



# CEGUEIRA E COGNIÇÃO: SOBRE O CORPO E SUAS REDES

Marcia Moraes

Professora do Programa de Pós-graduação em Estudos da Subjetividade, Departamento de Psicologia, Universidade Federal Fluminense. Endereço de correspondência: Rua Desembargador Cesínio Paiva, 15, Niterói – Rio de Janeiro – Brasil – Cep: 24 360-530. E-mail: [mmoraes@nitnet.com.br](mailto:mmoraes@nitnet.com.br).

## Resumo

Este trabalho tem o objetivo de refletir acerca do papel do corpo como suporte da cognição entre jovens deficientes visuais. Na história da psicologia o corpo foi considerado como suporte da cognição, tendo como referência o método experimental e fisiologia experimental do século XIX. Em nosso trabalho de campo observamos um grupo de teatro com jovens deficientes visuais e perguntamos por novos referenciais teóricos para refletirmos sobre o papel do corpo como suporte da cognição. Neste contexto, as noções de híbrido, redes, actantes proposta na atualidade pela teoria ator-rede são importantes para repensarmos as relações entre corpo e cognição.

## Palabras chave

Psicologia, cognição, corpo, cegueira

---

## Abstract

This paper aims to discuss the place of the body as a support of cognition among youths visually impaired. In the history of psychology the body was studied as a support of cognition and it was related to 19th century experimental method as well as to experimental physiology. In our field research we observe a theatre troupe made up of youths visually impaired and we are asking for new theoretical references to debate the place of the body as a support of cognition. Concepts such as hybrid, networks, actants which are nowadays proposed by actor-network theory are very important for us as far as we are interested on the relations between body and cognition.

## Key Words

Psychology, Cognition, Body, Blindness

---

## Agracecimentos

Este trabalho é fruto de projeto de pesquisa financiado pelo governo brasileiro através do Programa de Iniciação Científica. Aline Alves de Lima e Carolina Cardoso Manso são bolsistas de iniciação científica que participam do projeto e colaboraram na elaboração deste artigo. Agradeço aos profissionais do Instituto Benjamin Constant e em particular à professora Marlíria Flávia Coelho da Cunha, pela possibilidade de realizarmos o trabalho de campo desta pesquisa.

## 1. Introdução: a questão do corpo e da cognição na psicologia do século XIX

Tradicionalmente, na história da psicologia o estudo da cognição é referido às possibilidades e aos impasses da quantificação, da previsão e do controle da experiência psicológica (Boring, 1985). A percepção, em especial a percepção visual, ocupa neste cenário papel privilegiado porque, entendida como representação do mundo objetivo, a percepção se articula bem com a lógica da pesquisa experimental. Isso porque o modelo de pesquisa experimental, inaugurado na modernidade, supõe a possibilidade de manipulação de um evento – uma causa – e a mensuração dos efeitos deste evento sobre outro – o fenômeno investigado. Assim, para conhecer experimentalmente a percepção é necessário manipular o mundo, ou seja, os estímulos físicos, e medir a transformação que esta manipulação provoca no percebido.

As pesquisas experimentais sobre os processos cognitivos demarcam um importante território epistemológico para a constituição da psicologia como ciência. Neste terreno, o estudo da cognição estabelece-se numa dupla articulação: de um lado, como um acontecimento fisiológico que se origina **no** e depende **do** corpo como seu substrato fisiológico (Crary, 1990). Daí decorre toda a importância que tem a fisiologia sensorial do século XIX para o estudo da cognição. De outro lado, é preciso conceber a cognição como um evento psicológico que em última instância representa o mundo físico, objetivo, concebido mecanicamente como extensão e movimento. Fazer esta investigação experimental consiste em definir o fato psicológico através de uma aliança entre a fisiologia e a física. É a própria definição de psicologia que se vê atrelada a estas alianças: a psicologia no século XIX é um saber que se situa entre a física e a fisiologia.

