo o que se espera, enfim, um corpo que precisa ir mais longe do que o alcance do braço da mãe.

Dona Maria, mãe de Serafim, temia que o filho andasse pela rua sozinho, sem seu braço, longe de suas vistas. A bengala não seria tão capaz de protegê-lo dos perigos do mundo quanto ela o fazia. Mas, um dia, Serafim resolveu que era a hora de sair de casa com a bengala. E foi. Sua mãe não foi consultada sobre a decisão do filho e, tendo percebido que ele saiu de casa, foi atrás dele, silenciosa, a vigiá-lo,

⁴ Os nomes das pessoas mencionadas nesta narrativa são fictícios a fim de garantir-lhes o anonimato. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/HUAP/UFF) e segue rigorosamente as recomendações desse comitê.

a cuidar para que o seu olhar seguisse protegendo o filho dos perigos do mundo: uma queda, o encontro imprevisto com a maldade humana, um buraco na calçada, um orelhão pelo caminho. Estando Serafim sob suas vistas, ela talvez ainda estivesse a guiá-lo. No ponto do ônibus, d. Maria observa Serafim pedindo ajuda a alguém: Você pode me avisar quando chegar o ônibus? Sim, sim, aviso, d. Maria ouviu a resposta gentil. Ela seguia Serafim de perto, de modo que o toc toc da bengala no chão era audível também para ela. O ônibus chega, Serafim entra. Era o mesmo ônibus de todos os dias, o mesmo motorista, no mesmo lugar. A diferença é que Serafim chegava com a bengala. O motorista, alegre por vê-lo mais um dia, o cumprimenta efusivamente. Serafim ouve o bom dia caloroso do motorista e ouve, logo a seguir, o silêncio da palavra não dita pelo motorista. Imediatamente Serafim se dá conta da presença de sua mãe. O motorista ia cumprimentá-la, mas nada diz, ao ver o gesto da mãe ao levar o dedo indicador à boca, pedindo ao homem silêncio e cumplicidade. Foi esse silêncio que Serafim ouviu. Sua mãe, até então invisível, tornou-se visível: a palavra não dita, o gesto não visto, mas intuído, a respiração suspensa do motorista, o alívio da mãe com a cumplicidade instalada. Tudo isso fez com que Dona Maria fosse visível também para Serafim. Ele aquiesceu. Consentiu com o silêncio audível da presença de sua mãe. Aquele, sem dúvida, seria um percurso inédito, pois que era o silêncio que ele ouvia, era da cumplicidade que sua mãe surgia visível. Ao chegar no ponto onde deveria descer, Serafim, avisado pelo motorista, desce do ônibus. Sabe ser visto pela mãe. Com sua bengala, ele não hesita em seguir em frente, agora ele guiando os passos de sua mãe. Pode senti-la atrás dele. Aquele olhar que lhe chega pelas costas, com o qual ele aquiesceu, talvez seja o fio tênue que lhe dá confiança para seguir, agora guiado por seu tato, pelos sons, pelo toc toc da sua bengala. Serafim podia guiar os seus passos e os de sua mãe. O olhar, que durante tantos anos o guiava, agora lhe chegava pelas costas. À frente, a bengala e o mundo que com ela se descortinava. Quando Serafim entrou no Instituto Benjamin Constant, seu destino desde que saiu de casa, o porteiro alegremente o cumprimentou, rapidamente estendendo as boas-vindas à Dona Maria. Pronto! A visibilidade silenciosa de D. Maria ganha os contornos do sonoro “Bom-dia Serafim, bom-dia Dona Maria” recebido do porteiro! D. Maria ruboriza, Serafim

pode sentir o calor que sobe as faces de sua mãe. O rubor de quem se viu descoberto no seu esconderijo! Serafim finge não saber de nada, surpreende-se: Ué , você estava aí? Pergunta, rindo da vergonha que a mãe não consegue esconder. A situação se desfaz no sorriso partilhado. É que experimentar subverter os sentidos de guiar e ser guiado é vivido com alegria. Serafim experimentou guiar sua mãe com sua bengala: era ele quem ditava os caminhos a serem seguidos. Sabia, no entanto, que aquele olhar que lhe chegava pelas costas também o guiava. A presença silenciosa da mãe era uma presença forte. Um laço, um elo que o fazia mover-se muito mais livremente do que quando tinha em suas mãos o braço da mãe. Pois nesse percurso de silêncios, de cumplicidades, gestos, de limiares entre o ver e o não ver, quem guiava quem? Serafim guiava sua mãe, ou a mãe guiava Serafim? O mestre Chico, de olhos da cor do céu, já dizia, surpreso: “Morena de Angola que leva o chocalho amarrado na canela, será que ela mexe o chocalho ou o chocalho é que mexe com ela?” É justamente essa a pergunta que Serafim e sua mãe nos fazem formular. Podemos formular perguntas não sobre o cegar, mas COM as pessoas que cegam. A narrativa do Serafim coloca em cena um certo modo de agenciar, de ligar elementos como a bengala, o motorista, a mãe etc. Um certo modo de ter um corpo onde eficiência e deficiência são redesenhadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAVRET-SAADA, J. Ser Afetado. *Cadernos de Campo*, n.13, p. 155-161, 2005.

LATOUR, B. *A ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Unesp, 2001.

LATOUR, B. *The promises of constructivism* . França: Centre de Sociologie de l’Innovation/Ecole Nationale Supérieure des Mines, 2002a. Disponível em: <http://www.ensmp.fr/~latour/articles/article/087.html>. Acesso em setembro de 2003.

LATOUR, B. *How to talk about the body?* França: Centre de Sociologie de l’Innovation/Ecole Nationale Supérieure des Mines, 2002b. Disponível em <http://www.ensmp.fr> Acesso em 2005.

- LATOURE, B. *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial, 2008.
- MARTINS, B. S. *A angústia da transgressão corporal: a deficiência assim pensada*. Coimbra: Universidade de Coimbra/Centro de Estudos Sociais (CES), 2005. Disponível em: www.ces.pt. Acesso em abril de 2012.
- MARTINS, B. S. *E se eu fosse cego? Narrativas silenciadas da deficiência*. Portugal: Afrontamento, 2006.
- MARTINS, B. S. O corpo-sujeito nas representações culturais da cegueira. *Fractal: Revista de Psicologia*, 21 (1), p. 5-21, 2009.
- MORAES, M. e KASTRUP, V. *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau/Faperj: 2010.
- RESENDE, C. O que pode um corpo? O método Angel Vianna de conscientização do movimento como instrumento terapêutico. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 18(3), p.563-574, 2008.
- SERRES, M. *Variações sobre o corpo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- SERRES, M. *Os Cinco Sentidos. Filosofia dos corpos misturados*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2001.

As Crianças de Portinari¹:

Resgatando e estimulando o pensamento simbólico-poético de pessoas com deficiência visual e surdocegueira do setor de reabilitação do IBC.

Adriana Medeiros²

Marcia Noronha de Mello³

Mariana Gonçalves Ferreira de Castro⁴

INTRODUÇÃO

No presente artigo, demonstramos de que forma a disciplina Arte pode ser aplicada na educação de jovens e adultos com deficiência visual e surdocegueira, por sentirmos necessidade de entender e responder qual o valor dessa prática e como ela pode ajudar no desenvolvimento integral da pessoa com deficiência.

Neste projeto a Arte assume sua função indispensável para o desenvolvimento do indivíduo como fator essencial de humanização e educação da pessoa com deficiência em geral e nos cegos e surdocegos⁵ em particular. A arte permite ainda a flexibilização do trabalho do professor como facilitador do aprendizado dando à pessoa com deficiência a oportunidade de se expressar.

¹ O Projeto foi realizado no Instituto Benjamin Constant, com alunos da reabilitação cegos e surdocegos, com as professoras Adriana Medeiros, Marcia Noronha de Mello e Mariana Gonçalves Ferreira de Castro, como Coautoras.

² Adriana Medeiros é professora de Artesanato e Habilidades Básicas do Instituto Benjamin Constant, Arte Educadora das rede, pública e particular. Tutora a distância do EJA/UERJ na disciplina de Prática de Ensino III. Graduada em Educação Artística e História da Arte pela UERJ. Pós-graduada em Arteterapia, e Psicopedagogia pela UCAM. Participou de projetos de arte e acessibilidade no Museu Nacional de Belas Artes, ministra cursos e oficinas utilizando a arte como recurso pedagógico, autora de artigos de arte e cultura publicados pela revista PRINCIPIA UERJ e Coautora do livro Contos de fada: vivências e técnicas em arteterapia (Wak, RJ,2008). Coordenadora do Projeto As crianças de Portinari com os reabilitados surdocegos e deficientes visuais do Instituto Benjamin Constant.

³ Marcia Noronha de Mello é graduada em História pela Universidade Santa Úrsula (1973). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, Surdocegueira e especialização em Saúde Mental da Infância e da Adolescência. Atualmente é professora do quadro permanente do Instituto Benjamin Constant do Rio de Janeiro, Área de Surdocegueira e Mestranda em Educação da Universidade Estácio de Sá na linha de Políticas Públicas e Gestão.

⁴ Mariana Gonçalves Ferreira de Castro é mestre em educação pela Universidade Estácio de Sá, possui pós-graduação em educação de surdos pela UNIRIO, graduação em Pedagogia pelo Centro universitário Celso Lisboa e graduação como intérprete e guia-intérprete de Língua de Sinais Brasileira pela Universidade Estácio de Sá. Foi coordenadora do setor de reabilitação de alunos com surdocegueira do Instituto Benjamin Constant.

⁵ Surdocego é o indivíduo que apresenta perdas visuais e auditivas combinadas, podendo ser perdas totais ou parciais e necessitam de formas específicas de comunicação), na faixa etária de idade dos 21 aos 76 anos.

As atividades aqui descritas foram desenvolvidas no setor de reabilitação do Instituto Benjamin Constant (IBC), com alunos cegos, com baixa visão e surdocegos. A proposta do trabalho com alunos reabilitandos⁶ do IBC objetivava explicitar que não só é possível, mas também necessário, o ensino da arte para a inclusão de deficientes visuais e surdocegos e que contribuam para o seu desenvolvimento integral como ser holístico.

Sabemos que existe uma complexidade que envolve práticas educacionais sobre a inclusão, o que não é diferente para o ensino da arte com os deficientes visuais. Essa complexidade traduz-se em exclusão a partir das dificuldades colocadas diante das propostas de arte educação oferecidas aos deficientes cegos e surdocegos. O aprender através da arte para os deficientes constitui-se parte de um importante trabalho educativo, pois procura, através das tendências individuais, encaminhar a formação cultural, estimular a inteligência e contribuir para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação a formação de artistas.

De acordo com Ferraz e Fusari (2009), entendemos a grande importância que tem a arte educação para a constituição do ser humano integral. Para eles:

[...] a educação através da arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmoniosa ao grupo social ao qual pertence. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.17)

Assim, por compreendermos que são necessárias mudanças na maneira de pensar a educação vigente, desenvolvemos atividades teóricas e práticas utilizando a linguagem da arte com os nossos alunos, de maneira que possamos romper com os paradigmas vigentes de inclusão, ou seja, com os diversos fatores que envolvem o contexto social, econômico e cultural em que se inserem esses alunos.

⁶ Reabilitação é um processo global e dinâmico orientado para a recuperação física e psicológica da pessoa com deficiência.

Sob esse aspecto, complementamos esse pensamento a partir do texto de Ramos (1999, p.57), que afirma:

[...] temos convivido histórica e cotidianamente com práticas de exclusão, percebi que é fundamental refletirmos sobre a nossa função social. [...] tornamo-nos limitados e limitadores por viver dentro de uma norma que é definida socialmente como válida e não por correremos o risco de sermos precursores de novas normas.

Lemos no artigo 1º da Lei n.7.853, de 24 de outubro de 1989: ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social. (BRASIL, 1989)

Com base no texto da lei, sabedoras da importância de um trabalho que envolva e estruture, de forma integral, o deficiente na sociedade, utilizamos a linguagem da arte como meio de sensibilização. Ou seja, a arte é uma forma de linguagem criada pela humanidade para expressar a realidade percebida, sentida ou imaginada e, como linguagem, ela tem sua própria estrutura simbólica envolvendo variados elementos estruturais para a criação de uma obra. É através das sensações que o ser humano pode expressar em forma de imagem – abstrata ou não – pensamentos e emoções.

A ARTE E A FORMAÇÃO DO DEFICIENTE VISUAL E DO SURDOCEGO

Sabemos que a arte é importante na vida do ser humano, pois colabora para o seu desenvolvimento expressivo, tornando-o um indivíduo mais sensível e que participa do mundo interagindo e dialogando com ele. Independente de suas limitações, os seres humanos são dotados de sensibilidade e de criatividade. Portanto a limitação não se apresenta como impedimento de realizações de fruições e práticas que envolvem o apreender e o fazer arte.

A arte expressa as emoções mais íntimas, representa até mesmo o mais subjetivo conceito [...] tem a capacidade de nos fazer sentir parte de algo maior [...] é sentimento e empatia, é reflexão e projeção, é comunicação e reciprocidade. (LEVY, 1996, p.78),

A Arte é uma linguagem que dialoga com a mente emocional e é a partir da utilização e da diversificação de práticas filosóficas, artísticas e sociais que se pode colaborar para o desenvolvimento intelectual e sensorial dos deficientes visuais e dos surdocegos, promovendo um aumento significativo de sua capacidade de relacionar-se com o meio cultural, social e familiar, garantindo, assim, o exercício de sua cidadania.

Sabe-se que, desde os tempos das pinturas nas cavernas, o fazer arte e criar imagens são inerentes ao ser humano, mas cada pessoa é um universo em si mesmo e tem a capacidade de expressar e produzir formas que podem ser representadas de maneira muito particular. Os deficientes visuais, os cegos e os surdocegos têm essa capacidade ainda mais apurada. Seus outros sentidos desenvolvem-se de tal maneira que eles podem perceber de forma quase plena a realidade à sua volta, através dos estímulos dos sentidos remanescentes. Esse tipo de processo criativo foi desenvolvido e explorado por alguns artistas plásticos de nossa contemporaneidade que, de certa forma, procuram representar, em suas pinturas, imagens aleatórias das sensações táteis percebidas a partir de diversas composições plásticas.

