

A NÃO-VIDÊNCIA ENTRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THE NON-EVIDENCE BETWEEN ENVIRONMENTAL EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION



Vol.9 nº 17 jan./jun.2014
p. 155-167

Felipe Moreira¹

RESUMO: Refletindo sobre a diversidade das configurações corporais e da não-vidência, busco entender os corpos estigmatizados como “deficiente” em sua interação com o mundo e qual o espaço de atuação destes. Analisando as experiências de educação inclusiva voltada para pessoas cegas, busco compreender sua lógica e sua transmissão às pessoas não-videntes, já que a não-vidência influencia a forma de apreensão de conceitos e sua interação com estes. Conclui-se que apesar da proposta inclusiva por trás do ensino às pessoas cegas, ainda se age por pressupostos videntes de educação e há pouca ou nenhuma agência creditada às pessoas cegas para que elas construam, através de seus aparatos corporais específicos, seus conceitos e interação com o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: não-vidência; antropologia do corpo; educação.

ABSTRACT: Reflecting about diversity over body configuration and sightlessness, I seek to understand bodies stigmatized as “disabled” and their interactions with the world and what are their acting spaces. Analyzing inclusive education experiences with blind people, I look to comprehend it's logic and transmission to sightless people, since sightlessness influences ways of apprehension of concepts and interaction with them. Conclusion is that despite the inclusive propositions behind blind people teachings, there are still education sight-guided assumptions and few or no agency given to blind people so they can construct, using their specific body configurations, their own concepts and interaction with the world.

KEYWORDS: sightlessness; anthropology of the body; education.

INTRODUÇÃO

A história e imaginação social do corpo ocidental, suas funcionalidades, definições ontológicas e funcionais, antes de ter sido impactada pelas mediações cartesianas, era pensada através de dicotomias de sombra e luz. No prefácio do livro “Corpo e história”, Joaquim Brasil vê na raiz semântica da palavra “corpo” uma

¹ Universidade Federal de Minas Gerais.

associação direta com a morte, o corpo como cadáver (ainda hoje o sentido de cadáver está presente na palavra “corpo”, dependendo de nosso contexto) e sempre em oposição com a idéia de alma. O corpo era pensado como a ausência da vida na qual a *anima* viria a soprar para que ele deixasse de se tornar inerte e passivo. Sant’anna (2001, p. 6) via nisso uma imbricação dos conceitos de natureza/cultura. Para ela, havia uma interdependência entre a natureza e a cultura até pouco depois da idade das trevas. Um exemplo disso seria a medicina grega hipocrática que sempre usava a natureza como análogo para pensar a cura do corpo e restaurar seu suposto equilíbrio. Hoje operamos mais pelo sentido alopático de cura, sempre vendo o corpo (ou algo no corpo) como uma batalha, algo a ser bombardeado de remédios, algo a ser extraído ou substituído. Apesar das diversas retomadas integralizantes da medicina holística e outras práticas orientais (Le Breton, 2011b, p. 284), a indústria farmacêutica continua se expandindo aos milhares e é justamente nas falhas desta que suas alternativas têm ganhado mais força.

A etnografia tem nos trazido exemplos que tornam claro nossas próprias concepções. Ao estudar os neocaledônios, Leenhardt (2007) nota que sua noção de “corpo” é difusa e como há certa indissociabilidade entre a natureza e a cultura, ambas se confundem. O corpo *kanak* e suas partes são análogos aos cascos de árvore, às polpas das frutas, aos fragmentos de corais marítimos e demais elementos presentes na natureza. Ao trabalharmos estas concepções de corpo proveniente dos estudos etnográficos, temos que manter uma vigília epistemológica ao trazê-los para a sociedade urbana e mesclá-las ao cenário, deixando claro suas fragilidades e possibilidades como ferramentas analíticas. Isto é mister ao trabalharmos com “visões” de mundo diferentes e existentes na mesma sociedade para não misturarmos noções comuns às dos sujeitos de pesquisa. Para Le Breton (2011a, p. 92), não podemos nos ver como espelhos de nossos 'objetos' de pesquisa.

O corpo é sempre uma questão que nos colocamos e trabalhamos, seja na visão mecanicista do fardo e da superação, na ótica não-ocidental da mescla com o ambiente ou até mesmo na visão holista da integração una. O corpo é sempre uma preocupação, pois para negá-lo ou obliterá-lo, é preciso conhecê-lo (Brumana, 1983, p. 57).

CORPO-MÁQUINA

Autores contemporâneos (como Le Breton, 2011a, por exemplo) têm discutido a ainda contemporânea noção cartesiana de corpo-máquina. A visão de um corpo falho, pois passível de doenças, incongruências, fadigas e erros eminentes. Um corpo “ultrapassado” pela mente, que necessita se libertar das amarras da natureza e caminhar em direção a um progresso deveras secular. Le Breton (2011b, p. 106) vê o suposto privilégio do racional como algo para além do 'biológico'. Justamente por estar além do mundano que ele adquire este status superior. É no espírito que a racionalidade nasce e se desenvolve, e aí o mecanicismo vê sua qualidade mais eminente.

Podemos identificar este discurso através das altas cifras dedicadas aos cursos de ciências exatas e biológicas nas instituições de pesquisa em nosso país, sempre na guisa de aprimorar ou re-configurar o que foge ao controle ou ainda é um mistério à mente pensante. Apesar disto, ainda existem pequenas resistências culturais a este modelo dualista que acabam questionando e produzindo novas formas de reapropriação corporal/social, com ao musculação, a robótica (união e não mais hierarquização entre mente/corpo), e medicina homeopática, entre outras. O corpo ainda é algo que exploramos e nos reapropriamos constantemente. Para Le Breton (2003, p. 53) O temos em mente o tempo todo inclusive ao sabermos que é por meio dele que podemos ser (re)conhecidos, classificados e também julgados.