Em suas pesquisas acerca do tema da percepção, Crary (1990, 1999, 2002) sublinha os impasses encontrados por esta linha de pesquisa. O autor propõe uma análise histórica e epistemológica da percepção, em particular no século XIX, sublinhando os limites das pesquisas experimentais. A definição da percepção a partir do seu suporte na fisiologia experimental é para Crary (1990) problemática uma vez que a fisiologia do século XIX demarcava as especificidades do corpo no que diz respeito às suas reações frente aos estímulos oriundos do mundo físico. Ao mencionar a fisiologia de J. Müller<sup>1</sup>, Crary (1990) indica que a energia nervosa específica caracteriza a autonomia do corpo por relação aos estímulos externos. Desse modo, a correspondência entre o mundo externo – os estímulos – e o mundo percebido é problemática porque o corpo, longe de garantir a objetividade da percepção, afirma a sua parcialidade. Importante notar que, ainda que circunscrevendo seu tema de pesquisa em torno da percepção, os trabalhos de J. Crary (1990) abrem um campo de reflexão para os estudos sobre a cognição num sentido mais amplo. Isso nos leva a dizer que no século XIX o estudo da cognição estava atrelado às pesquisas fisiológicas, mais especificamente ao campo da fisiologia experimental. O corpo aparece neste contexto como suporte da cognição. Trata-se de uma

---

<sup>1</sup> A teoria das energias nervosas específicas trata da especificidade das energias de cada um dos nervos sensoriais. Assim, a luz seria a energia nervosa específica do nervo óptico. Este produzirá sensações luminosas sempre que for estimulado. Isso implica que um beliscão num nervo óptico, ainda que não sendo um estímulo luminoso, provocar como reação uma sensação luminosa. Desse modo, a sensação longe de reproduzir o estímulo, demarca a especificidade do corpo em suas reações aos estímulos. Deste fato, Crary retira uma série de problematizações sobre o papel do corpo como suporte da cognição.

concepção de corpo submetida à lógica experimental, isto é, aquela que estabelece uma relação previsível e mensurável entre uma causa –um estímulo- e um efeito –um acontecimento no campo da cognição. O corpo é neste contexto reagente às estimulações oriundas do meio e sua passividade é condição da mensuração da relação entre a o estímulo e a sensação. Ora, o interessante no enfoque de Cray (1990) acerca deste tema é indicar que no cerne das pesquisas experimentais o corpo comparece como problema, isto é, como vetor de impasses e de controvérsias. Neste sentido, são exemplares os seus argumentos acerca da psicofísica. Isso porque as pesquisas sobre a sensação e sobre os limiares da percepção, levadas a cabo no século XIX no campo da psicofísica, demarcavam a labilidade do processo perceptivo frente aos estímulos. Desse modo, de um lado, a partir dos argumentos de Cray (1990) podemos afirmar que o século XIX é decisivo para a delimitação de um solo de investigação experimental acerca dos processos cognitivos e para a constituição da psicologia como ciência experimental da cognição. De outro lado, o autor sublinha o papel controvertido e polêmico que o corpo ocupa neste cenário.

Pelo exposto, é possível afirmar que nosso trabalho se situa numa linha de investigação herdeira da psicologia do século XIX, já que nosso foco está dirigido para a cognição em suas articulações com o corpo. No entanto, neste ponto é necessário estabelecermos duas ressalvas fundamentais. A primeira diz respeito ao sentido que damos ao termo **herdeira**: se dissermos que somos, de algum modo, herdeiros da psicologia do século XIX, que sentido atribuímos a esta idéia de **herança**? A segunda ressalva diz respeito ao estatuto conceitual da noção de corpo como suporte da cognição: consideramos como eixo de nosso trabalho a noção de corpo-máquina, fundada na física mecanicista e retomada pela fisiologia experimental do século XIX ou estabelecemos novos referenciais teórico-práticos para tratar desta noção?

## *2. A herança como vetor de transformação*

Despret (1999) apresenta uma concepção de herança que se afasta das idéias de continuidade histórica e de origem na história. Para abordar este assunto a autora narra uma fábula que podemos resumir do seguinte modo: um homem muito velho, próximo da morte, reúne seus três filhos para dividir com eles os seus únicos bens que são onze camelos. Ao primogênito, deixa metade dos bens; ao filho do meio, um quarto e ao mais novo deixa um sexto. Quando o pai morre, os filhos ficam atônitos. Como dividir esta herança? Os filhos decidem procurar ajuda recorrendo aos conselhos de um sábio. Este lhes diz que a única coisa que pode fazer é dar-lhes o seu velho camelo, desdentado, magro, mas muito valioso uma vez que ele irá ajudar os jovens na divisão da herança. Com o presente recebido do sábio os filhos dividem a herança segundo a vontade do pai: o mais velho recebe seis camelos, o do meio fica com três e o mais novo herda dois camelos. Ao final da divisão o camelo desdentado é devolvido ao velho sábio como forma de reconhecimento e gratidão.