Baseada em alguns princípios inovadores de práticas artísticas que permitem uma maior reflexão sobre as propostas oferecidas e o resultado atingido, escolhemos para trabalhar com os nossos alunos o artista Candido Portinari. A escolha desse artista foi importante pelo fato de ele ter produzido obras que, de certa forma, estabeleciam algumas referências com a vida de nossos alunos, principalmente no que dizia respeito à vida do artista, à sua infância pobre, ao fato de ser filho de imigrantes italianos, ao período histórico de seu nascimento, à sua infância e à juventude difícil, à formação educacional deficiente, - pois Portinari não tinha sequer completado o ensino primário - sua vocação artística e sua luta para se tornar um grande artista. Tudo isso combinado com uma saúde frágil devido a uma grave intoxicação pelas tintas. Falamos também do seu amor pela pintura, que era a motivação maior de sua vida.

Portinari provocou mudanças nos conceitos estéticos e culturais obtendo reconhecimento internacional. Pintou muitos quadros com temática lúdica, retratando a alegria e a singeleza das brincadeiras infantis, as memórias de sua infância, por meio de brincadeiras folclóricas, tais como soltar pipas, pular carniça, brincar de gangorra e várias outras.

Antes de transmitirmos essas informações sobre a obra de Portinari para os alunos, foi necessário que nós, professores, que estávamos envolvidos com todo o processo de realização do projeto, tivéssemos em mente que seria através da Arte que iríamos estimular nossos alunos a investigar, inventar, explorar. Eles não poderiam ter medo de liberar a própria criatividade. Assim apresentamos as atividades como algo essencial para o deficiente, motivando-os na participação de todos os trabalhos, não apenas orientando-os de forma mecânica, mas informando-os da importância de cada atividade para que estas se tornassem significativas para o aluno.

Depois de uma breve exposição oral, acompanhada de interpretação em língua de sinais para os surdocegos presentes, sobre a obra de Portinari, lembramos aos nossos alunos que também essas brincadeiras fizeram parte de suas infâncias. Todas essas informações sobre o artista foram completadas com o conhecimento de algumas obras de Portinari, o que deu a eles a oportunidade de perceberem através do tato algumas das características do traço de Portinari. Imagens de rosto e de busto de algumas crianças reproduzidas pelo artista foram recriadas em baixo relevo, de forma simplificada. Em seguida foram entregues aos alunos, sendo eles esclarecidos sobre os tipos de imagens que estariam recebendo e do que se tratava. Com movimentos coativos, sugerimos que suavemente tateassem as linhas que formavam as imagens recriadas do artista.

Esse processo fez com que os alunos se sentissem mais estimulados para o reconhecimento da arte. A partir daí, iniciamos o resgate da memória afetiva através das brincadeiras antigas e promovemos situações prazerosas e motivadoras da aprendizagem. O passo seguinte foi iniciarmos as vivências sensoriais através de alguns brinquedos folclóricos - peteca, piões, pipas, bolas de gude, pula corda etc. -, além dos trabalhos de exploração da percepção tátil. Trabalhamos também a coordenação motora ampla e fina por meio de exercícios que copiavam os movimentos encontrados nas brincadeiras infantis.

Na etapa seguinte, realizamos a criação de uma composição plástica baseada nas sensações de cada aluno, usando obras de arte do pintor Candido Portinari. Ou seja, os alunos executaram várias pinturas sobre tecidos usando as mãos como meio de exploração e estimulação, como formas de estimular profundamente o aspecto sensorial do tato, tanto do deficiente visual, quanto do cego e do surdocego.

Lembramos que é através do tato que serão capazes de perceber os relevos e o material utilizado. Para isso, foram propostas várias atividades de confecção de peteca com jornais e massa de modelar e também construção de pipas, além da utilização da produção de materiais com técnicas de colagem e de papel machê. A percepção de texturas foi trabalhada com tecidos e colagem sobre painéis de madeira de objetos que podiam ser manuseados e que traziam por sua vez texturas e formas diferentes. Ao final de cada atividade, reuníamos os grupos e discutíamos as experiências individuais e coletivas de cada um deles, oportunizávamos a comunicação e as relações interpessoais. Para completar o processo das atividades, era importante fazer com que os alunos refletissem sobre cada trabalho realizado. Por outro lado, para os profissionais, fazia-se necessário ainda verificar se, de alguma forma, a compreensão das propostas realizadas havia ocorrido.

Os desdobramentos desse trabalho foram muitos. Além de os alunos conhecerem as várias possibilidades de se fazer e de comunicar com a arte, foi possível proporcionar vários estímulos, a fim de desenvolver a coordenação motora, o equilíbrio, a lateralidade, a percepção sensorial, o pensamento, a memória, entre outros. Tudo isso a partir do conhecimento da arte através da produção plástica do artista Candido Portinari, de sua vida e do contexto histórico de suas obras.

A SURDOCEGUEIRA NO PROJETO PORTINARI

O desejo de incluir os reabilitandos do Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego (PAAS) do IBC trouxe a necessidade da equipe do atendimento⁷ de atuar não apenas como mediadores, mas também como intérpretes de LIBRAS para permitir a acessibilidade linguística e certificarmos-nos de que a participação dos reabilitandos surdocegos fosse efetiva.

⁷ A equipe do PAAS é formada por duas professoras e por uma terapeuta ocupacional.

O grupo de participantes do PAAS incluiu surdocegos pré e pós-linguísticos⁸, bem como pessoas com perda visual e auditiva total e alguns com baixa visão. A heterogeneidade comunicativa, característica básica dessas pessoas, traz como desafio inicial a necessidade de domínio de vários sistemas de comunicação, a maioria deles através da LIBRAS com apoio tátil. Ou seja, são as mãos os instrumentos de conhecimento de mundo, de expressão de sentimentos e vontade, ponto de contato com o grupo social onde está inserido. A aquisição de linguagem, bem como a sua manutenção, fazem parte do cotidiano dos profissionais que atuam com essa população. De acordo com o relato de Anne Sullivan, ao falar de sua aluna, Helen Keller, a linguagem, para ser utilizada de forma inteligente, precisa ter um tema, um assunto sobre o que falar. E foi esse o elemento norteador da inserção da surdocegueira no Projeto Portinari. Nos diz Sullivan:

A linguagem nasce da vida, de suas necessidades e experiências. No início a mente de minha pequena aluna estava totalmente vazia. Ela estava vivendo num mundo que não podia perceber. Linguagem e conhecimento estão indissolúvelmente ligados: são interdependentes. O bom trabalho em linguagem pressupõe e depende de um real conhecimento das coisas. [...] **Para utilizar a linguagem de modo inteligente, precisa-se ter algo sobre o que falar, e algo sobre o que falar é o resultado de ter experiências.**

Outro aspecto observado pela equipe foi a plena aceitação pelo grupo de cegos da Divisão de Reabilitação que nunca haviam tido contato com pessoas surdocegas. O interesse despertado inicialmente pelas formas alternativas de comunicação levou alguns deles a espontaneamente manifestarem o desejo de aprender a Libras⁹. O entrosamento dos surdocegos com o grupo foi natural, com plena participação dos

⁸ Pré-linguismo: quando a segunda perda sensorial acontece antes de aquisição de linguagem. Em geral corresponde ao grupo de surdocegos congênitos. Pós-linguismo: a segunda perda sensorial se dá após o domínio de uma linguagem, seja ela oral ou gestual.

⁹ Língua Brasileira de Sinais. Reconhecida como idioma dos surdos pela Lei 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto 5626/2005.

mesmos em todas as atividades propostas. Ao final foram gravados depoimentos dos participantes que foram unânimes em declararem a alegria e o quanto o projeto foi transformador em suas vidas.

Iniciativas como essa são muito importantes no processo de inclusão das pessoas com deficiência. No Projeto Portinari, essa inclusão deu-se nos campos social, cultural, linguístico e educacional. A forma lúdica nos proporcionou um grande prazer e estamos motivadas a continuar em 2013 com novos projetos e com novas ideias para tornar a arte, em todas as suas dimensões, acessível aos deficientes visuais e aos surdocegos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito da arte brasileira, muitos são os artistas plásticos, pintores, escultores que hoje ainda não estão acessíveis a essa população. Cabe-nos portanto ampliar e multiplicar experiências como essa a fim de divulgar a nossa arte, muitas vezes mais conhecida internacionalmente do que mesmo em nosso país.

Destacamos o caráter multidisciplinar desse projeto que contou com a colaboração de profissionais da Terapia Ocupacional, das disciplinas de Orientação e Mobilidade, das Habilidades Básicas e professoras do Programa de Atendimento e Apoio ao Surdocego (PAAS), do Departamento de Reabilitação e Encaminhamento Profissional do Instituto Benjamin Constant.

Registramos ainda nossos agradecimentos a todos que colaboraram para o sucesso desse projeto e ao convite do setor do Acervo Bibliográfico, que nos deu a oportunidade de apresentarmos um pouco do nosso trabalho aos demais profissionais do Instituto Benjamin Constant, bem como a convidados de outras instituições presentes na palestra.

Esperamos que esse relato estimule outros profissionais a ousarem e a buscarem novas formas de abrir espaço para as manifestações artísticas das pessoas com deficiência em geral e dos cegos, pessoas com baixa visão e surdocegos, em particular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mãe Tavares Bastos. *Imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Aprendendo a Ver. São Paulo: MAC; USP, 1984.

CHAUI, Marilena. “Janela da Alma, Espelho do mundo” In: Novaes, *O olhar*. São Paulo: Companhia da Letras, 1988.

FUSARI, Maria F. R; FERRAZ, Maria H.C.T. *Metodologia do Ensino de Arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor).

GARDNER, Howard. *As Artes e o Desenvolvimento humano*. Porto Alegre. Artes Médicas.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: 34, 1996.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: 34, 1999.

MEDEIROS, Adriana; BRANCO, Sonia. *Contos de fada: vivências e técnicas em arteterapia*. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Unesco, 2001.

RAMOS, Cláudia de Quadros. *A deficiência: um olhar interior; depoimentos de mulheres cegas*. Brasília: Ministério da Educação, 1999. (Secretaria de Educação Especial, 21).

A Literatura como Elemento de Construção do Imaginário da Criança com Deficiência Visual¹

Maria da Gloria de Souza Almeida²

A LITERATURA COMO MEDIADORA NA FORMAÇÃO DO IMAGINÁRIO

No decurso da escalada evolutiva das civilizações, percebe-se a incessante busca do homem por uma fonte geradora de respostas aos seus múltiplos anseios, por um ponto de apoio no qual se assentem as mais profundas instâncias do ser, instigadas, ainda que por sentimentos díspares, cuja dicotomia entre desejos e necessidades, provocasse mudanças de atitudes, deflagradas pelo seu processo imaginativo.

Do conflito, surgiam novos procedimentos, estados mentais que, como molas propulsoras, animavam aquele indivíduo em formação rumo ao desenvolvimento de suas potencialidades física, psíquica e intelectual.

Na efervescência do contraditório, na procura de índices identitários, o elemento humano construiu-se. A verdadeira *humanidade*, entretanto, somente afloraria quando o espírito animasse sua consciência.

O homem defrontava-se com grandes dúvidas, infinitas possibilidades, constantes tensões. Abriu horizontes, dominou espaços, criou códigos, fixou regras, estabeleceu representações, venceu o inóspito, ganhou expectativas.

Mecanismos internos fortaleceram-se, comportamentos diversos instalaram-se. O *universo interior* do homem afigurava-se tão complexo e extraordinariamente grande como o universo das coisas concretas e palpáveis.

¹ Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras. Orientadora: Eliana Yunes, agosto de 2011.

² Possui Pós-graduação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (1992) e mestrado (2011) pela PUC-Rio com o tema A Literatura como elemento de construção do imaginário da criança deficiente visual. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na temática da Deficiência Visual. Designada em 2002 para compor a Consultoria Técnico-Científica da Comissão Brasileira do Braille, atuando como Professora Regente das classes de Alfabetização e de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries e do Curso de Capacitação para Professores na Área da Deficiência Visual. Desde 2003, chefia o Gabinete da Direção-Geral do Instituto Benjamin Constant.

A história nos revela como as culturas, com suas diferentes origens e em diferentes épocas, trabalharam a estruturação e o incremento do imaginário do homem.

É essa uma questão instigante por trazer à tona o entendimento da evolução do pensamento criador. A interpretação de fatos, a compreensão de fenômenos em todas as ordens, o ímpeto experimentalista fizeram-se imperativos. O homem necessitava que suas incertezas e interrogações fossem aclaradas. As explicações acerca da tênue e complexa urdidura que compõem a teia da existência buscavam soluções para suprir lacunas e aplacar angústias.

Seu pensamento, par e passo com sua imaginação, modificava-se, criava estruturas sociais, derrubava sistemas políticos, descobria continentes, inventava instrumentos, concebia teorias científicas, formulava correntes filosóficas, mergulhava nas artes.

O elemento imaginativo, fator de ebulição das emoções e sentimentos, trouxe à humanidade o vislumbre necessário para projetar o desenho do próprio futuro.

Mitos e deuses guardavam seu cotidiano e ditavam suas ações. Aqueles seres transmitiam-lhe coragem para travar suas lutas, clarividência para desvendar enigmas, capacidade de “ver” através do invisível. As narrativas dos primórdios são ensaios de vida. Através delas, desejos e necessidades pessoais e sociais se estabeleciam. À poesia oral, a literatura oferecia-se como agente de sensibilização e de burilamento do ser. Estruturas emocionais são acionadas, sentimentos são aflorados. O conhecimento, a reflexão, a multiplicidade de linguagens traziam ao leitor uma gama infindável de expressões.

A riqueza de gêneros e de estilos garantia a força da criação. A sensibilidade e a capacidade comunicacionais aliavam-se, conferindo a cada artista a importância que lhe cabia na cena das letras.

No equilíbrio e refinamento clássicos, na religiosidade e heroísmo medievais, na exuberância e conflito barrocos, nas emoções e subjetivismo românticos, no desejo libertário e diversidade modernos, o homem encontrou a dicção perfeita para exprimir o indizível.

