

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290002800



FE
TCC/UNICAMP P414d

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**DESENVOLVIMENTO CULTURAL:
INTERAÇÃO, DANÇA E DEFICIÊNCIA VISUAL**

Autora: FERNANDA DIAS PEREIRA

Orientadora: ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA

2005

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

20060102/11

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

P414d Pereira, Fernanda Dias.
Desenvolvimento cultural : interação, dança e deficiência visual / Fernanda
Dias Pereira. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadores : Ana Luiza Bustamante Smolka.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Relações sociais. 2. Cegueira. 3. Movimento. 4. Desenvolvimento
humano. 5. Interação. I. Pereira, Fernanda Dias. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-249-BFE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**DESENVOLVIMENTO CULTURAL:
INTERAÇÃO, DANÇA E DEFICIÊNCIA VISUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como avaliação final do curso
de Pedagogia, da Faculdade de Educação,
da Universidade Estadual de Campinas,
sob a responsabilidade da Prof^a. Dr^a. Ana
Luiza Bustamante Smolka.

Autora: FERNANDA DIAS PEREIRA

Orientadora: ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA

2005

Dedicatória

Aos meus pais, que sempre me apoiaram, com muito amor, em todos os momentos de minha vida, incentivando os meus estudos e me amparando para que eu alcançasse os meus sonhos.

Agradecimentos

A Deus por ter iluminado todo o percurso desta pesquisa, tornando-a real.

Aos meus pais, Paula e Fernando, ao Bruno, meu irmão, e ao Gui, meu namorado, por todo apoio, incentivo, carinho e escutas constantes de receios e conquistas durante a realização desse trabalho. Vocês foram fundamentais.

À Ana Luiza, orientadora, professora e amiga, que além de ter me proporcionado um inestimável aprendizado, sempre nos incentivou, a mim e a Carol, acreditando em nosso trabalho e defendendo a sua importância. Obrigada por tudo, pela paciência, sabedoria, confiança e amizade.

À Adriana pela atenção, aprendizado, incentivo, acompanhamentos constantes durante todos os momentos deste trabalho e por ter nos recebido tão bem no CEPRE.

À Carol, amiga e companheira de todas as horas, pelos desabafos e alegrias compartilhadas durante as nossas pesquisas. Obrigada por toda a amizade, incentivo e por fazer parte deste trabalho.

À Cecília pelos conhecimentos e acompanhamento no CEPRE.

À Lucila, Mara, Paula e Micaela por toda ajuda no planejamento, realização e registro das atividades desenvolvidas, além dos conhecimentos compartilhados.

À Valéria, Silvia e Jorge pelas bibliografias indicadas e pelas sugestões e discussões realizadas em nosso grupo de estudos sobre a arte.

Às crianças que participaram desse trabalho e suas famílias que tanto me ensinaram.

À minha Madrinha, Bete, por todo incentivo e exemplo de uma competente profissional na área da educação.

Aos meus avós, Dora, Cidinho e Nair que acompanharam este trabalho, dando-me constantes incentivos carinhosos.

À tia Zezé que trouxe-me diversificados materiais para auxiliar na elaboração das atividades.

Aos funcionários do CEPRE e da Faculdade de Educação.

Às minhas amigas da faculdade, pelas conversas e trocas de experiências.

Às amigas do GPPL por toda colaboração e apoio

A todos que me auxiliaram com palavras e gestos de apoio e incentivo.

Resumo

Este trabalho teve por objetivo propiciar a vivência da dança por crianças deficientes visuais e investigar as diferentes interações constituídas nas relações dessas crianças com os outros e com essa prática cultural. O estudo empírico foi realizado com dois grupos de convivência de crianças, com idade entre 8 e 14 anos, no CEPRE/FCM/UNICAMP. A pesquisa, de caráter qualitativo e etnográfico envolveu o planejamento e realização de atividades de dança, a descrição, a observação e a análise de situações variadas experienciadas pelas crianças. O material empírico foi registrado em diários de campo e videogravações.

A fundamentação teórica ancora-se nos estudos de Vygostky e Wallon, que explicitam para o desenvolvimento humano, a importância das relações sociais e do contexto histórico-cultural no qual o indivíduo se encontra. Pudemos vivenciar com as crianças diferentes modos de interação e participação na dança, explorando diversos recursos e possibilidades de movimento, expressão e produção cultural. As análises do material empírico mostram as possibilidades que se abrem a partir da mediação do outro e das relações de ensino criando novas condições de desenvolvimento a essas crianças.

“Quando abrimos nossos olhos todas as manhãs, damos de cara com um mundo que passamos a vida aprendendo a ver. O mundo não nos é dado: construímos nosso mundo através de experiência, classificação, memória e reconhecimento incessantes”

Oliver Sacks, 1995

Sumário

Caminhos percorridos.....	08
1. Fundamentação Teórica: A Perspectiva Histórico-Cultural.....	11
1.1 O desenvolvimento humano concebido na perspectiva histórico-cultural.....	11
1.2 Desenvolvimento humano e a participação nas práticas culturais: a deficiência como questão.....	14
1.3 A dança como prática cultural.....	18
2. Desenvolvimento do projeto de ensino, intervenção e pesquisa.....	20
2.1 A pesquisa empírica.....	20
2.2 Características do projeto de vivência da dança.....	21
3. Configuração instável dos grupos participantes.....	25
3.1 O primeiro grupo de convivência.....	25
3.2 O segundo grupo de convivência.....	25
3.3 Mudanças que se fazem presentes.....	27
4. Os sujeitos da pesquisa: suas condições de vida e a participação e apropriação das práticas culturais.....	29
4.1 Noely.....	29
4.2 Daniel.....	29
4.3 Eduardo.....	30
4.4 Alex.....	32
4.5 Valéria.....	33
4.6 Fabiana.....	34
4.7 Elaine.....	35
5. Resultados e Análises.....	36
5.1 A resistência e o silêncio como modos de interação inicial: qual o significado disso?.....	36
5.2 A dança como prática cultural favorecendo a interação e a aprendizagem.....	47
5.3 O “outro” como fator importante no desenvolvimento do ser humano.....	54
5.4 Reflexão sobre a prática de uma pesquisadora.....	59
6. Leituras do outro: uma atividade de constantes construções e reconstruções de olhares.....	62
7. Bibliografia.....	64

Caminhos percorridos...

Esta pesquisa surgiu a partir de alguns questionamentos que emergiram durante o curso de Pedagogia, sobre o lugar que as pessoas com deficiência ocupam na sociedade e o tipo de experiências e práticas culturais que são proporcionadas a elas. Influenciada por minha formação técnica em dança, interessei-me em possibilitar a vivência dessa prática cultural às crianças deficientes visuais, estudando as relações que poderiam ser estabelecidas entre as crianças e a dança, buscando desenvolver um trabalho de investigação teórica e empírica, aliado à intervenção pedagógica.

O desenvolvimento da pesquisa, desde o seu projeto inicial à sua conclusão, foi marcado por minha história de vida, pelas vivências experienciadas por mim ao longo dos anos, e pelas relações e interações sociais que estabeleci em distintos momentos de minha trajetória. Devido a isso, acredito que se faz necessário nesse momento, dissertar sobre algumas passagens desse caminho que venho percorrendo.

Anteriormente ao meu ingresso em 2002 na faculdade de Pedagogia, tive uma relação bastante intensa com a dança. Desde 1993, aos nove anos, iniciei meus estudos tendo o contato com diversos tipos de dança, entre eles, o balé clássico, o sapateado, o flamenco, o jazz, a dança moderna e contemporânea. Participei de apresentações em diferentes lugares e dei aulas durante algum tempo. Estas danças me possibilitavam um modo de expressão único, muito singular e emocionante. Através delas eu expressava minhas emoções, sentimentos, sentia e brincava com o meu próprio corpo em diferentes espaços.

Esta paixão me segue até os dias de hoje e acredito que seja muito importante que todos possam ter a possibilidade e o contato com esse modo formidável de expressão que contribui para a liberdade, para a construção da autonomia e do conhecimento do ser humano.

Durante meu curso técnico de dança trabalhei com algumas reportagens e documentários sobre a dança de deficientes visuais, auditivos e físicos. Fiquei realmente maravilhada em ver que apesar das limitações que são colocadas a eles, estes executavam movimentos e coreografias extraordinárias, fazendo com que seus próprios limites fossem ultrapassados.

Em decorrência disso, sempre quis entender como esta forma tão suave e ao mesmo tempo intensa de representação de movimentos e emoções acontecia nas pessoas com algum tipo de necessidades especiais.

Participando de um grupo de pesquisa pertencente à Faculdade de Educação, encontrei a oportunidade de pesquisar estas e outras de minhas inquietudes sobre o desenvolvimento de

peças com deficiências em um centro de reabilitação vinculado à Faculdade de Ciências Médicas, localizado na Universidade Estadual de Campinas.

Em diálogo com a pesquisa empírica, realizada nesse centro, procuramos compreender e discutir o princípio colocado pelos autores da perspectiva histórico-cultural em Psicologia, Vygotsky e Wallon, sobre a sociogênese do desenvolvimento humano. Sem desprezar os aspectos biológicos do indivíduo, esses autores explicitam para o desenvolvimento humano o papel fundamental da interação social e do encontro/confronto com o outro, no qual ocorre a mediação entre a cultura e o sujeito. São através desses processos que o ser humano vai sendo constituído.

Na perspectiva teórica assumida, a deficiência e sua causa orgânica podem ser ultrapassadas a partir da mediação intencional do outro que propicia, sustenta e redimensiona a experiência social e cultural.

Defendendo que as pessoas com necessidades especiais devem ter acesso as diferentes práticas culturais, participando delas e as produzindo, e tendo como um compromisso social promover essa participação, uma vez que o ser humano vai se constituindo e sendo afetado pelas suas próprias práticas, desenvolvemos essa pesquisa com um caráter investigativo e de intervenção, propiciando atividades de movimentos e expressão corporal às crianças e aos adolescentes deficientes visuais que freqüentam os grupos de convivência do Centro em Estudos e Pesquisas Dr. Gabriel Porto (CEPRE).

Acreditamos que este contato seja algo importante, visto que a dança além de ser uma das formas de expressão do sujeito, é uma produção humana, uma prática social e cultural historicamente construída.

No desenvolvimento da pesquisa muitas questões foram surgindo com respeito à organização da sociedade que além de excluir a pessoa com deficiência, faz com que sejam construídos sobre ela, olhares de incapacidade e preconceitos em um certo contexto histórico e cultural. Uma vez que a sociedade não foi construída e não é concebida como um espaço no qual possa ser compreendida a diversidade, há muitas reflexões a serem feitas e muitas atitudes a serem tomadas até que cada sujeito seja visto e entendido como diferente um do outro, sendo assim, cada um se apropria e participa das práticas sociais e culturais de forma diferenciada.

Com esse estudo, pretendemos discutir algumas questões relativas ao desenvolvimento da criança e do adolescente deficiente visual no contexto da dança e estudar as relações e as diversas formas de participação desses sujeitos nessa prática cultural, sem nos esquecermos da totalidade social na qual eles estão imersos fora da instituição, onde ocorreu a pesquisa.

A partir dele, poderemos repensar e refletir sobre as possibilidades dessa atividade cultural e outras que devam ser proporcionadas às pessoas com deficiências, além de construir e reconstruir imagens sobre a deficiência e os modos de se olhar para ela.

1. Fundamentação Teórica: A Perspectiva Histórico-Cultural

1.1 O desenvolvimento humano concebido na perspectiva histórico-cultural

Explicitarei, neste momento, os fundamentos teóricos que influenciaram e nortearam o trabalho.

Um dos focos que merecem importante atenção nas pesquisas dos autores Vygotsky e Wallon é acerca do desenvolvimento humano, este tema tão complexo e que é influenciado não apenas por aspectos biológicos, mas também pelos sociais, culturais e históricos, nos quais os sujeitos estão situados.

Na perspectiva histórico-cultural, o homem é visto como um ser social, ou seja, ele só se desenvolve na relação com o outro. Quando Vygostky diz que o desenvolvimento possui origem social, ele justamente quer mostrar que “(...) *o conhecimento do mundo e de si mesmo passa pelo outro, é antes relação entre as pessoas para então tornar-se função do/no sujeito, intrapessoal*” (DOMINGUES, 2004:9).

“*Nenhum indivíduo nasce homem, mas constitui-se e se produz como tal (...)*” (DAYRELL, 1996:141) através da participação nas práticas culturais, das relações sociais que vivenciam, das interações e experiências das quais participam e da apropriação dos signos historicamente construídos, em sua imersão desde o nascimento em um grupo cultural pertencente a um determinado contexto histórico e social.

“Cada indivíduo aprende a ser homem, o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade, é-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV apud FREIRE, 1998).

O comportamento humano não é visto como natural, mas como algo produzido e transformado pela atividade humana coletiva, “*a cultura se torna, assim, central para a compreensão das práticas humanas, vistas como práticas significantes que distinguem o homem da natureza, o homem do animal e que fundam diferentes sistemas de interpretação da vida*” (GUSMÃO, 1997:21).

Segundo Oliveira (1997), é no grupo cultural que serão fornecidas as “*formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo*” (p.36), o indivíduo é colocado em um ambiente já estruturado, repleto de elementos com significados próprios.

O ser humano a partir de sua interação com o meio cultural desenvolve a capacidade de realizar atividades psicológicas mais complexas, chamadas de superiores, como a memória,

a percepção, a atenção e o raciocínio. O conjunto dessas funções possibilita a emergência da consciência no ser humano e isso os diferencia dos demais animais. Sendo assim, as habilidades e os conhecimentos do homem são acumulados e assimilados historicamente, através da experiência da sociedade na qual ele está inserido. A interação social é vista como constitutiva do sujeito, pois é ela quem *“fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo”* (OLIVEIRA, 1997:38). Essa interação ocorre em uma determinada sociedade que segundo Cazanga e Meza, *“(...) é o meio educativo próprio do homem, ainda que a todo momento não tenha consciência disso”* (apud GUSMÃO, 1997:15), dessa forma o ser humano estaria, conforme a mesma autora, sujeito a condições históricas determinadas e determinantes da sociedade na qual está inserido.

Baseado em Marx, Vygotsky defende que através do trabalho e do surgimento da sociedade humana, há o desenvolvimento das atividades coletivas e, conseqüentemente, das relações sociais, as quais favorecerão a produção da cultura e história humanas. No entanto, essas relações, inicialmente são diretas e depois passam a serem mediadas, conforme o desenvolvimento das atividades psicológicas superiores que possibilitam um maior controle do sujeito em suas ações voluntárias. *“É a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos para a sua evolução”* (GALVÃO, 1995:41), ele não evolui apenas pela maturação do sistema nervoso, é preciso uma interação entre os três aspectos.

A mediação presente nas relações do sujeito com seu meio físico e social pode ocorrer de duas maneiras, a técnica, na qual o sujeito utiliza-se de instrumentos para agir e transformar a natureza da qual ele faz parte, e a semiótica, na qual os signos são utilizados para conferir a esta transformação uma significação. Ambas as mediações são interdependentes (PINO apud DOMINGUES, 2004). O que diferencia, segundo Domingues (2004), é a forma como cada uma orienta o comportamento humano. Os instrumentos são utilizados de forma externa ao indivíduo, *“servem como um condutor da influência humana sobre o objeto”* (p.11) e os signos são orientados internamente, utilizados como *“um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo”* (Ibdem).

A significação realizada pelo homem é criada a partir da vida social e da interação entre os seres humanos. A apropriação de signos que foram construídos historicamente, social e culturalmente, depende das vivências dos sujeitos e do contexto no qual elas ocorrem, afetando as diferentes formas das pessoas se relacionarem.

Por meio da mediação social, o ser humano constrói o seu desenvolvimento cultural a partir de relações com o mundo que deixam de ser diretas e passam a ser mediadas por sistemas semióticos, (como por exemplo, a linguagem). Há a apropriação de símbolos,

formas históricas e culturais, que serão internalizados. A aprendizagem passa, então, a ter uma influência decisiva no processo de desenvolvimento.

“Os signos emergem como meio e modo de comunicação e, simultaneamente, de generalização, para o outro e para si. Emergem em meio a movimentos, olhares, sons partilhados, que passam a ser acordados como gestos significativos pelos sujeitos na relação, e se convencionalizam, se estabilizam na história dessas relações. Na sua relação com os outros e com o mundo, o homem produz instrumentos auxiliares – técnicos e simbólicos – que constituem sua atividade prática, mental, possibilitando a ele transformar o mundo enquanto ele próprio se constrói simbólica, histórica e subjetivamente” (NOGUEIRA e SMOLKA, 2002:82).

“A simples utilização dos instrumentos não caracteriza a atividade especificamente humana, dado que os animais também usam instrumentos. Mas é a produção, enquanto trabalho material e simbólico, significativo, enquanto atividade prática e cognitiva, que distingue e instaura a dimensão histórica e cultural” (SMOLKA apud DOMINGUES, 2004:12).