Esta fábula levanta a questão acerca da transmissão através da herança. Os filhos recebem do pai algo que não pode ser transmitido sem se transformar. A herança não está dada, antes deve ser

construída a partir do 12º camelo. Este por si só não é a solução do problema, mas sim aquilo que transforma o problema de modo a que ele possa ser solucionado. Segundo Despret "...uma herança se constrói e tudo o que participa desta construção torna-se um devir possível desta herança..." (1999: 28; minha tradução). Desse modo, se de um lado os filhos são produtos de uma herança, de outro lado, eles são os vetores de transformação desta herança.

Entender, portanto, a herança como vetor de devir e de transformação nos leva a retomar nosso problema de pesquisa. Sim, somos herdeiros da psicologia do século XIX uma vez que nos situamos no terreno problemático das relações entre a cognição e o corpo. No entanto, herdamos os impasses, as controvérsias, não as soluções prontas e definitivas. Neste sentido, importa-nos considerar o corpo a partir daquilo mesmo que aparecia como o seu limite na psicologia do século XIX: a sua labilidade, sua parcialidade. Se a cognição enraíza-se no corpo, que desenho da cognição podemos esboçar se consideramos como positivas as noções de labilidade e parcialidade do corpo? A psicologia experimental do século XIX investigava a cognição a partir de sua articulação com corpo considerado como referencial de objetividade, de quantificação e de controle. A aliança entre a psicologia e a fisiologia experimental foi neste sentido uma aliança em torno de uma certa concepção de ciência. Ciência positivista cujo modelo era representado pelas ciências da natureza. Nesse trabalho nos definimos como herdeiros do século XIX na medida em que esta herança implica um vetor de devir e de transformação: o que nos interessa não é seguir o corpo entendido como extensão e movimento, mas sim, acompanhar as suas derivas, as suas errâncias, as suas variações a partir das múltiplas conexões que estabelece com o mundo. Trata-se, portanto, de uma herança que nos levará ao mesmo tempo a definir um outro objeto para a psicologia e a entender de outro modo as relações entre a cognição e o corpo.

Por esta via, afirmamos que neste trabalho operamos um duplo deslocamento. Por um lado, deslocamos a centralidade da visão nos estudos sobre a cognição quando perguntamos o que é o conhecer sem o ver. A relação entre o conhecer e o ver estabelece um referencial de investigação bastante forte tanto na psicologia quanto na filosofia. O paradigma *visuocêntrico* marcou as pesquisas no campo da psicologia cognitiva, em particular nos estudos acerca da percepção. Por outro lado, deslocamos as alianças teórico-práticas que estabelecemos para definir a psicologia. Nossos aliados não são mais os instrumentos da psicofísica, nem a bancada do laboratório de pesquisa experimental. Propomos estabelecer uma aliança entre a psicologia e as artes, em particular as artes cênicas. Assim, interessa-nos seguir um grupo de teatro formado por jovens cegos e portadores de baixa visão a fim de acompanharmos os impasses corporais-cognitivos que são produzidos a partir dos jogos teatrais. Neste percurso, impusemo-nos como tarefa seguir as marcas, os vestígios, os rastros que estes jogos teatrais produzem nos corpos dos deficientes visuais levando-os a conhecer diferentemente o mundo a sua volta.

A interface entre arte e psicologia abre um vasto e interessante terreno de investigação certamente já explorado por outros autores, como por exemplo, Rudolf Arheim, Fayga Ostrower, entre outros.

Muitos destes trabalhos têm como objetivo refletir sobre as possíveis articulações entre os modos de organização da percepção e da cognição e o conhecimento perceptivo que um sujeito obtém a partir de uma obra de arte, como um quadro, por exemplo. Apesar de diversidade de enfoques destes autores, podemos reconhecer um fio condutor que atravessa os seus trabalhos criando entre eles um denominador comum: trata-se da concepção da cognição como um processo de representação<sup>2</sup> do mundo, com uma retomada do mundo objetivo no campo da cognição. Em nosso trabalho de pesquisa, temos considerado a cognição como produção de mundos, como invenção de um universo que não estava dado de antemão. Consideramos, portanto, a cognição longe do referencial da representação.

É a partir destes deslocamentos epistemológicos nos estudos acerca da cognição que desenvolvemos desde o ano 2003 o projeto de pesquisa intitulado *Ver e não ver: o teatro como dispositivo cognitivo entre jovens deficientes visuais* no Instituto Benjamin Constant (IBC<sup>3</sup>). Situado no Rio de Janeiro (Brasil), o IBC é uma instituição de mais de 150 anos de existência e que está voltada para a construção da cidadania da pessoa deficiente visual.