A turbulência do espírito, o frêmito das paixões, os voos condoreiros, a melancolia dos cantos elegíacos, o transbordamento de dores e alegrias ganharam corpo na arte de escrever.

Depreende-se, pois, que a literatura alimenta e realimenta sentimentos. Afirma e reafirma desejos. Cria e recria imaginários.

A criança com deficiência visual, em especial a criança cega, pode sofrer graves perdas na formação do seu imaginário. Sua trajetória evolutiva, quando alijada de vivências significativas e enriquecedoras, converte-se num período no qual se acumulam desvantagens e se fortalece o empobrecimento do pensamento e da linguagem.

A criança cega ou com baixa visão não pode ser privada dessa experiência ímpar, numa fase tão mágica e importante para ela. A fase da leitura e da interpretação do “mundo” que a cerca. Mundo esse que, quando compreendido, torna-se ilimitado na medida em que sua imaginação e sensibilidade forem trabalhadas sem reservas ou preconceitos.

O universo infantil precisa ser povoado de beleza, ludicidade, magia e ação. O discurso literário, com todos os seus símbolos e representações, impõe-se como via de aprendizagem e de apreensão do “mundo das ideias”.

É na infância que se forja o verdadeiro leitor. A literatura cumpre esse papel.

A literatura na sala de aula, adotada como instrumento pedagógico, via de descobertas e de construções cognitivas e emocionais, via de reforço da subjetividade da criança, ainda não foi popularizada. Vê-la como mera atividade complementar é uma postura que exige uma urgente revisão das metas e das estratégias no curso da aquisição da leitura que se pretende sólida, instigadora, investigativa e sensível.

O TEXTO LITERÁRIO E A CRIANÇA

A literatura, há cerca de 5.000 anos aproximadamente, exerce uma relevante tarefa no processo de crescimento intelectual do homem.

A palavra falada ou escrita enfeixa em si um poder mobilizador que pode tornar-se arte. Quer no período **ágrafo** (antes de ser instituída a escrita), quer no período **gráfico** (após ser instituída a escrita), a palavra, modulada artisticamente, passa a valorar pensamentos, linguagens, sentimentos, emoções.

O desenvolvimento da literatura coloca questões e aspectos de significativas vertentes nas quais estudiosos de diferentes ciências como história, antropologia, sociologia, psicologia, linguística, filosofia, entre outras, podem centrar seu foco de análise.

Desde tempos imemoriais, a força da tradição oral faz-se presente. Poesia e prosa revestem-se de infundáveis roupagens e trazem à superfície da interpretação do intelecto a magia da comunicação fixada em inesgotáveis versões.

No Brasil, a oralidade tomava vulto nas narrativas das velhas escravas que transmitiam aos filhos brancos da **casa grande**, às novas gerações, as histórias do povo – suas lendas, tradições, contos, peripécias e aventuras. Além delas, as avós portuguesas e as índias acenavam com outras fontes (CÂMARA; MATTOSO, 1970).

No início, essa literatura apresentava-se sob uma formatação **didática**, pois não se cogitava, naqueles primeiros movimentos literários, conceberem-se obras específicas que atendessem às expectativas, aos anseios e às necessidades íntimas das crianças.

As histórias não eram criadas nem revividas para elas. O caráter dominante desses textos pautava-se somente nos preceitos instrucionais e doutrinários. Não havia qualquer preocupação com o desenvolvimento dos aspectos artístico e lúdico.

Os livros eram de autores sisudos e graves, mais afeitos aos adultos. Portanto, distanciavam-se, com clara evidência, da lógica e dos sentimentos infantis.

Passado o tempo, evoluído o conceito de **literatura para crianças**, procura-se, na atualidade, atingir o âmago do psiquismo da criança, ligando-o às experiências comuns da infância, no plano das realizações humanas, como também às experiências vivenciadas no plano do “maravilhoso” das histórias e no âmbito da própria fabulação infantil.

Por meio da narração de histórias, lendas, tradições, contos, fábulas, proporciona-se à criança a oportunidade de desenvolver a imaginação, o gosto artístico, a capacidade de expressar-se, o enriquecimento do vocabulário, a curiosidade ante a vida nas incursões pelo seu “mundo” interno e externo, a educação da sensibilidade, o encantamento do espírito, a liberdade do pensamento.

A construção da experiência da leitura deve afirmar-se como uma linha de conduta do adulto frente à criança, um compromisso de alargamento de horizontes. A leitura traz ao universo infantil um extraordinário volume de possibilidades quanto ao incremento do intelecto e à criação de um ser verdadeiramente humanizado.

Ao entrar em contato com a literatura, ainda que muito pequena, a criança vai-se apropriando, não só de um bem cultural, mas também vive o momento mágico e intransferível de penetrar na aura da fantasia. O sonho transforma-se em desejo que mexe com estruturas mentais e psíquicas. A apreensão exata da supra-realidade que firma o fio condutor das histórias pode esvaír-se pela pouca condição maturacional de sua cognição e por fatores de ordem emocional. Todavia, o prazer e as imensuráveis descobertas abrem-se como uma fantástica caixa de surpresas onde se depositam feixe de ideias, riqueza de comportamentos, variedade de informações.

Ao ouvir uma história, a criança lê, mesmo que indiretamente, através da leitura que lhe é oferecida. O pequeno leitor precisa ser incentivado e estar em plena sintonia com esse instante em que o real e o imaginário fundem-se na formação de uma nova realidade e com esse leitor que lhe propicia apreender essa mesma realidade.

A leitura não pode converter-se num ato mecânico e destituído de significação.

À medida que o leitor avança em conhecimento e autonomia, o texto passa a ter novas nuances e adquire outros valores. A fruição profunda desse texto necessita ser conduzida pelas consciências estética, ética e crítica.

Os símbolos, as alegorias, os mitos e os arquétipos povoam a existência da criança, alargando suas expectativas de mundo.

A alma da criança precisa ser tocada e a literatura cumpre essa tarefa. Não se deve fixar regras inflexíveis quanto à modalidade em que se apresenta o texto literário. Importante sim é o texto em sua integridade artística e capacidade expressional. Os suportes podem variar: livros, CDs, DVDs, contação de histórias; veiculam e revelam o talento dos autores, a sabedoria dos escritores, a vocação dos artistas da palavra.

O que importa, de fato, é a pertinência da abordagem, o respeito ao leitor em construção, a proposição de ideias, o encadeamento de raciocínios, a diferença de narrativas, a organização do discurso, a presença do elemento literário.

A excelência do texto alimenta-se em si mesmo, na natureza que o categoriza, na função que o sustenta e que lhe dá um cunho de perenidade.

Entende-se, assim, que o texto literário abre espaços na vida da criança. O ilusório, o onírico, o lúdico, o bem e o mal edificam conceitos e extraem reflexões.

A criança é um indivíduo em processo de estruturação e crescimento. Estreitar sua visão de mundo é decretar-lhe o amesquinhamento do alcance de novos rumos. Impedir sua imaginação de fazer-se concreta e fértil é enrijecer-lhe o íntimo e roubar-lhe o ímpeto da criação.

O texto literário incorporado ao cotidiano infantil faz com que o espírito da criança não se banalize na turbulência de um tempo em que a vertigem da competitividade e a exacerbação do materialismo abatem o homem desde sua infância.

O texto literário deve acompanhar a trajetória da criança em todas as suas fases. Entretanto, é na fase em que ela se apropria da leitura, que este insubstituível instrumento deflagrador de sensibilidade e beleza constrói a base em que se planta o gosto pela diversidade do humano: alegria, emoção, heroísmo, medo, susto, investigação, surpresa mesclam-se ou destacam-se de acordo com a obra. Ressalte-se, no entanto, que a maior contribuição trazida pela literatura à criança é a condição que lhe permite alcançar a largueza de sua compreensão e o estabelecimento de uma visão estética.

Seja na literatura clássica ou na contemporânea, seja no elemento corriqueiro ou no inusitado, seja na feição da magia ou na realidade palpável, seja na prosa ou na poesia, a criança deve ser levada ao texto para perscrutá-lo, entendê-lo, amá-lo e apropriar-se dele.

Quem lê sonha com mundos inimagináveis, viaja por paragens in-existentes, desvenda mistérios, desvela segredos avaramente guardados.

A leitura precisa integrar-se à vida da criança como força animadora do seu verdadeiro crescimento.

As práticas de leitura não podem estar presas a mecânicos hábitos bimestrais que a Escola determina por exigência curricular. O gosto pelo livro, a paixão pela palavra se esvaziam no enclausuramento de ideias que têm de ser equalizadas, uma vez que a leitura passa a constituir um ato massificado em que crianças e jovens leem para cumprir uma atividade exclusivamente pedagógica. O texto literário na Escola precisa rever e redimensionar sua ação e real importância.

Eliana Yunes, no livro *Tecendo um Leitor: Uma Rede de Fios Cruzados* (2009), fala-nos da Imprescindibilidade da leitura. Leitura que encanta e seduz. Leitura que não se restringe à atitude física de ter-se um livro nas mãos. A leitura é o texto vivo e vibrante, com suas infinitas implicações e imensuráveis dimensões.

A prática da leitura, como ela própria, não admite nem limites nem rigorosos preceitos cerceadores. O contexto escolar, ao impor friamente a obrigatoriedade da leitura, rouba-lhe a magia, desencanta-lhe a mágica daquilo que não se vê, mas se sente.

Yunes ainda nos faz penetrar nas dobras do passado e mostra-nos, por meio de referências históricas, como se poderia criar leitores. Discorre sobre práticas antigas que a volúpia da pressa do tempo carregou do nosso convívio.

O homem aprendia nas rodas onde dançavam e cantavam, ouvindo prédicas e relatos de viajantes que lhes traziam as notícias de longínquos mundos.

Os grupos ou aglomerados humanos abriam-se pelo contato do “outro”. Alargavam-se e estreitavam-se as relações sociais.

Os círculos de leitura voltavam para estimular e incrementar o prazer de ler.

Retorna-nos à memória a Távola Redonda, com suas lendas que faziam circular ideias e discutir intenções.

Fica-nos claro, assim, que as leituras ou modalidades de leitura são formas de ver o mundo e interpretá-lo.

A leitura formal, embora necessária, não deve sufocar a leitura criativa, livre e encantatória.

A experiência de ler incentiva o diálogo, avanta o pensamento. Não pode ficar circunscrita em si mesma. O compartilhamento é o caminho que serve de fomento à extensão do ideário humano.

Alerta Yunes:

Contar histórias é uma prática ancestral, contudo, depende do preparo e da habilidade de quem conta. Sentados nas praças orientais sobre seus tapetes, ou nas tribos de tradições orais, os contadores vão burilando seu ofício, como o poeta faz com seus versos. Contam e recontam, procurando as nuances, as suspensões, as

imagens, as situações surpreendentes, inusitadas que prendam o ouvinte. A vida moderna tem deixado ao espaço familiar pouca oportunidade de trocas verbais que não sejam as mais ordinárias, em meio a ordens, gritos, recriminações: nenhum tempo é destinado para a escuta e a pronúncia – as crianças andam com fome de ouvir e sede de falar. (YUNES, 2009, p. 17)

Essas reflexões reiteram a premência da mudança. A criança, um leitor em formação, tem de estabelecer com o texto literário uma relação íntima e prazerosa convivência.

A leitura rasga os véus do embotamento da sensibilidade e da banalização da palavra. O perfil desse novo leitor desenha-se a partir do legado cultural e literário que lhe chega desde a infância e das práticas abertas e livres da leitura.

Yunes diz:

O ato de ler não corresponde unicamente ao entendimento do mundo do texto, seja este escrito ou não. A leitura exige mobilizar o universo de conhecimento do outro – o leitor – para atualizar a do texto e fazer sentido à vida neste mundo, que é o lugar onde este leitor realmente está.

Para que ler? Para fazer provas? Para passar no exame de admissão da Universidade? Para ser aprovado em concurso público? Ler para viver. Ler a vida. Ler para ampliar as perspectivas, para associar ideias, para reinventar o mundo a partir da condição pessoal. De nada serve “passar de ano”, obter um certificado, se não houver uma troca qualitativa na vida.

Se o professor, os pais, o bibliotecário, o mediador inicial, enfim, deixarem escapar a oportunidade de apresentar o sabor das palavras, o gosto pelo saber vai desaparecendo lentamente até que nos conformamos com um vocabulário medíocre, lemos somente o que já foi lido, ficamos como cegos diante da luz. (YUNES, 2009, p. 9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo trabalhou sobre determinadas questões que se referem ao imaginário da criança com deficiência visual. Dados foram levantados e analisados. Da análise e proposta, constituiu-se a hipótese:

A criança com deficiência visual, em especial a criança cega, tem seu imaginário empobrecido, seu acervo imaginativo destituído de beleza, encanto, criatividade e senso crítico. A deficiência rouba-lhe a magia da infância.

A priori, a deficiência visual, em particular a cegueira, vem carregada de forte impacto negativo. Incapacidade, incompetência, impossibilidade são muito mais do que meras palavras. São conceitos que se disseminam e rodeiam a pessoa atingida por essa falta ou deficit sensorial. Desses conceitos que emanam negação, surgem os preconceitos, juízos prévios e carentes de conhecimento científico e profundidade humana.

Julga-se com superficialidade.

Afirma-se com precipitação.

Decreta-se com empáfia.

O homem é por natureza excludente. Vê o “outro” através do espelho. Portanto, todo aquele que escapa à sua imagem e semelhança, todo aquele que foge ao padrão pré-estabelecido como “normal”, torna-se inaceitável. A rejeição submerge de tal equívoco e propicia o aparecimento de uma visão distorcida cujas representações desfavoráveis desembocam na discriminação, na depreciação, fatores que trarão irrecuperáveis danos à pessoa cega ou com baixa visão.

É hoje inadmissível amesquinhar-se um indivíduo por sua condição física, psíquica ou intelectual. Estigmatizar-se uma criança, principalmente, colocando suas potencialidades numa escala de valores menores é algo que demanda fazer uma reflexão madura e verdadeira, despida de qualquer vestígio de escamoteamento.