Concebendo o homem enquanto um ser social, fica impossível pensarmos no ser humano privado do contato com um grupo cultural, no qual ocorre a apropriação de instrumentos e signos e, conseqüentemente, a aprendizagem. Através do aprendizado, o homem se desenvolve enquanto ser humano, processo no qual, segundo Vygostky, *“há a interferência direta e indireta de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados”* (OLIVEIRA, 1997:79).

Quando Vygostky fala da importância do outro nas diferentes formas de interação social, ele se refere a um conceito em sua teoria, denominado: zona de desenvolvimento proximal. Há dois diferentes níveis chamados, nível de desenvolvimento real, que seria a *“capacidade do sujeito realizar tarefas de forma independente”* (Ibem, p.59) e o nível de desenvolvimento potencial, que seria *“a capacidade do indivíduo realizar tarefas com a ajuda de adultos ou companheiros mais capazes”* (Ibdem). Portanto, o outro realizará sua intervenção nessa zona, que segundo a mesma autora é *“o caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real”* (p.60). Com isso se dará o aprendizado que tem papel essencial no desenvolvimento da pessoa.

Ambos os autores Vygostky e Wallon vêem o desenvolvimento como um processo dialético no qual há rupturas, confrontos e reformulações. A aprendizagem não seria uma simples ampliação, mas sim uma reformulação que propiciaria o desenvolvimento do sujeito (GALVÃO, 1995), e esse processo ocorre contextualizado histórica e culturalmente.

Wallon defende a idéia de dois tipos de conflitos que promovem o desenvolvimento da pessoa com fases em que predominam, rotativamente, a afetividade e a cognição. Esses conflitos são de *“origem exógena, quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura”* e de *“natureza endógena quando gerados pelos efeitos de maturação nervosa”* (Ibdem, p.42). Quando as formas de conduta atingem uma certa estabilidade com o meio, sempre aparecem novas situações que desorganizam tudo, obrigando o sujeito a procurar novas formas para se adequar ao seu meio. É isso acontece tanto no desenvolvimento infantil como também na vida adulta, o ser humano está continuamente frente às contradições.

Ainda conforme o mesmo autor, a cada idade do indivíduo são estabelecidas diferentes interações entre este e o meio ambiente, *“conforme as disponibilidades da idade, a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento”* (Ibdem, p.39).

“ (...) ao formular a natureza social do desenvolvimento, Vygotsky parte da tese de Engels de acordo com a qual o homem não somente sofre influências do meio, mas também atua nesta natureza, cria novas condições de existência e, ao fazer isto, transforma a si próprio. Trata-se de um movimento dialético em que o biológico e o cultural se encontram indissociáveis em um processo de transformação mútua” (DOMINGUES, 2004:9).

Nesse processo, o outro se apresenta como imprescindível nas relações sociais e no processo de desenvolvimento e constituição do homem.

1.2 Desenvolvimento humano e a participação nas práticas culturais: a deficiência como questão.

Pensando no desenvolvimento de pessoas com deficiência, Vygotsky (1997) argumenta que ele ocorre de uma maneira igual a todos os sujeitos, o que diferencia essas pessoas, é a necessidade de recursos e caminhos alternativos para a promoção do desenvolvimento. No entanto, a maior dificuldade da sociedade está em cultivar formas culturais que explorem, justamente, esses modos alternativos.

A sociedade ocidental contemporânea foi e continua sendo organizada, apesar de ter passado por algumas modificações, para um tipo ideal de ser humano e quando o sujeito não corresponde a este tipo, ele “automaticamente” é excluído da sociedade. Inclusive *“a cultura da humanidade foi criada a partir de uma certa estabilidade de um tipo biológico*

humano” (Vygotsky, 1997:27), dificultando a integração cultural do “diferente”, fazendo-se necessário à criação de novos caminhos e recursos para que eles sejam incluídos.

“A relação entre o indivíduo e a sociedade é constantemente mediada por um contexto específico no qual estes estão situados. Nesse sentido, as representações, além de constituírem características dos grupos sociais, formam também um sistema organizado de valores, idéias e práticas” (FREIRE, 1998:138).

Quando a organização social dita um certo modelo de ser humano, ela está implementando, junto às instituições sociais, a homogeneização e não contempla a real diversidade existente em seu interior. Desta forma, há uma leitura equivocada perante os sujeitos que não respondem conforme ao modelo ditado pela sociedade, entre eles estão os deficientes que são vistos como “indivíduos fora da norma”, classificados como fracassados e incapazes. No entanto, a incapacidade não é responsabilidade do sujeito, mas sim do ambiente que não é organizado para que se ofereça o acesso às práticas culturais e à participação na sociedade.

É necessário um meio propício para que a pessoa se desenvolva e se constitua como um ser humano integral. Na medida em que se olha de forma limitada para a apropriação da experiência sócio-histórica e a participação nas práticas culturais das pessoas com deficiência, causam-se, conseqüentemente, dificuldades para que o deficiente desenvolva suas potencialidades (FREIRE, 1998). *“Esse caminho vai distinguindo-o mais e mais dos outros, construindo assim a sua diferença, sua distinção”* (Ibidem, p. 145).

Ainda conforme a mesma autora, a diferença é vista na sociedade como algo inato e natural, não a enxergam como uma construção social. É evidente que a pessoa com deficiência possui um impedimento fisiológico real, mas isso não determina que ela não possa se desenvolver.

“(...) o fato essencial é que o comportamento desviante é produzido pela sociedade, na medida em que esta estabelece suas regras de funcionamento, cuja infração configura “o desvio”, mas, inversamente, o estabelecimento da diferença vem configurar o estado de normalidade” (TOMASINI apud FREIRE, 1998:146).

A deficiência é mantida e produzida por um grupo social, que, por sua vez, a interpreta como incapacidade para a participação em algumas práticas sociais e culturais. Esse olhar

deve ser redimensionado para a própria organização social na qual o deficiente se encontra e não como atributos inerentes a ele (OMOTE apud FREIRE, 1998).

Vygostky aponta que a deficiência, no caso deste trabalho, especificamente a cegueira e a baixa visão, *“não são em si uma desgraça, mas se convertem nesta como fato social, como resultado da experiência social”* (DOMINGUES, 2004:14). A deficiência não existe para a criança, até que ela seja “marcada” por esse conceito em suas relações sociais e que acaba por influenciar totalmente na construção de sua identidade, como um ser deficiente (DELARI JR, 1994).

A deficiência visual pode ser vivenciada de diferentes maneiras dependendo do contexto e das formas sociais na qual ela ocorre. Há o depoimento de alguns cegos que dizem que o fato de possuírem essa deficiência não os prejudica diretamente, o que os compromete é o que a sociedade faz com a cegueira, impedindo-os de participarem efetivamente da sociedade.

“Nesse sentido, a relação do homem com o meio não pode ser concebida pela mediação apenas dos órgãos dos sentidos, pois estes já são mediados por toda experiência social. O ser humano não vê apenas com os olhos, assim como não ouve apenas com os ouvidos. Ele vê e ouve através de toda uma experiência acumulada” (FREIRE, 1998:154).

Batista e Enumo (2003), apontam em seus estudos que Amaral define a deficiência abrangendo três tipos de sub-conceitos, o primeiro deles seria a deficiência relativa a uma perda ou anormalidade da estrutura ou função, o segundo seria denominado, incapacidade, ou seja, a restrição de atividades em decorrência de uma deficiência, e o terceiro, a desvantagem, condição social de prejuízo resultante de deficiência ou incapacidade. A deficiência, ainda pela mesma autora, é subdividida em dois fenômenos, deficiência primária relativa às causas orgânicas e deficiência secundária que corresponde ao significado de incapacidade construído pelo grupo social, esta pode impedir completamente o desenvolvimento da pessoa.

Na perspectiva vygotskyana, a deficiência e sua causa orgânica são ultrapassadas por funções diferenciadas que se originam a partir das vivências sociais da criança. *“Essas novas funções constituirão o plano da atividade interna do sujeito e configurarão a estrutura externa da deficiência”* (CARVALHO, 1995:12). O orgânico que, inicialmente, era considerado primário, passa a ser secundário dando lugar ao social que se torna prioridade essencial. É na vida social que a pessoa com deficiência encontrará materiais

para a formação de suas funções internas e conseqüentemente a promoção de seu desenvolvimento.

Vygotsky aponta que a criança com deficiência não se reduz ao déficit que possui, *“pelo contrário, toda sua personalidade age sobre o déficit, buscando formas de reorganização e equilíbrio, de forma a superá-lo, compensá-lo ou adaptar-se a ele”* (Ibdem, p.13), o defeito se converte como um estímulo para a sua compensação e supercompensação, colocando-se como um ponto de partida e força motriz do desenvolvimento psíquico do sujeito (DOMINGUES, 2004).

Essa compensação não ocorre com a simples substituição de sentidos, como por exemplo, da visão pelo tato, (a visão é um sentido que oferece uma percepção global das coisas, já o tato é seqüencial, não sendo equivalente à visão de maneira alguma), ela é muito mais profunda e envolve a *“reorganização complexa de toda atividade psíquica”* (BATISTA e ENUMO, 2003:18), na qual a linguagem possui função primordial, pois está envolvida diretamente com as atividades psicológicas superiores e é uma das vias alternativas, juntamente com as interações sociais, para se promover o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Inicialmente, em meados do século XVIII, havia uma *“teoria da substituição dos órgãos dos sentidos, segundo a qual a perda de uma das funções da percepção, a carência de um órgão, se compensa com o funcionamento e desenvolvimento acentuados de outros órgãos”* (Ibdem, p.17). Vygostky (1997) discute que apesar dessa idéia ser incompleta e não explicitar toda a complexa reorganização que o indivíduo realiza em sua atividade psíquica, ela foi considerada importante, pois apresenta um avanço científico no estudo da cegueira, visto que a partir dela foi criada uma nova concepção da psicologia, que propiciou a educação e a instrução dos cegos, iniciando a inserção desses sujeitos na vida social e cultural.

“Dita compensação não surge da compensação fisiológica direta do déficit da visão (...), senão de uma compensação sociopsicológica geral que segue um curso muito complexo e indireto, sem substituir a função suprimida nem ocupar o lugar do órgão insuficiente” (Ibdem, p.101).

No contato com o meio social, a deficiência pode ser superada caso sejam dadas às condições necessárias para que a pessoa se desenvolva, se isso não ocorrer muitos conflitos podem surgir e “bloquear” o desenvolvimento de uma pessoa que poderia acontecer normalmente.

Pode-se conceber a identidade das pessoas com deficiência como algo construído histórico e socialmente. Essa construção vai marcando tanto as pessoas que experenciam algum tipo de lesão ou deficiência como os olhares dos “outros” com quem eles convivem, ou seja, a deficiência é constituída através dos modos como as pessoas a vivem e sentem nas relações sociais. *“Na medida em que o desenvolvimento orgânico se realiza em um meio cultural, irá se transformando em um processo biológico historicamente condicionado”* (p.26).

Não é a causa orgânica que impede o desenvolvimento desses indivíduos, o que dificulta seriamente, é o isolamento social e cultural no qual são colocados. Portanto, neste aspecto, as relações sociais e a participação nas práticas culturais são extremamente importantes para o desenvolvimento dessas pessoas consideradas pela sociedade como deficientes, uma vez que o ser humano vai se constituindo e sendo afetado pelas suas próprias práticas.

Conforme Góes (2002), as vias alternativas, propostas às pessoas com deficiência, devem promover a interação social e a participação na cultura. Para se tornarem parte da sociedade como um todo, devem participar das práticas culturais, entre elas, a dança, pois é a partir das vivências sociais que esses sujeitos irão superar seu impedimento orgânico.

1.3 A dança como prática cultural

A dança, assim como a cultura, é *“uma produção do homem em suas relações com o mundo e que explicita diferentes relações na sua constituição”* (BRASILEIRO, 2003:56), é uma forma de linguagem corpórea, uma *“arte de expressão em movimento”* (FIAMONCINI, 2003:66). Cada gesto possui significados diferentes em diferentes contextos e podem ser lidos de formas variadas, dependendo das vivências das pessoas que a assistem.

O movimento é uma forma de relação do homem com o mundo, sendo uma das primeiras formas de expressão que desenvolvemos quando ainda crianças. A dança possibilita uma forma de expressão que não se baseia na linguagem verbal e sim na corporal, sendo uma forma de expressão, uma linguagem, cada gesto e movimento possui significados e significantes que representam relações entre o sentir (demonstrando emoções), o pensar e o agir no tempo e espaços conquistados (SANTOS e FIGUEIREDO, 2003).

A dança segundo Brasileiro (2003),

“(...) é uma cultura corporal, reconhecida como uma das formas de linguagem do homem, linguagem esta expressiva e representativa de diversos aspectos de sua vida (...). Ao conhecer, interpretar e compreender os sentidos e significados da dança temos a oportunidade de perceber, através dela, o desenvolvimento cultural de diferentes civilizações” (p.55).

Ela possibilita uma auto-percepção de seu corpo, o trabalho com diversificados movimentos, com a criatividade, a expressividade, a auto-disciplina, favorecendo as interações e trocas de experiências, redimensionando limites dos sujeitos e abrindo novas possibilidades de desenvolvimento.

A pessoa com deficiência visual não pode ser privada desta prática, é preciso, apenas, que sejam oportunizadas a elas experiências sociais de uma forma que suas necessidades sejam atendidas. Conforme Santos e Figueiredo (2003), a deficiência deve ser pensada *“como uma potencialidade a ser desenvolvida e não estigmatizada”* (p.108). Segundo Vygotsky (1997), a deficiência é um espaço de produção do novo, assim, a diversidade deve ser considerada como fator de enriquecimento, ainda citando as mesmas autoras, *“diferentes corpos criam diferentes danças”* (p.111), isso significa que não há a necessidade de um corpo perfeito, segundo os padrões sociais, para nos expressar e comunicar.

Em todas as relações e práticas sociais e culturais carregamos nossas experiências anteriores, assim a pessoa portadora de deficiência visual possui diversas experiências restritas, devido às limitações e barreiras impostas pela sociedade que são somadas a falta da visão. Através da vivência com a dança, acreditamos na possibilidade desses sujeitos redimensionarem seus limites e suas dificuldades, explorando melhor suas potencialidades e experimentando, diversificadamente, os seus movimentos (FIGUEIREDO, TAVARES e VENÂNCIO, 1999).

A partir das contribuições teóricas explicitadas, nos remetemos para a importância e a qualidade das vivências e interações sociais para o desenvolvimento do ser humano, seja ele deficiente ou não. No caso de pessoas portadoras de necessidades especiais, o grupo social deve ser responsável por promover caminhos alternativos que facilitem a participação desses sujeitos em todos os aspectos da sociedade, inclusive na dança, onde diferentes expressões, sentimentos e emoções são vivenciadas pelo nosso corpo, indo além do que os nossos olhos enxergam.

2. Desenvolvimento do projeto de ensino, intervenção e pesquisa

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, sendo caracterizada como etnográfica. Segundo Bogdan e Biklen (apud LUDKE e ANDRÉ, 1986), *“a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”* (p.13).

Esta pesquisa etnográfica utilizou-se da descrição, da observação, da intervenção e da análise de situações variadas em grupos de crianças com deficiência visual, sendo que estas possuem circunstâncias especiais dentro do desenvolvimento humano.

“A perspectiva de que o homem não apenas vive, mas que, ao viver, questiona, cria sentidos, valores, mitos, artes e ideologias que ordenam sua compreensão de mundo, revoluciona o fazer etnográfico, pois impõe o trabalho empírico, de campo, como fundamental na compreensão de outros povos e de nós mesmos” (GUSMÃO, 1997:21).

2.1 A pesquisa empírica

A pesquisa baseou-se em duas fases que foram desenvolvidas, simultaneamente. O aprofundamento e o estudo de dissertações, teses e artigos científicos, e o trabalho empírico que envolveu o planejamento e a realização de atividades de dança, a observação do funcionamento dos grupos participantes, o registro de acontecimentos e a análise do material empírico.

O trabalho de campo foi realizado no CEPRE (Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Dr. Gabriel Porto), uma instituição pertencente à Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. Antigamente, desenvolvia um trabalho com caráter mais terapêutico, há pouco tempo vem sendo implementada uma visão de projetos educacionais no local.

Suas finalidades principais são o oferecimento de atendimentos às pessoas com deficiências sensoriais (crianças, adolescentes, adultos e idosos), promovendo atividades que visam à habilitação e a reabilitação destas, integrando-as melhor na sociedade. Fomenta a formação e especialização de profissionais para atuarem na área da deficiência.

Possui atendimento aos familiares e contato com as escolas e demais instituições que os pacientes freqüentam. Há uma reunião feita mensalmente com os professores das crianças e adolescentes, nas quais são realizadas trocas de experiências, estudos, discussões teóricas e práticas com relação à deficiência. Através disso, os profissionais do CEPRE possuem um

maior contato com o cotidiano dos sujeitos fora da instituição e, ocasionalmente, aconselham algumas medidas que facilitem o desenvolvimento deles.