Descola (2006, p. 8) conceitualiza uma divisão das relações própria de cada civilização. No caso do ocidente, crê que funcionamos por uma lógica “naturalista”. Na ontologia ocidental, diferenciamos o humano do não-humano (o mundo das coisas e o mundo dos animais e das coisas imateriais) através de noções de moral, intelectualidade, alma, subjetividades, etc. Noções

localizadas na mente dos indivíduos e que se expandem para marcar territórios de possibilidades/impossibilidades. No ocidente, cremos em mentes particulares, mas uma corporalidade única. O corpo nunca deu conta de nossas inúmeras concepções sobre ele. A musculação é um exemplo deste corte entre mente/corpo. Para Brigidó (2010, p. 456), o corpo no esquema mental desses praticantes pode, inclusive, ser uma estratégia de socialização e ascensão social, o que, numa visão hierárquica e dualista entre mente e corpo, seria o *métier* da mente, através da linguagem. Tal discussão serve para mostrar como a configuração corporal não-vidente, apesar de ser só mais uma das possibilidades existentes, não é valorizada como tal, inclusive na educação inclusiva, que trabalha mais a questão da adaptação do que o empoderamento ou exploração de novas e imprevisíveis abordagens.

CORPO NO MUNDO

Por ser uma preocupação, nosso corpo está constantemente em choque nos diversos ambientes que circula. Desde a criação familiar até a educação formal e a constituição de novas e diferentes redes de socialização afetiva, aprendemos a perceber os fenômenos sociais de diferentes maneiras. Há uma mescla de 'percepções' que nos influenciaram a vida toda e que em uma certa fase de nossa vida tendem a se misturar, mesmo que tenhamos a impressão de 'saber nos comportar de acordo' com o local em que estamos. É possível que consigamos, com algum grau de sucesso, separar os aprendizados da vida para serem utilizados de forma tangencial em determinadas situações, porém, para Merleau-Ponty, invariavelmente, nunca daremos conta de tudo que nos bombardeia diariamente, só temos uma mínima noção consciente da nossa totalidade:

Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele. Portanto, sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório de meu ser total. (2011, p. 269)

Ainda assim, por mais que não seja possível determinar todos os pontos de controle (tanto externos quanto internos) sobre nosso corpo, não podemos negar que há um controle. Controle no sentido de 'adestramento' social, de sanções e recompensas que recebemos ao nos comportar de certa maneira, de ter uma percepção correta em tal momento. A própria espontaneidade é, ironicamente, valorizada, justamente por trazer a ilusão de que se foi possível, mesmo que temporariamente, apresentar algo de novo e inusitado frente à tanta previsibilidade de quem está imerso no meio que se encontra:

... o próprio corpo deixa de ser o ponto de determinação da natureza sobre a cultura: não resta nada de naturalidade em um corpo cujos mínimos movimentos são socialmente significativos, respondendo aos códigos estabelecidos de forma minuciosa e, em grande parte, arbitrária. (Brumana, 1983, p. 14)

Como veremos, apesar da proposta de Ingold para a educação da atenção e percepção ambiental ser extremamente importante para repensarmos nossa proposta de educação inclusiva, não há como negar que se há controle sobre os corpos, este controle tem uma configuração específica. No caso deste trabalho, busco ressaltar a vidência compulsória na experiência significativa dos corpos no decorrer de sua socialização. Por mais que em um corpo não-vidente lhe falte a 'visão ocular' para perceber os fenômenos de forma visual, a pressuposição da vidência não deixa de incorporar-lhe pois, dado o entendimento deficitário que temos a respeito das

corporalidades não-hegemônicas (corporalidades tidas como 'deficientes'), o cuidado que lhes recai vem através de pessoas supostamente 'saudáveis' e que passaram sua vida toda incorporando, num sentido Bourdiano de *habitus*, a compulsoriedade da vidência:

[...] o peso particular das experiências primitivas resulta, no essencial, do fato de que o *habitus* tende a garantir sua própria constância e sua própria defesa contra a mudança mediante a seleção que ele opera entre as informações novas, rejeitando, em caso de exposição fortuita ou forçada, as informações capazes de questionar a informação acumulada e, principalmente, desfavorecendo a exposição a tais informações. (Bourdieu, 2009, p. 100).

ROSTO, INDIVIDUALIDADE E SENSORIALIDADE

Le Breton (2011, p. 28) cita uma novela onde um empregado de uma sociedade tradicional acompanha seu patrão até a cidade grande e lá acaba percebe seu rosto como não o percebia antes, para além de olhá-lo com o intuito de manter o corte de cabelo e não fugir às regras locais. Para Breton, esta crônica serve de exemplo como marco zero da percepção da subjetividade e da individualidade ocidental:

Simultaneamente à descoberta de si como indivíduo, o homem descobre seu rosto, sinal de sua singularidade, e seu corpo, objeto de uma posse. O nascimento do individualismo ocidental coincidiu com a promoção do rosto. (Le Breton, 2011, p. 29).

Mas, tal como o corpo possui um suposto epicentro identitário localizado no rosto, quais seriam as hierarquias presentes neste rosto? Do que ele é dotado e como se comunica com o mundo? Como o mundo responde a isso? É um rosto que possui órgãos sensoriais simbolicamente desiguais e que Le Breton analisa hierarquicamente. O olfato e a visão estão em posição de simetria oposta na escala de sentidos valorizada socialmente. A visão é o sentido mais valorado e o olfato o mais escatológico.