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

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

---

<sup>2</sup> Consideramos como referência para este ponto o trabalho de Deleuze (1988). Neste trabalho o autor apresenta uma série de orientações e coordenadas que indicam o que significa pensar numa certa vertente filosófica por ele denominada de Imagem Dogmática do Pensamento. O autor levanta alguns referenciais que definem a imagem dogmática do pensamento. Entre estes pontos sublinhamos aquele que consiste em identificar o pensamento com o reconhecimento, com a reconhecimento. Assim, nesta perspectiva o que se busca no pensamento é um princípio de identidade, de unidade, de repetição. A proposta de Deleuze, ao contrário disso, consiste em perguntar pela diferença no pensamento, pelo dispar como aquilo que força o pensar. Para o filósofo, pensar é diferir. Utilizamos o termo representação para indicar uma certa orientação no campo da cognição, seguindo para isso as características da Imagem Dogmática do Pensamento.

<sup>3</sup> Para conhecer o Instituto Benjamin Constant o leitor pode visitar o site <http://www.ibc.gov.br/>

pesquisa, pretendemos investigar o papel da arte cênica como recurso pedagógico voltado para o ensino do cego e do deficiente visual.

No teatro a elaboração de cada personagem passa por diversas etapas nas quais o que se pode notar é o progressivo envolvimento da criança com o universo do personagem. Merece destaque o papel que o corpo assume na construção e elaboração dos personagens. Falar da importância do corpo na construção do personagem não traz em si nenhuma novidade. O que significa, portanto, dizer que entre as crianças cegas é o corpo o suporte das elaborações e do trabalho de construção dos personagens? Qualquer ator poderia afirmar o mesmo, sem dúvida. O que nos interessa circunscrever com esta afirmação é que não se trata do corpo-máquina, mas sim de um corpo construído, elaborado a partir das múltiplas conexões que estabelece com o universo teatral: o texto, o cenário, o figurino, o espaço do palco, os outros atores, a música, etc. O processo de construção e elaboração dos personagens engloba a produção de tais articulações do corpo com o mundo. A partir destas articulações são produzidos tanto o corpo, com sua fala e gestos próprios, quanto o mundo conhecido. Corpo e mundo são co-construídos a partir de tais articulações.

Neste trabalho nosso foco de observação não é o produto final – a peça que as crianças encenam a cada final de ano no IBC. O que nos interessa é seguir o processo de construção dos personagens, em outras palavras, o processo de construção de si e do mundo que a experiência teatral proporciona às crianças cegas e portadoras de baixa visão. Por este motivo em nosso trabalho de campo adotamos uma postura etnográfica que consiste em acompanhar todo o trabalho de elaboração dos personagens.

### *3. Método: a etnografia como postura*

Este trabalho foi desenvolvido através da postura etnográfica, seguindo a proposta de Boumard (1999). Para o autor é necessário distinguir entre etnografia como método e etnografia como postura. Como método, a etnografia é uma técnica de investigação que se centraliza na observação participativa e insiste “nas técnicas de trabalho de campo, nas práticas de observação, no diálogo etnográfico como dispositivo [...] levando a recortes com as histórias de vida ou algumas formas da pesquisa-ação” (Boumard, 1999: 1) .

Compreender a etnografia como postura consiste em aliar de modo indissociável metodologia e epistemologia. Isso porque a postura etnográfica está alicerçada na “idéia de ir ao campo e dele não fazer o elemento da administração da prova, mas o material indispensável para que o discurso sobre o outro tenha sentido” (Boumard, 1999: 2)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> As experiências etnográficas pioneiras remontam ao início do século XX e não serão aqui retomadas porque foge ao nosso escopo fazer o levantamento de tais experiências. Importa salientar que este trabalho situa-se na esteira de um movimento que consiste em propor um olhar etnográfico não para os povos estrangeiros, mas para o estudo dos costumes, das crenças, das práticas sociais dos coletivos contemporâneos. A este respeito Boumard salienta que: “devemos insistir na dimensão metafórica deste etnologia, porque não é o estrangeiro enquanto outro que precisamos estudar no caso, mas precisamente o

Desse modo, nosso trabalho de campo privilegia a investigação e o contato direto das pesquisadoras com os alunos e professores do Instituto Benjamin Constant (IBC) envolvidos com as atividades de teatro que são desenvolvidas duas vezes por semana, perfazendo um total de 5 horas semanais de ensaios, vivências e dinâmicas ligadas à construção dos personagens.