As atividades semanais feitas no CEPRE não possuem o objetivo de substituir a escola freqüentada pelas crianças, e sim proporcionar experiências positivas, buscando a adequação das atividades às necessidades especiais dos sujeitos, promovendo um espaço no qual as crianças tenham a possibilidade de participar de grupos, interagindo com demais pessoas e enriquecendo o seu desenvolvimento a partir dessas relações sociais, que muitas vezes não são possibilitadas nas escolas. Algo extremamente adequado que acontece nos grupos de convivência é o incentivo para as crianças participarem das atividades contribuindo como podem e a falta de cobrança de um desempenho específico para cada criança.

Dentre as pessoas que lá trabalham podemos encontrar psicólogos, terapeutas ocupacionais, pedagogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, enfermeiros, médicos e demais profissionais.

Nesses atendimentos são planejadas e desenvolvidas pesquisas com diferentes perspectivas: Avaliação e Prevenção de Deficiências; Família, Comunidade e Diferença; Desenvolvimento Humano: Surdez e Deficiência Visual.

Esta pesquisa foi desenvolvida na linha relativa ao desenvolvimento humano com grupos de convivência semanais de crianças deficientes visuais, que fazem parte do projeto da Profª. Drª. Adriana Lia Frizman de Laplane, (“Um estudo das interações em um grupo de crianças com necessidades educativas especiais”), e do projeto da Profª. Drª. Cecília Guarnieri Batista (“Grupos de convivência para crianças com deficiência visual e alterações no desenvolvimento”). Fomos convidadas a participar do grupo e encorajadas a desenvolver um projeto de atuação junto às crianças.

2.2 Características do projeto de vivência da dança

O projeto de intervenção realizado com dois grupos de convivência¹ de crianças e adolescentes de 8 a 14 anos, foi desenvolvido durante um ano (no período entre Agosto/2004 a Julho/2005) conjuntamente com a aluna Carolina dos Santos Moraes que possuía um projeto de Iniciação Científica intitulado como: “A criança com deficiência visual e a música: um estudo das relações”.

¹ Grupos de convivência para deficientes visuais criados em 1999, no CEPRE.

Nosso principal objetivo com ambos os projetos era realizar a discussão sobre questões relativas ao desenvolvimento de crianças e adolescentes com baixa visão ou cegueira a partir do estudo das relações e das diversas participações desses sujeitos na dança e na música, enquanto práticas culturais.

Decidimos-nos pela observação e interação em ambos os grupos, primeiramente, para garantirmos uma maior imersão no contexto social da instituição e das crianças e adolescentes que a frequentam, além de vivenciarmos um número maior de experiências e termos o contato com sujeitos diversificados. Tivemos a preocupação em não generalizar o desenvolvimento desses sujeitos que são influenciados por diversos fatores, entre eles, pela própria configuração do grupo ao qual frequentam.

A medida em que considerávamos a apropriação da cultura e a participação dos sujeitos nas práticas culturais, como condição para o desenvolvimento, a perspectiva teórica assumida não só propiciava, mas previa e incentivava a investigação relacionada à intervenção. Assim, teoria e método se sustentavam.

Vygotsky utilizou-se de um método em suas pesquisas, no qual o pesquisador é ativo, intervindo, atuando e inserindo-se na realidade estudada. Não apenas observando, mas também participando das situações pesquisadas. Utilizava-se da intervenção como forma de adquirir materiais para sua pesquisa, colocando-se como elemento integrante da situação, assim sua ação e os efeitos desta, também eram partes relevantes para o trabalho (OLIVEIRA, 1997).

Baseando-se nessa perspectiva, coloquei-me como agente participante da pesquisa, planejando, propondo e desenvolvendo atividades com as crianças. A partir de minhas propostas e intervenções pude ver diferentes formas de interação entre elas e destas comigo. Quando o pesquisador utiliza-se de técnicas etnográficas em sua pesquisa, ele realiza uma constante interação com o objeto pesquisado, o afetando e sendo afetado por ele, além de se colocar como instrumento principal na coleta e análise do material obtido (ANDRÉ, 1995).

Oferecemos diferentes vivências musicais e diversos tipos de expressões corporais, sempre experienciados através de brincadeiras. Com essas propostas, tentávamos proporcionar às crianças a vivência de atividades lúdicas e artísticas através do contato com essas práticas culturais, utilizando as referências que apreendemos durante nossa formação.

Preocupamos-nos em abrir possibilidades de experiências às crianças e aos adolescentes, geralmente não apresentadas a eles por uma interpretação a priori de suas (in)capacidades.

As atividades de dança eram feitas buscando-se o trabalho com a coordenação através de seqüências rítmicas e gestuais, a lateralidade, o equilíbrio, a conscientização e a expressão corporal, a criação e produção humanas e o trabalho com diferentes emoções e novos conhecimentos. Os estilos musicais utilizados para o desenvolvimento de tais atividades eram diversificados, e, na maioria das vezes, eram escolhidos de acordo com a preferência das crianças.

Utilizamos nas atividades diversos instrumentos de percussão, tais como, o pandeiro e o pau de rumba. Confeccionamos bonecos para incentivarmos algumas crianças que se sentiam inibidas em mexer o próprio corpo, fazendo com que trabalhassem com os movimentos dos bonecos e, posteriormente, imitassem os movimentos com o seu corpo. Usamos bolas grandes de plástico para realizarmos vários movimentos e, simultaneamente, trabalharmos com a lateralidade, a noção espacial e a coordenação. Fizemos atividades de alongamento e movimentação das distintas partes do corpo (cabeça, pescoço, ombros, braços, mãos, pernas, pés, quadril e postura da coluna), essa atividade contribuiu para que as crianças trabalhassem com uma imagem de seu corpo, conscientizando-se de todas as partes integrantes dele.

Durante praticamente todo o período da pesquisa, trabalhamos com o sapateado. Escolhi esta dança, pois acreditei que despertaria grande interesse nas crianças, uma vez que além de movimentar todo o corpo, produz diversos sons.

Realizamos alguns passos específicos deste tipo de dança, visando sempre à movimentação do corpo do sujeito e não apenas dos pés, utilizamos ao máximo o espaço no qual estávamos dançando em diversas posições (no chão, girando, erguendo a ponta dos pés, se locomovendo de um lado ao outro, de trás para frente e vice e versa), dando a liberdade para que as crianças pudessem criar passos para as danças desenvolvidas nos encontros.

Os distintos interesses dos sujeitos foram considerados na elaboração das atividades, pois isto nos garantia a participação deles nas sessões. No entanto, este não era o único elemento que norteava o planejamento dos encontros. Propusemos diversas atividades que achamos relevantes e intervimos para que as crianças participassem delas, construindo uma relação com a dança e a música, além de um contato com novos conhecimentos.

Geralmente, as atividades eram planejadas e elaboradas pelas duas pesquisadoras responsáveis pelos projetos de dança e música (Fernanda e Carolina), passo a passo, a partir da cada encontro. Durante as sessões, ficavam na sala junto conosco, uma estudante de aprimoramento de psicologia que filmava as atividades, uma outra aprimoranda em

psicologia que nos auxiliava e, ocasionalmente uma psicóloga, que antigamente trabalhava no CEPRE, e assistia às sessões. No final de cada encontro, todas nós e a coordenadora do grupo de convivência avaliávamos, refletíamos e discutíamos sobre as atividades que foram feitas, enfocando o que elas proporcionaram ao desenvolvimento das crianças, como estas participaram das propostas e se apropriaram das práticas culturais vivenciadas. Essas conversas foram extremamente relevantes, direcionando a pesquisa e a enriquecendo com diversas reflexões.

É importante salientar que quando uma das crianças não se sentia à vontade com a presença de muitas pessoas na sala, onde as atividades estavam ocorrendo, apenas a pesquisadora responsável pelo trabalho permanecia no local, dando continuidade à sessão.

Para o registro das atividades realizadas, dos modos de incorporação da dança pelos sujeitos e das “impressões” da pesquisadora, utilizamos o diário de campo que possibilitou a construção de dados durante a execução da pesquisa, como recurso complementar a videograções, realizadas pelas estudantes de aprimoramento em psicologia que acompanhavam o grupo.

Optamos pela filmagem feita por estas, pois estavam em todos os encontros nos quais desenvolvemos as atividades de dança com as crianças e conheciam a proposta e os objetivos deste projeto. Além disso, as videograções permitiram que a pesquisadora pudesse, posteriormente, analisar de forma mais distanciada, como foram as suas ações e atitudes no desenvolvimento das atividades, *“possibilitando uma análise e reflexão crítica sobre o próprio trabalho”* (Ibdem, p.119), uma vez que ela possui um grande envolvimento com o objeto da pesquisa.

Concordamos com Ludke e André (1986), quando falam na impossibilidade da visão do pesquisador, sobre o objeto estudado, ser neutra perante todos os dados obtidos, *“este é marcado pelos sinais de seu tempo, comprometido, portanto, com a sua realidade histórica”* (p.3) e social. Em suas observações sempre estarão impregnados os seus valores, interesses e princípios que o nortearão, mas nada que impeça que seu olhar seja construído e reconstruído a todo o momento no decorrer da pesquisa.

3. Configuração instável dos grupos participantes

3.1 O primeiro grupo de convivência

No primeiro semestre da pesquisa, este grupo possuía seis integrantes com baixa visão e idades variadas entre 8 e 14 anos (Vitor², Noely, Fabíola, Elaine, Daniel e Diego). Estes se reuniam todas as segundas-feiras no período da manhã durante 90 minutos. Participaram, inicialmente, de um projeto de ensino de ciências que envolvia uma doutoranda em educação e um graduando de química. O projeto tinha como objetivo o trabalho com conceitos científicos, sobretudo de química. Nossa experiência neste trabalho foi muito rica, os sujeitos a partir de seus cotidianos aprenderam e desenvolveram conhecimentos científicos (reação química, fermentação, estados físicos da matéria, separação de misturas, entre outros).

Neste projeto tivemos a oportunidade em interagir com as crianças e os adolescentes conhecendo seus modos de interação e como se desenvolvem em determinadas atividades, tais como: na escrita, na construção de um conceito, no envolvimento com o grupo (tanto com as crianças como com os adultos), na oralidade e outras formas de expressão. Participamos de todos os encontros intervindo com os sujeitos, elaborando atividades com o grupo de pesquisadores, discutindo e refletindo sobre questões surgidas durante o trabalho. Todos esses aspectos favoreceram ricamente para nossa imersão no grupo, além de propiciar um conhecimento mais profundo sobre ele e contribuir amplamente para as reflexões emergidas nos projetos de dança e música, desenvolvidos posteriormente.

Em quatro dias tivemos a oportunidade em realizar atividades relacionadas à música e à dança. Desenvolvemos um trabalho com ritmos, expressão corporal, a realização de diferentes movimentos, diferentes sons (vocais, corporais, instrumentais) e a elaboração de seqüências conjuntas de sons e movimentos.

Durante as atividades realizadas por nós (música e dança), as crianças demonstraram um envolvimento muito grande, observamos uma interação constante entre elas e um grau de cooperação intenso. Devido ao fato delas já se conhecerem há alguns anos, houve o favorecimento à desinibição e à participação durante as sessões.

3.2 O segundo grupo de convivência

Participavam dele três sujeitos com baixa visão e um cego com faixa etária entre 9 e 14

² Os nomes dos sujeitos nesse trabalho são fictícios.

anos (Fabiana, Valéria, Alex e Eduardo). Os encontros aconteciam nas quintas-feiras à tarde, durante 60 minutos.

Nesse grupo tivemos a oportunidade em realizar um maior número de atividades, pois tínhamos um espaço semanal para trabalharmos com as crianças e os adolescentes, desde o início da pesquisa, uma vez que nesse dia não era desenvolvido o projeto de ensino de ciências.

No entanto, no primeiro semestre da pesquisa, muitas vezes ele não se configurava como um grupo, devido às constantes faltas de seus frequentadores, da pouca interação estabelecida entre eles e da negação, feita por um dos participantes, em participar de atividades em grupo.

Estas crianças, exceto o Eduardo, participavam também de um projeto intitulado “Atividades da vida diária”, no qual aprendiam a realizar ações cotidianas da vida, como cozinhar, utilizar talheres para se alimentar, arrumar o quarto, a cama, lavar objetos e demais atividades, ficavam em uma sala na qual havia uma cozinha com seus utensílios e um quarto com alguns móveis.

Estivemos presentes no CEPRE, nesse primeiro período da pesquisa, durante 14 quintas-feiras, sendo que em algumas delas apenas uma ou duas crianças estavam na instituição. O Alex e a Valéria que eram irmãos frequentaram sete encontros, a Fabiana esteve em oito e o Eduardo em nove. O que acontecia frequentemente era a presença dos irmãos em uma quinta-feira e na outra a presença da Fabiana e do Eduardo. Em apenas três dias todos estiveram presentes. Isso dificultou um pouco a configuração do grupo e o desenvolvimento de um projeto conjunto com as crianças.

Fizemos com eles a maioria das atividades citadas no primeiro grupo, além de construirmos instrumentos musicais, como o chocalho, contarmos histórias que envolviam músicas e movimentos e tentarmos trabalhar a arte (música e dança) através de diferentes brincadeiras. Utilizamos também desenhos e massinhas nas atividades, pois os irmãos Valéria e Alex tinham um grande interesse em propostas como essas. Em todos os encontros colocávamos diversas músicas de fundo, trazíamos diferentes estilos musicais e pedíamos para eles escolherem quais gostariam de ouvir.

Muitas atividades foram planejadas e algumas foram realizadas, pois a realização destas dependia muito de quais crianças estavam presentes, por exemplo, o Alex se negava a realizar atividades com movimento que não envolvessem uma bola, a Fabiana se interessava pela dança, mas não gostava de desenhar e escrever, já a Valéria preferia mexer

com a massinha ou desenhar algo do que cantar, tocar ou dançar uma música e o Eduardo se interessava pelo teclado e pelo computador individualmente.

As profissionais do CEPRE diziam que nós deveríamos pensar em diversas opções de atividades, pois se uma não funcionasse, era proposta uma outra, e dependendo de quem estivesse presente propúnhamos uma das opções pensadas. Isso nos exigiu um maior esforço, pois tínhamos que pensar em três tipos de atividades a cada dia, uma vez que não sabíamos qual das crianças encontraríamos.

3.3 Mudanças que se fazem presentes

Como nossas atividades, durante o primeiro período da pesquisa, se intensificaram no segundo grupo de convivência, havíamos decidido focar nosso objeto de estudo nesse grupo, uma vez que tivemos a oportunidade de interagir de forma mais aprofundada com as crianças que dele participavam e, conseqüentemente a isso, haviam emergido questões que nos instigaram com maior intensidade em relação a esses sujeitos e às práticas culturais.

No entanto, quando realizamos pesquisas nas quais estão envolvidos seres humanos, estamos sujeitos às diferentes circunstâncias que influenciam a vida dessas pessoas. Muitas foram as mudanças que ocorreram no início do segundo semestre da pesquisa, que compreende o período do mês de março a julho do ano de 2005, e algumas modificações foram feitas no planejamento de nosso trabalho.

O projeto de ensino de ciências, que antes estava sendo realizado com as crianças do primeiro grupo de convivência, foi finalizado. Uma das crianças que participava deste grupo passou a freqüentar o segundo grupo de convivência e uma das crianças que freqüentava o segundo grupo, passou a participar do primeiro, devido a mudanças no período freqüentado na escola. Outras crianças saíram da instituição por diversos motivos, entre eles, a mudança de cidade e estado (uma criança voltou a morar na Bahia), a falta de disponibilidade dos pais para trazer seus filhos à instituição e o aumento da idade dos sujeitos (um deles estava com idade superior à faixa etária permitida nos grupos de convivência que seria até os 14 anos, então ele foi encaminhado para outros tipos de atividades as quais se faziam necessárias nesse momento em sua vida). As estudantes de aprimoramento em psicologia, que acompanhavam os grupos, concluíram seu trabalho e uma nova dupla iniciou o estágio.

Sendo assim, o primeiro grupo, no segundo semestre da pesquisa ficou com três crianças (Noely, Daniel e Eduardo) e o segundo grupo com cinco integrantes (Fabiana, Valéria, Alex, Elaine e Emanuel³).

Tudo isso, nos instigou a continuar as atividades, observações e intervenções em ambos os grupos. Nós já conhecíamos as crianças e estávamos conseguindo uma aceitação maior de todos os integrantes dos grupos, a partir das relações que foram sendo construídas durante todo o semestre anterior. Isso nos possibilitou, inclusive, auxiliar as novas aprimorandas a iniciarem um contato com as crianças, como as antigas estudantes fizeram conosco, e ao mesmo tempo, elas contribuíram com nossos projetos. Além do mais, tivemos maiores elementos para a nossa pesquisa devido ao contato prolongado com as crianças.

³ Emanuel possui baixa visão e começou a participar do grupo no dia 19/05/2005.

4. Os sujeitos da pesquisa: suas condições de vida e a participação e apropriação das práticas culturais

Centraremos-nos nas crianças e adolescentes que participaram durante todo o período da pesquisa, por considerarmos que possuímos mais elementos sobre esses sujeitos no que diz respeito ao modo como foram afetados pelas práticas culturais e como as constituíram.

4.1 Noely

A Noely, quando participou do projeto, tinha 9 anos. É filha única e mora com os pais em Mogi-Mirim, possui uma boa condição financeira. Seu diagnóstico dizia que ela tinha glaucoma congênito agudo, em decorrência disso possuía baixa visão. Ingressou no CEPRE no final do ano de 2003.