A criança com deficiência visual possui estruturas cognitivas, formula conceitos, constrói imagens mentais. Sua mente desenvolve-se como seu intelecto e sua estrutura emocional. Vê-la como alguém imerso numa atmosfera de improdutividade e alheamento é reduzi-la diante de si mesma e provocar-lhe o embotamento e a extrema diminuição de sua autoestima. Uma educação de qualidade, com direcionamento competente

às suas peculiaridades e anseios, corrigirá essas distorções, estabelecerá novas posturas pedagógicas, criará novos postulados, renovará estratégias didáticas, abrir-se-á para outros empreendimentos educativos.

A deficiência limita, mas não impede.

Ao deixar-se uma criança cega ou mesmo com baixa visão à margem das condições reais do seu crescimento, impossibilita-se seu desenvolvimento pleno. Uma ação pedagógica errônea ou negligente é a maior responsável pelas falhas e lacunas que se abrem na aquisição do conhecimento e que se instalam no processo evolutivo dessa criança. Os atrasos ou deficits cognitivos, sociais e afetivos interpõem enormes barreiras entre a criança e a trilha de suas conquistas humanas e culturais. A deficiência, como frequentemente se vê, serve como justificativa, camufla atitudes e o despreparo dos professores e dos sistemas educacionais. Nesse contexto, a criança passa a ser a detentora absoluta dos insucessos do próprio curso de sua evolução. É ela a dona de todas as desvalias, e o produto mal forjado nas desvantagens impostas pela privação ou pela redução da acuidade visual.

Discutiu-se, no corpo deste trabalho, o cunho deficitário que revela o imaginário da criança com deficiência visual. Aspectos de diferentes ordens e graus de importância foram trazidos ao centro de uma reflexão que buscou demonstrar que o problema existe, mas que a solução também existe e não está longe nem da família nem da ESCOLA.

A imaginação, o poder criador, a sensibilidade, a opinião precisam fazer parte do universo de qualquer criança.

Por que alijar-se a criança com deficiência visual da conquista imprescindível do conjunto desses bens internos?

O fracasso ou o êxito na promoção global do homem será ditado pela forma como essa promoção é conduzida. Será positiva se houver crença, competência, abertura. Em contrapartida, far-se-á negativa se houver descrédito, desleixo, preconceito.

O imaginário (pensamento mágico) repousa no âmago mais profundo da infância. A criança estabelece em relação a ele um vínculo quase genético. Ele lhe pertence e faz parte dela. O pensamento encantatório, por seu lado, devolve-lhe esse estado de descendência, confere-lhe características, dita-lhe atitudes, sedimenta-lhe comportamentos, embasa sua criatividade e senso crítico, estrutura sentimentos e emoções.

Fica claro que a deficiência visual poderá atrasar ou mesmo retardar o tempo de construção do pensamento mágico. Contudo, comprova-se ser esse problema absolutamente sanável. Havendo uma intervenção segura e competente por parte da Escola e também da família, a criança crescerá dentro de padrões desejáveis e alcançará o desenvolvimento compatível com sua faixa etária e condições de aprendizagem. Ocorrendo o inverso, pondo-se rótulos discriminatórios e levianos na criança, será vedada a ela a possibilidade de desenvolver-se a contento. Saberes, tendências, talentos, vocações, todos esses dons e capacidades poderão ser asfixiados pela ação falha de uma educação pobre de ideias, equivocada em seus propósitos, apoiada em velhas práticas, acomodada na descrença da própria eficácia.

Entende-se que há caminhos a trilhar. Há novos rumos a seguir. A criança com cegueira ou com baixa visão não pode ser punida por sua deficiência. Ao contrário, deve-se envidar todos os esforços para que tais atitudes sejam eliminadas e que a educação cumpra, sem qualquer resquício de negligência e de intolerância, o papel que lhe cabe na construção de novos paradigmas educacionais.

A criatividade e o senso crítico não podem ficar restritos ao educando. Também os educadores precisam tomar novas direções, ampliar seu raio de ação, buscar outras linguagens, tentar outros atalhos e saídas.

O processo de letramento/alfabetização requer um olhar mais profundo ao alfabetizador. A aquisição da leitura não pode prender-se apenas ao ato físico de “ler”. A leitura ultrapassa os limites dos fonemas e dos grafemas. Ela tira o homem do obscurantismo cerceador. A leitura anula a ignorância, alavanca pensamentos, projeta realizações.

A criança lê o “mundo” através da riqueza de suas experiências. Interpreta esse mesmo “mundo” pela excelência do que foi experimentado. A alfabetização tende revestir-se dos tons lúdicos e sensíveis da infância. É uma fase em que hábitos e posturas formarão o pequeno leitor. Imaginação, ludicidade, inventividade precisam integrar-se à carga intelectual e emotiva que se embute nesse novo explorador de ideias. A leitura consciente, crítica, artística habilita e coloca o leitor iniciante frente ao conhecimento de que ele se valerá para adquirir competências e, no futuro, poder mergulhar nas grandes obras literárias produzidas por eternos escritores em todos os tempos.

O assunto foi colocado em pauta – o imaginário da criança cega ou com baixa visão – e discutido. Procurou-se desmistificar um conceito: A deficiência visual não permite que se estabeleça nexos entre o “mundo do conhecimento criativo” e a criança com deficiência da visão.

Buscou-se compreender a complexa evolução em diversas áreas do desenvolvimento da criança cega ou com baixa visão. Dificuldades e possibilidades foram cotejadas. Desvantagens e saídas foram discutidas. Condições e vias de aprendizagem foram apontadas. Esmiuçou-se, tanto quanto possível, a caminhada evolutiva dessa criança desde o nascimento. O estudo trouxe, acredita-se, elementos capazes de provocar alguns debates, não só de caráter educacional, mas também na esfera da psicologia, da psicanálise, da arte da palavra, a literatura.

A criança cega ou com baixa visão é um ser cognoscente, como foi demonstrado. Precisa, portanto, de espaços propícios para ganhar confiança, trabalhar emoções, adquirir condutas, amear ideias, expandir pensamentos, produzir fantasias, formar sua bagagem de conhecimentos e de mecanismos internos; espaços que podem indicar dimensões gigantescas onde a criança de agora terá enorme chance de tornar-se um indivíduo inteiro, livre dos estereótipos que criam para ele, estigmas dolorosos que o apequenam e dificultam seu progresso e sua ascensão.

O estudo abriu um campo de sugestões. A literatura infantil como aporte no processo de construção e de desenvolvimento do imaginário da criança cega e com baixa visão.

O texto literário, como pôde observar-se, concentra em si uma força sem precedência. Mensagem, estrutura frasal, segmentos fônicos e textuais formam um todo harmônico que as crianças muito pequenas não percebem a complexidade que os cerca, mas, aos poucos, sem que se deem conta, dele vão-se apropriando. O texto instiga curiosidade, dá prazer, aciona a emotividade, extravasa sentimentos.

A literatura infantil não deve ser vista como uma modalidade menor da **grande literatura**. Ambas fundamentam-se nos mesmos princípios da “arte de escrever”. A prosa e a poesia constituem a base de suas estruturas e dão-lhes a configuração do belo, da estética, da semântica, da criação materializada em palavras. Histórias singelas, contos de fadas, trovas e poematos, lendas nas quais se criam mitos para explicar a existência e a transformação das coisas. Movem raciocínios e elevam o

nível de interpretação do leitor. Sem que o saibam, as crianças entram em contato com os elementos estruturadores da narrativa, com a linguagem figurada, com os diversos gêneros literários, com o tom (estilo) de cada autor, com os diferentes “eus” que particularizam obras e épocas. O aspecto formal se junta aos conteúdos ideativos, estabelecendo e estendendo ambientes linguístico-literários onde o espírito da arte se manifesta e acende a chama da paixão do ato de criar.

O leitor em construção, pode-se afirmar, é um sujeito em estado de recepção. A ele, é desejável oferecer-se o melhor do texto literário. Valorizando-se tal oferta, suas demandas ligadas à leitura nascem e naturalmente crescem em grau de importância. Os fatores constitutivos do texto literário vão-se fazendo presentes, vão-se tornando visíveis. Não mais se encontram sob a densa camada do desconhecimento. Aos poucos, passo a passo, a criança se apercebe da existência de uma nova fala cuja comunicação escapa ao discurso cotidiano. É a hora, o instante propício para trazer-lhe a palavra mitificada, capaz de transmudar-se em mil faces. Capaz de desaparecer e ressurgir refeita e vigorosa na voz mediadora dos grandes escritores. Marota, quando diverte; reflexiva, quando analisa; dogmática quando ensina. Na ciranda do ideário infantil, a palavra precisa adquirir significados e representações que corporifiquem conceitos e contextos na sua essência mais pura e diversa.

A linguagem literária, com sua riqueza de recursos morfofônicos e semânticos, entre outros, com sua diversidade de abordagens, caminha com a criança no processo de sua evolução. Introjeta-se em sua sensibilidade, extrai de sua alma a vibração necessária para concretizar-se, criando formas expressivas de ordens social, cultural e psicológica. A infância é o tempo do confronto entre a criança e a descoberta de realidades que encantam, surpreendem, amedrontam, encorajam. O pensamento infantil, ao expandir-se, brinca, fabula, engendra, constrói, sobe à esfera do sonho e, muitas vezes, recusa-se a abandoná-la. A faculdade de imaginar provém dessa prática advinda da profundidade e da largueza do ser.

Conclui-se, assim, que uma criança passando pela vivência e pelo convívio do texto literário terá mais oportunidades de desenvolver sua imaginação e de absorver os elementos construtores do texto em prosa, como também do texto poético.

A literatura infantil guarda características próprias, o que dimensiona sua originalidade e relevância. Suas funções ilustram o tema central deste trabalho e a conclusão a que ele chegou:

A criança cega ou com baixa visão pode ter seu imaginário rico de informações, sensível aos apelos infantis, profundo na sua capacidade de decodificar o “mundo da imaginação”, largo na extensão ilimitada do seu pensamento mágico.

Educar, instruir, distrair, despertar sentimentos e emoções, incentivar a criatividade e a criticidade, atender ao psiquismo infantil, mostrar a importância do livro, estabelecer normas ético-morais, embasar o intelecto, incrementar a expressão oral e escrita, fomentar o gosto artístico, alicerçar e alimentar o prazer pela leitura. Essas são funções da literatura infantil.

Não existe uma forma infalível para que o homem consiga alcançar a concretização máxima dos seus objetivos e ideais. Todavia, compreende-se que há sempre caminhos menos tortuosos a seguir. Na análise do estudo em foco, viu-se que é possível desenvolver-se plenamente o imaginário de uma criança com deficiência visual. A literatura foi apontada como um instrumental a serviço da educação. Aos professores, sugere-se a adoção desse extraordinário aparato pedagógico.

Os grandes temas que deram corpo à literatura fizeram-na espelhar os dramas existenciais do homem, os compartimentos da sociedade, a essência eterna e fugidia do tempo. A palavra entregou-se às mãos do artista como cinzel preciso a esculpir mundos, realidades, sentimentos. A literatura supriu e supre desejos de extravasamento interno, realizou e realiza ideais estéticos, que ampliam e aprofundam a expressão, criou e cria estados de alma que alicerçam o amor, exaltam emoções, fomentam a visão filosófica do leitor. A literatura emerge da sensibilidade e invade e domina o imaginário do homem. A literatura infantil catalisa iguais preceitos e transborda iguais valores.

Imaginação e criação – eis os pilares que sustentam o pensamento mágico da criança.

A literatura animiza a palavra. A leitura animiza o intelecto.

A imaginação não tem limites nem fronteiras. Repousa no espírito do homem, mas nasce na alma da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira. *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

AMIRALIAN, Maria Lucia Toledo Moraes. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

CÂMARA Jr.; MATTOSO, J. – *Dicionário de Filologia e Gramática*. Rio de Janeiro, 4ª Edição Revista e Aumentada, J. Ozon – Editor, 1970.

DURAN, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. Tradução Helder Godinho – 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

JUNG, Carl Gustav. *O Inconsciente Pessoal e o Inconsciente Coletivo*. 1942.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira*. História e Histórias. São Paulo: Ática, 2004.

MIGUEZ, Fátima. *Nas Arte-Manhas do Imaginário Infantil*. 3ª Ed. Zeus. Rio de Janeiro, 2003.

YUNES, Eliana. Apresentação. In: *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymarâ, 2009.

O Discurso, o autismo e a Musicoterapia na deficiência visual

Dedicado ao 'anjo da voz bonita', autor da música de todas as primaveras, a presença do Absoluto no que é tão relativo. Aquele que fala, quando tudo cala (e vice-versa).

Márcia Maria da Silva Cirigliano¹

RESUMO:

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma pesquisa em curso, para tese de doutorado, acerca da possível influência do atendimento musicoterápico nas falas sobre a criança /adolescente autista, além de suas respostas ao mencionado atendimento. Para essa tarefa, mobilizam-se os conceitos de discurso, em Michel Pêcheux (2008 [1983]) e voz em Jaques Lacan (2003 [1962]). Tal recorte faz-se a partir de observações, devidamente autorizadas, no Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro. O encaminhamento à Musicoterapia ocorre quando os comportamentos inusitados dos autistas atrapalham a rotina escolar. Percebe-se que a palavra cantada ajuda a minimizar comportamentos agressivos e que, às vezes, tais pacientes começam a verbalizar palavras soltas. A música ajuda a minimizar atitudes inadequadas e as falas sobre os autistas se modificam, de acordo com os resultados, apontando para a divisão do sujeito falante, atravessado pela ideologia e pelo inconsciente. Sabe-se que há vários discursos para o autismo na tentativa, talvez, de o falante lhe atribuir sentido. Falado desses lugares, cabe perguntar: onde estaria a voz no autista? Interessam suas verbalizações? Como as falas de mães e de professores compõem na designação deste, que não fala nem se comporta adequadamente?

Palavras-chave: Discurso. Musicoterapia. Cegos autistas.

Para iniciar essa exposição é necessário circunscrever algumas implicações que o título já desvela: discursos do autismo à luz da Análise de Discurso, de linha francesa, e da Psicanálise, com desdobramentos para a clínica musicoterápica, notadamente na deficiência visual.