Este rosto ocidental que se descobre único tem os olhos como demiurgo. Não é a tua que, desde a análise histórica de Le Breton sobre o surgimento da visão como ferramenta de percepção do mundo e atualizador das múltiplas subjetividades propostas por Descolas, é ainda recorrente o ditado popular: “os olhos são as janelas da alma”. Nessa idéia de alma está embutida a idéia de “dar vida”, ou seja, a alma/espírito é o que da vida ao corpo, o que o faz estar e ser no mundo. As bases cartesianas de uma divisão binária do conhecimento ainda se verificam através destas noções sensoriais que se estabelecem no senso comum. Se um corpo sem alma não tem vida e não habita o mundo de forma ativa, tendo a visão como nossas “janelas” da alma, estabeleceu-se neste raciocínio um lugar subordinado às pessoas que não possuem janelas arejadas. Em teoria, se fecham para o mundo. Nos estudos de Oliveira (1998, p. 7), há a inferência de que os olhos recebem mais de 80% das impressões sensíveis do mundo. Afirma ele que vivemos em um mundo predominantemente visual, o que acarreta certas impressões errôneas acerca dos que não partilham deste mesmo pressuposto, ou seja, que as pessoas cegas não teriam as mesmas “capacidades” (termo a ser discutido no decorrer da exposição, juntamente com a noção de “deficiência” que a idéia de capacidade carrega consigo) por estarem em desvantagem “natural” frente a um mundo vidente *a priori*. Esta idéia de um mundo predominantemente visual suscita vários problemas que vão desde a educação inclusiva, acessibilidade e inserção sócio-econômica até questões teóricas a respeito da apreensão de conceitos (pré-estabelecidos por epistemologias videntes) por pessoas cegas. A noção de um corpo preparado conceitual e tecnicamente para apreender um mundo que “está lá” para ser descoberto (e não construído diariamente, constantemente em reconfiguração, como na idéia de Ingold) pressupõe um norte de eficácia, habilidades corporais e mentais que, dadas no desenvolvimento genético “saudável” da pessoa, culminam na plenitude de suas funções e competências para se desenvolver no ambiente. E, tais

pressupostos não se aplicam à todas as pessoas e suas diversidades e configurações corpóreas-sociais.

Este ambiente possui premissas estabelecidas e ali se concebem experiências, as pensamos e as modificamos baseados no choque das vivências entre os sujeitos e na experiência destes com seu ambiente. Não busco com esta afirmação dar um estatuto menor ou uma não originalidade ao senso comum, pois a ciência também é uma invenção e híbridos relacionais entre estas duas visões de mundo (e tantas outras, como a religiosa, econômica, etc.) existem. Atento apenas para o fato de que se trata de um ambiente construído, em sua maioria, por pessoas videntes. Portanto, há um choque de concepções de mundo que as pessoas precisam lidar e lidam com elas de várias formas.

Portanto, este ambiente é construído baseado na pressuposição da visualidade e os que não compartilham deste fato se encontram em uma situação de marginalização e dependência, pois seus corpos são vistos como “deficientes.” A deficiência acarreta em uma forma de anomalia, pois desconstrói nossa visão deste corpo ideal, nascido em completude e apto a desvendar o mundo através de atributos mentais e físicos que temos por naturais/de nascença. No ato de transitar e construir um ambiente habitável por pessoas com certas pressuposições corporais, estes corpos se (con)formam a ele e precisam se adaptar (quando não o fazem inconscientemente) mesmo que as “regras” já tenham sido estabelecidas muito antes de virem a existir – sem radicalizarmos o pressuposto do fato social coercitivo. Há aí uma concepção ontogenética do corpo sadio e desenvolvido em um ambiente criado como um “campo de treinamento” onde este deve se materializar, superar, se desenvolver e por fim, se sobrepor e dominar. À parte de discutir questões relativas a este imaginário sócio-corporal (e sociológico, pois as pessoas também “analisam” a própria cultura, fato a que nos chama atenção a antropologia simétrica wagneriana – ponto que iremos nos ater no decorrer do texto) voltadas para a questão da beleza, raça/etnia, classismo estético ou outras variáveis, o foco será a noção de deficiência, especificamente a relação da falta de visão ocular e como estes corpos “sem janelas” podem nos ajudar a pensar nossa sociedade.

A NOÇÃO DA DEFICIÊNCIA

Quando algo estranho às nossas concepções e representações de mundo surge, precisamos enquadrá-lo em alguma referência prévia que serve justamente para moldá-lo. A anomalia é um estado que não pode ser tolerado por muito tempo, é um intervalo curto entre o inteligível e ininteligível e que deve ser suprimido o mais rápido possível antes que crie microfissuras em nossa cosmologia (Douglas, 1991, p. 31). Nesta operação de tornar familiar o anômalo subjaz uma lógica patologizante que traz a pessoa não-vidente para o reino da “doença”. Para não incorrer nesta operação de re-locação das nossas visões de mundo, se tem a visualidade como norma e a sua ausência como infortúnio e doença, como algo “incomum” que aflige alguém (sempre na esteira daquele ditado popular de que a “desgraça só acontece com os outros, nunca com a gente”). O conhecimento é livre para ser atualizado de diversas maneiras, mas como nós videntes dependemos basicamente de nossa visão (pensando na noção hierárquica que discutimos previamente), somos forçados a resignificar o pensamento quando nos vemos privados dela (ou com pessoas muito próximas que nos fazem rever nossos conceitos). Diversos estudos na área de pedagogia e ensino de arte para pessoas cegas têm mostrado como a percepção das coisas pode ser alcançada de diversas maneiras, através dos outros sentidos (Rabello; Motti apud Ormelezi, 2007, p. 288).

Assim, a “deficiência” é definida pelos “não-deficientes” e são prescritos seus limites de atuação, potência e atualização em nossa sociedade. A educação inclusiva é um destes espaços que pretendo discutir neste trabalho e suscitar reflexões sobre seu funcionamento. Ela é pensada não só através destas concepções que aloca os não-videntes em um espaço cognitivo dos videntes, mas tais espaços funcionam através de uma lógica de reconhecimento própria aos videntes. Justamente por terem este espaço limitado, os ambientes, políticas, enfim, o espaço de atuação

dos não-videntes raramente é pensado pelos próprios não-videntes (apesar de muitos avanços neste sentido como escolas compostas por alunos e alunas não-videntes e grande parte do próprio corpo docente sendo composto por pessoas não-videntes.) Muitas vezes o que resta às pessoas não-videntes é uma política de “adaptação” (também presente na idéia da educação inclusiva), como se o ambiente tivesse que ser encarado como algo nocivo e perigoso a que é preciso se adaptar, tendo sempre um cosmo limitado de atuação no espaço de quem não está “preparado” para ali habitar.