Sua avaliação inicial, feita na instituição, dizia que ela possuía um desenvolvimento normal, visão com boa funcionalidade para tarefas escolares, bom relacionamento, respondendo de forma completa e bem articulada quando solicitada. Foi sugerido que ela participasse dos grupos de convivência com a finalidade de manter as aquisições que ela já possuía e facilitar as futuras.

Freqüentava a escola regularmente e recebia cuidados diários de sua avó, uma vez que seus pais trabalhavam, era ela quem levava Noely ao CEPRE. Sua família a protegia extremamente, não promovendo em casa, sua independência para alguns afazeres simples, como trocar de roupa e sapatos. Sua avó sempre nos perguntava se ela tirava e colocava os sapatos sozinha nas atividades (tirava seu tênis para colocar o sapato de sapateado), e ela fazia tudo de forma bastante autônoma.

Durante todo o projeto, Noely apresentou um grande interesse e motivação, aceitando participar de todas as atividades e incentivando seus colegas de grupo a participarem também. Possuía muita facilidade em realizar movimentos corporais, apresentando boa coordenação e ritmo.

4.2 Daniel

O Daniel, quando participou do projeto, tinha 12 anos e freqüentava a Associação de Pais e Amigos do Deficiente (APAE) na cidade de Itatiba, onde mora com seus pais. Apresentava diagnóstico de catarata congênita, sendo assim, possuía baixa visão. Quando recém-nascido, houve o rompimento de uma veia em sua cabeça, o que provocou algumas dificuldades físicas (movimento da mão direita um pouco limitado, perna e pé direito tortos, curvados para o lado esquerdo de seu corpo).

Ingressou no CEPRE no início de 2001, sua primeira avaliação o diagnosticava como hiperativo, tendo dificuldade de se concentrar nas atividades propostas. Na segunda avaliação era relatado que Daniel pedia para sair da sala com frequência, não possuía limites, desrespeitando as professoras e os colegas. Sua mãe também fazia reclamações com relação à desobediência. Em 2002, Daniel começou a permanecer mais tempo na sala, participando de algumas atividades. Nas conversas iniciais, queria falar primeiro que todos, trocando provocações com colegas e fazendo algumas birras por não ter sua vontade satisfeita. Em 2003, começou a ser inserido no grupo, a partir de atividades de seu interesse, não gostando e se recusando a participar daquelas que deixavam explícitas as suas dificuldades. Não se interessava por leitura e escrita, mas aceitava escrever o seu nome com auxílio. Demonstrava esforço em ocupar um lugar de reconhecimento no grupo. Em 2004, no primeiro semestre, ainda saía muito da sala, abrindo e fechando as portas, ligando e desligando ventiladores. No segundo semestre, participou, permanecendo na sala, do projeto de ensino de ciências e de algumas atividades dos projetos de dança e música.

À medida que foi tendo sucesso nas atividades de dança, Daniel se dedicava cada vez mais na realização de diversificados movimentos, direcionando sua atenção às atividades, ao controle e comportamento de seu corpo.

4.3 Eduardo

Eduardo era o único cego que participou do projeto, os demais sujeitos tinham baixa visão. Ele nasceu com o osso direito de sua caixa craniana fechado e isso provocou diversas perdas, inclusive da visão. Era um menino com diagnóstico de síndrome de Saethre-Chotzen que é caracterizada como um distúrbio do crânio, foi submetido a uma craniotomia quando tinha 6 meses.

Frequenta o CEPRE desde os 11 meses, era levado por sua mãe. Sua família possui boas condições financeiras. Os profissionais do centro decidiram que até os 3 anos de idade, ele deveria ser atendido individualmente por uma terapeuta ocupacional. Seu desenvolvimento, segundo relatórios do CEPRE, era aparentemente normal, porém, aos 2 anos e meio, por razões não identificadas, ele começou a chorar e gritar, a evitar contatos sociais com pessoas não familiares e a apresentar frequentes crises de birra. Aos 5 anos, começou a frequentar grupos psicoeducacionais, coordenados por Cecília Batista, que fazem parte do Projeto de Desenvolvimento de Crianças com Deficiência Visual (Prodevi), o qual possui como principal objetivo a promoção do desenvolvimento dessas crianças, auxiliando suas inclusões na escola regular. Em grupo, quando Eduardo não era atendido prontamente, logo

começava a gritar. Aos poucos a coordenadora foi impondo limites e ele começou a obedecer sem protestos.

Quando iniciou sua participação nos projetos de dança e música, Eduardo tinha 10 anos e cursava a 4ª série em uma escola estadual do município de Campinas, da qual se irritava ao falar, demonstrando que não gostava de freqüentá-la (tivemos a informação que ele chorava durante todo o período em que estava na instituição, sendo algumas vezes colocado em uma mesa do lado de fora de sua classe – podemos observar a falta de estrutura e preparação das escolas e dos professores em receber um aluno como o Eduardo). Em 2005 mudou-se para uma outra escola, onde freqüentava a sala de recursos especiais, devido a isso passou a participar do primeiro grupo de convivência no CEPRE e não mais do segundo.

Quando chegamos ao CEPRE, tivemos a orientação de que o Eduardo não participava, há muitos anos, de nenhuma atividade em grupo, apenas gostava de jogar alguns jogos do programa DosVox no computador (desenvolvido para deficientes visuais na Universidade Federal do Rio de Janeiro), no qual há uma voz que fala o que a pessoa digita e mostra as opções de jogos. Eduardo possui uma memória fantástica, memorizou todas as teclas do computador, gosta muito de conversar, mas sempre relacionando o que conversamos a fatos já ocorridos no país ou no mundo, fazendo questão de enfatizar o dia, mês e ano que estes ocorreram.

Tentando uma aproximação entre as teclas do computador e as do teclado, a pesquisadora Carolina iniciou um trabalho com este instrumento musical com o Eduardo. Ele aprendeu a tocar algumas músicas, explorou os diferentes ritmos e músicas que havia no instrumento. Algumas vezes, quando apertava alguma tecla para que o teclado tocasse uma música mais rápida, ele dizia “essa é para dançar” e balançava todo o corpo, batendo palmas.

Demonstrou um grande interesse em aprender a mexer no teclado e o conhecimento de diferentes tipos musicais (samba, tecno dance, jazz, blues, salsa), falando seus nomes voluntariamente. Entretanto, em alguns momentos também não aceitou o teclado, dizendo que estava cansado.

No início da pesquisa, Eduardo não participou das atividades com as demais crianças. Além de chegar em um horário no qual a atividade já havia começado, não se interessava em fazer as atividades que estavam sendo feitas pelos demais, apesar de oferecermos os recursos. Ele começava a gritar e demorava a se acalmar, pedindo que o levássemos ao computador. Demonstrou comportamentos citados em seus relatórios anteriores.

Não entendemos muito bem o que eram esses gritos, perguntávamos se ele sentia dor e este disse que não, muitos exames neurológicos foram feitos para descobrir o porquê destes “surtos”, mas nada foi encontrado. Em sua ficha do CEPRE, havia uma anotação dizendo que a mãe possui dificuldade em estabelecer limites a ele e foi orientada pela psicóloga para estabelecê-los. Acreditamos que a falta de limites era um dos fatores que influenciavam esses gritos.

No início do segundo período da pesquisa, Eduardo mostrou-se ainda resistente ao trabalho em grupo, mas aos poucos começou a interagir com as demais crianças e a participar das atividades de dança e música coletivamente.

4.4 Alex

O Alex, quando participou do projeto, tinha 9 anos, foi diagnosticado aos 6 anos como albino ocular, possuidor de visão sub-normal, tendo acuidade visual em ambos os olhos. Segundo o médico a causa do albinismo foi devido aos pais serem consangüíneos (primos de primeiro grau). Foi encaminhado para o CEPRE através do Hospital das Clínicas (HC/ UNICAMP) no segundo semestre de 2003.

Reside na cidade de Pedreira com os pais e quatro irmãos, sendo uma das irmãs também albina com baixa visão (Valéria). A condição financeira da família é extremamente precária. Ele e alguns de seus irmãos freqüentam a escola e, eventualmente, auxiliam a mãe pintando peças de artesanatos, atividade pela qual recebem apenas R\$0,10 centavos por peça. O pai é pedreiro e alcoólatra, não o aceita como filho, assim como a Valéria, acusando sua esposa de adultério devido à falta de pigmentação das crianças. Além disso, o pai costuma bater na mãe e nos filhos. A mãe tem indícios depressivos e é portadora de hanseníase (doença que danifica alguns nervos e pode impedir o movimento dos membros), o que dificulta a obtenção de um emprego fixo.

Alex e sua irmã Valéria eram levados ao CEPRE por uma irmã mais velha que não mora com eles e confirmava toda essa relação familiar complicada vivenciada por seus irmãos.

Na escola, freqüentava a 3ª série e reclamava possuir muita dificuldade para copiar a matéria e os exercícios da lousa. Sua professora participava das reuniões no CEPRE, mas dizia que ele faltava muito à escola. Segundo ela, algumas dessas faltas foram justificadas pelo fato da criança não possuir roupas para ir até a instituição.

Obtemos essas informações pessoais sobre Alex e Valéria, através de fichas e relatórios sobre os sujeitos arquivados no CEPRE.

No início do projeto de dança e música, Alex demonstrava não ter interesse algum sobre essas práticas, negando-se a participar das atividades propostas, participando apenas daquelas que exigiam menores exposições. Apesar de ser bastante tímido, interagiu oralmente com as pesquisadoras com maior facilidade que sua irmã, expressava suas opiniões quando questionado, dizendo o que gosta e o que queria ou não fazer. Quando questionado o seu gosto por algum tipo de música, respondia que não gostava de nenhum estilo musical, entretanto, disse que sua irmã adorava música sertaneja.

Sua relação com as pesquisadoras foi sendo construída e ele se demonstrou, posteriormente, mais aberto aos diálogos.

No primeiro e segundo período da pesquisa Alex era o único menino do segundo grupo de convivência, uma vez que, quando Eduardo fazia parte do grupo, ele negava-se a participar de atividades com as outras crianças, sendo “atendido” individualmente, e esse fato interferia na participação de Alex nas atividades. Entretanto, na metade do mês de maio, um menino com sete anos começou a frequentar o grupo (Emanuel), o que contribuiu para a participação de Alex em algumas atividades, pois Emanuel aceitava participar de tudo o que era proposto.

4.5 Valéria

A Valéria, quando participou do projeto tinha 13 anos, é albina e tem baixa visão diagnosticada também aos 6 anos, é irmã de Alex. Foi encaminhada pelo CEPRE através do Hospital das Clínicas da Unicamp, frequenta a 5ª série em escola regular, mas já participou da classe especial na mesma instituição onde estuda.

Valéria é uma menina bastante tímida, dificilmente conversa com alguém de forma espontânea e quando era questionada, demorava a responder, falando, após muita insistência, palavras bem curtas. Percebemos que algumas vezes quando perguntávamos algo, ela mordida e mexia os lábios, sem reproduzir som algum, como se quisesse falar alguma coisa, mas tinha receio.

Além de possuírem a deficiência, a relação complexa vivenciada pelos irmãos em casa, influencia bastante no comportamento retraído de ambos. Em um dos relatórios sobre a Valéria no CEPRE, havia duas observações dizendo que ela ficava muito nervosa perante a presença do pai, que a negava como filha e um outro apontamento relatando que ela demonstra ansiedade, insegurança e falta de auto-estima, principalmente diante de situações novas.

Inicialmente, no projeto de dança e música, Valéria se apresentou bastante tímida, não demonstrando interesse nas atividades propostas. Através de Alex, descobrimos que ela gostava de músicas da dupla sertaneja Leandro e Leonardo, e começamos a levar canções desses artistas para tentar cativá-la a participar das atividades. Aos poucos ela foi participando discretamente de algumas atividades, de forma reservada.

4.6 Fabiana

A Fabiana, quando participou do projeto, tinha 12 anos, estava matriculada no Ensino Fundamental na cidade de Elias Fausto, onde mora. Durante a gravidez sua mãe contraiu a doença toxoplasmose que foi passada para o feto, ela desenvolveu a doença aos seis meses e a partir dos quatro anos até os dez teve muitas convulsões e febres altas. Em decorrência disso, possui baixa visão. Foi encaminhada ao CEPRE pelo Hospital das Clínicas, localizado na Unicamp e frequenta a instituição desde abril do ano de 2002. Sua família possui baixa renda e recebe auxílio transporte para ir à instituição. Possui um comportamento mais aberto do que o Alex e a Valéria, o que facilitou nossa aproximação.

Ela não se interessava em realizar atividades manuais como a Valéria e o Alex e muitas vezes a surpreendi dançando sentada na cadeira, enquanto os irmãos desenhavam algo. A questioneei sobre seu gosto pela dança e manifestou seu desejo em aprender forró. Conversamos, também, sobre o sapateado, uma dança que ela desconhecia, e eu expliquei-lhe que para realizá-la utilizamos um sapato que possui chapinhas de metal em sua sola, e esta realiza diferentes sons quando em contato com o chão. Como demonstrou um grande interesse, combinamos que nos próximos encontros eu lhe ensinaria alguns passos.

Desde o início do projeto, Fabiana demonstrou um grande envolvimento com as atividades que envolvessem a realização de movimentos corporais, principalmente com as atividades de sapateado. Pedia que o sapato fosse trazido em todos os encontros, mostrava a sua mãe e a sua irmã os passos que havia aprendido, trouxe sua irmã para assistir e participar de uma das aulas. Possuía um pouco de dificuldade na coordenação de movimentos e na questão referente à lateralidade, mas isso foi trabalhado através da dança.

No início do ano de 2005, esta menina passou por um grave acontecimento em sua vida pessoal, no qual perdeu a sua mãe e seu pai foi preso. Sua irmã assumiu toda a responsabilidade sobre ela, e sabendo da importância das atividades do CEPRE para o desenvolvimento da Fabiana, continuou levando-a na instituição.

Apesar desse episódio, Fabiana continuou demonstrando que tinha interesse em continuar a dançar e que estava cada vez mais envolvida com o projeto.

4.7 Elaine

A Elaine, quando participou do projeto, tinha 10 anos, foi diagnosticada como tendo úlcera na córnea, o que ocasionou a sua baixa visão. Ingressou no CEPRE no ano de 1999, freqüentava a escola e ia ao CEPRE acompanhada de sua mãe, morava em Sumaré e sua família possuía uma condição financeira razoável. Sua primeira avaliação dizia que observava objetos olhando em várias direções, de pouca e média distância, era muito tímida e tinha pouca familiaridade com situação coletiva.

No início do projeto de dança, Elaine freqüentava o primeiro grupo de convivência e não se interessava por nenhum tipo de dança, desprezando qualquer atividade com movimentos, quando questionada sobre participar de uma dança, ela dizia: “ai credo!”, “não pode!”. Era um pouco retraída, mas bastante decidida dizendo o que gostava ou não de fazer. Não gostava que tocassem nela (atitude que eu fazia com as crianças pegando em seus pés e braços para que além de verem como era o movimento que eu estava propondo, também o sentissem) e possuía uma interação um pouco distante com as crianças.

No decorrer da pesquisa, apresentou uma mudança em seu comportamento, começando a se interessar pelo sapateado, participando das atividades que trabalhavam com expressões corporais e relacionando-se de forma mais aberta com as outras crianças e com as pesquisadoras. No segundo semestre da pesquisa, freqüentou o segundo grupo de convivência, devido a mudanças de horário na escola.

5. Resultados e Análises

Para análise e reflexão, escolhemos quatro pontos sobre os quais nos indagamos durante todo o desenvolvimento da pesquisa. O primeiro refere-se às respostas iniciais dos sujeitos participantes e o que elas representam quando relacionadas à vivência social da pessoa com deficiência; o segundo é relacionado às pequenas e significativas mudanças no comportamento de cada criança e adolescente participante dos projetos de dança e música; o terceiro, à constituição de um grupo e a relevância disso para seus integrantes; o quarto e último, uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido por nós (pesquisadoras) no CEPRE.

5.1 A resistência e o silêncio como modos de interação inicial: qual o significado disso?

Inicialmente, tivemos diversificadas respostas dos sujeitos quanto às atividades propostas por nós, relacionadas à realização de movimentos e sons. Fabiana e Noely foram as únicas crianças que aceitaram e se interessaram pelas propostas desde o início da pesquisa. No entanto, a maioria apresentava uma certa postura de resistência e muita timidez. Para melhor ilustração, utilizaremos algumas situações vivenciadas.

Situação 1

Estávamos todos sentados em volta de uma mesa. Havíamos realizado diversas atividades sobre o som, o andamento do som (rápido e lento) e o ritmo. Todas as crianças estavam participando intensamente.

Turno 1. *Fernanda⁴: Vamos ficar todo mundo em pé?*

(Todos se levantam das cadeiras e formamos uma roda).

T.2. *Fernanda: Peraí que eu tô procurando uma música.*

T.3. *Daniel: Não! Ô tia, deixa eu vê uma?*

(As crianças já haviam escolhido muitas músicas nas atividades anteriores).