Assim, nossa proposta metodológica distancia-se de outros métodos de pesquisa que supõem a distinção e separação radical entre o pesquisador e o pesquisado.

Para usar o vocabulário institucionalista [podemos dizer] que o etnógrafo, definido como tal em função de seu olhar, é ao mesmo tempo implicado [...] a investigação etnográfica dá lugar pleno ao sujeito numa atitude de atenção flutuante, nunca neutra, sempre à espreita duma eventual produção de sentido [...] Trata-se evidentemente de captar o ponto de vista dos membros do grupo estudado, mas não os observando apenas, nem mesmo pedindo-lhes que explicitem seus atos. Na tecelagem etnográfica o investigador situa as descrições no seu próprio contexto, sendo assim levado a considerar as produções dos membros do grupo estudado como verdadeiras instruções de investigação (Boumard, 1999: 3).

Neste enfoque, a postura etnográfica está enredada numa perspectiva epistemológica que afirma o caráter construído da realidade<sup>5</sup>.

#### 4. O grupo observado

O trabalho foi desenvolvido através da observação do grupo de teatro desenvolvido com jovens deficientes visuais. Acompanhamos o grupo de teatro formado por 10 jovens, sendo 3 cegos<sup>6</sup> e 7 portadores de baixa visão, todos alunos regularmente matriculados no IBC. Elaboramos um diário de campo, no qual foram anotadas as atividades desenvolvidas, as observações da pesquisadora e suas implicações com o processo da pesquisa. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos que participaram das atividades de teatro. Destacamos que a pesquisadora participou de todo o processo de construção, elaboração e desenvolvimento das atividades de teatro.

#### 5. Resultados: a bailarina e o balão, o velho e o tambor

O trabalho de campo foi desenvolvido ao longo dos anos de 2004 e 2005. Dos muitos resultados colhidos, optamos por apresentar alguns que consideramos significativos para os nossos propósitos.

---

outro enquanto estranho. Encontramo-nos, assim, perante uma mudança de postura, onde a distância entre o investigador e o grupo observado vai depender de uma exterioridade metodológica" (Boumard, 1999: 2).

<sup>5</sup> Neste ponto podemos dizer que o trabalho de Boumard tem ressonâncias com os trabalhos de Bruno Latour que ao assumir uma postura etnográfica descreve os cientistas em ação e problematiza a epistemologia tradicional que definia o conhecimento científico a partir das distinções a priori entre sujeito e objeto do conhecimento. Em seus trabalhos Latour assume uma perspectiva epistemológica que afirma ser construcionista, isto é, a realidade é considerada como efeito de conexões e associações que articulam humanos e não-humanos numa rede híbrida e heterogênea. Interessa-nos considerar estes trabalhos tanto como viés metodológico de nossa pesquisa quanto como ferramenta teórica e conceitual que nos permitirá retomar as discussões acerca da epistemologia da psicologia. A respeito do trabalho etnográfico de Latour e de suas análises epistemológicas, ver: Latour e Woolgar (1997); Latour (1994), Latour (2004).

<sup>6</sup> Para definir os sujeitos como cegos adotamos uma definição funcional de cegueira, isto é, consideramos cegos aqueles que fazem uso do Braille como técnica exclusiva de escrita e leitura. Foram considerados videntes os que fazem uso exclusivo da tinta para a escrita e a leitura.

## 5.1. Como é o corpo de uma bailarina?

Partimos de uma questão levantada pelo grupo de teatro durante os ensaios da peça *A loja da Alegria*<sup>7</sup>, encenada no IBC em novembro de 2005. A peça contava a história de uma loja de brinquedos onde os brinquedos ganhavam vida cada vez que o dono da loja se retirava. Havia vários personagens brinquedos: um motociclista, um corredor, um lutador, uma bailarina. Acompanhamos a construção deste último personagem.

A menina que interpretava a bailarina tinha 11 anos e era cega congênita. Durante os ensaios da peça a menina demonstrava desconhecer completamente o que é ter um corpo de bailarina, quais são os seus gestos, como é a sua dança: nada do ser-bailarina era conhecido pela menina. Este fato produziu em todo o grupo uma questão: o que é ser bailarina? Tal questão norteou o trabalho do grupo por vários encontros e foi traduzida numa questão prática: como levar uma menina cega congênita a conhecer o que é ser bailarina?