Alguns dos artigos sobre educação inclusiva e pedagogias aplicadas às pessoas não-videntes trazem um imaginário social que remete à idéia wagneriana da “invenção” e autonomia/inventividade do senso comum. Tanto o antropólogo quanto qualquer pessoa está apta a entender fenômenos sociais (mesmo que este “entendimento” seja no fundo uma contra-invenção deste pesquisador). Invenção é a própria vivência das pessoas e serve para: “[...]conceber todos os seres humanos, onde quer que estejam, como “pesquisadores de campo” que controlam o choque cultural da experiência cotidiana mediante todo tipo de “regras”, tradições e fatos imaginados e construídos.” (Wagner, 2010, p. 75). Estas regras e fatos se apoiam na mesma lógica já discutida, a de que precisamos dar ordem às coisas. Wagner (2010, p. 96) prossegue argumentando que se “inventa”, ou seja, se constrói/imaginam-se fatos, pois a socialização precisa de códigos comuns para ocorrer.

De certa forma também é preciso criar estes códigos comunicacionais para possibilitar esta invenção, e, claro, como o próprio autor afirma logo em seguida, há ganhos e poderes efetivados neste jogo entre a invenção e a convenção, mas como estamos discutindo concepções entre grupos diferentes e assimétricos (são os “eficientes” que dão acesso aos “deficientes”, afinal de contas), devemos nos perguntar sobre esse poder, a quem serve, como age, como empodera ou desempodera os sujeitos, quais são os ganhos e quais são as perdas das pessoas, seja em um jogo político, econômico, social ou educacional. Na prática estas instâncias dificilmente estão isoladas uma das outras, mas o propósito deste trabalho é prosseguir na discussão de como a educação inclusiva tem trabalhado com a não-vidência e apontar algumas inquietações levantadas por esta análise.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No processo de invenção das premissas culturais videntes há uma partilha de códigos de comunicação que Wagner chamou de “convenção cultural”. Este processo culmina em códigos comuns de comunicação que servem para que as pessoas videntes consigam reorganizar suas impressões/discursos/attitudes sob uma coerência cognitiva que as ajuda a lidar com o que é diverso de suas próprias vivências. Porém, como compartilhar e comunicar estes códigos que apreendemos visualmente (ou auxiliado por pessoas também videntes, como no caso de socialização primária familiar ou na educação formal, onde a maioria senão todo o corpo discente é vidente) quando buscamos trazer os não-videntes para nosso “mundo” construído? Me indago se no processo de apreensão de conceitos não ocorre uma esterilização das potencialidades não-videntes. Suscito aqui reflexões sobre a educação inclusiva para pessoas cegas. Um dos trabalhos analisados aqui se trata de uma oficina de teatro do Instituto Benjamin Constant e estudou as experimentações corporais de um aluno e uma aluna desta oficina, buscando compreender as dificuldades na construção de personagens que precisavam ser percebidos pelos participantes sem aporte visual. No caso, era uma “bailarina” e um “senhor de idade”. A pergunta era “Como levar os alunos cegos a construir personagens que seriam representados para tal platéia?” (Moraes, 2007, p. 312). A menina precisava incorporar a personagem da bailarina. Grande parte dos outros participantes (de baixa visão) possuíam memórias visuais do que seria “uma bailarina”, quais suas características, o que ela faz e como se porta. Estas pessoas dividiam este código comum do que é ser “bailarina”, sua percepção corroboravam o sentido dado coletivamente, o que não ocorria com a menina cega: “Esta menina não conseguia entender o que

os colegas diziam acerca da bailarina: 'ela é leve, dança levantando as mãos, gira em torno do próprio corpo'." (Ibid, p. 318). Buscaram aporte teórico sobre as relações e agências/influências entre humanos e não-humanos e usarem artefatos manuseáveis para que a menina entendesse os conceitos (criados por pessoas videntes) de "ser leve", roupas que pouco agiam no corpo e davam maior liberdade e o uso de músicas e marcação de ritmo para gerar movimentações desejadas. Além do uso dos objetos e música, pediram para que os demais participantes opinassem sobre o que era ser bailarina e assim agiram por sob suas percepções previamente construídas.

No estudo de Nunes e Lomônaco (2008), foram criadas categorias diversas, situadas em grupos de conceitos para que se avaliasse a resposta de crianças de ambos os sexos entre idades de 8 a 13 anos. Conceitos como trovão, chuva, liberdade, etc. levando em consideração que alguns podiam ser manuseáveis, parcialmente manuseáveis, abstratos ou não cognoscíveis por cegos (como arco-íris e nuvem). Sobre o resultado, inferem acerca da suposta baixa auto-estima nas crianças que se viam inibidas e até com dificuldade para responder às questões mas que, ao tentar, timidamente e com algum esforço, "acertavam" (ou seja, correspondiam expectativas da pesquisa) a função do conceito. A capacidade de abstração e conceitualização para se chegar a uma apreensão também foi uma questão discutida. Para eles, a questão não é a capacidade das pessoas cegas em apreender conceitos, mas o problema de transmitir informações de forma que possam processá-las. Uma abordagem diferencial é necessária, segundo os pesquisadores, pois não é possível agrupar todos os tipos de pessoas cegas em uma mesma pedagogia. Não é somente a não-vidência que os marca homogeneamente e sim diversos outros fatores presentes também em pessoas videntes. Não há um sentido unitário presente nem uma relação causal entre a não-vidência e os demais aspectos da vida pessoal de alguém.