T.4. *Carolina⁴: Peraí que ela tá procurando uma bem legal, vamos ver, hein!*

T.5. *Carolina: Vamos ver se vai dar certo.*

T.6. *Daniel: Depois eu volto aí! (Ele sai da sala).*

(Lucila, aprimoranda em psicologia, vai atrás de Daniel).

T.7. *Carolina: Vem, Daniel!*

(A música começa e todos começam a bater palmas, seguindo o ritmo e a marcação).

T.8. *Fernanda: Vamos mexer os pés assim, ó (faço movimentos tocando um pé de cada vez no chão. As crianças imitam).*

T.9. *Carolina: Isso!*

(Daniel volta à sala e agarra em minha cintura. Peço que cada um invente um movimento e todos faríamos juntos).

T.10. *Fernanda: Primeiro a Fabíola⁵.*

⁴ Pesquisadoras responsáveis pelos projetos de dança e música.

⁵ Adolescente participante de poucas atividades de dança e música no primeiro semestre da pesquisa.

(Ela faz um passo para um lado e um passo para o outro, todos tentam fazer. Pego na mão do Daniel e ele faz comigo, se desequilibrando um pouco).

T.11. Carolina: *Vai Noely, faz um.*

(Ela pula abrindo e fechando as pernas, todos fazem, Daniel faz com certa dificuldade, segurando em minha mão).

T.12. Fernanda: *Vitor, você.*

T.13. Carolina: *Qual você quer fazer?*

(Ele permanece parado).

T.14. Carolina: *Qualquer coisa.*

(Ele começa a bater as mãos ao lado do corpo, em suas pernas).

T.15. Carolina: *Batendo a mão na perna gente! Isso!*

T.16. Fernanda: *Vai Carol!*

T.17. Carolina: *O meu vai ser assim ó. (Ela começa a girar em torno de si).*

(Daniel tenta sair da sala novamente, Carolina o pega e o ajuda a girar, assim ele volta para a roda).

T.18. Carolina: *Você agora (falando para o Daniel). Faz um movimento.*

(Ele coloca o dedo na testa e fica parado).

T.19. Fernanda: *Assim, então com o dedo na testa, mexendo o quadril.*

T.20. Daniel: *Não! Assim ó! (fica parado, com o dedo na testa).*

(Todos fazem).

(Daniel sai da sala novamente).

(Continuamos realizando outros movimentos inventados pelas crianças).

(Daniel, após um tempo vai até a porta da sala, vendo que continuávamos a fazer a seqüência de movimentos em pé, sai novamente, voltando apenas quando sentamos para mexer com massinhas).

(Transcrição de videogravação do dia 18/10/2004).

Situação 2

Estávamos preparando a mesa para iniciarmos a atividade do dia que seria um jogo chamado Memomímica. Nesse dia, apenas Valéria e Alex estavam presentes. A pedido de uma psicóloga que acompanhava as sessões, retiramos algumas peças do jogo que pudessem inibir os irmãos, uma vez que estes eram bem retraídos, deixando apenas peças que exigissem uma simples gesticulação. As cartas retiradas foram: dar uma reboladinha, imitar um coelho, imitar um macaco, entre outras. Como em todas as atividades, pedimos que eles escolhessem alguma música para ser tocada enquanto jogávamos (havia diferentes cds, inclusive de cantores que eles gostavam).

(Depois de muito silêncio após o pedido)

Turno 1. Valéria: *Eu não vou escolher não.*

T.2. Carolina: *Tá, então a gente vai pôr esse aqui. Depois a gente coloca outro.*

(...)

T.3. Fernanda: *A gente vai brincar de um jogo chamado Memomímica, vocês já brincaram? (Sento-me em uma mesa com eles).*

(Silêncio)

T.4. Fernanda: *Já Valéria? Já Alex?*

(Valéria continua quieta, Alex balança a cabeça para frente afirmando que sim e coloca a mão em seu rosto).

T.5. Fernanda: *O quê que foi? Ta ruim?*

(Aponto para a janela devido a claridade).

- T.6.** Alex: Não.
- T.7.** Carolina: Quer que feche a cortina?
(Sentando-se também na mesa conosco).
- T.8.** Alex: Não.
- T.9.** Fernanda: Então, só que esse jogo é diferente. É assim, a gente vai virando as cartinhas até achar o par, mas a hora que achou o par, ele fala para a gente fazer alguma coisa (mímica), daí todo mundo, nós quatro vamos fazer. Por exemplo, tem uma aqui que fala: "imite um gato" (mostro a carta para Valéria), tá dando para ver Vá?
- T.10.** Valéria: Eu não vou imitar nada não.
(Fala sorrindo um pouco envergonhada).
- T.11.** Alex: Nem eu!
- T.12.** Carolina e Fernanda: Ah, mas a gente imita tudo junto.
- T.13.** Carolina: Tem que fazer, é o jogo.
- T.14.** Fernanda: É o jogo, é super divertido!
- T.15.** Alex: Não, imitar não vou imitar nada não.
- T.16.** Carolina: Não? Ah...
- T.17.** Fernanda: A gente faz tudo junto, tudo misturado assim.
- T.18.** Carolina: Tá bom?
(Valéria continua com a cabeça abaixada, como sempre fez e como estava desde o início de nossa conversa, e balança a cabeça, fazendo sinal de não).
- T.19.** Alex: Eu não vou imitar nada, não.
- T.20.** Fernanda: Vamos jogar para a gente ver o que sai?
- T.21.** Carolina: Tem umas coisas facinhas de fazer.
- T.22.** Fernanda: É, tem umas coisas super facinhas, dá para a gente fazer. Vamos tentar jogar?
(Valéria faz que sim com a cabeça, Alex fica quieto).
- T.23.** Fernanda: Então, vamos lá! Vou dar uma misturada aqui nas cartas e vou espalhar. Me ajuda espalhar Alex? Valéria também?
(Eles pegam o montinho de cartas que coloquei às suas frentes e as espalham juntamente comigo).
- T.24.** Fernanda: Não pode olhar, hein?
- T.25.** Carolina: A Valéria é boa de memória, né Valéria?
(Ela não responde).
- T.26.** Fernanda: Você gosta Valéria?
(Ela novamente não responde).
- T.27.** Carolina: Você lembra aquele jogo que a gente jogou?
(Ela não responde).
- T.28.** Fernanda: Então vai, quem que vai começar?
(Ninguém fala nada).
- T.29.** Carolina: Vai Alex, começa.
(Ele vira uma carta).
- T.30.** Fernanda: Você conhece esse personagem de história em quadrinhos?
(Ele olha para a carta e faz que não com a cabeça).
- T.31.** Fernanda: É o tio Patinhas. Você conhece Vá?
(Ela também faz um sinal de não com a cabeça).
- T.32.** Fernanda: Não? Então ó, tem que achar uma figura igual a essa.
(O jogo continua).
(...)
- (Na próxima rodada, Alex encontra um par).
- T.33.** Fernanda e Carolina: Isso!

- T.34.** *Fernanda: Vamos ver o que está falando aqui?
(Alex faz um sinal de sim com a cabeça).*
- T.35.** *Fernanda: Você sabe ler?
(Ele diz que não com a cabeça).*
- T.36.** *Fernanda: Não? Estale os dedos.*
- T.37.** *Alex: Não, isso eu não vou fazer.*
- T.38.** *Fernanda: Vamos!**
- T.39.** *Carolina: Vai, vamos lá!* É só estalar os dedos. Vai Valéria, faz.
(Ela estala os dedos uma vez).*
- T.40.** *Carolina e Fernanda: Aê!!!*
- T.41.** *Carolina: A Valéria fez!*
- T.42.** *Fernanda: Vai, Alex.*
- T.43.** *Alex: Mas, eu não sei!
(Ele fala um pouco envergonhado).*
- T.44.** *Carolina: Só tenta.**
- T.45.** *Fernanda: Vamos tentar aprender?**
- T.46.** *Alex: Não, eu não sei.*
- T.47.** *Fernanda: Ó, faz assim com os dedos (mostro o movimento dos dedos para estalar). Quer ver? Deixa eu te mostrar (pego os dedos dele e coloco na posição para ele tentar estalar).*
- T.48.** *Carolina: Só mexe.
(Alex tenta estalar os dedos).*
- T.49.** *Fernanda: Isso!*
- T.50.** *Alex: É muito difícil!*
- T.51.** *Carolina: Tá bom! Só de mexer já está bom.
(O jogo continua).
(...)
(Fernanda encontra um par e lê a mímica correspondente).*
- T.52.** *Fernanda: Mostre com os dedos, quantos anos você tem.*
- T.53.** *Fernanda: Ih... O meu não cabe nas mãos.*
- T.54.** *Carolina: Vamos lá Valéria, mostra o seu.
(Ela não se mexe, continuando com a cabeça abaixada).*
- T.55.** *Fernanda: O meu, vou mostrar primeiro. O meu é assim (mostro os dez dedos) mais assim (mostro mais dez dedos). Quanto é?
(Eles olham, mas ficam quietos).*
- T.56.** *Fernanda: Vinte.*
- T.57.** *Carolina: O meu também é assim, mais assim.
(Também mostrando duas vezes os seus dez dedos).*
- T.60.** *Carolina: E a Valéria, quantos anos você tem?
(Ela permanece quieta).*
- T.61.** *Alex: Eu não vou fazer.*
- T.62.** *Carolina: Ah, mostra a sua idade. Vamos? Vamos Alex? Quantos anos você tem? O seu cabe nas suas mãos?*
- T.63.** *Alex: Cabe!*
- T.64.** *Carolina: Então vai, faz na mesa mesmo, não precisa levantar (os dedos).*
- T.65.** *Fernanda: Quanto que é?*
- T.66.** *Carolina: Faz Valéria, o seu.*
- T.67.** *Alex: Eu tenho onze.*
- T.68.** *Fernanda: Onze?*
- T.69.** *Valéria: Nove, nove (diz baixinho).*

- T.70.** Alex: Onze não, nove. (Está era sua idade correta).
T.71. Fernanda é Carolina: Então faz.
T.72. Alex: Ah, não.
T.73. Fernanda: Ah, mas por que vocês não querem fazer?
(Ninguém fala nada).
T.74. Carolina: Vamos fazer a idade dele Valéria?
(Ela não responde).
T.75. Fernanda: Vamos, Vá?
T.76. Carolina: Faz o seu. (Pedindo para Valéria fazer a idade dela).
(Ela faz sinal de não com a cabeça).
T.77. Carolina: Não quer?
T.78. Fernanda: Quantos anos você tem?
T.79. Valéria: Treze.
T.80. Fernanda: Treze? Então faz assim (mostrei os dez dedos) e mais três (mostrei três dedos).
(Ela não faz).
T.81. Fernanda: Então vai, agora é o Alex.

(E o jogo continua...).

Eles demonstram querer continuar o jogo, mas continuam negando-se a fazer as mímicas posteriores (mexer a sobrancelha, o nariz, fazer um quatro com as pernas e dar duas voltinhas). Alex em um momento diz que esse jogo é de "mico" e que ele tem vergonha. Valéria continua quieta, sorrindo poucas vezes, timidamente, sempre observando a atitude que o irmão adotava quando era realizado o pedido para que eles fizessem algum gesto. Ao fim, o jogo continua sem as mímicas serem realizadas, a um certo momento não insistimos mais e apenas continuamos o jogo de memória.

(Transcrição de videogravação do dia 09/12/2004)

Situação 3

Fernanda, Carolina, Micaela⁶, Paula⁷, Noely e Eduardo entram na sala conversando e sentam-se nas cadeiras ao redor de uma mesa.

Turno 1. Paula: Como foi o feriado?

T.2. Eduardo: FOI BOM⁸!

T.3. Carolina: O que você fez?

T.4. Eduardo: NÃO SEEEEL..

T.5. Carolina: E a Noely, vamos ouvir o que a Noely fez de bom, Noely?

(Noely vira de costas assustada, choramingando que não gosta dos gritos. Fernanda pega em sua mão e a leva para fora da sala).

T.6. Carolina: E você Eduardo? Conta pra gente o que você fez.

T.7. Eduardo: Eu, eu não sei o que eu fiz...

T.8. Carolina: Coloca a cadeira um pouco pra trás se não você pode cair.

T.9. Eduardo: NÃO, EU VOU FALAR DE TIRO!

T.10. Carolina: Ah, então fala, pode falar.

T.11. Eduardo: EU TÔ NO CRIME!

⁶ Aprimoranda em Psicologia que estava filmando o encontro.

⁷ Aprimoranda em Psicologia que estava auxiliando na sessão.

⁸ As letras em maiúsculo representam o alto tom de voz do sujeito.

(Neste momento Daniel, entra na sala).

T.12. Paula: Oi Daniel!*

T.13. Carolina: Oi Daniel!*

T.14. Daniel: Oi...

T.15. Eduardo: EU TÔ NO CRIMEEE!

T.16. Daniel: Eitá! (Fala olhando para Eduardo).
(Eduardo dá um sorriso, Daniel senta-se ao seu lado).

T.17. Eduardo: Eu tô no crime.

T.18. Daniel: Psiu, quieto! (Fala levantando a mão).
(Eduardo ri quando Daniel fala com ele).

T.19. Carolina: Conta pra gente o que você fez no feriado (falando para Daniel).

T.20. Eduardo: TÔ NO CRIME!

T.21. Daniel: Rãã..

T.22. Eduardo: TÔ NO CRIME!
(Daniel bate na mesa perto de Eduardo para ele parar, Eduardo ri).

T.23. Carolina: Daniel...
(...)
(Noely volta à sala mais calma).

T.24. Carolina: Pessoal, olha só, eu trouxe aqui para a gente ver, olha só Noely que bonito*.
(Carolina estava mostrando um livro às crianças).

T.25. Eduardo: Eu tô no crime!*

T.26. Carolina: Eduardo, coloca a mão aqui.
(Carolina pega a mão dele e a passa no livro).

T.27. Eduardo: Ah, eu não quero!

T.28. Carolina: E, nesse livro tem várias músicas, é um livro de música.

T.29. Eduardo: Ah, mas eu não quero fazer!

T.30. Carolina: Não, eu só vou falar, não é para fazer.

T.31. Eduardo: Ah, não!

T.32. Carolina: Deixa, ó Eduardo, deixa eu só contar.

T.33. Eduardo: AAAAAA...
(Noely começa a chorar assustada pelo grito e Daniel assobia para Eduardo parar).

T.34. Carolina: Eu só vou contar.

T.35. Eduardo: NÃÃÃO!

T.36. Daniel: Ô! (Dá um tapa na mesa).

T.37. Eduardo: NÃÃÃO!

T.38. Fernanda: Calma Eduardo!

T.39. Carolina: Tá bom! Tá bom Eduardo!
(Eduardo começa a se debater na cadeira, a empurrando para frente e para trás).

T.40. Carolina: Não precisa fazer assim, tá bom?
(Ele começa a dar murros na mesa e a empurrá-la).

T.41. Fernanda: Pára de fazer isso.

T.42. Daniel: "Carma"!

(Fernanda leva Eduardo para outra sala).

(Transcrição do dia 25/04/05)

* Este símbolo indica falas simultâneas.

Situação 4

Estávamos fazendo alguns passos de sapateado, eu (Fernanda), a Fabiana e a Elaine. Como Elaine havia faltado na semana anterior, Fabiana estava se desenvolvendo com um pouco mais de facilidade na execução dos passos. Para mostrar a Elaine como eram os passos, além de demonstrá-lo, eu tocava em seu pé para que ela sentisse o movimento que deveria ser feito. Elaine ficou bastante incomodada com isso e dizia: “Ah, eu sei, eu sei”, não deixando que eu continuasse. Percebendo que ela estava se comparando com a Fabiana, eu disse que também havia feito isso com Fabiana e que ela havia praticado na semana anterior.

Em um momento pedi que elas dessem a mão para fazermos uma roda, Elaine se negou a dar a mão para Fabiana (parece-me que ela não gosta de ser tocada, preferindo manter uma certa distância das pessoas, nem em nossos cumprimentos, ela aceita um abraço). Após isso, comecei a mostrar alguns movimentos com os braços, os quais Fabiana já havia feito e apresentava um pouco de dificuldade, Elaine tenta fazer, olha para uma das aprimorandas que estava filmando a sessão e diz que ela está rindo dela, a aprimoranda nega (ela estava sorrindo, com a intenção de incentivar as meninas nos movimentos). Pego nos braços de Elaine e mostro o movimento para ela, esta deixa, mas logo em seguida, diz que é muito difícil e que não quer mais fazer nada. Ela senta-se em uma cadeira, fica batendo os pés no chão com o sapato de sapateado, seguindo a música e observando eu e a Fabiana dançando. Pergunto se ela quer dançar, ela responde que não.

(Diário de Campo, dia 28/04/2005)

Na situação 1, podemos perceber que Daniel quando se depara com atividades que apresentem algum nível de dificuldade a ele, este acaba fugindo dela (“sai da sala”). Este foi um comportamento muito comum a Daniel durante todo o primeiro semestre da pesquisa (Agosto/2004 a Dezembro/2004). Apesar de ter participado em muitas outras atividades, os exercícios ou brincadeiras que eram relacionados a movimentos corporais em pé não eram aceitos por ele.