A primeira abordagem adotada pela professora de teatro foi “explicar” para a menina o que é ser bailarina: “uma bailarina demonstra leveza, dança na ponta dos pés, levanta os braços.” Tais “explicações” pareciam ser bastante enigmáticas para a menina e quando lhe era solicitado fazer os movimentos da bailarina a menina não se mexia e dizia: “mas eu não sei o que fazer, o que significa esta leveza?” De saída, foi observado que apenas dizer para a menina o que é uma bailarina não era suficiente para que ela de fato construísse corporalmente o personagem. As professoras diziam: a bailarina levanta as mãos e dança – ao que a menina respondia: “dança como? Como é que as mãos fazem?”. Os impasses produzidos a partir de tais conversas promoveram uma mudança nas estratégias adotadas na construção do personagem.

Foram planejadas uma série de atividades que tinham como finalidade produzir um campo de experimentações para o ser bailarina. Primeiramente, foi perguntado ao grupo de alunos o que cada um conhecia da bailarina. No grupo havia crianças portadoras de baixa visão e outras que haviam adquirido a cegueira com mais de 11 anos de idade. Estas crianças tinham alguma experiência visual com a bailarina que lhes permitiu descrever a bailarina a partir de algumas posturas corporais:

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

Estas e outras características foram apontadas pelo grupo. A partir deste levantamento as coordenadoras do grupo propuseram atividades que tinham como objetivo promover o conhecimento

---

<sup>7</sup> A peça *A loja da alegria* foi escrita e dirigida pela professora Marlíria Flávia Coelho da Cunha, professora de teatro do Instituto Benjamin Constant.

das características do ser bailarina. No entanto, era consenso entre as coordenadoras a necessidade de criar este conhecimento a partir de experiências que mobilizassem o corpo todo, não estando circunscritas apenas à visão. Desse modo, a primeira atividade proposta foi a experimentação com as roupas da bailarina. Uma saia feita de plumas e outra de um tecido bem leve foram tateadas pelos alunos. As saias passaram de mão em mão, foram cheiradas, alisadas e os alunos constataram que ela era bem diferente de uma saia feita com tecido grosso, como o jeans. Os alunos vestiram as roupas da bailarina e solicitaram que as coordenadoras colocassem música para que eles pudessem perceber como a saia podia ser movimentada ao som das músicas. As coordenadoras decidiram por colocar dois tipos de música: valsas e músicas brasileiras cujas letras falavam de bailarinas. Ao som das músicas os alunos começaram a dançar: “como se dança na ponta dos pés?” - perguntou uma aluna cega. E concluiu ela mesma: “a bailarina dança e anda na ponta dos pés, com passos de formiga que quer guardar um segredo, anda sem fazer barulho”. Uma questão, no entanto, permanecia em aberto para a menina que iria interpretar o personagem da bailarina: “a leveza, o que é isso, como fazer para que o corpo pareça leve?”

As coordenadoras do grupo propuseram duas atividades que envolviam um enorme balão de gás. Dentro do balão de gás foram colocados grãos de arroz de modo que quando o balão era movimentado os grãos de arroz produziam um som suave. A escolha dos grãos de arroz foi discutida entre as coordenadoras do grupo. Optou-se pelo uso deste material e não de guizos, muito comuns, por exemplo, no jogo de futebol com cegos. Por que o arroz e não o guizo? As coordenadoras consideravam que o guizo produzia um som descontínuo, quando a intenção era que o som também pudesse transmitir a continuidade dos movimentos da bailarina. A primeira atividade com o balão de gás consistiu em articula-lo aos movimentos dos braços da bailarina (FOTO 1).



FOTO 1. Instituto Benjamin Constant (2005). *Atividades com o balão de gás I*. © Marcia Moraes

Desse modo, as coordenadoras diziam para a menina cega: “a bailarina abraça este balão na frente do corpo, depois o levanta até o alto da cabeça, depois o leva para o lado”. Com estes movimentos do balão, a menina ia construindo os movimentos dos braços da bailarina que sobem ao ar arqueados, depois descem para um lado e depois para o outro. Todas as crianças, inclusive as videntes, fizeram estes movimentos. A segunda atividade com o balão consistiu em coloca-lo sobre um enorme lençol que era segurado pelas coordenadoras (FOTO 2). As crianças ficaram sob o lençol e empurravam o balão. Esta experiência produziu comentários: “como a bola é leve, ela voa alto, basta um toquinho e ela já voa”, foi o que disse uma menina com baixa visão.



FOTO 2. Instituto Benjamin Constant (2005). *Atividades com o balão de gás II*. © Marcia Moraes

Ao final destas experiências a menina cega concluiu: “a bola é leve e a bailarina também é leve” e em seguida disse: “meu corpo pode ficar leve como esta bola”.