¹ Psicóloga, Musicoterapeuta (IBC- DED/DOE); Mestre em Musicoterapia (Temple University, USA) e Doutoranda em Estudos de Linguagem (UFF, RJ). Atua como Professora dos programas de Graduação e Especialização em Musicoterapia (Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário, RJ). e-mail: marcia2002msilva@ig.com.br

Trata-se de um trabalho, para tese de doutorado, que tem por objetivo, examinar os diversos discursos que se entrelaçam na clínica do autismo. Para isso, mobiliza-se o conceito de discurso na teoria de Michel Pêcheux (2008 [1983]) e o conceito de voz, segundo Jacques Lacan (2003 [1962]).

Tarefa complexa, iniciada há pouco mais de um ano, a partir de atendimentos realizados em Musicoterapia no Instituto Benjamin Constant, RJ. Neste, crianças e adolescentes cegos são encaminhados ao atendimento clínico musicoterápico quando, no convívio escolar, apresentam comportamentos considerados inadequados, como gritar e se agredir, em circunstâncias nas quais os alunos são convocados a se comportar. Nesses casos, tais alunos, não acatando ordens, demonstram que o comportamento agressivo é totalmente involuntário. É importante ressaltar que o Instituto, enquanto escola para alunos cegos e de baixa visão, vem recebendo, cada vez mais, um contingente de crianças com patologias e outros transtornos para além da cegueira. Incluem-se aí diagnósticos diversos, as chamadas deficiências múltiplas, termo utilizado na instituição para designar comprometimentos associados à cegueira, nos quais se destaca, para efeito desta pesquisa, o diagnóstico de autismo.

No setor de Musicoterapia, os pacientes são atendidos em sessões semanais, ao longo do período letivo. Paralelamente, informações obtidas dos relatos de pais e de responsáveis são registradas, a partir de contatos informais no setor, em reuniões de pais e nos conselhos de classe. Um atendimento musicoterápico inscreve-se a partir da própria definição de Musicoterapia: utilização da música como elemento terapêutico (FEDERAÇÃO MUNDIAL DE MUSICOTERAPIA, 1996):

Musicoterapia é a utilização da música e/ou de seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia) por um musicoterapeuta qualificado, com um cliente ou grupo, num processo para facilitar e promover a comunicação, a relação, a aprendizagem, a mobilização, a expressão, a organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. A musicoterapia objetiva desenvolver potenciais e/ou restabelecer funções

do indivíduo para que ele/ela possa alcançar uma melhor integração intra e/ou interpessoal e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida, pela prevenção, reabilitação ou tratamento (REVISTA BRASILEIRA DE MUSICOTERAPIA, 1996).

Aí, não se prioriza tanto a estética ou o virtuosismo musical na *performance*; os elementos musicais são utilizados para possibilitar a que o paciente se expresse e é a partir disso que se vai construindo o fazer musical. Ritmo, melodia, voz e acordes estão à disposição do paciente para que, junto com o musicoterapeuta, se vá construindo um mosaico sonoro onde cada fragmento, trazido pelo paciente, é organizado musicalmente pelo terapeuta. Com pausas e lacunas, vai-se tecendo uma produção musical em torno de gritos (que, na verdade, são notas musicais!) e balbucios, guardadas essas particularidades. É desse lugar de escuta que se inscreve o problema para análise nesta pesquisa.

Iniciemos com algumas reflexões a partir do recorte de um caso clínico, mediante autorização por escrito de seu responsável.

W, aos 13 anos, foi encaminhado à Musicoterapia, pois chorava a ponto de seus gritos serem escutados pelo Instituto inteiro. Autista e cego, W. gira em torno de si mesmo, pula sem parar, agita as mãos, arremessa objetos e constantemente ameaça machucar o próprio olho. Se não está acostumado com a pessoa, recusa contato físico. Em sua primeira sessão de Musicoterapia, foram observados alguns aspectos, tais como:

– a música lhe causava impacto: ao escutar uma melodia simples em que a musicoterapeuta cantava o nome dele, após algumas repetições, ele timidamente cantava o próprio nome em voz muito baixa, mas perfeitamente afinada. Objetivamente, reproduzia os intervalos musicais escutados;

– à medida que prosseguíamos cantando, a agitação diminuía;

– após começar a música, dificilmente ouvia-se choro ou grito;

– além do piano, nesta primeira sessão, não foi utilizado qualquer outro instrumento. O elemento importante para tentar estabelecer um mínimo contato era a voz, o cantar, sendo o instrumento musical mero acompanhamento ao que se cantava.

No sentido musicoterápico, estabelecia-se uma relação terapêutica, possibilitando respostas musicais. Em Musicoterapia, dadas as características do paciente, o termo diálogo é utilizado como proveniente da intervenção, permeada pela música.

W. ainda é atendido nos dias atuais. Mais de um ano se passou. É assíduo e a mãe sempre está em contato com o setor. A Musicoterapia revela-se como um atendimento que lhe traz benefícios. Articula frases, canta em voz alta e toca instrumentos de percussão (tambor, reco-reco, etc.) com incrível precisão rítmica. O choro ainda persiste em raros momentos, quando muito ansioso ou contrariado. Mas o que mais chama a atenção é que, quando a professora coloca um CD, o comportamento é estereotipado. E, quando alguém se dirige a ele falando, a resposta é ecológica², sem o uso correto de pronomes eu/tu. Mas, quando em interação musicoterápica, os pronomes são empregados de modo correto. Falando não, cantando sim e por quê? Daí, levanta-se a questão: por que, no atendimento musicoterápico, há reações diferentes da escuta de um CD ou da fala dirigida ao paciente?

Ao longo dos anos letivos, muita coisa se passa, não apenas nos atendimentos, mas também nas reuniões de pais, festas de fim de ano, conselhos de classe. É nesse ambiente, onde várias falas circulam (e às vezes se cristalizam) que as ideias pêcheutianas³ podem auxiliar a colocar lentes mais esclarecedoras nos pontos de tensão que se depreendem das conversas com mães de autistas, seus professores, em paralelo ao que acontece na sala de Musicoterapia.

Em relação ao atendimento esboçado acima e para efeitos desse trabalho, destacam-se duas falas recentes, escutadas em reunião de pais:

Mãe: “ele é um artista. Tá tão melhor. Quando eu lembro como ele chegou aqui... era só grito e choro... agora só quer saber de cantar”.

Professora: “quando o assunto é música, ele se revela, tem uma memória fabulosa pra música, um ritmo espetacular... canta, daquele jeitinho dele... se deixar fica na mesma música o tempo todo. É muito

² Oliveira, Mariana Trenché. Ecolalia: quem fala nessa voz? Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Orientador: Prof. Dra. Maria Francisca Dier-De Vitto. Nesta dissertação, é feito um rastreamento das definições ao termo ‘ecolalia’, destacando-se: “tendência para repetir palavras ou frases faladas por outros” (Barr, 1898:20), e “repetição de enunciados produzidos por outros” (Przint & Rydel, 1984:183). Ambas as definições foram destacadas aqui por se aproximarem mais do que o paciente em questão apresenta.

³ Em alusão ao filósofo Michel Pêcheux, teórico da Análise de Discurso de linha francesa.

inteligente, um *Asperger*. A gente tinha de ver uma escola de música pra ele, pra aprender algum instrumento...”

O que leva essa mãe ou professora a falar assim, sobre W? Buscar sentido para seus comportamentos, às vezes, pouco convencionais? É o que fazem os falantes. E quando ‘não há sentido’, quando o comportamento autista intriga, o que dizer? O autista verbaliza, mas não fala? Que dizer, no caso de W, que gritava e chorava e passou a cantar e a verbalizar? Há autistas que só gritam, outros fazem gestos repetitivos, nem sempre simpáticos a um estranho. No entanto, há que lhes atribuir sentido, pois, para o falante, talvez por serem estranhos a outro humano, os autistas apresentam comportamentos diferentes e inusitados.

Discurso, “efeito de sentidos entre interlocutores” (PÊCHEUX, 1969). Os fragmentos das falas acima encontram possibilidade de serem aprofundados na Análise de Discurso, que nos fornece material para pensar as posições da mãe e da professora, discursivamente. Cabe ressaltar que não há certo/errado em uma fala, para o analista de discurso. Assim, o que importa é verificar os pontos de tensão materializados na língua. Nas palavras de Mariani (2003):

(...) não cabe ao analista julgar a veracidade ou falsidade de qualquer discurso ou desvelar retóricas entrelinhas capciosas. (...) Um analista de discurso se perguntará sempre que outros modos de dizer seriam possíveis (...). Contudo ele sabe que por mais que um sentido possa ser outro, ele nunca será qualquer outro sentido. Seus limites são produzidos na historicidade que os constitui (MARIANI, 2003, p.8-9).

O “efeito de sentidos”, em Pêcheux (1969), admite o atravessamento do sujeito por uma ideologia que inevitavelmente o habita e à qual inconscientemente responde. Com a definição de discurso como efeito de sentido surge o conceito de sujeito histórico, afetado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia, questionando-se o corte epistemológico saussureano⁴ que dividiu a linguagem em língua e fala, separando o social (língua) e o individual (fala). Porém,

⁴ Em alusão a Ferdinand de Saussure.

o então objeto da Linguística era um sistema do qual estava excluída a atividade do homem com/na língua (ORLANDI, 1986). Com a concepção discursiva pècheutiana, passa-se da noção sistêmica para uma concepção enunciativa, interessando aí as relações internas e externas, onde se insere o deslize e a falha como constitutivos da língua. Assim, para além da dicotomia saussureana língua/fala, Pêcheux nos coloca ante a dicotomia língua/discurso (FERREIRA, 2010). Nela, o sujeito dividido, que jamais é pleno dono do que fala e, por inserir-se na linguagem é ‘condenado’ a falar, sofre o atravessamento ideológico e suas consequências.

Na fala da professora, verifica-se, por exemplo, a reprodução do ‘espectro autista’ vigente nos dogmas psiquiátricos, quando ela menciona o termo “Asperger”, uma das apresentações do autismo.

Desde o princípio, a Análise de Discurso teve como objeto de estudo os espaços discursivos não estabilizados logicamente. E, para Pêcheux (1969), é no discurso que percebemos como a história trabalha, já que comporta o contraditório e o instável. No argumento da professora, encontra-se implícita a contradição entre o aluno musical e o aluno autista.

A Análise de Discurso de linha francesa inscreve essas falas a partir de uma ideologia a que, tanto professora quanto mãe, inconscientemente respondem. Ambas, de seus lugares discursivos, concordam que o menino é bom em música. A mãe o designa como “artista”. Só na troca da letra r pela letra u se denota o diagnóstico do menino. A professora não poupa adjetivos à sua musicalidade. Entretanto, algo da limitação de W. comparece, respectivamente em “como ele chegou”, “tá tão melhor” e no “jeitinho” de cantar.

O autismo, enquanto transtorno do desenvolvimento, inscreve-se numa formação discursiva heterogênea: assim, há que se examinar a rede discursiva que se tece em torno desse significante. As falas impregnadas de elementos compensatórios ao comportamento autista talvez reflitam uma discursividade que parece se remeter ao discurso médico atualmente bastante em voga. Clavreul (1983), ao discorrer sobre os impasses ante a impotência do discurso médico, aponta para a entrada do doente no discurso médico e os compara à entrada da criança no discurso da mãe:

É por seus gritos inarticulados que ela dá testemunho de suas necessidades. E a mãe interpreta esses gritos como uma demanda (...) de cuidados. Seu grito já é palavra e demanda antes de ser articulado porque é interpretado no discurso da mãe (...). A partir do momento em que a necessidade (...) tem lugar no discurso materno ela deixa de ser um grito para tornar-se palavra na língua materna” (CLAVREUL, 1983, p.155).

O autista (tenha ele uma deficiência associada, ou não) é enigmático, intriga, sem razão aparente, muda seu comportamento de um estado de isolamento para um rompante de agressividade. Tal comportamento está a serviço de uma ideologia que comparece no discurso médico com as denominações dos transtornos do desenvolvimento, bem como das descobertas da neurociência.

Authier-Revouz (1994) nos lembra que nas não coincidências se produz o dizer entre sujeitos, do discurso consigo mesmo, das palavras consigo mesmas e entre palavras e coisas. Há fraturas onde o ser falante se depara com um irreduzível desvio de si mesmo: sendo falante, o sujeito é falho, não diz tudo. O uso, a interpretação, tanto do autor quanto do leitor, coloca em jogo o sujeito cindido que reterá o que lhe for possível da escrita que igualmente, e de modo inevitável, trará a marca de divisão de quem a produziu. Se consultarmos, por exemplo, o verbete ‘autismo’ no dicionário, observamos um substantivo masculino, cujas definições comparecem de formas diversas.

O dicionário traz em seu bojo o lugar do saber profissional, um discurso a ser levado em conta, quando se articulam reflexões em torno de um saber. No autismo, dado o referencial teórico escolhido, faz-se importante levar em conta o que os verbetes dos dicionários de psicanálise atestam. Trabalhar com o dicionário de Psicanálise é também pensar na circunscrição de estudiosos de um saber específico, com historicidade e desdobramentos próprios. O que o dicionário privilegia, quais dados são ressaltados e quais são deixados de fora, como comparecem as datas e os autores que contribuíram para o estudo do autismo, um enfoque mais clínico ou mais histórico, são elementos significativos.

Horta Nunes (2006), analisando o dicionário como discurso, atenta para os aspectos privilegiados de cada domínio: o verbete, por exemplo. Assim, em um dicionário de psicanálise, o verbete autismo conduz o leitor a vários outros que compõem um campo do conhecimento e, como tal, apresenta uma visão sobre a síndrome (CHEMAMA, 1995). Síndrome, na verdade, é termo médico. Cabe sublinhar que o autismo, enquanto considerado pelo viés da Psicanálise, abriga posicionamentos distintos. Chiapetta (2009) elenca contribuições de especialistas (Melanie Klein, Françoise Dolto, Frances Tustin, principalmente), mostrando formas diferenciadas de abordagem ao estudo do autismo, seja quanto a ser articulado à estrutura psicótica ou a pertencer a uma quarta estrutura.

O difícil diagnóstico do autismo talvez justifique o pudor em escrever tal significante em relatórios e prontuários, mas, a partir dos efeitos de sentidos, pode-se pensar um pouco mais além. Uma fala institucional sobre o autista e dirigida a ele lhe constrói um lugar. Atualmente esse parece responder a um discurso médico: não à toa, pela ideologia das neurociências que advoga a produtividade dentro de um treinamento pedagógico, a professora, atravessada por esse viés, sonha com o aprendizado musical de alguém que dificilmente se adequaria ao olhar de um professor de música.