A situação 2 retrata basicamente o comportamento de Valéria e Alex no primeiro semestre da pesquisa, ainda que com alguns avanços, pois estavam se comunicando um pouco mais conosco. A atividade oferecida (o jogo de Memomímica) vinha após uma trajetória de diversas propostas não aceitas por eles. Valéria e Alex foram as crianças com as quais tivemos mais dificuldades em propor atividades com música e expressão corporal, pouco se manifestaram durante o som de uma música ou a sugestão em realizar alguns movimentos permeados por uma brincadeira.

Eles se negavam a fazer qualquer atividade que exigisse uma exposição maior, dando preferência às atividades manuais e individuais, tais como, o desenho, a escultura em massinhas, dobraduras, a construção de chocalhos, entre outras. Eram bastante criativos e construíam obras maravilhosas.

Nos questionamos muito quanto à apreciação deles sobre essas atividades, as quais exigem uma exposição menor, uma vez que sua produção se dá em um objeto exterior e não no seu próprio corpo. Será que eles realmente gostam destas atividades ou querem realizá-las porque se sentem seguros na execução destas, uma vez que possuem facilidade para desempenhá-las?

O jogo proposto possuía o objetivo de tentar fazer com que Valéria e Alex fizessem, ao menos, algum gesto corporal. Durante a atividade, eles demonstraram interesse pela parte do jogo que diz respeito ao jogo de memória, já a outra parte das mímicas não foi bem aceita. Houve muita insistência por parte das pesquisadoras para se obter alguma resposta dos irmãos, principalmente de Valéria.

Eles se negavam a escolher as músicas para serem tocadas nos encontros (turno 1, Valéria diz: *“eu não vou escolher nada, não”*). Em diversos momentos demonstraram uma recusa ao jogo, se mostrando tímidos (*sorrisos envergonhados, gestos com a cabeça ao invés da fala, Valéria permanecia a maior parte do tempo com a cabeça baixa, Alex diz que a brincadeira é de “mico”, mostrando seu constrangimento ao pedido da realização das mímicas*).

As atividades mímicas presentes nesse jogo, a meu ver, não deveriam causar um constrangimento tão grande, exceto se não soubessem realizar nenhum tipo de gesto pedido. Mesmo quando diziam não saber fazer os gestos, não havia nenhuma tentativa de fazê-lo, a única exceção foi a primeira mímica (estalar os dedos).

Através dessa e outras atividades pudemos perceber uma certa relação de controle entre os irmãos, principalmente de Alex sobre a Valéria, esta após as negações do irmão para realizar as mímicas, também não aceitava fazê-las, como aceitou facilmente estalar os dedos (primeira gesticulação).

Uma única vez no primeiro período da pesquisa, Valéria aceitou participar do sapateado com a Fabiana, continuou não falando, mas fez todas as atividades com um sorriso grandioso (como nunca havia feito) e demonstrou uma ótima coordenação. No entanto, quando seu irmão apareceu no local onde estávamos dançando, ela mudou seu comportamento ficando extremamente retraída, Alex percebeu o constrangimento da irmã e logo saiu do local.

Percebemos que em algumas crianças do CEPRE, o preconceito e as experiências que vivenciam na sociedade e nas escolas, nas quais são fracassadas – não apenas pela falta da visão, mas principalmente por não serem oferecidas condições adequadas a elas para que estas experiências sejam vivenciadas - influenciam muito nas demais vivências, visto que as

crianças ficam extremamente retraídas, sendo que em algumas é muito difícil tocá-las e são bastante caladas. Mesmo nas atividades oferecidas no CEPRE, que buscam proporcionar o máximo de adequações a estas crianças para que tenham experiências positivas, podemos observar a resistência de algumas, como a Valéria e o Alex que dificilmente participam de atividades que exijam uma exposição um pouco maior, ou que seja extremamente nova para eles, desconfiamos que seja pelo fato do medo de acoplarem mais um fracasso.

A educação deve considerar que as necessidades especiais não são propriedade ou exigência dos sujeitos, nem nasce com eles, mas se originam no processo de produção material e social, contextualizado em uma sociedade com parâmetros de sujeitos de normalidade (FREIRE, 1998).

A atividade transcrita na situação 3 não representa o comportamento de Eduardo durante todo o projeto, sendo uma exceção no que diz respeito às falas “*eu vou falar de tiro*”(Turno 9) e “*eu tô no crime*”(Turno 11), ele nunca havia falado dessa maneira. Descobrimos que suas falas haviam sido incorporadas do programa “Cidade Alerta” ao qual Eduardo assistiu durante o feriado. Podemos refletir sobre esse fato, além desta ser uma das únicas atividades feitas por ele (assistir televisão), que tipo de experiências ela estava proporcionando ao Eduardo? Que tipo de conhecimento era trazido a ele através desse tipo de programa? Será que ele internalizou esses conhecimentos sabendo e entendendo o que realmente eles significavam? Não me parece que ele estava levando a sério as suas falas, as utilizando como uma forma de brincadeira (Eduardo ri quando Daniel chama a sua atenção: “*Eitá*” (Turno 16), “*Psiiu, quieto*” (Turno 18).

Os demais momentos da situação transcrita, “*Ah, mas eu não quero fazer*” (Turno 29), “*AAAAAAA...*” (Turno 33), “*NÃÃÃO...*” (Turno 35) eram comuns no comportamento de Eduardo, durante diversos momentos no projeto até o final do mês de abril. Ele gritava sempre que estava frente a uma dificuldade, a algo novo ou a algo que não queria fazer, sentindo-se desafiado. Vemos aí uma outra forma de uma das crianças do CEPRE lidar com o novo e com as dificuldades. É muito visível o incômodo sentido por elas.

Para qualquer pessoa é complicado lidar com isso, mas para estas crianças a cobrança parece ser muito maior, devido à “carga” de incapacidade e fracasso que a sociedade lhes impõe.

Eduardo negava-se a participar de qualquer atividade em grupo, gritando muito e sentindo-se incomodado quando muitas pessoas estavam na sala onde fazia as suas atividades individuais (jogar no computador e tocar o teclado). Quando este dominava o jogo ou a música a qual estava tocando, não se sentia retraído em mostrá-la para várias

peças ao mesmo tempo, pois era algo que já havia dominado e tinha a certeza de que se desempenhava bem, visto que as pessoas o parabenizavam.

O sujeito cego, normalmente, sente-se inseguro quando está em um ambiente com muitas pessoas e no qual está realizando algo que não domina totalmente, há uma preocupação em ser observado pelo outro e a imagem que esse está fazendo dele. Dessa forma, coloca-se em um estado de tensão, controlando seus movimentos e comportamentos (LOWENFELD apud FREIRE, 1998).

No início do segundo semestre da pesquisa, Eduardo estava extremamente impaciente e nada que era oferecido a ele, o contentava, nem o computador. A coordenadora do grupo conversou com sua mãe e disse a ela que, como ele só ficava em casa sem nenhuma atividade, apenas assistindo à televisão, ele estava cada vez mais acomodado e nada que fosse proposto o agradava, então, ele começava a gritar. Orientou a mãe que fosse procurar algumas atividades para ele fazer fora de casa, como a equitação e a natação, e pediu que ela providenciasse um atendimento psicológico ao Eduardo.

Em sua casa, frente à televisão, Eduardo sentia-se tranqüilo, não sendo avaliado por ninguém, não tendo que ultrapassar nenhum obstáculo e experimentar nada novo que pudesse levá-lo a realizar certos conflitos com sua identidade, marcada pela sociedade como incapaz. Mas este isolamento social e cultural, de forma alguma propiciaria o seu desenvolvimento.

Em nenhum momento deixamos de oferecer as atividades em grupo ao Eduardo, mesmo que ele não quisesse participar, conversávamos com ele contando quais atividades estávamos desenvolvendo. Acreditávamos que a relação que Eduardo vivenciaria em um grupo seria extremamente relevante para seu desenvolvimento, sendo que as relações estabelecidas por ele eram restritas a apenas algumas pessoas, nem com seu próprio irmão era estabelecida uma relação de companheirismo. Eduardo demonstrava sentir um certo incômodo quando falava de seu irmão, pois este fazia coisas que lhe eram negadas, como andar de bicicleta.

Na situação 4, Elaine estava demonstrando uma maior desinibição quanto à realização da dança, uma vez que, inicialmente negava-se a fazer a maioria das atividades relacionadas a movimentos. Contudo, ela intimidava-se em atividades que apresentavam alguma dificuldade, não querendo demonstrá-la às pessoas. Tinha receio de que alguém a julgasse, por isso a preocupação com o sorriso da aprimoranda que foi interpretado por Elaine como um deboche. Mesmo tendo o interesse em continuar com o sapateado, (pois ela se senta e fica mexendo seus pés, acompanhando a música e nos observando) Elaine nega-se a voltar a

participar, como uma forma de defesa para algum tipo de gozação que, em sua visão, pudesse vir a acontecer.

Percebemos que todas essas situações refletem a insegurança dessas crianças em participar de uma atividade que se apresente, de certa maneira como nova a eles, ou com um certo grau de dificuldade.

A dança e a música são práticas que exigem atividades mais interativas, as crianças eram colocadas, de certa forma, em uma posição de exposição, pois para que as práticas culturais, anteriormente citadas, existissem no contexto da atividade, era necessário o envolvimento dos sujeitos na produção delas.

A partir dos exemplos de resistência citados, podemos verificar a imagem que esses sujeitos carregam, pois foram e são marcados a todo o momento, em suas relações sociais, como indivíduos incapazes e fracassados.

A sociedade promove em suas relações sociais a criação de imagens e papéis que são assumidos pelas pessoas. *“De certa maneira, a construção dessas auto-imagens interfere, e muito, no desempenho escolar da turma e do aluno, refletindo também no seu desempenho social, em outros espaços além da escola”* (DAYRELL, 1996:154).

A sociedade ocidental contemporânea é estruturada com base na perspectiva de quem vê. Até mesmo em nossas falas retratamos isso, diversas vezes dissemos ao Eduardo, *“olha aqui Eduardo”* (dando algo em sua mão) e ele respondia, *“eu tô vendo”*, ou quando nos contava sobre os programas de televisão que assistia, *“eu assisti um programa sobre esporte”*. Na verdade ele não havia assistido e sim ouvido o programa.

Imagine você viver em um mundo que não foi concebido por você, nem para você. Isso acontece com os deficientes.

“(…) um complexo sistema de posições sociais e de papéis associados a essas posições que define como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada sociedade e quais são as expectativas de conduta ligada a essas posições” (PINO apud DOMINGUES, 2004:95).

Vygostky (1997) aponta que a deficiência visual não constitui um mal em si, mas este é ocasionado na forma como o organismo e a personalidade do sujeito reagirá sobre a deficiência e esse processo está intimamente ligado ao meio social do qual faz parte. A sociedade impõe limites e parâmetros, condicionando o desenvolvimento do sujeito deficiente a uma posição de inferioridade, o estigmatizando. É só a partir dessa posição que

a deficiência influenciará negativamente no desenvolvimento do sujeito. O indivíduo e a sociedade não são elementos isolados, um constitui ao outro.

Explicitamos que o maior problema enfrentado pelas crianças em nossa pesquisa não é a baixa visão ou a cegueira, e sim como são vistos e tratados pela sociedade (preconceito e incapacidade). Se oferecidas condições a eles, estes podem se desenvolver extremamente bem.

“(...) o olho não é tão útil às nossas necessidades, nem tão essencial à nossa felicidade quanto estaríamos tentados a crer” (DIDEROT apud DOMINGUES, 2004:20).

Nossas propostas e intervenções foram feitas de forma a promover experiências às crianças, desconstruindo a imagem estereotipada do deficiente fracassado que perpassa pela sociedade e contribuindo para um novo olhar sob o qual aponta para o compromisso social de promover a participação dos sujeitos com deficiência nas práticas culturais.

5.2 A dança como prática cultural favorecendo a interação e a aprendizagem

As crianças, em sua maioria, apresentaram mudanças nos modos de participarem das atividades propostas, os quais foram se diferenciando durante o desenvolvimento da pesquisa. Essas modificações tornaram-se significantes e propiciaram o desenvolvimento das crianças e um maior engajamento nas atividades.

Para exemplificarmos estas mudanças utilizaremos transcrições e relatos de diversificadas situações.

Situação 5

Hoje, Talita, irmã de Fabiana apareceu no CEPRE para assistir a nossa “aula” de sapateado. Disse que sua irmã pediu para que ela fosse a assistir e nos contou que Fabiana chega em casa e a ensina tudo o que aprende da dança, pedindo que a irmã dance com ela.
(Diário de Campo, dia 02/12/2005)

Situação 6

Vanessa chegou à sala, onde realizamos os nossos encontros com uma sacola cheia de fitas de músicas sertanejas para serem tocadas durante a realização das atividades.
(Diário de Campo, dia 17/03/2005)

Situação 7

Após realizar algumas atividades, estávamos todos sentados em círculo, para escolher uma música a ser ouvida por todos.

Turno 1. *Fernanda: Vocês gostam da música da Ivete Sangalo?*

T.2. *Daniel: Gosto!**

T.3. *Noely: Eu adoro!**

T.4. *Eduardo: Gosto um pouquinho.**

T.5. *Fernanda: É? Vocês querem que eu coloque aquela música assim ó: "Poeiraaaa..."?*

(Noely me acompanha cantando essa parte da música).

T.6. *Eduardo: QUERO!*

(Ele começa a mexer todo o seu corpo, de um lado para o outro, sentado na cadeira).

T.7. *Fernanda: Vamos?*

T.8. *Eduardo: Queremos!*

T.9. *Fernanda: Só que ó, quando falar "poeira", a gente vai fazer assim ó, vai erguer o braço e levar para o lado direito.*

(Ergo meus braços e faço um movimento para o lado direito, cantando "Poeiraaaa")

(Carolina pega na mão de Eduardo).

T.10. *Carolina: Levanta o...*

(Ela ia falar para Eduardo levantar o braço, mas ele se levanta da cadeira todo animado).

T.11. *Fernanda: Vai fazer em pé Eduardo?*

T.12. *Eduardo: Vou!*

T.13. *Paula: Vai que essa música é muito legal!*

T.14. *Eduardo: EU VOU DANÇAR POEIRA!*

(Todos se levantam).

T.15. *Carolina: É isso aí!*

T.16. *Eduardo: E também vou cantar!*

T.17. *Paula: É, vamos cantar!*

T.18. *Carolina: Você sabe cantar?*

T.19. *Eduardo: Sei!*

T.20. *Fernanda: É, eu quero que todo mundo cante.*

T.21. *Paula: Quem souber, canta.*

T.22. *Fernanda: Mas ó, vamos treinar só uma coisa pra gente fazer juntinho. A gente faz assim ó, todo mundo ergue os braços e "poeiraaaaa"...*

(Fernanda, Noely, Daniel e Micaela fazem o movimento dos braços para um lado e para o outro. Carolina pega nos braços de Eduardo e faz o movimento com ele)

T.23. *Eduardo: Eu vou saber dançar isso aí!*

(Começa a música e todos dançam, cada um à sua maneira, exceto no refrão, que combinamos fazer o mesmo movimento com os braços. Em um momento fazemos uma roda e dançamos juntos).

(Eduardo quando não é levado por nós, através de nossa fala ou de nosso toque, a realizar outros tipos de movimento, fica batendo palmas e girando em torno de si mesmo, sem sair do lugar).

T.24. *Eduardo: Eu levantei poeira gente!*

(Quando a música acaba, Eduardo nos conta que às vezes dança essa música com uma tia).

(Transcrição de videogravação do dia 02/05/2005)

Situação 8

Estávamos em roda, fazendo passos de sapateado. Em um momento Daniel sai da roda.

Turno 1. *Daniel: Vocês conseguem fazer assim, ó? Assim?*

(Ele dá quatro pulos utilizando as duas pernas e em seguida, realiza uma volta em torno de si mesmo, pulando em um pé só).

T.2. Daniel: Mas tem que pegar o ritmo. Assim ó, assim ó.

(Ele realiza o seu passo anterior pulando na marcação (ritmo) da música, corretamente)

(Todos começam a fazer o passo sugerido por Daniel).

T.3. Paula: Aê!

T.4. Micaela: É difícil! (Ela diz assistindo a todos fazendo o passo).

T.5. Daniel: Não é! (Diz rindo).

(Transcrição de videogravação do dia 09/05/2005)

Situação 9

A avó de Noely diz a uma das profissionais do CEPRE que sua neta está se movimentando melhor, de maneira mais segura e autônoma.

(Diário de Campo, dia 20/06/2005)

Situação 10

Durante a apresentação da coreografia final do projeto, Elaine pede a Noely que esta dê alguns passos ao lado para sair de sua frente, demonstrando que queria ser vista pela platéia.