## 5.2. As estereotipias e a música: sobre as articulações entre o ritmo da música e o ritmo do corpo

Observamos ainda no grupo de teatro uma outra atividade, desta vez com um menino cego de 16 anos. O menino interpretaria na peça o personagem que era o dono de uma loja de brinquedos. No entanto, as posturas corporais deste menino incluíam uma série de estereotipias, como o balançar repetido das mãos, coçar as pernas, pular, entre outros movimentos que não faziam parte do contexto corporal do personagem: um velho um pouco distraído. Do mesmo modo que no caso da construção da bailarina, observamos que não era suficiente dizer ao menino que ele devia parar de balançar as mãos ou de coçar as pernas. As coordenadoras do grupo pensaram em introduzir no personagem uma bengala, um objeto que muitas pessoas velhas utilizam para auxiliar o caminhar. O objetivo era “ocupar” as mãos do menino de modo a que as estereotipias fossem deixadas de lado. Destacamos que este menino, embora cego desde os dois anos de idade, nunca foi treinado para o uso de bengala. Ele costumava se locomover amparado por outros ou fazendo uso das mãos para tatear o que estivesse na sua frente. Ao ser apresentado à bengala o menino a utilizava balançando-a

de um lado para outro, no alto, num movimento que era ainda marcado pelas estereotipias. As coordenadoras perguntaram a ele: “para que serve uma bengala?” E ele respondeu: “para ver se tem obstáculos no caminho”. E as coordenadoras: “então mostre como se pode usar a bengala para ver se tem obstáculo”. O menino colocou o braço esticado, a bengala suspensa no ar sendo agitada de um lado para outro. Tais movimentos indicavam que o menino desconhecia o habitual modo como um cego utiliza a bengala, isto é, à frente do corpo, sendo levada de um lado para outro e com uma de suas extremidades em contato com o chão. As coordenadoras então perguntaram: “Você sabe porque pessoas velhas usam bengalas?”. O menino não sabia. Após estas experiências, uma das coordenadoras sugeriu ao menino que ao invés de usar a bengala, o seu personagem podia tocar um tambor. As coordenadoras do grupo sabiam que o menino tinha uma enorme capacidade de produzir ritmos com pandeiros, tambores e quaisquer outros objetos que pudesse batucar. A articulação do corpo do menino com o tambor produziu efeitos interessantes. O ritmo das batidas que ele dava no tambor pareciam se coadunar com o ritmo de suas estereotipias. O resultado era uma produção sonora bastante rica que algumas vezes parecia um samba, outras vezes um som circence. A partir deste momento, o trabalho das coordenadoras do grupo foi o de articular o som produzido com as falas do personagem que o menino interpretava. Um universo de novas questões abriu-se a partir desta articulação: corpo-tambor-música-fala do personagem. Que sons poderiam ser produzidos para cada um dos personagens da peça? Em que momentos batucar e em que momentos silenciar o tambor? Eram questões trabalhadas em grupo. Merece destaque ainda que a presença do tambor foi crucial para que o menino desenvolvesse um traço engraçado do seu personagem. Como ele era um velhinho meio distraído, o menino inventou um certo modo de desafinar: o velho batucava, cantava mas desafinava um pouco, tossia no meio das músicas. Ao ritmo do tambor foi articulado também o ritmo do velho tocar e cantar.

## 6. Discussões

Estes resultados nos indicam a necessidade de retomar o tema do corpo como suporte da cognição. Nos casos que observamos, consideramos o corpo não como corpo-máquina, mas como algo que é produzido, que é efeito de conexões entre *actantes* díspares e heterogêneos. Utilizamos o termo *actante* para salientar que estamos tratando de uma concepção que engloba tanto humanos quanto não humanos. No grupo que observamos os não humanos foram *actantes* importantes que ao se articularem com os corpos das crianças cegas produziram universos cognitivos que não estavam dados anteriormente. Em outras palavras, parece-nos que podemos considerar que, no caso da bailarina, o corpo-balão foi um *actante* que produziu efeitos que não estavam nem dados anteriormente nem eram previstos. A articulação corpo-balão produziu uma bailarina única, singular, própria daquela menina que experimentou esta articulação. Na perspectiva da teoria ator-rede, proposta na atualidade por Bruno Latour, entre outros autores, podemos dizer que o corpo-balão é um híbrido que não se reduz nem a um sujeito puro, entendido como pura abstração, nem a um corpo, entendido como pura materialidade. A cognição neste caso foi produzida na interface corpo-balão. Foi esta articulação que produziu por um lado, um conhecimento de si, do seu corpo, do que

ele pode fazer em termos de gestos, movimentos, etc e por outro lado, um conhecimento do mundo, do mundo da bailarina, com a música, as suas roupas, a sua leveza. A cognição neste caso, longe de ser atributo de um sujeito isolado é efeito de conexões que se estabelecem em rede: numa rede<sup>8</sup> que articula *actantes* díspares.