O autismo coloca o falante num impasse: nem tudo do convívio social é seguido. Portanto, para a Psicanálise e a Análise de Discurso, não se pode dizer que o autista seja sujeito do inconsciente, já que, mesmo inserindo-se na linguagem, não o faz no discurso. Para falar do sujeito como lugar de interface, “é preciso puxar os fios da linguagem e da ideologia” (FERREIRA, 2010, p.21). Mas observa-se que, com a música, algo a mais se passa.

Exemplificamos, no recorte clínico, como o cantar é significativo no atendimento musicoterápico ao autista. A palavra cantada, as entonações redimensionam a voz humana que, por sua vez, já ocupa um importante lugar para a Linguística, na fonética, na poesia. Porém a música, no sentido aplicado à Musicoterapia, vai um passo além: é utilizada para promover a autoexpressão. E como se faz isso com o autista? A partir de uma escuta psicanalítica, a intervenção musical se dá por pausas, intervalos. Sendo ‘falado’ dos lugares discursivos acima discutidos, caberia perguntar: há voz no autista? Nesse sentido, a resposta do

autista à música encontra respaldo no conceito lacaniano de voz, que ultrapassa o aparelho fonador:

A voz, como objeto da pulsão⁵ invocante (...) não é a voz que sai quando você fala, e sim a voz na qual você é falado. (...) é a voz da mãe que embala o bebê desde o útero, nina para fazê-lo dormir (...). Essa voz é uma voz perdida, como objeto, que o sujeito reencontra nos outros (...) que quando você encontra o faz tremer (...). Você se deleita com a musicalidade da voz (...) (QUINET, 2012, p.40).

Se escutarmos o que diz um autista, não podemos dizer que conversa. Nem sempre usa o pronome pessoal (eu) e não consegue discutir temas em uma conversação. Às vezes responde às perguntas, em outras, apenas repete. De todo modo, sua expressão verbal difere do sujeito, tanto para a Linguística quanto para a Psicanálise. Entretanto, é a Psicanálise, com Lacan, que, para além da voz do autista, nos traz a contribuição de pensar a voz no autista.

Yankelevich (2004), ao se perguntar “o que está escrito na fala antes de toda escrita?” mostra que, para o ser falante, os sons da língua não são apenas uma materialidade física ou físico-fisiológica, mas um objeto de pulsão. Voz enquanto pulsão é o que a Psicanálise conceitua, a partir de Lacan, como objeto ‘a’. A voz e o olhar são objetos implicados na divisão do sujeito. Nessa perspectiva, o olhar não se confunde com ver, nem a voz com o aparelho fonador: não há um significante para a pulsão escópica nem para a pulsão invocante. Expressões como “falar pelos cotovelos, calar a boca” mostram que não há, para esses objetos pulsionais, inscrição no inconsciente, a não ser pelo empréstimo de significantes das outras pulsões, por exemplo, a oral.

Voz e olhar são objetos primordiais no sujeito, articulam-se ao desejo do Outro⁶ e frequentemente aparecem associados, a partir dessa conceituação de voz que, mesmo passando pela fala, não se res-

⁵ “Na teoria analítica, energia fundamental do sujeito, força necessária ao seu funcionamento, exercida em sua maior profundidade”. (Chemama, 1995, p.177).

⁶ “No começo vocês encontram A, (do francês autre, tradução da autora), o Outro originário, como lugar do significante, e S, o sujeito ainda inexistente, que tem de se situar como determinado pelo significante”. (Lacan, 2004, p.36).

tringe ao seu papel fonador, pensa-se a problemática da criança/adolescente autista. Tal aspecto é importante de considerarmos com relação a toda a discussão quanto a ele falar ou não. Isso porque depreende-se do conceito de voz como objeto pulsional, algo se transmite por seu intermédio: trata-se da transmissão do impossível de se transmitir. Em outras palavras, a voz do que não se pode dizer nem ouvir. Aí, no impossível de dizer, circula o silêncio. Citando Heloísa Caldas (2008):

o significante produz um pouco de sentido, mas ao mesmo tempo deixa um resto irrepresentável, o objeto a. A fala por mais variável que seja e efêmera se escutada com atenção, mantém pontos de retorno, repetições e contornos indicando que já existe algo em redor do que gira a fala (CALDAS, 2008, p.4).

Laznik (2011), pesquisando bebês autistas, aponta para o circuito pulsional, onde algo falhou. Assim, localiza o trabalho com a criança autista no sentido de permitir que o sujeito advenha como que traduzindo uma língua estrangeira, interpretando a um só tempo em relação à criança e aos pais. A autora enfatiza também o quanto as estereotípias e as reações paradoxais dos autistas desorganizam seus pais e aposta que “o trabalho de tradutor vai permitir que esses pais vejam brilho onde antes, às vezes, só viam dejetos” (LAZNIK, 2011, p.21). Nesse sentido, a música permitiu ao nosso menino do recorte clínico fazer algo a mais, com seus gritos e choro. Talvez a pergunta inicial possa, então, ser redimensionada como problema: autista fala, é sujeito?

Sabemos que W está longe de tocar um instrumento, pelo menos com um professor de música, nos moldes convencionais. Já em atendimento musicoterápico, um caminho vai se delineando em meio a pausas, intervalos musicais, registros diferentes da voz. Com a Musicoterapia, música é tudo aquilo capaz de impressionar o ouvido humano e de ser percebido vibratoriamente (BRUSCIA, 2000). Encontra boa receptividade no paciente autista e enriquece-se em possibilidades de escuta, quando associada aos elementos conceituais da Psicanálise e da Análise de Discurso.

A música não parece ameaçar, desde que utilizada a partir das limitações que o paciente autista traz em seu comportamento. De todo modo, considerando discurso como efeito de sentido, ainda temos muitas questões a serem examinadas. Pontos de tensão merecem maior detalhamento, mas pode-se perceber o quanto alguns esquecimentos e silêncios compõem os discursos nesse tema. Além disso, como voz e olhar são conceitos que geralmente compõem articulados, na teoria psicanalítica, pretende-se refletir mais acerca do rico potencial humano para pesquisa, no Instituto.

Ainda há muito que se caminhar, pois certamente essas questões iniciais levarão a outras. Na Análise de Discurso, sabe-se que sempre há o que dizer e nunca se diz tudo; o impossível de dizer propulsiona a fazer outras questões. Se é próprio do falante buscar um sentido; para a Psicanálise, para a Análise de Discurso, é próprio do falante buscar uma interpretação. E sempre haverá outras interpretações, quando nos debruçamos sobre enigmas do existir, seja no discurso, no autismo, na deficiência visual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVOUZ, Jaqueline. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: _____. *Gestos de leitura*. São Paulo: Unicamp, 1994. p. 257-281.

BRUSCIA, Kenneth. *Definindo Musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CALDAS, Heloísa. Voz e Olhar em Ensaio sobre a Cegueira. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v.60, n. 3, 2008.

CHEMAMA, Roland (Org.). *Dicionário de Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CHIAPETTA, Flavia. *Autismo e Psicanálise: o lugar possível do analista na direção do tratamento*. Curitiba: Juruá, 2009.

CLAVREUL, Jean. *A Ordem Médica*. São Paulo, Brasiliense, 1983.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Análise do Discurso e suas interfaces. *Organon*, Porto Alegre, n.48, jun. 2010, p.17-34.

LACAN, Jacques. *O Seminário livro 10*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

LAZNIK, Marie-Cristine. *Rumo à fala*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2011.

MARIANI, Bethania. *Ética, pesquisa e Análise do discurso*. III SELIN, organizado pela UNESP de São José do Rio Preto, SP, outubro 2003. Mesa redonda Ética em pesquisa linguística.

NUNES, José Horta. Análise do Dicionário. In: *Dicionários no Brasil*. Campinas, SP: Pontes; São Paulo, FAPESP, 2006.

ORLANDI, Eni. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, Vozes, 1996.

QUINET, Antonio. *Os Outros em Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PÊCHEUX, Michel. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. São Paulo: Pontes, 1990.

REVISTA BRASILEIRA DE MUSICOTERAPIA. União Brasileira das Associações de Musicoterapia. Ano I, n. 2, 1996.

YANKELEVICH, H. *Do Pai à Letra*, Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

O presente pelo passado: variação de tempo em narrativas de deficientes visuais

João Ricardo Melo Figueiredo¹

O estudo da narratividade vem despertando a atenção de diversos pesquisadores durante toda a história da humanidade. Dentro do universo do discurso narrativo, algumas estruturas linguísticas são totalmente previsíveis, tendo como objetivo o ato de contar um evento passado, com formas linguísticas que remetam a esse momento. Interessante observarmos que o presente (tempo verbal) pode ocorrer nesse contexto, no lugar do passado, sendo denominado, nesse caso, de presente histórico. Ocorre assim o que chamamos em linguística de variação de tempo. Esta, contudo, merece maior atenção quando o narrador é cego ou tem baixa visão, levando-nos ao seguinte questionamento: será que a deficiência visual constitui-se por si um fator que favorece o uso de uma forma verbal em detrimento da outra no discurso narrativo?

Esse texto propõe-se a responder esse questionamento. O mesmo foi baseado em nossa Tese de Doutorado, com o mesmo título, na qual formulamos as seguintes hipóteses: a) o uso do Presente Histórico vs Pretérito Perfeito correlaciona-se a contextos linguísticos e extralinguísticos; b) o uso do Presente Histórico vs Pretérito Perfeito correlaciona-se a contextos que configuram maior proximidade entre o narrador e o enunciado da narrativa.

A primeira hipótese está diretamente ligada à Teoria da Variação Linguística (Labov, 1972). Segundo essa teoria, a alternância entre duas ou mais formas equivalentes está correlacionada a contextos, grupos de fatores, linguísticos e extralinguísticos.

¹ Possui graduação em LETRAS pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002). É Mestre em Linguística pela mesma instituição (2007) e Doutor em Linguística também pela UFRJ. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Funcionalismo. Além de dedicar-se aos estudos linguísticos, também tem interesse pela área da educação especial, com ênfase na educação de pessoas cegas e com baixa visão. Atualmente, é Diretor do Departamento de Educação do Instituto Benjamin Constant, onde atua como docente do ensino fundamental e de pós-graduação, além de atuar na capacitação de professores em âmbito nacional, como também na produção de material didático especializado. Foi docente do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial da UNIRIO e do Curso de Orfóptica do Uni-IBMR. Em sua tese de doutorado, pesquisou o desenvolvimento linguístico de narrativas orais de alunos da educação básica com cegueira e baixa visão.

A segunda hipótese revela o uso do Presente Histórico, sendo um presente pelo passado, ou nos termos de Fleischman (1990), “um passado mais vivo”, pois é favorecido por contextos que configuram maior proximidade entre o narrador e o conteúdo da narrativa. O narrador revive a experiência, aproximando-se dela de forma a envolver-se, cognitivamente (de maneira corporal e linguística). Ao reviver a experiência narrada, aproxima-se da história, o que, para um indivíduo de visão normal, seria minimizado por lembranças visuais, para o deficiente visual seria maximizado pelas experiências corporais (Monteiro, 2009).

Antes de prosseguirmos, contudo, é necessário esclarecermos a estrutura do discurso narrativo, definindo os tempos verbais que são os protagonistas de nossa análise: o Pretérito Perfeito e o Presente Histórico.

PRETÉRITO PERFEITO – PP E PRESENTE HISTÓRICO – PH

A concepção de tempo – como presente, passado e futuro – remonta à antiguidade. Weinrich (1968) menciona que, desde Aristóteles, tempo e espaço eram concebidos como conceitos e que o mesmo é constatado ao considerarmos os estudos de linguagem. Esse autor salienta que os advérbios, presentes nas sentenças, identificam o lugar no espaço e o tempo do evento. Essa relação passa a ser assumida pelos tempos verbais, evitando, conforme menciona o autor, uma repetição desnecessária de elementos que marquem o tempo dentro do discurso.

Weinrich (1968) propõe que a função dos tempos verbais não é apenas determinar um momento no tempo, mas relacionar o tempo à perspectiva comunicativa. Ele separa os tempos verbais em dois grupos: os do mundo comentado (grupo I) e os do mundo narrado (grupo II). O presente expressa o tempo zero do mundo comentado e os pretéritos, o tempo zero do mundo narrado.

Castilho (2010) esclarece que o falante utiliza-se dos tempos verbais de três maneiras distintas: a) coincidente com o tempo cronológico, tempo real; b) deslocando-se para um espaço-tempo imaginário, uso metafórico; c) deslocando-se para um domínio vago, fazendo

uso de formas atemporais. Assim, o uso do presente pelo passado em narrativas constitui um uso metafórico do presente, ou seja, o falante desloca o presente para um espaço e um tempo imaginário, revivido com intensidade no discurso narrativo.

Paredes Silva (1996) e Silva e Macedo (1996) afirmam que o discurso narrativo é um relato em que há uma sequência de eventos com verbo no pretérito perfeito. Ou seja, uma sequência de ações reais, com valores pontuais, interativos e diretivos, segundo Castilho (2010).

Encontramos em Câmara Jr. (1977:199) a afirmação: “também se emprega o presente para narrar fatos do passado como um recurso de estilística, que torna mais vívida a narrativa (presente narrativo ou presente histórico)”.

Para Fleischman (1990), o presente histórico é um tempo utilizado em narrativas, orais e escritas, em que o passado torna-se “mais vivo”. Dessa forma, entendemos que, ao utilizar-se do PH, o narrador aproxima-se mais do evento narrado, como se o estivesse revivendo, enquanto se desenrola a história.

Pelo exposto até aqui, percebemos a existência da alternância do PH e do passado, sendo esta, de acordo com nossos dados, mais frequente entre PH vs PP, conforme as 3300 sentenças dessa variação que encontramos nos dados desta pesquisa.

Para a obtenção dos dados, constituímos uma amostra de fala a partir de entrevistas sociolinguísticas com informantes regularmente distribuídos entre grau de deficiência visual, escolaridade e gênero/sexo, somando um total de 36 entrevistas.