(Diário de Campo, dia 23/06/2005)

Fabiana, apontada na situação 5, foi uma das crianças com a qual eu tive maior contato, ela se mostrou bastante aberta às minhas sugestões e nos relacionamos muito bem, sempre me contava episódios de sua vida pessoal e participou efetivamente de todas atividades relacionadas a movimentos. No contexto das atividades de sapateado pudemos trabalhar diversos aspectos com ela que extrapolavam o aprendizado da dança, como por exemplo: pedíamos para ela escolher as músicas para as atividades e ela lia os nomes escolhidos, trabalhamos lateralidade (esquerda e direita), a contagem para a execução dos passos da dança e ela fez tudo tranqüilamente.

As estudantes de aprimoramento em psicologia que acompanhavam as sessões, no primeiro semestre da pesquisa, disseram que Fabiana não gostava que pedissem para ela ler algo ou perguntasse a ela qual mão e perna era direita/esquerda, não gostava de responder, pois se sentia testada. Fabiana também não tinha noção alguma de seqüência, não realizando qualquer forma de contagem. Entretanto, no contexto das atividades de sapateado, nas quais ela se demonstrava bastante interessada, não se negava a responder qualquer pergunta deste tipo e também realizava as seqüências de passos com a contagem (de 1 a 8, como é utilizada na dança) de forma correta. Segundo Oliveira (1997) “(...) em situações informais de aprendizado as crianças costumam utilizar as interações sociais como forma privilegiada de acesso à informação” (p.64).

Os modos de interação estabelecidos por nós com a Fabiana no CEPRE ultrapassaram as paredes da instituição, trazendo a família como participante nas atividades e incentivadora em seu desenvolvimento, como podemos observar na situação 5. Além desse dia, sua irmã esteve presente em outras ocasiões chegando a participar das atividades propostas às crianças.

Apesar de um médico ter diagnosticado que Fabiana estava com depressão, no início do ano de 2005, devido ao falecimento de sua mãe, ela demonstrava-se bastante alegre, interessada e participativa nas atividades de dança, com um grau de envolvimento muito maior do que o apresentado no ano de 2004. Através disso, podemos identificar o significado que este projeto possuía para Fabiana e os benefícios que trazia a ela, não apenas em sua parte física (na qual houve melhora de sua coordenação, lateralidade, ritmo e expressão corporal), mas também em sua parte emocional e psicológica, além do contato com um bem cultural. Como o contexto das atividades estava de acordo com o seu interesse, as interações se deram de forma a privilegiar o aprendizado de Fabiana e seu desenvolvimento.

Na situação 6, podemos observar o início de uma mudança no comportamento de Valéria que antes se negava até mesmo a escolher um cd para ser tocado nos encontros. Sua atitude em levar a sacola com suas fitas de música parece ser um fato pequenino, mas foi uma pequena atitude que significou muito a nós, pois ela estava demonstrando um vínculo com os projetos.

A interação que estabeleceu com os diversos sujeitos do grupo do qual fazia parte, a participação dos colegas e a relação que foi construindo com as pesquisadoras, a afetaram gradativamente e propiciaram que ela e Alex, aos poucos, fossem experimentando as atividades e finalmente participando efetivamente delas. Eles chegaram a participar de algumas atividades com movimentos e instrumentos de percussão, vencendo algumas de suas resistências iniciais. Através das experiências vivenciadas, iniciaram a construção da linguagem musical e corporal.

Eduardo a partir do dia 2/05/2005, data da situação 7, apresentou outro tipo de comportamento, completamente diferente ao que havia tido no início e meado dos projetos. A partir de nossas contínuas intervenções e de uma conversa realizada no dia 25/04/2005 durante o lanche, (na qual Eduardo começou a realizar interações com as demais crianças, porém, sentiu-se excluído de uma atividade feita com Daniel e Noely, quando comentamos em sua presença que nossos encontros estavam “*virando a maior festa*” e que as “*paredes do CEPRE iam cair*” – frases utilizadas por Eduardo quando gostava das atividades de

teclado – devido ao som dos instrumentos e do rádio), Eduardo começou a se interessar pelo projeto que estava sendo feito no grupo do qual ele, ainda, não fazia parte.

A situação transcrita demonstra uma música que possuía um grande significado a ele, pois já a conhecia e a havia dançado em seu ambiente familiar. “*Eu vou dançar poeira*” (Turno 14), “*E também vou cantar*” (Turno 16), “*Eu vou saber dançar isso aí*” (Turno 23), “*Eu levantei poeira gente*” (Turno 24), através dessas falas podemos perceber o seu interesse na música e em decorrência disso, na realização de movimentos. Sua vivência anterior com a dança e a música havia sido considerada e este fato tornou as atividades mais significativas a ele.

Geralmente, o sujeito cego apresenta uma limitação na liberdade de seus movimentos, podemos perceber isso quando relatamos que Eduardo dança, “*batendo palmas e girando em torno de si mesmo, sem sair do lugar*”. Para que ele realizasse outros movimentos falávamos para ele o que ele poderia fazer com seu braço (erguer, abaixar, abrir, fechar...), suas pernas e demais partes do corpo (andar para frente, para trás, para o lado), além de tocar em seu corpo para induzi-lo a se movimentar.

“(...) a cultura está adaptada para um ser humano típico, está acomodada a sua constituição e que, portanto, o desenvolvimento atípico, condicionado pelo defeito, não pode arraigar-se direta e indiretamente na cultura” (DOMINGUES, 2004:21).

Sendo assim “*quando as limitações orgânicas e físicas se agudizam, o histórico e o cultural entram em cena para criar caminhos outros que não estão postos, transformando a vida dos sujeitos*” (Ibdem). Daí o conceito trazido por Vygostky de vias colaterais de desenvolvimento cultural, no caso da dança, utilizávamos a linguagem e o tato como mediadores para possibilitar que Eduardo se apropriasse desta prática cultural.

Segundo Vygostky (1997), a educação do sujeito cego consiste na incorporação da experiência social dos videntes através da linguagem, por meio desse processo há a compensação das percepções visuais diretas e da experiência do espaço, “*a palavra vence a cegueira*” (p.199). Fundamentando-se nesse aspecto, a educação física dos cegos possui enorme valor para o desenvolvimento de seus movimentos.

Desse momento em diante, Eduardo começou a se relacionar com as crianças e a participar com maior intensidade das propostas, experienciando e sentindo diversos movimentos em seu corpo.

Essa mudança no comportamento de Eduardo não se deve apenas às interações estabelecidas entre nós, seus colegas e ele. O trabalho da psicóloga e da equitação, da qual ele começou a participar, nos auxiliou para que chegássemos a tê-lo como parte integrante do grupo. E esse fato foi muito importante para nossa pesquisa, pois consideramos que o indivíduo só se desenvolve na interação com o outro, o que representa que Eduardo, participando de um grupo teria maiores condições propícias ao seu desenvolvimento.

A situação 8 evidencia uma produção feita por Daniel, quando cria um passo e todos começam a experimentá-lo. Além disso, demonstra a compreensão de um conceito, feita por ele quando este diz: “(...) *tem que pegar o ritmo*”, e segue fazendo movimentos no ritmo da música.

Quando o sapato de sapateado foi oferecido a Daniel, este logo se interessou pela atividade e o colocando rapidamente, começou a bater com dificuldade os pés no chão. Ele ficou encantado com o som que poderia reproduzir com o sapato e este fato o instigou a começar a realizar diferentes movimentos.

Esta experiência nunca havia sido vivenciada por Daniel e se apresenta como uma das questões diferenciais em nossa pesquisa, uma vez que oferecemos um recurso/instrumento cultural a Daniel que “normalmente” lhe seria negado, devido a um condicionamento social que situa o sujeito deficiente como incapaz. Superamos esse condicionamento, na medida em que oferecemos atividades às crianças, acreditando e as fazendo acreditar que seriam capazes.

Nos primeiros encontros, auxiliávamos Daniel segurando em sua mão para que experimentasse diferentes movimentos com o sapato, pois devido a sua perna e seu pé direito serem tortos, ele não possuía uma estabilidade em seu equilíbrio, escorregando e caindo ao chão algumas vezes. Mas esse fato não o desanimava e com o nosso incentivo e o de seus colegas do grupo, Daniel que apresentava em seu simples caminhar uma enorme dificuldade, pôde realizar e sentir diversas expressões corporais, criando um passo que foi colocado na coreografia da apresentação final do projeto (*Vocês conseguem fazer assim, ó? Assim? – Ele dá quatro pulos utilizando as duas pernas e em seguida, realiza uma volta em torno de si mesmo, pulando em um pé só*).

“Ensinar e aprender a dançar é (...) deixar-se levar pela descoberta de inimagináveis movimentos, é descobrir no corpo que o que é certo pode estar errado e o que é errado pode estar certo” (SANTOS E FIGUEIREDO, 2003:109).

Ele ensinava seus colegas, voluntariamente, dizendo: “*vem comigo*”. Pegou nos pés e pernas de Eduardo e esquecendo-se que seu amigo era cego, ficava demonstrando o passo em sua frente. Em todos os encontros, esse menino mostrava a todos o “seu passo” e sentia-se importante ensinando algo que sabia fazer e que foi resultado de sua produção.

A partir do relato acima, evidenciamos que através de nossas intervenções e propostas durante as atividades de música e dança, essas crianças começaram a assumir papéis que as remetiam ao sucesso e não mais ao fracasso. O fato de Daniel mostrar a todos o seu passo, em todos os momentos, é uma forma de reafirmação na qual ele quer demonstrar que é um sujeito capaz de criar coisas, produzir e participar das práticas culturais e sociais. Através da dança, Daniel pôde redimensionar os seus limites, superando-os.

Segundo Ross (apud FREIRE, 1998:161), “*o elemento biológico não é o único determinante para as necessidades humanas*”, para que elas sejam atendidas, é necessário a integração social e a promoção desta por caminhos que não limite o desenvolvimento do sujeito.

“(...) a dificuldade existe, mas ela não deveria ser impeditiva do desenvolvimento desses sujeitos, pois tal dificuldade está imbuída de expectativas sociais referentes ao processo de aprendizagem dessas crianças. Todos os serviços ou meios que realmente educam e humanizam, deveriam oferecer as condições materiais para que a criança se eduque e se humanize não como um objeto de um sistema, mas como sujeito que intervém e transforma o próprio sistema” (Ibdem).

Nas situações 9 e 10, vemos também outras modificações apresentadas pelas crianças através do projeto, Noely sempre muito participativa nas atividades, apresenta melhoras em sua movimentação e Elaine que era um pouco retraída, demonstra o desejo em ser vista pelos outros na dança.

“A dança é uma das expressões significativas que integra o campo de possibilidades artísticas, contribuindo para a ampliação da aprendizagem e a formação humana” (SANTOS e FIGUEIREDO, 2003:107).

Acreditamos que o contexto da dança possibilitou um rico aprendizado e desenvolvimento para todos envolvidos nas atividades. A pesquisadora, como mediadora, entre a dança e as crianças, proporcionou a estas o acesso a um dos componentes da cultura, uma dança que além de ser uma forma de expressão é uma produção humana. Cada sujeito se apropriou dos instrumentos e práticas culturais de forma diferenciada, com diversos modos de participação, distintos nos ritmos, formas e intensidades.

5.3 O “outro” como fator importante no desenvolvimento do ser humano

Nos meses finais da pesquisa, em ambos os grupos de convivência, as crianças se constituíram como um verdadeiro grupo, relacionando-se, trocando experiências, participando de conflitos, cooperando um com o outro, respeitando regras e espaços, tocando a mesma música e dançando a mesma coreografia. Ilustraremos isso com a transcrição de duas situações.

Situação 11

Estávamos relembrando os passos da coreografia dos anos 60 que estava sendo montada para apresentação no final do semestre. Noely estava esperando Daniel relembrar sua parte na dança.

Turno 1. *Fernanda: Qual é depois desse passo?*

T.2. *Daniel: Esse!*

(Ele fez o passo que era um pulo e ficou parado olhando para mim).

T.3. *Fernanda: Então faz!*

(Pulou novamente).

T.4. *Fernanda: E depois?*

(Daniel deu um giro).

T.5. *Fernanda: Abaixou, não esquece de abaixar.*

(Na coreografia ele deveria abaixar, levantar e depois girar).

T.6. *Fernanda: Abaixou e virou.*

(E ele fez).

T.7. *Fernanda: Aê!!!*

(Bati palmas e ele ficou todo orgulhoso).

T.8. *Fernanda: Ai a Noely vai fazer o passo dela. Qual é o passo dela?*

(Peguei-a pela mão e nos preparamos para começar o passo).

T.9. *Daniel: O mesmo que o meu!*

(Noely começa fazer o seu passo que era um pouco mais complexo e Daniel fica olhando).

T.10. *Daniel: A Noely tá craque, sô!*

(Noely continua fazendo seu passo e se confunde).

T.11. *Noely: Ai! Fiz o pé errado!*

T.12. *Fernanda: É, mas pode deixar.*

(Daniel que havia se sentado, levanta).

T.13. *Daniel: É assim Nô, cê fez errado.*

(E começa a mostrá-la o seu passo).

T.14. *Daniel: Eu também, tem vez que eu erro.*

T.15. *Fernanda: Agora, deixa eu falar uma coisa. Agora os dois cantam (me referindo aos cantores da música, Sandy e Júnior), então os dois vão dançar (me referindo à Noely e ao Daniel).*

T.16. *Daniel: Que cê quer dizer?*

T.17. *Fernanda: Quer dizer que é os dois.*

(E os dois começam a fazer um passo juntos, o qual já haviam aprendido).

(Transcrição de videogravação do dia 9/05/2005)

Situação 12

Estávamos tentando ligar o rádio para ensaiarmos a “música do mosquito⁹” com o pandeiro. Precisávamos, para isso, desligar o teclado da tomada, que já havia sido utilizado na atividade anterior, mas o Daniel não queria deixar.

Turno 1. Daniel: Ah, não!

T.2. Carolina: Não Dan, é rapidinho.

T.3. Daniel: Não!

T.4. Carolina: Depois você vai tocar.

T.5. Daniel: Não!

T.6. Eduardo: Depois! Calma aí gente!

T.7. Carolina: Deixa eu desligar.

T.8. Daniel: Não!

T.9. Carolina: Desliga aqui para mim.

(...)

T.10. Daniel: Pára! Ah, não!

T.11. Carolina: Peraí, Dan! Daniel é só um pouquinho.

T.12. Daniel: Ah, não!

T.13. Eduardo: Daniel, como você é chato!

T.14. Fernanda: Agora é o pandeiro, depois é o teclado.

T.15. Daniel: Não!

T.16. Eduardo: Agora é o pandeiro! Eu tô bem hoje! Não pode estragar o meu dia aqui no CEPRE, não aê!

(Ligamos o rádio e começamos a ensaiar, Daniel, primeiramente ficou sentado, mas depois participou do ensaio).

(Transcrição de vídeo-gravação do dia 16/05/2005)

Na situação 11 podemos observar Daniel e Noely realizando passos distintos e semelhantes em uma mesma dança, além da relação entre ambos e da espera na qual cada um possui o seu momento na coreografia e o momento em comum.

Daniel, primeiramente acha que Noely irá realizar o mesmo passo que ele e percebendo que ela estava fazendo algo um pouco mais complexo, comenta, “A Noely tá craque, sô” (Turno 10). Realmente tínhamos maiores condições de exploração dos passos com Noely devido a sua condição física e boa coordenação, contudo, Daniel não interpretava este fato como uma desigualdade, mas uma diversidade, na qual cada um possuía o seu passo, admitindo assim a habilidade da colega na dança. Demonstra-se também companheiro quando sua colega erra, “Eu também tem vez que eu erro” (Turno 14). Noely durante as atividades também demonstrou ser paciente, uma vez que Daniel e Eduardo necessitavam de maior auxílio para participarem das atividades.

⁹ A música do mosquito foi uma das utilizadas na apresentação final do projeto no CEPRE, na qual eles dançaram tocando instrumentos de percussão.

Durante as propostas não utilizávamos o individualismo exagerado, havia momentos individuais e momentos em grupo. *“A dança é sempre um processo individual, coletivo e social em que todos são produtores de saberes e conhecimentos”* (SANTOS e FIGUEIREDO, 2003:111).

“O grupo é indispensável à criança, não somente para sua aprendizagem social, como também para o desenvolvimento de sua personalidade e para a consciência que ela terá desta última. O grupo a coloca entre duas exigências opostas. Por um lado, há a afiliação ao grupo como conjunto, senão o grupo perde sua qualidade de grupo. A criança deverá assimilar seu caso ao de todos os outros participantes; deverá identificar-se com grupo em sua totalidade, ou seja, com indivíduos, interesses e aspirações. Por outro lado, só poderá agregar-se verdadeiramente ao grupo se entrar em sua estrutura, ou seja, assumindo um lugar e um papel determinados, diferenciado-se dos outros, aceitando-os como árbitros de suas façanhas e fraquezas. Em resumo, assumindo entre os outros membros a postura de indivíduo distinto que tem sua auto-estima e cuja autonomia, conseqüentemente, não pode ser ignorada” (Wallon, 1986:176).

Na situação 12, Daniel não quer aceitar o combinado feito em grupo de que após as atividades com o teclado, ensaiaríamos a música do mosquito. Eduardo percebendo isso, chama a atenção de seu colega, assim como Daniel já havia feito com ele na situação 3, anteriormente discutida, *“Depois! Calma aí gente!”* (Turno 6), *“Daniel, como você é chato”* (Turno 13), *“Agora é o pandeiro! Eu tô bem hoje! Não pode estragar o meu dia aqui no CEPRE não, aê”* (Turno 16).