O trabalho de Batista busca revisar como as diversas implicações que a psicopedagogia criou a respeito do tema dos conceitos e sua aquisição se modificou ao longo dos anos. Utiliza também de resultados obtidos da pesquisa de Nunes. Aponta como conclusão a questão da adaptação às diferentes cognitividades de pessoas cegas e que são necessários recursos para que elas consigam adquirir os conceitos ou interligar os que já sabem a futuros conceitos/situações específicas. A palavra "aquisição", "ensino" e "transmissão" são recorrente nestes trabalhos. Sobre os testes IAR, a adaptação deste teste para crianças cegas demonstra que não há diferença significativa entre os resultados de crianças cegas para crianças não-cegas.

A PERCEPÇÃO

Independente da questão da vidência ou da não-vidência, a percepção visa criar um sentido para as coisas e a própria percepção depende do sentido (Vigotski, 1998, p. 16). A forma como as pessoas "veem" e classificam as coisas está de acordo com postulados internos (que parecem incoerentes à quem não os compartilha). Tal sentido na vidência se dá na visão. Compreendemos e comunicamo-los visualmente. A reflexão pedagogia é justamente como transmiti-los a pessoas cegas para que elas possam também partilhar destes.

Interpretamos de forma vidente e exprimimos isso às pessoas através da educação formal e informal (fenômeno comum também entre videntes já que o discurso científico deslegitima senso comum/tradicional). Com Moraes, vimos que se parte do conhecimento prévio (impressões do 'ser' bailarina) para buscar transmiti-lo a uma criança cega sem memória visual referente. Para encarnar a personagem, usaram de objetos e música para mostrar o que era ser "leve" (como uma pluma, outra associação) e como uma bailarina deveria se portar. Utilizando do tato e a audição como focos da metodologia, definiram conceitos ao mesmo tempo que a impediram de definir um próprio. Seria uma bailarina sempre 'leve'? Ser leve, no nosso binarismo vidente/ocidental, é o oposto de ser pesado ou pesada. Mas ser pesado é o oposto de ser magra? Todas elas são magras? Vigotski nos mostra como são conceitos enganadores que tendemos a pré-julgar pela visão e, utilizando do tato, transmitir aos não-videntes. Só dançamos quando se tem

música? Estas implicações de restrição dos conceitos cabem também aos videntes, pois se prescrevemos o “ser” das coisas, definimos sua contra-partida. Se bailarinas devem ser leves, alguém que não se encaixa nesta definição poderia se constringer na escolha de tal profissão?

No estudo de Lomônaco e Nunes e no de Rabelo et al surge a mesma questão de como transmitir os códigos que criam para interpretar o mundo aos não-videntes. As conclusões focam na preparação da escola e dos docentes para facilitar o processo de aquisição de conceitos dos não-videntes. Não há discussão sobre prepará-los para criarem os seus próprios ou como nós também podemos rever os nossos. Nas pesquisas e nas análises dos resultados há o pressuposto do conhecimento vidente sobre os mesmos e as porcentagens e análises dos “acertos” também seguem expectativa videntes de uma resposta adequada aos conceitos propostos. Este ensino do conceito vidente ao não-vidente, sem que este último se aproprie dele, gera um uso que somente corresponde à interpretação vidente. O não-vidente pode acabar usando um código que não faz parte de seu mundo, pois não o apropriou, não o reinventou de acordo com suas vivências e história, acabando por usar conceitos estranhos a seu mundo: “[...] quando questionado sobre como saber se alguém está mentindo, Marcelo respondeu: 'Vendo'. Com frequência, os cegos, assim como os videntes, incorporam essa herança linguística”. (Nunes; Lomônaco, 2008, p. 133).

No trabalho de Rabelo et al, foram feitas adaptações de forma a conseguir aplicar em não-videntes um teste normalmente aplicado à videntes. A avaliação comparada foi baseada em resultados obtidos com crianças videntes e, em si, foi construída sob pressupostos videntes de binarismos, além de pré-determinar as respostas aos conceitos como maior/menor, vazio/cheio, etc. A transmissão destes conceitos e a avaliação da recepção/entendimento deles é vidente por natureza e busca, através de uma metodologia inclusiva, instaurar uma epistemologia vidente em pessoas cegas. A educação inclusiva não busca legitimar e incentivar um conhecimento não-vidente (no sentido de criar ferramentas conceituais e raciocínios próprios do grupo) e sim instaurar um conhecimento vidente através das potencialidades não-videntes. A percepção vidente ordena o mundo, mas não deixa que os não-videntes também realizem este ordenamento de forma original. Buscamos sempre inseri-los em nosso sistema conceitual. Conceitos como perto/longe, maior/menor, etc. são percepções de uma invenção vidente, nos termos de Wagner: “A invenção perpetua não apenas as coisas que 'aprendemos', como a língua ou boas maneiras, mas também as regularidades de nossa percepção como cor e som, e mesmo o tempo e o espaço.” (Wagner, 2010, p. 94). O conceito de longe/perto depende da visão e no caso dos cegos, pressupomos que é o distanciamento do toque deste para o objeto que irá mostrar se estes conceitos foram apreendidos por eles. Se não fosse um conceito arbitrário, me pergunto se haveria uma dissidência desta noção de distância como, por exemplo, uma pessoa cega pensar na distância em termos de um referencial de toque: tocável/não tocável ou mesmo estando próximo de algo, mas não podendo tocá-lo por completo e tendo que discriminar parte por parte, pensar nesta coisa como apreensível ou inapreensível ao invés de grande ou pequeno. Talvez caímos na armadilha deste argumento já que também usamos conceitos apreendidos em nossas vidas de vidente para abstraí-los às pessoas não-videntes, mas se faço esta comparação é apenas a título de exemplo e isto mesmo já nos mostra como é complicado compreendermos como os não-videntes poderiam organizar seu mundo conceitualmente e como seria difícil a nossa compreensão de sua percepção deste mundo se não tivéssemos códigos comuns a compartilhar e “ensinar” a eles. Ao “ensiná-los” os nossos códigos e conceitos para que eles, os não-videntes, se comuniquem conosco e nos seja apreensível sua “visão” de mundo, podemos, no final, acabar usando diferentes cores para pintar o mesmo quadro, nunca alterando os contornos.

PENSANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Vimos como nossas percepções de mundo, aplicadas às pessoas não-videntes, baseiam-se em informações que recebemos majoritariamente de forma visual e que na busca por compreender o “outro”, inventamos uma série de pressupostos culturais que acreditamos serem

próprios deles, baseando-nos em nossos próprios. Vemos a não-vidência como uma “anomalia”, um desvio em nossa definição de “corpo” naturalizado e funcional, com todos os sentidos operantes, dotado de membros não danificados e uma mente sadia. Ao tentar transpor nossas representações videntes para o mundo não-vidente, acabamos tentando criar códigos comuns e linguagens que possa nos colocar em comunicação (buscando superar a distância que a “anomalia” cria entre nós) e estes códigos são criados baseando-se no sentido que damos às coisas, processo que acaba por gerar mais destes códigos. Nesta busca por um diálogo unilateral com a diferença esquecemos que nossas associações derivam de uma intenção comunicacional, geralmente prévia à nossa própria construção das coisas:

... a associação nunca funciona como uma força autônoma; nunca é a palavra proposta que, como causa eficiente, “induz” a resposta, ela só age tornando uma intenção de reprodução provável ou tentadora, só opera em virtude do sentido que adquiriu no contexto da experiência antiga e sugerindo o recurso à essa experiência, ela é eficaz na medida em que o sujeito a reconhece, a apreende sob o aspecto ou sob a fisionomia do passado (Merleau-Ponty, 2011, p. 42)

É impossível de se captar a diversidade da vida apenas pelo olhar ou o que quer que se derive dele. Nosso conhecimento vidente (não excluindo os demais marcadores presentes em nossa epistemologia vidente, como classe, raça/etnia, gênero, etc.) está disposto em um espaço de potências e ele é só uma de suas atualizações em co-relação com diversas outras. Para Merleau-Ponty (Ibid, p. 328), o espaço não é só o lugar onde dispomos e organizamos as coisas, não é um mero espaço de alocação mas sim de realização das coisas e fenômenos. O ambiente não é uma abstração comum a todos nem mesmo um baú de conhecimento que se devam guardar as coisas para usar quando bem quisermos, mas sim uma potência universal com conexões que provavelmente nunca iremos esgotar. Este espaço, este ambiente onde percebemos as coisas em potência e buscamos atualizá-las é, para Ingold, como o processo de ‘tecer’ conexões/sentidos à medida que “fazemos” nossa vivência enquanto habitamos o mundo. Ao invés de pensar, como comumente se pensa, no tecer como uma potencialidade do fazer poderíamos pensar justamente no fazer como potencialidade do tecer (Ingold, 2000, p. 290), pois aí não esgotamos as inúmeras possibilidades provindas desta tessitura, sempre prontos a criar formas não esperadas e agir de acordo com o inesperado. Fica uma inquietação ao pensar em como, definindo termos e conceitos como o fazemos, estamos negando não só a nossa potencialidade vidente como a não-vidente já que, neste processo, como diz Merleau-Ponty, acabamos matando nossa consciência e imobilizando nossas experiências ao posicionar um certo objeto/coisa à outro objeto/coisa previamente identificável (Merleau-Ponty, 2011, p. 109). A definição de conceitos serve para facilitar o processo de comunicação de maneira a economizar sintática favorecendo a semântica, porém, principalmente no meio acadêmico em que vivemos, os conceitos são engessados de forma a pagar ‘pedágio’ aos seus supostos criadores e assim ganhar em produtividade perdendo em dialogicidade. Talvez tenhamos muito que aprender com o processo tátil das pessoas cegas, taxado como ‘lento’, mas que se abre pras mudanças ao seu redor sem pré-definir e sim conhecendo a medida que se aproxima e vai criando e recriando suas impressões.

Do ponto de vista das reflexões de Ingold, a premissa da educação inclusiva de ser possível ‘integrar’ as diferentes capacidades e possibilidades cognitivas e corporais da pessoa é infrutífera desde sua gênese já que, para ele, não se ‘inclui’ ninguém dentro de um corpo de conhecimento prévio, por mais que ele seja segmentado por grupos específicos de acordo com as supostas capacidades dos discentes de cada grupo:

Meu ponto é que estas capacidades não são nem internamente pré-especificadas nem externamente impostas, mas surgem dentro de processos de desenvolvimento, como propriedades de auto-organização dinâmica do campo total de relacionamentos no qual a vida de uma pessoa desabrocha. (Ingold, 2010, p. 15)

Ou seja, mesmo reconhecendo a existência de alunas e alunos cegos dentro da escola, é uma ilusão imaginar que se pode incluí-los ao ambiente baseado numa pedagogia apoiadora da diversidade, mas que não conhece nem busca tornar visível toda a gama de relações que uma pessoa cega passa por sua vida e como a percepção do seu meio ambiente através de recursos não-visuais é completamente diferente de seus colegas videntes. E ainda mais perversa é a premissa por trás da ideia de inclusão que torna vulnerável a identidade das pessoas tidas como 'deficientes', pois as expõe como incapazes por si ao invés de tornar claro que não é a experiência das pessoas e suas configurações corporais que define o conceito de deficiência e sim o ambiente hostil e não preparado para interagir com a diversidade física (Diniz, 2012). A pressuposição de um corpo capaz de preparar uma agenda que inclua alguém dentro de algo que em teoria se está excluído *a priori* é definir uma escala de hierarquia baseada na falsa pressuposição de uma 'especialização' pedagógica:

[...] se o conhecimento do especialista é superior ao do iniciante, não é porque ele adquiriu representações mentais que o capacitam a construir um quadro mais elaborado do mundo a partir da mesma base de dados, mas porque o seu sistema perceptivo está regulado para 'captar' aspectos essenciais do ambiente que simplesmente passam despercebidos pelo iniciante. (Ingold, 2010, p. 21).