Cabe, neste ponto, considerarmos que identificamos três graus de deficiência visual: a) Alta Deficiência – sujeitos com ausência completa da visão, nunca enxergaram, cegueira congênita, utilizam-se do Sistema Braille; Média Deficiência – sujeitos com algum resíduo de visão, insuficiente para a leitura e escrita no sistema comum, utilizam-se do Sistema Braille; c) Baixa Deficiência – sujeitos com visão prejudicada, em grau menor, suficiente para a leitura e escrita no sistema comum.

As entrevistas foram realizadas com alunos do Ensino Fundamental do Instituto Benjamin Constant. Foram obtidos 3300 dados, sentenças do discurso narrativo, sendo 70% de PP e 30%, de PH. O exemplo a seguir apresenta alguns desses dados.

“Ah. Tava eu nas Lojas Americanas. Eu e uma amiga, né, chamada Vanessa. Eu tavo no meio querendo, eu ela estava querendo, eu e ela e mais duas meninas, que era Mariana e Jéssica. Távamos querendo saber uma informação, né? Saber onde ficava o shampoo e o condicionador, né? Aí, né? De repente, eu **enxergo** (PH) bem de longe um vendedor da loja, né? Aí, ele **sai** (PH) correndo e eu e ela atrás dele, eu baixa visão e ela, cega total, e nós duas correndo no meio das Lojas Americanas: ‘oh, psiu, moço!’ E nada de o moço virar. De repente eu tava com salto alto, né? De repente, eu quase, (risos) de repente eu quase **caí** (PP) em cima das coisa e a Vanessa: “Thamires, Thamires?” Eu quase **caí** (PP) em cima das coisa. No final, mas também, né? Finalmente ele **aparece** (PH) e **pergunta** (PH): “É, vocês querem alguma coisa?” “Não moço, eu **corri** (PP) atrás de você e não quero nada não.” Foi bem engraçado esse dia. Foi até semana passada, dia do meu aniversário. (Entrevista 08)²

Salientamos que, após as entrevistas, as mesmas foram transcritas, os dados, levantados, codificados, informatizados, analisados estatisticamente e os resultados foram descritos e interpretados através de pressupostos linguísticos: da variação linguística, do funcionalismo linguístico e da análise do discurso, conforme os grupos de fatores a seguir.

GRAU DE DEFICIÊNCIA VISUAL – QUEM NARRA?

A hipótese que subjaza esse grupo de fatores é que informantes com maior deficiência utilizam-se mais do PH em detrimento do PP.

A seguir apresentamos os resultados obtidos.

Fatores	Total/Aplicação	%	PR
Alta e Média	852/2628	32	.53
Baixa	186/672	27	.36

TABELA 1: Influência do grupo de fatores GRAU DE DEFICIÊNCIA VISUAL no uso do PH – Amostra Geral³

² A transcrição dos dados foi feita próxima da escrita corrente, anotando alguns traços que pareciam relevantes.

³ Os resultados são apresentados em porcentagem e em peso relativo. Este último é uma medida elaborada pelo programa de estatística Goldvarb x Ela leva em consideração não apenas a relação existente entre os fatores do grupo em análise, mas também a relação entre os diversos grupos que compõem a análise estatística.

A tabela acima mostra que alta e média deficiências favorecem o uso do PH (.53). Esse uso é desfavorecido por falantes com baixa deficiência (.36). Esses resultados confirmam a hipótese levantada para esse grupo de fatores, pois o uso do PH está correlacionado ao grau de deficiência visual do informante: alta deficiência favorece o uso do PH em detrimento do PP.

Dessa maneira, após evidenciarmos estatisticamente que o grau de deficiência visual é relevante, procedemos à divisão do *corpus* com o tratamento em separado dos três grupos de deficientes visuais, constituindo assim três subamostras.

REPORTABILIDADE – O QUE NARRA?

Para Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), a reportabilidade refere-se ao fato de “valer a pena falar sobre algo”. Horvath (1989:217) afirma que a narrativa é um texto dramático e assim o define: “um texto é dramático quando o evento por ele relatado tem o que os estudiosos do drama chamam de tensão”. É essa tensão que se desdobra durante o desenvolver-se da trama, por meio das sucessões das orações narrativas, chegando até a resolução.

Seguindo os passos de Laforest & Vincent (1996), que estudaram a reportabilidade em narrativas do cotidiano de um *corpus* em francês canadense, distribuímos as narrativas desta pesquisa em três graus de reportabilidade. a) Excepcional, que vale a pena contar: ser alvo de preconceito, ser vítima de acidente, perda da visão, morte e doença de familiares, participação em evento fora da escola, experiência em escola não especializada, participação em programa de TV, primeiro dia no IBC, primeiro dia de treino esportivo, viagem para o exterior, experiência na rua sem guia vidente. b) Intermediário: experiência fora do comum na escola ou em casa, passeios escolares e passeios com amigos. c) Banal: cotidiano familiar, escolar e religioso.

A hipótese para esse grupo de fatores é que os eventos excepcionais, aqueles que “valem a pena contar”, são aqueles nos quais os informantes usam mais o PH, pois têm mais viva na memória a experiência, revivenciando mais de perto essas situações, ou seja, nestas existe maior envolvimento do narrador, o que o aproximaria mais emocionalmente dos fatos narrados.

A seguir, apresentamos os resultados para esse grupo de fatores.

Fatores	Alta Deficiência			Média Deficiência			Baixa Deficiência		
	Total/ Aplicação	%	PR	Total/ Aplicação	%	PR	Total/ Aplicação	%	PR
Excepcional	96/132	72	.85	114/144	79	.68	144/510	28	.56
Média	18/228	7	.14	228/342	66	.63	***	***	***
Banal	192/780	24	.26	204/1002	20	.42	42/162	25	.31

TABELA 2: Influência do grupo de fatores REPORTABILIDADE no uso do PH – Três Subamostras

Os índices apresentados na tabela 2 acima mostram que, para os informantes com alta deficiência, a narrativa excepcional favorece o uso do PH (.85) e inversamente, as não excepcionais – (banal e média) o desfavorecem (.14) e (.26), respectivamente. Para os informantes com média deficiência, a narrativa excepcional também favorece o uso do PH (.68) e a banal também o desfavorece (.42). Entretanto, a narrativa média (inexplicavelmente) favorece (.63) o PH, índice muito próximo ao de narrativa excepcional.

Os informantes de baixa deficiência comportam-se como os informantes de alta deficiência. Narrativas excepcionais favorecem o PH (.56) e as banais o desfavorecem (.31) Narrativas médias simplesmente não ocorrem.

CONSTITUINTES DA NARRATIVA – COMO SE NARRA?

William Labov e Joshua Waletzky (1967) e, mais tarde, Labov (1972) mostraram que o discurso narrativo possui uma organização sistemática. Eles identificaram e definiram seis partes no discurso narrativo, sendo relevante para este trabalho a complicação e a avaliação. A complicação é a sequência de orações narrativas propriamente ditas. Por definição, obedece à ordem cronológica dos eventos, de acordo com o desenrolar da trama. A avaliação é a atitude do narrador sobre o evento narrado, ou o “ponto de vista” do narrador.

A hipótese subjacente a esse grupo de fatores é que, ao correlacionarmos estatisticamente a complicação e a avaliação ao uso do PH em oposição ao PP, a complicação favoreça o uso de PH; uma vez que,

por meio da tensão crescente que se cria na complicação, deve haver também um maior envolvimento do narrador e, portanto, a representação dos eventos passados, como se fossem presente, um “passado mais vivo”.

A seguir, apresentamos os resultados para esse grupo de fatores.

Fatores	Alta Deficiência			Média Deficiência			Baixa Deficiência		
	Total/ Aplicação	%	PR	Total/ Aplicação	%	PR	Total/ Aplicação	%	PR
Complicação	168/558	30	.56	252/828	30	.42	150/510	29	.51
Avaliação	138/582	23	.44	294/660	44	.60	36/162	22	.42

TABELA 3: Influência do grupo de fatores CONSTITUINTES DA NARRATIVA no uso do PH – Três subamostras

Os resultados acima apresentados indicam que: para falantes com alta deficiência, a presença da forma verbal na complicação favorece o uso do PH (.56), e, ao contrário, na avaliação, esse uso é desfavorecido (.44). Esses resultados confirmam a hipótese desse grupo de fatores, pois é na complicação que o narrador se envolve com o acontecimento. Consequentemente, é nesse contexto que aumenta a probabilidade de ocorrer PH.

Para os falantes com média deficiência, os resultados indicam que é a avaliação que favorece o uso do PH (.60), sendo seu uso desfavorecido na complicação (.42). Esses resultados contrariam a hipótese formulada para esse grupo de fatores. Observamos que os falantes de média deficiência são também os que apresentam taxas mais elevadas de avaliação (44%) vs complicação (30%), o que talvez indique uma peculiaridade desses falantes.

Entre os falantes com baixa deficiência – como entre os de alta deficiência – o contexto da complicação favorece o uso do PH (.51) sendo esse uso desfavorecido para a avaliação (.42). Confirma-se, portanto, também, aqui, a hipótese para esse grupo de fatores.

Informante com média deficiência é aquele falante que encontra-se entre duas realidades distintas: ele possui algum resíduo visual, mas não é enquadrado no grupo de baixa deficiência, pois essa visão residual não é suficiente para que leia no sistema comum de escrita. Por outro lado, também não é totalmente cego, pois consegue ter algumas experiências visuais. Essa situação dúbia talvez exija desse falante uma

postura mais crítica, de avaliação, no seu dia a dia, ele precisa avaliar constantemente. Buscando onde se enquadrar. Sendo o PH um recurso de avaliação interna (Schiffrin, 1981), é natural que esses informantes utilizem-se mais desse tempo verbal. Entendemos que, se a ocorrência mais frequente da avaliação reflete as suas atitudes diante das experiências de vida, o PH é a variante que reflete o maior envolvimento do narrador com o aspecto para ele mais vivamente marcado: o comentário sobre os eventos narrados.

O ESPAÇO TEMPORAL – QUANDO OCORRE?

Ao rememorar suas histórias de experiência, o narrador remete-se a um tempo passado, podendo focalizar diferentes distâncias temporais, conforme o momento em que aconteceram as experiências narradas.

A partir dessa perspectiva, recorremos a Chafe (1973), quando define a memória como superficial, rasa e profunda, conforme o fez Fleischman (1990), para distinguir os discursos da memória, já que definimos a narrativa como uma recapitulação de eventos passados. Utilizando uma categorização de tempo medida em anos, constituímos três variáveis para esse grupo de fatores: a) narrativas atuais (que relatam o que ocorreu durante o ano da entrevista); b) narrativas menos atuais (que relatam o que ocorreu entre um e três anos antes da entrevista) e c) narrativas distantes (que ocorreram há mais de três anos da entrevista).

A hipótese subjacente à postulação desse grupo de fatores é que o PH, ao contrário do PP, é favorecido por narrativas que ocorreram no ano da entrevista, pois são experiências mais recentes, ligadas à memória de superfície, mais próximas do narrador.

A tabela 6 apresenta os resultados para esse grupo de fatores.

Fatores	Alta Deficiência			Média Deficiência			Baixa Deficiência		
	Total/ Aplicação	%	PR	Total/ Aplicação	%	PR	Total/ Aplicação	%	PR
Atual	210/360	58	.75	396/678	58	.82	168/306	54	.93
1 a 3	90/510	17	.53	72/270	26	.64	12/204	5	.15
+ de 3	6/270	2	.15	78/540	14	.18	6/162	3	.04

TABELA 6: Influência do grupo de fatores ESPAÇO TEMPORAL no uso do PH – Três Subamostras

Os resultados apresentados confirmam a hipótese levantada para esse grupo de fatores. Para falantes com maior deficiência, há um contínuo: narrativas que relatam eventos ocorridos durante o ano da entrevista favorecem o uso do PH (.75). Ao contrário, as narrativas de eventos que se deram no período de 1 a 3 anos atrás, encontram-se em posição média (.53). E, por último, as narrativas de eventos que se passam há mais de 3 anos desfavorecem marcadamente o PH (.15).

Os falantes com média deficiência apresentam tendências análogas aos de alta deficiência, confirmando a hipótese levantada. Narrativas que ocorreram durante o ano da entrevista favorecem o uso de PH (.82), as de eventos que ocorreram de 1 a 3 anos (.64). As narrativas de eventos que ocorreram há mais de 3 anos desfavorecem esse uso (.18).

Os informantes com baixa deficiência também apresentam resultados semelhantes. Narrativas de acontecimentos ocorridos no ano da entrevista favorecem o uso do PH (.93). As que se passam no período de 1 a 3 anos da entrevista (.15), narrativas mais distantes, atingem a probabilidade mais baixa de PH (.04).

O ESPAÇO SOCIAL – ONDE OCORRE?

Para esse grupo de fatores, categorizamos a ocorrência das narrativas em três locais, a saber: a) na escola; b) no entorno da escola; c) na família.

A família é o primeiro local onde a inclusão do deficiente visual deve ocorrer. É na família que deve superar as suas primeiras dificuldades de aceitação, sendo principalmente o primeiro local onde pode aprimorar-se e conquistar o seu espaço.

A escola é o segundo momento em que a pessoa com deficiência visual necessita se superar para conquistar sua inclusão social. Se amparada por uma base sólida familiar, em geral, os desafios da vida escolar tornam-se mais fáceis de enfrentar.

Nessa perspectiva, a hipótese para esse grupo de fatores é que o PH seja mais favorecido em espaços sociais mais próximos da realidade do narrador e na companhia de pessoas que o vejam como igual. Assim, formulamos duas hipóteses: a) As narrativas cujos eventos ocorrem em espaço social familiar favorecem o uso do PH. b) As que ocorrem em espaço escolar onde os padrões de ensino – especial ou regular – restringem a expansão da subjetividade serão representadas pelo PP.

Apresentamos, a seguir, os resultados para esse grupo de fatores.