Do mesmo modo, na experiência corpo-tambor observamos a produção de uma articulação entre o ritmo do corpo e o ritmo da música, dito com outras palavras, parece-nos que a articulação corpo-tambor pode ser entendida como um híbrido que produziu como um de seus efeitos um outro sentido para as estereotípias. Assim, podemos dizer que a articulação estereotípia-música modifica a estereotípia. Na perspectiva das redes, seguimos as alianças entre os *actantes*, seus rastros, suas transformações. Longe de considerar cada elemento isoladamente, seguimos as conexões entre os *actantes* e os efeitos que tais conexões produzem.

Nosso trabalho de campo nos leva, portanto a redefinir o corpo como suporte da cognição. Para isso buscamos alianças não no enfoque experimental, mas em ferramentas conceituais que nos permitam refletir sobre corpo e suas redes. No campo da filosofia retomamos algumas contribuições do filósofo Michel Serres que entende o corpo como variação, como diferenciação que implica na construção do mundo e de si. Assim nosso trabalho de campo nos leva a concluir que o sujeito e o mundo são co-construídos através das atividades do teatro. Nas palavras do filósofo “o corpo é o suporte da intuição, da memória, do saber, do trabalho e, sobretudo, da invenção” (Serres, 2004: 36).

Na atualidade Bruno Latour (2004) afirma que ter um corpo é ser afetado, movido e efetuado por conexões com outros homens e com não-humanos. Isso significa dizer que o corpo é o efeito de redes de articulação que ligam humanos e dispositivos técnicos os mais heterogêneos e díspares. Foram estas afetações que acompanhamos através de nossas observações no campo pesquisado. Tais observações nos permitem ainda levantar dois pontos relevantes:

1. No trabalho desenvolvido com as crianças cegas foi extremamente relevante considerar o referencial que o cego tem do mundo, o seu modo singular de conhecer. O ponto de partida das atividades que observamos eram as questões vivenciadas pelas crianças. Percebemos que de nada adiantava dizer ao menino cego para usar a bengala: ele não conhecia a bengala do mesmo modo que nós videntes a conhecemos. O mesmo ocorria com a menina cega: ela não conhecia os movimentos típicos de uma bailarina, portanto, era inútil apenas dizer para ela: levante os braços, ande na ponta dos pés. Tais palavras, centradas nas experiências cognitivas dos videntes careciam de sentido para a menina cega. Portanto, concluímos que, como indicado por Masini (1994), a educação da pessoa cega deve guiar-se pelos referenciais que o cego possui do mundo.

---

8 Consideramos a noção de rede como um plano de imanência no qual se articulam atores heterogêneos e díspares, humanos e não-humanos. Ver a este respeito Latour (2004).

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

## Referências

- Boring, E. (1985) *Historia de la Psicología Experimental*. Mexico: Editorial Trillas.
- Boumard, P. (1999). O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas. *PSI. Revista de Psicologia Social e Institucional*, 1(2). En <http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n22.htm>. Acessado 1 dezembro 2005.
- Crary, J. (1990). *Techniques of the observer. On vision and modernity in the nineteenth century*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Crary, J. (1999). *Suspensions of perception. Culture, spectacle and modern culture*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Crary, J. (2002). A Visão que se desprende: Manet e o observador atento no fim do século XIX. In *O cinema e a invenção da vida moderna*. L. Charney e V. Schuartz. São Paulo: Cosac & Naif.
- Deleuze (1988). *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal.
- Despret, V. (1999). *Ces émotions que nous fabriquent*. Paris: Les empêcheurs de penser en rond.
- Latour, B. (2004). How to talk about the body? The normative dimension of science studies. *Body & Society*, 10(2-3): 205-229.
- Latour, B. (1994). *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Latour, B. e Woolgar, S. (1997). *A vida de laboratório. A produção dos fatos científicos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Masini, E. (1994). *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual*. Brasília: Coordenadoria Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência.
- Serres, M. (2004). *Variações sobre o corpo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.