Não é porque o vidente percebe visualmente que seu entendimento é superior mas sim porque ele está regulado pra captar visualmente as coisas. Somos uma sociedade 'visual' e é visualmente que reconhecemos nosso ambiente. Muito antes de ouvirmos o som de um pássaro, já imaginamos o som que ele irá emitir ao olhá-lo de longe, ver suas plumagens ou a forma de seu bico, remetendo a uma classificação biológica estabelecida. Vemos um formato de algum objeto e já imaginamos a textura antes mesmo de tocá-lo. Nossa 'atenção' está configurada visualmente. E é isto que precisamos repensar dentro das premissas da educação inclusiva. É um trabalho extremamente desafiador mas acredito ser melhor gastarmos energia em dar uma forma para esta relação com a não-vidência do que continuarmos nos apoiando em materiais e práticas didáticas que apenas abarquem a diversidade corporal de forma burocrática e não efetiva. A percepção das pessoas está condicionada à tanto mais do que só a visualidade, está ancorada em seu gênero, em como sua família espera certas coisas de seu comportamento social, em como a sua raça/etnia delinea as suas possibilidades econômicas e afetivas, na sua localização geográfica e como são suas relações de periferia e centro com sua cidade, enfim, uma gama de relações que precisamos levar em consideração. Afinal, os contextos criam suas próprias respostas e questões, definem a forma de usar as ferramentas em mãos. Precisamos perceber o quanto estamos deixando de aprender ao querer incluir as diferentes formas de perceber o mundo dentro de um corpo de conhecimento que nos faça sentido, mas que esteriliza as potencialidades de outrem:

Na passagem das gerações humanas, a contribuição de cada uma para a cognoscibilidade da seguinte não se dá pela entrega de um corpo de informação desincorporada e contexto-independente, mas pela criação, através de suas atividades, de contextos ambientais dentro dos quais as sucessoras desenvolvem suas próprias habilidades incorporadas de percepção e ação." (Ibid, p. 21)

Apesar de acreditar que estas reflexões de Ingold acerca da tessitura das experiências é extremamente válida e interessante para pensarmos nossas práticas pedagógicas, não incorro com isto em uma inocência fantasiosa de ser possível aplicarmos suas reflexões sem transformações drásticas no nosso sistema de ensino. Acredito no potencial que suas premissas da educação ambiental têm, mas não há como negar que há um controle estrutural e social que ultrapassa os limites da escola e tende a inculcar e incorporar valores nem sempre enriquecedores ou que incitem à convivência pacífica e desenvolvimento igualitário de habilidades. Como discutido, o corpo está sempre sendo disciplinado de forma contextual. Mas acredito as

contribuições e reflexões de Ingold são mais no sentido de como as coisas podem ser do que como são atualmente. Elas podem refletir muito sobre o ensino de países mais avançados nesta questão, mas se pensarmos em termos de Brasil, onde a massificação e padronização do ensino básico andam fazendo seus danos (por exemplo, ao colocar os estudantes com 'deficiências' nas escolas 'normais' com a desculpa da socialização mas sem nenhuma infra-estrutura e ainda pautadas em pedagogias arcaicas), podem ser mais um norte do que uma resenha do que aplicar no momento.

Pensar na potencialidade do corpo não-vidente é também pensar até que ponto este controle social, marcado por este dualismo cartesiano e a expectativa de um corpo saudável pronto a desafiar a 'natureza', tende a neutralizar o desenvolvimento corpóreo-sensorial das pessoas cegas. A sociedade já nos educa informalmente desde o nascimento. A educação formal precisa entender bem como estes processos influenciam nas vidas de seus estudantes para ser capaz de compreender o espaço de atuação e percepção de cada pessoa, individualmente. A tendência à padronização gera esterilidade. Se for impossível escapar a doutrina do corpo, então que ao menos o ensinemos a desobedecer e inovar, questionar e recriar.

Para muito além de uma “aquisição” de conhecimento, me pergunto se não deveríamos incentivar a criatividade não-vidente e dar legitimidade às suas concepções de mundo que poderiam trazer reflexões construtivas ao nosso próprio conhecimento. Para Belarmino (2009), sua imersão em um mundo vidente através de suas potencialidades não-videntes que seu corpo oferecia permitiu que o que ela chamasse de “lenda” (já que o mundo visual, para o cego congênito, é apenas uma narrativa) se atualizasse:

O perceber, dentro do não-ver, exige, pois, um exercício de mergulho na realidade tátil, pela via da educação, da arte, da psicologia, da cultura, a fim de que se estabeleça a premissa da colaboração, da dialogicidade, da conexão entre os sentidos humanos, para que, então, a lenda pessoal de uma criança cega possa ganhar cada vez mais o enxerto da experiência, da realidade. (p. 184)

O que videntes estão deixando de “ver” ao ter a visão como central em nosso conhecimento de mundo? É um fato irônico como encaixamos os não-videntes sob a categoria de “deficiente” quando investimos tanto em ficções científicas e romances literários. Mas desprezamos o conhecimento não-vidente. Criamos um “limbo” no qual relegamos as pessoas com “deficiências”, obrigando-as a circular em ambientes onde pouco podem agir, mas ali precisam transitar. Ao se tratar de educação formal, política ou social, devemos perceber que estes ambientes são espaços de atualização e interpretações que variam de acordo com contextos específicos, posicionamentos geo-corporais de sujeitos e cargas sociais de aprendizado. O que será que estamos deixando de perceber ao apenas “vermos”? Como diz Merleau-Ponty (2011, p. 28), visível é apenas o que apreendemos com os olhos, há muito mais para se captar, pois o sensível se apreende pelos sentidos, sendo a visão apenas uma dentre as inúmeras possibilidades a se explorar e inter-relacionar no curso de uma vida.