Grupo de Fatores	Alta Deficiência			Média Deficiência			Baixa Deficiência		
	Total/ Aplicação	%	PR	Total/ Aplicação	%	PR	Total/ Aplicação	%	PR
Escola	24/366	6	.37	168/426	39	.51	18/210	8	.29
Entorno da escola				36/294	12	.14	42/54	77	.87
Família	282/774	36	.56	342/768	41	.75	126/408	30	.35

TABELA 7: Influência do grupo de fatores ESPAÇO SOCIAL no uso do PH – Três subamostras

Para os falantes com alta deficiência, o PH é favorecido pelo espaço social da família (.56); tendo seu uso desfavorecido na escola (.37). Esse grupo não apresentou narrativas de eventos que se passam no entorno da escola. Os resultados revelam que, em falantes com alta deficiência, a hipótese proposta é confirmada. Certamente, por terem maior grau de dependência, sentem o contexto familiar como o mais próximo e protegido, o que se reflete nas narrativas por meio do maior uso de PH nesse espaço. A escola, por sua vez, ainda encontra-se no outro extremo, o mais distante. O fato de ser uma escola especializada não o reflete como mais próximo nas representações textuais. É interessante observar que não existem narrativas que tenham como cenário o espaço entorno da escola. Provavelmente isso deve-se à irrelevância deste para este narrador, o que se refletiria na sua ausência nos textos que constrói.

Se aprofundarmos a análise, podemos encontrar o motivo real, ou seja, a ausência de narrativas em contextos mais abertos pode configurar, realmente, uma não aceitação – ou uma impressão de não aceitação, igualmente inquietante – desse grupo social fora de núcleos “protegidos”, ou seja, família e escola.

Para os falantes com média deficiência: o espaço social da família nas narrativas favorece o uso do PH (.75), sendo esse uso desfavorecido quando as narrativas se passam no entorno da escola (.14). Narrativas em eventos no espaço da escola encontram-se em situação intermediária (.51). Como ocorre com os informantes com alta deficiência, a família é o local mais próximo para o cenário da narração

com PH, seguido da escola. Estes, contudo, apresentam narrativas de experiência no entorno da escola, embora não os experimentem como experiências próximas no PH

Os informantes com baixa deficiência, por sua vez, revelam uma distribuição distinta: o uso do PH é favorecido em narrações de eventos no entorno escolar (.87), uso desfavorecido no contexto escolar (.29). O cenário familiar, para esses falantes, não favorece o uso do PH (.35). Com efeito, tem resultados equivalentes ao cenário escolar (.29). O interessante, nesses informantes, é que suas narrativas no espaço exterior à escola favorecem o PH (.87), ou seja, parece não refletirem problemas nas relações fora de ambientes “protegidos”. Acreditamos que, por se utilizarem mais do sentido da visão, sendo, conforme nos mostrou Lázaro (2009), até mesmo considerados e vistos socialmente como pessoas de visão normal, esses falantes conseguem emancipar-se das “proteções”, interagindo e incluindo-se mais facilmente em atividades em espaços próprios, com círculos de amizades mais amplos, o que é refletido pelo favorecimento do PH no entorno da escola.

PARALELISMO

O princípio do paralelismo linguístico diz respeito à ocorrência em cadeia de determinada construção.

A hipótese desse grupo de fatores é que a ocorrência de PH leva ao uso de PH e que PP leva a PP.

A tabela a seguir apresenta os resultados para esse grupo de fatores.

Fatores	Alta Deficiência			Média Deficiência			Baixa Deficiência		
	Total/ Aplicação	%	PR	Total/ Aplicação	%	PR	Total/ Aplicação	%	PR
Única	6/72	8	.33	6/84	7	.08	6/78	7	.09
Inicial	12/150	8	.28	36/234	15	.25	30/144	20	.54
Paralela	216/282	76	.88	408/456	89	.92	138/156	88	.97
Não Paralela	72/636	11	.35	96/714	13	.29	12/294	4	.20

TABELA 10: Influência do grupo de fatores PARALELISMO no uso do PH – Três subamostras

Os índices obtidos acima evidenciam que, independentemente da condição visual, o princípio do paralelismo é aplicado para todos os falantes pesquisados neste trabalho.

Para falantes com alta deficiência, dados paralelos favorecem o uso do PH (.88), enquanto os dados não paralelos são desfavorecidos desse uso (.35). Sentenças únicas apresentam índice de (.33), muito próximo ao índice de dados em posição inicial (.28).

Para os informantes com média deficiência, variantes paralelas favorecem o uso do PH (.92), que, ao contrário, é desfavorecido quando a variante é não paralela (.29) Existe ainda um uso residual para posição única (.08) seguido pela posição inicial (.25)

O mesmo perfil é observado para os informantes com baixa deficiência. O uso do PH é favorecido pelos dados paralelos (.97), sendo esse uso desfavorecido por dados não paralelos (.20). Existe também um uso residual do PH em posição única (.09), seguido de um uso medial de PH em posição inicial (.54).

NÚMERO DE PARTICIPANTES

Esse grupo de fatores está ligado à visão clássica de transitividade, pois ter ou não mais de um participante envolvido na ação expressa na oração determina se a mesma é ou não transitiva.

O PH, contudo, é o tempo verbal que retrata a proximidade do narrador com a história, estando associado a um maior envolvimento do mesmo. Levando-se em consideração esse fato, a hipótese que subjaz a esse grupo de fatores é que sentenças com um participante, mais comuns em conversas face a face (Thompson e Hopper, 2000) e, inclusive, em narrativas pessoais, favoreçam o uso do PH, acentuando-se a proximidade do narrador ao evento. Essa variável foi testada para as três subamostras, contudo, somente a primeira – alta deficiência – é vulnerável a esse grupo de fatores.

Apresentamos, a seguir, os resultados para a alta deficiência visual.

Grupos de Fatores	Total/Aplicação	%	PR
1	282/996	28	55
2 ou +	24/144	16	22

TABELA 11: Influência do grupo de fatores NÚMERO DE PARTICIPANTES no uso do PH – Alta Deficiência

As taxas encontradas na tabela acima indicam que sentenças com um participante favorecem o uso do PH (.55). Esse uso é desfavorecido em sentenças com dois ou mais participantes (.22). Os resultados estatísticos, portanto, confirmam a hipótese proposta para esse grupo de fatores. Provavelmente os resultados encontrados de um participante, que expressam assim baixa transitividade, são mais comuns.

Nossos resultados parecem corroborar aqueles apresentados por Thompson e Hopper (2000), ou seja, a maior parte de sentenças apresenta um só participante.

INTENCIONALIDADE DO SUJEITO

Esse grupo de fatores está relacionado ao sujeito da oração, sendo esta intencional, ou seja, da vontade do sujeito, ou não intencional, sem a participação de sua vontade.

A hipótese para esse grupo de fatores é que a intencionalidade do sujeito está associada à atitude do sujeito, portanto, à proximidade e à subjetividade. A intencionalidade do sujeito favorece o uso do PH.

Apresentamos, a seguir, os resultados para alta deficiência, a única com resultados relevantes para essa variável.

Grupos de fatores	Total/Aplicação	%	PR
Intencional	180/372	48	76
Não Intencional	126/768	16	36

TABELA 13: Influência do grupo de fatores INTENCIONALIDADE DO SUJEITO no uso do PH – Alta Deficiência

Os resultados apresentados acima corroboram a hipótese proposta, pois maior intencionalidade (.76) favorece o uso de PH, sendo seu uso desfavorecido por dados não intencionais (.36). Mais uma vez, a vontade do falante aproxima-o da narrativa, o que faz com que ele utilize o PH.

PROCESSOS DE EXPERIÊNCIA

Esta variável baseia-se na proposta de Halliday (1994), segundo a qual a oração tem a função de representar padrões de experiência.

Por meio da linguagem, a oração modela a experiência por meio do princípio de que a realidade é construída por processos. As experiências são compostas, segundo o autor, por “acontecimentos, fazeres, sensações, significados e pela capacidade de ser e de tornar-se” (Halliday, 1994:106).

Nos processos materiais, podemos observar dois tipos distintos de orações: o primeiro, com apenas um participante (agente); e outro, com dois participantes (agente e objeto), ou, dentro do quadro teórico de Halliday (1994:108), “um Ator e um Objetivo”. De fato, o que é relevante nessa distinção, é que, no primeiro caso, o processo não se estende a outro participante, enquanto, no segundo, é isso o que ocorre.

Os processos mentais, por sua, vez, segundo Halliday (1994), englobam orações que veiculam sentimentos, percepções e pensamentos. Segundo o autor, a análise funcional, a partir de agente e de objeto, ou ator e objetivo, como é feita com os materiais, é imprópria ou pelo menos é aplicável a um número pequeno de casos devido às características semânticas desse processo.

Processos relacionais englobam os processos de ser, estar e ter (não existenciais). Segundo Halliday, nos processos relacionais, ocorre uma relação entre duas entidades, x e a . Tal relação pode ser intensiva, circunstancial ou possessiva.

Esses processos estão dentro de um contínuo, separados por processos fronteiros que estariam entre esses principais.

A hipótese formulada para esse grupo de fatores é que orações de processos materiais envolvem maior transferência de ação. Ou seja, tem maior transitividade, são mais realçadas, mais vivas e marcadas – o que se reflete no favorecimento de PH.

Apresentamos, a seguir, os resultados para as três subamostras.

Grupo de Fatores	Alta Deficiência			Média Deficiência			Baixa Deficiência		
	Total/ Aplicação	%	PR	Total/ Aplicação	%	PR	Total/ Aplicação	%	PR
Material	144/462	31	.60	276/816	33	.31	84/252	33	.89
Mental	66/246	26	.55	96/252	38	.65	48/216	22	.22
Relacional	96/432	22	.38	174/420	41	.76	54/204	26	.39

TABELA 14: Influência do grupo de fatores PROCESSOS DE EXPERIÊNCIA no uso do PH – Três subamostras

Para informantes com maior deficiência, os processos materiais favorecem o uso do PH (.60) estando muito próximo, contudo, dos processos mentais (.55). O uso do PH é desfavorecido pelos processos relacionais (.38). Essa escala, da maior à menor transitividade dos processos, confirma a hipótese para esse grupo de fatores. O favorecimento do PH, em contextos de verbos materiais, revela que a origem do PH em um tempo do mundo do comentário pode ser irrelevante, o que importa aqui é o seu papel enquanto um tempo diegético que narra as experiências.

Para os informantes com média deficiência, os índices obtidos evidenciam que os resultados dos informantes com média deficiência são exatamente opostos aos resultados dos informantes com alta deficiência. O processo relacional, tanto quanto o processo mental – respectivamente – índices (.76) e (.65) – favorecem o uso do PH. Ao contrário, o processo material desfavorece (.31) o uso da variante.

Esse resultado parece inexplicável. Para esses falantes, o efeito dos verbos relacionais e mentais (ao contrário do que ocorre com os falantes de alta deficiência) reflete a origem dessa forma verbal no mundo do comentário.

O comportamento do PH, nesse contexto, é análogo ao que se apresenta no contexto avaliação (grupo de fatores constituintes da narrativa).

Para verificar possível interferência do contexto de avaliação no uso dos relacionais e mentais, procedemos ao cruzamento dos grupos de fatores de processos de experiência e constituintes da narrativa, tendo como resultado a independência entre esses dois grupos.

Para os informantes com baixa deficiência, a situação se assemelha aos de alta deficiência, na medida em que o processo material favorece o uso do PH (.89). No entanto, a escala é distinta, havendo inversão na ordem de favorecimento entre relacional (.39) e mental (.22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, percebemos que o fenômeno em estudo não se restringe a uma questão de estilística. A escolha por uma forma em detrimento da outra está correlacionada a contextos linguísticos, identificados pelos grupos de fatores aqui apresentados.

A proximidade constituiu uma questão determinante para que o falante utilizasse o presente histórico, associando-a, em muitos casos, à condição visual do informante.

Dessa maneira, por meio da teoria da variação dos pressupostos do funcionalismo linguístico e da análise do discurso, interpretamos os resultados, a partir das hipóteses levantadas, constituindo, como demonstramos, o estudo da variação de tempo verbal em narrativas informais de estudantes cegos e com baixa visão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂMARA JR. J. Mattoso. *Dicionário de Linguística e Gramática*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CHAFE, Wallace. Language and Memory. *Language*. n. 49. p. 266-281. 1973.

FLEISCHMAN, Susanne. *Tense and Narrativity*. Austin: University of Texas Press, 1990.

FIGUEIREDO, João Ricardo Melo. *O Presente pelo Passado: Variação Verbal em Narrativas de Deficientes Visuais*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2012. 165 fl. Tese de Doutorado.

HALLIDAY, M. A. K. *Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

HORVATH, Barbara. Text in Conversation: variability in story-telling texts. In: _____. *Variation in Language, NWAV-XV*. Stanford: Stanford University, 1989

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Narrative Analysis: oral version of personal experience. In: _____. *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LABOV, William. *The social stratification of English in New York City*. Washington: Center of Applied Linguistics, 1966.

_____. The Transformation of Experience in Narrative Syntax. In: _____. *Language in the Inner City, Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LAFOREST, Marty; VINCENT, Diane. Du Récit Littéraire à la Narration Quotidienne. In: _____. *Autour de la Narration*. Quebec: Nuit Blanche, 1996.

MONTEIRO, Lúcia M. F. da S. *O Corpo como Agente de Cognição de Crianças Cegas: Uma Questão de Experiência*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Psicologia, 2009. 210 fl. Tese de Doutorado.

PAREDES SILVA, Vera Lúcia Pereira. *Gêneros e Tipos de Texto: o caso da carta pessoal*. Terceira Margem. Rio de Janeiro: ano 4, nº 4, UFRJ, Faculdade de Letras, 1996.

SILVA, Gisele M. O.; MACEDO, Alzira T de. Análise Sociolinguística de Alguns Marcadores Conversacionais. In: _____. *Variação e Discurso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

THOMPSON, Sandra; HOPPER, Paul. Transitivity, Clause, Structure and Argument Structure: Evidence from Conversation. In: BYBEE, Joan; HOPPER, Paul. *Frequency and the Emergancy of Linguistic Structure*. Australia; EUA: John Benjamins, 2000

WEINRICH, Harald. *Estructura y Función de los Tiempos en el Lenguaje*. Madri: Editorial Gredos, 1968.

Gráfica e Editora
unique
BRASIL

61 3361-3110
unique.grafica@gmail.com
STRC Trecho 04 Conj G
Lote 06 Guará-DF