NOTAS

² Para uma etnografia sobre o mundo da musculação, ver: SABINO (2000).

³ Sobre relacionamentos entre videntes e não videntes, ver: Bruns em Revista Benjamin Constant – v.1, n.1 (1995) – Rio de Janeiro: IBCENTRO.

⁴ A respeito da noção de ambiente como obstáculo: Ingold (2011, p. 26).

⁵ Mais sobre a noção de sofrimento e deficiência em: MARTINS, Bruno Daniel G. S. “A angústia da transgressão corporal: a deficiência assim pensada”. Oficina do CES, n. 237, p. 1-14, 2005.

⁶ Sobre o mito da super audição em não-videntes: (DIAS; PEREIRA, 2008).

⁷ <http://www.ibr.gov.br/>

⁸ Sobre a dificuldade dessa transmissão também para pessoas videntes, ver: Vigotski (1988, p. 17-18).

⁹ A percepção advinda da perda tardia da visão é diferente da congênita, ver: Diniz, 2010, p. 9.

¹⁰ Para ser “bailarina”, há uma expectativa baseada na que a pessoa é capaz de fazer. Sobre técnicas corporais e adestramentos, ver: Mauss, 2003, p. 410.

¹¹ Pagliuca (1996, p. 132) vê nesta baixa motivação o de que pessoas cegas não recebem muita formação para as artes plásticas (além das poucas experiências em escultura discutidas no artigo).

¹² Em um sentido oposto, Ingold (2010, p. 21), discute como nossa educação é pretensiosa e acredita que é possível ensinar as pessoas como se portar no mundo de acordo com pressupostos específicos, mas que, no fundo, nunca podemos ensinar nada a ninguém, apenas estimular as pessoas a perceber as coisas do seu ambiente.

¹³ O que não é o caso nas escolas com alunos e alunas cegas já que o máximo que ocorre é a tradução dos livros didáticos para o Braille, mas o conteúdo per se é por excelência baseado numa lógica vidente. O conteúdo é apenas transcrito para a linguagem física mas não é transcrito para a linguagem cognitiva.

¹⁴ Uma categoria no mínimo contraditória já que historicamente e no dia-a-dia, todos e todas dependem, em algum grau ou outro, de algo ou alguém (Mello e Nuernberg, 2012, p. 642).

¹⁵ Tal como no “passeio esquizo” identificado por Perlongher (2008, p. 170) em sua etnografia sobre os michês.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATISTA, Cecilia Guarnieri. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. **Psic.: Teor. e Pesq.**, vol. 21, no. 1, p. 07-15. Abr/2005.
- BELARMINO, Joana de Souza. O que percebemos quando não vemos? **Fractal: Revista de Psicologia**, vol. 21, no. 1, p. 179-184. Jan./Abr. 2009.
- BENJAMIN, Constant. Instituto Benjamin Constant/MEC. **Centro de Pesquisa, Documentação e Informação** – v. I, n. 1. Rio de Janeiro: IBCENTRO, 1995.
- BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009
- BRUMANA, Fernando Giobelina. **Antropologia dos sentidos – introdução às idéias de Marcel Mauss**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria; JODELET, Denise. Normas, representações sociais e práticas corporais. **Revista Internacional de Psicologia**. 2010, v. 44, n. 3. PP:449-457, 2010.
- DESCOLA, Philippe. Beyond Nature and Culture. **Proceedings of the British Academy** | 39, p. 137-155. 2006.
- DIAS, Thaiana Lize Lopes and PEREIRA, Liliâne Desgualdo. Habilidade de localização e lateralização sonora em deficientes visuais. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.**, vol. 13, no. 4. 2008.
- DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- DINIZ, Daniela Graciere. **A relação do deficiente visual com a escultura**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Visuais) – Escola de Design, Universidade do Estado de Minas Gerais, 2010.
- DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo**. Lisboa: Edições 70, 1991.
- INGOLD, Timothy. **The perception of the environment: Essays on livelihood, dwelling and skill**. Routledge, 2000.
- LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.
- LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade**. Campinas, Sp: Papirus, 2003.
- LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.
- LEENHARDT, Maurice. **Do Kamo – La persona y el mito en el mundo melanesio**. Editora Paidós Ibérica, Barcelona, 1997.
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Rev. Estud. Fem.** [vol. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- MORAES, Marcia. Modos de intervir com jovens deficientes visuais: dois estudos de caso. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE)**. vol. 11, no. 2, p. 311-322. Jul/Dez 2007.
- NUNES, Sílvia da Ferreira; LOMÔNACO, José Fernando. Desenvolvimento de conceitos em

- cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. Vol. 12, no. 1, p. 119-138. Jan/jun 2008.
- OLIVEIRA, J. V. G. Arte e visualidade: A questão da cegueira. **Revista Benjamin Constant**, 4(10), p. 7-10. 1998.
- PAGLIUCA, L.M.F. A arte da comunicação na ponta dos dedos - a pessoa cega,. **Rev.latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, vol. 4, no. especial, p. 127-37. Abril/1996.
- RABELLO, Suzana; MOTTI, Telma Flores Genaro; GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. Avaliação educacional por meio do teste IAR em escolares com cegueira. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 13, n. 2, Aug. 2007.
- SABINO, César. Musculação: Expansão e manutenção da masculinidade. In: OLDENBERG, Mirian (org.). **Os novos desejos: das academias de musculação às agências de encontros**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SOARES, Carmen Lúcia (org.). **Corpo e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- VIGOTSKI, Lev. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

Recebido em: 05/01/2014
Aprovado para publicação em: 16/05/2014