Ressaltando Wallon (1986), o sujeito é *“manipulado pelo outro e é nos movimentos desse outro, que suas primeiras atitudes tomarão forma”* (Ibdem, p.161). Isso ocorreu tanto com o Eduardo como com o Daniel, um constituiu o outro.

Ainda conforme o mesmo autor,

“As normas que sua participação no grupo lhe impõe obrigam a criança a regular a sua ação e controlá-la em frente do outro como se estivesse diante de um espelho; obrigam-na, em suma, a fazer uma imagem como que exterior a si própria e de acordo com exigências que lhe reduzem a espontaneidade absoluta e a subjetividade inicial” (p.177).

“Podem ocorrer desacordos não somente entre as disposições e vontades próprias de cada criança e as regras do grupo, mas também na emulação que se dirige seja para o conformismo ao grupo, seja para a necessidade de se fazer notar pelos outros por qualquer originalidade, sendo que esta última não pode ultrapassar certos limites sem colocar em risco a unidade intrínseca do grupo” (p.176).

Daniel, em certos momentos, começou a utilizar atitudes feitas anteriormente pelo Eduardo, como manhas e a negação de atividades, desejando que apenas a sua vontade fosse realizada. O próprio Eduardo nos auxiliou no combate a esse comportamento.

Dentro do grupo tentávamos agradar a todos, mas algumas vezes a escolha de uma das crianças contrariava a das demais, então tínhamos que realizar um entendimento, com soluções comuns a todos os integrantes. Entrar em acordo, dentro de um grupo, possibilita *“desenvolver toda uma nova variedade de condutas sociais”* (p.175).

Sugerimos às crianças a criação de um grupo artístico entre eles, o qual deveria se organizar para o planejamento e a realização de uma apresentação aos seus familiares. Eles apoiaram a idéia e fomos escolhendo conjuntamente os itens da apresentação. Primeiramente escolheram as músicas que seriam utilizadas e o nome do grupo. Eduardo sugeriu que o nome do grupo fosse “Legal Dançarino” e após a conversa com os outros integrantes, o nome definitivo ficou “Grupo Dança Legal”.

Citando Wallon (1986),

“Se o grupo existe, sua existência deve-se, sem dúvida, à presença de seus membros e ao que eles lhe dão de si próprios. O grupo dependerá, então, do que eles são e do que fazem, mas, em troca, ele impõe suas exigências. Ele dá novas formas e objetivos específicos às atividades de seus membros” (p.177).

As músicas escolhidas por eles foram a “música do mosquito”, na qual fizeram um acompanhamento rítmico com instrumentos de percussão e a música “Tô ligado em você”, de Sandy e Júnior, a qual foi utilizada para uma coreografia de sapateado, elaborada com passos e idéias das crianças. Elas se comprometeram a colaborar para a realização deste objetivo comum, demonstrando um grande interesse, envolvimento e disciplina.

Colocamos a proposta às outras profissionais do CEPRE que trabalham com as crianças e estas aceitaram, colaborando para a sua organização. A terapeuta ocupacional começou com os meninos e as meninas a construir o cenário das apresentações e a profissional responsável pelas atividades do projeto de vida diária, iniciou com as crianças a preparação de doces para o dia da festa.

Quando Eduardo ouviu a música “Tô ligado em você”, reconheceu que ela era uma regravação de uma música internacional (You’re the one that I love), Micaela complementou a informação dizendo que essa música era de um filme chamado Grease, no qual os atores John Travolta e Olívia Newton-John trabalharam, aproveitamos também o momento para conversarmos sobre alguns costumes dos anos 60 que era retratado no filme. Eduardo organizou essas informações e a apresentou no dia da festa, antes de dançarem.

Uma semana antes do dia da apresentação, todas as crianças compareceram ao CEPRE para o ensaio conjunto. Nesse momento, não havia dois grupos, mas apenas um e nele, as crianças interagiram, dançaram, tocaram instrumentos e assumiram papéis nos quais sentiam-se partes integrantes de um grupo, capazes de desempenharem as atividades propostas.

Cada um possuía seu papel no grupo, por exemplo, Alex e Valéria não quiseram participar da dança de sapateado, mas participaram do acompanhamento rítmico e da produção dos cenários, Daniel apesar de ter participado de todos os ensaios, no dia resolveu participar de apenas algumas partes das atividades, mas cuidou da reprodução de todas as músicas para a apresentação, controlando o rádio (algo que ele sempre gostava de fazer em todos os nossos encontros).

Todos que assistiram à apresentação ficaram surpresos ao ver como as crianças estavam se desempenhando. Elas demonstraram a relação que foi sendo construída com a dança e a música, durante o desenvolvimento desses projetos.

Os próprios pais disseram que não sabiam que seus filhos eram capazes de participar de tais atividades, tivemos um ótimo retorno deles. Cada criança através das práticas culturais demonstrou sua forma de participar e se expressar nas atividades, sentindo seu próprio corpo, seus movimentos, sua criatividade, espontaneidade e autodisciplina. Isso só foi possível através das diversas interações e relações estabelecidas no grupo com o outro, com a dança e com a música. Mesmo dançando a mesma coreografia, cada um participava de uma forma, individualmente e coletivamente, dentro de suas possibilidades. *“O movimento é sempre um processo individual e coletivo ao mesmo tempo”* (FIGUEIREDO, TAVARES E VENÂNCIO, 1999:219). Ainda conforme as mesmas autoras, *“um corpo coletivo é livre porque comunga, porque respeita as diferenças, porque é igual em oportunidades”* (p.218).

Colocamos a partir de tudo isso, a importância e a qualidade das vivências e interações sociais para o desenvolvimento do ser humano, evidenciando o papel do outro e sua intervenção no aprendizado.

A interação entre as crianças e destas com as pesquisadoras foi intensa durante todas as atividades, o aprendizado foi constante e ocorreu em múltiplas direções, ou seja, tanto para as crianças como para as pesquisadoras. Segundo Oliveira (1997) o aprendizado possibilita o despertar de processos internos do indivíduo e impulsiona o desenvolvimento da pessoa a partir de sua relação com o ambiente sócio-cultural no qual se encontra e da dependência do *“organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie”*(p.62). Este outro social possui um papel indispensável, pois a partir de sua

intervenção na zona de desenvolvimento proximal, processos de desenvolvimento serão estabelecidos.

Wallon também defende a importância do outro para o desenvolvimento humano, segundo ele seria inconcebível que um indivíduo se desenvolva isolado da sociedade, pois *“é na interação e no confronto com o outro que se forma o indivíduo”* (GALVÃO, 1995:91). Ainda citando a mesma autora, esse confronto se dá a partir da exteriorização da pessoa e isto *“pode ser propiciado no campo da arte, campo que favorece a expressão e vivências subjetivas”*(p.100).

O trabalho em grupo foi extremamente importante, pois as trocas foram possibilitadas e os objetivos iniciais por nós colocados foram atingidos. Tanto as intervenções das pesquisadoras como dos integrantes do grupo favoreceram o aprendizado, o desenvolvimento e a vivência da dança.

5.4 Reflexão sobre a prática de uma pesquisadora

“A perspectiva dialética que emprega no estudo dos fenômenos psíquicos instiga, no professor, uma atitude crítica e de permanente investigação sobre a prática cotidiana. Inspira um professor que, diante dos conflitos, não se contenta com respostas-padrão ou fórmulas estereotipadas e mecânicas, mas busca compreender-lhes o significado desvelando a complexa trama dos fatores que os condicionam” (GALVÃO, 114:2002).

Tomando como base esta perspectiva repensaremos nossa prática como pesquisadoras no CEPRE, refletindo sobre alguns pontos.

Nosso primeiro obstáculo foi nos deparar com alguns retornos das crianças que foram diferentes dos quais esperávamos, como por exemplo, a recusa em participar das atividades e o silêncio perante uma proposta de trabalho. Conseguimos superar isso no decorrer da pesquisa, no entanto, ficamos nos questionando quanto às atividades, se estas não estavam instigando suficientemente os sujeitos para que participassem. Este fato em alguns momentos, confesso, nos levou a um certo abatimento, pois fomos nos desanimando, nos sentindo incapazes em propor atividades que sejam interessantes a eles e que trabalhem com movimentos e músicas, além disso, não nos deixou enxergar, inicialmente, as pequenas coisas que foram se tornando significantes a cada dia no projeto (pequenas respostas de algumas crianças) e que ocasionaram, ao final, em um amplo desenvolvimento e a criação de um grupo musical com dançarinos.

A participação e a resistência das crianças não dependiam apenas das atividades propostas, mas da história do desenvolvimento do projeto, do momento e das condições nas quais os encontros estavam se realizando, até mesmo das condições pessoais e emocionais de cada sujeito. Por isso, não podemos dizer que uma atividade bem aceita no final do projeto seria acolhida desde o início deste, assim como, uma atividade resistida no início poderia ocasionar uma ampla participação se fosse feita em meados do projeto. Fomos aprimorando as atividades de acordo com as condições e o contexto das relações que se estabeleciam entre criança – pesquisadora – dança.

Além disso, a falta de convívio com pessoas que possuem deficiência visual nos fez, inicialmente, nos esquecermos de algumas atitudes, como por exemplo: pedir, apenas oralmente, que o Eduardo fizesse algum gesto, sem pegar em suas mãos e demonstrar como deveria ser feito. Tivemos dificuldades em fazer com que ele se apropriasse de certos movimentos que geralmente são trabalhados pela via visual. Como exemplo, temos uma situação.

Situação 13

Turno 1 Carolina: *Aí abaixa.*

(Eduardo movimentava seu tronco para frente, ficando de cabeça para baixo, com as pernas esticadas).

T.2. Carolina: *Ó abaixar é assim, agachar mesmo.*

(Eduardo continua fazendo o mesmo movimento).

T.3. Micaela: *Dobra a perna.*

T.4. Carolina: *Dobra o seu joelho.*

T.5. Carolina: *Não precisa abaixar a cabeça, é só dobrar a perna até o chão.*

(Eduardo fica parado).

T.6. Carolina: *Dobra.*

T.7. Micaela: *Encosta o bumbum no calcanhar.*

(Eduardo se ajoelha no chão).

(Micaela coloca as mãos em seu rosto, demonstrando a dificuldade em passar o movimento para Eduardo).

T.8. Carolina: *Agora levanta.*

(Percebendo que Eduardo estava ficando um pouco impaciente, paramos de insistir nesse movimento e o retomamos em um outro momento, ainda com dificuldades).

(transcrição de vídeo do dia 30/05/2005)

Em um outro momento tentamos novamente insistir com Eduardo para que ele conseguisse agachar, eu disse a ele que não precisava encostar o joelho no chão, mesmo assim ele continuou ajoelhando.

Apesar de Vygostky (1997) apontar a palavra como uma das vias utilizadas para a superação da cegueira, esta em algumas vezes se apresentou como limitadora, Eduardo

havia processado nossa informação da maneira como a havia entendido. Isso não acontece somente nas vivências de pessoas com deficiência visual, como também na vida dos demais sujeitos, muitas vezes não conseguimos utilizar a palavra como algo suficiente para representar nossa intenção. Para isso, fizemos uso de outras vias para que o movimento fosse incorporado por Eduardo, fazíamos os movimentos juntamente com ele, pegando em seus braços e pernas.

Isso mostra como aponta Góes (2002)

“(...) que a vida social está marcadamente organizada para as condições do desenvolvimento humano típico. As práticas da sociedade, os instrumentos, os arranjos dos ambientes estão projetados para o tipo biológico estável do homem” (p.100).

A todo o momento tivemos que nos atentar para saber qual o melhor modo em lidar com essas crianças e qual a melhor forma em apresentar a dança a elas.

A integração das pessoas com deficiência na sociedade, além de lhes tornarem verdadeiros seres humanos participante das práticas sociais, favoreceria a reeducação das pessoas ditas “normais” a contribuírem para a formação da pessoa com deficiência. Góes (2002) aponta que segundo Vygostsky, o grupo social além de assegurar a inserção das pessoas com necessidades educativas especiais na sociedade, deve ser *“(...) responsável por garantir que, no futuro, elas não sejam tratadas ou se sintam como seres deficientes”* (p.106).

Em nossa prática fomos nos especializando em diferentes formas que poderíamos apresentar as atividades e estabelecer a interação entre as crianças e entre estas e a dança, como prática cultural.

Posso afirmar que foi um trabalho bastante intenso e algumas vezes árduo, mas ao mesmo tempo muito gratificante. Certamente todos que o iniciaram não o concluíram da mesma forma, todos nós passamos por muitas modificações, cada sujeito promoveu o aprendizado de todos. Foi algo realmente emocionante!

6. Leituras do outro: uma atividade de constantes construções e reconstruções de olhares

Quais são as leituras que fazemos sobre a imagem de uma pessoa deficiente? O que direciona para que seja feita uma leitura que coloca a pessoa em uma posição de fracasso e, por outro lado, o que faz com que essa leitura seja diferente, colocando a pessoa com deficiência como um ser capaz de contribuir e participar da sociedade? Esses questionamentos marcaram fortemente nossos olhares durante o desenvolvimento da pesquisa.

As crianças do CEPRE, assim como os demais sujeitos que apresentam alguma deficiência, vivenciam um grande preconceito na sociedade devido às experiências inadequadas que são proporcionadas a eles e nas quais estes fracassam, não pela falta da visão, mas por não serem oferecidas condições para que as experiências sejam vivenciadas, proporcionando o desenvolvimento da pessoa.

Isto contribui para que o sujeito se olhe como um ser incapaz e cada vez mais se retraia quanto à experimentação de novas atividades, como uma forma de se “auto-protegerem” contra novos “fracassos”. As pessoas que são vistas como fracassadas não estão prontas e não se sentem prontas para novos desafios, é preciso desenvolver o sentimento de competência.

Acreditamos que o desenvolvimento dessa pesquisa e a apresentação que foi feita, no final desta, aos pais e responsáveis, contribuiu para a construção de um novo olhar diante dessas crianças, como sujeitos capazes de dançarem, tocarem instrumentos e participarem da sociedade. Os pais e responsáveis ficaram admirados com o desempenho de seus filhos e estes também. Houve a repercussão do nosso trabalho na visão dos outros. O Eduardo, logo que acabou de dançar, disse com uma certa alegria a sua mãe, “*you viu mamãe, you viu eu levantando os braços*”.

O fato da apresentação ter sido organizada a partir das idéias e sugestões das crianças, favoreceu a potencialização das capacidades desses sujeitos de criarem e se expressarem, fato que dificilmente é estimulado em seus cotidianos, além de ampliar a auto-estima e a expressão cultural dessas crianças. O principal objetivo era ampliar as possibilidades de experienciar o corpo, os movimentos que se tornavam possíveis, os ritmos que iam se compondo junto com outras crianças.

A visão de todos, dos pais e responsáveis, das pesquisadoras, de outros profissionais do CEPRE e das próprias crianças, foi construída olhando-se para a deficiência não como um

impeditivo ao desenvolvimento, mas como um espaço para a produção do novo, como aponta Vygotsky (1997) em sua teoria.

A integração da criança com deficiência visual,

“(...) diz respeito às possibilidades e às oportunidades que essa criança tem para se desenvolver como ser humano. E, isso mais do que se pensa, está extremamente ligado a concepções, expectativas e representações que se tem a respeito de um filho, aluno, amigo, parente ou conhecido que “não enxerga”. Para que possam ser superadas aquelas expectativas limitadoras e fantasmagóricas sobre a criança não-visual, é necessário que haja disposição para conhecer a criança real” (FREIRE, 1998:162).

Os modos de participação das diversas crianças nas atividades da pesquisa foram distintos nos ritmos, formas e intensidades. Atribuímos a isso, as interações sociais vivenciadas por cada sujeito, as condições fisiológicas de cada um, o acesso às práticas sociais, a apropriação das produções culturais e a significação atribuída à sua deficiência em um certo contexto histórico e social.

Em nossas atividades, procuramos oferecer possibilidades para que as crianças se apropriassem das experiências que estavam sendo realizadas de forma a promoverem o seu desenvolvimento. Procuramos olhar para elas não como indivíduos estereotipados pela deficiência, mas como sujeitos capazes de realizar estas e outras atividades em um grupo social.

Enfim, conseguimos alcançar os objetivos propostos por este projeto, proporcionando a vivência da dança pelas crianças deficientes visuais e realizando uma reflexão sobre os olhares que permeiam a questão da deficiência.

A sociedade necessita reconstruir e reavaliar a leitura que se faz dos deficientes em suas relações sociais, uma vez que os paradigmas são colocados, perde-se a oportunidade em se trabalhar com a diversidade da qual todos nós fazemos parte.

7. Bibliografia

ALMEIDA, M.C.de.; NÓBREGA, T.P.da.; PORPINO, K.de. *Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética*. **Revista Diálogos Possíveis**, jan/jun 2004. Salvador, BA, FSBA, pp.221-227.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BATISTA, C.G. *Concepções sobre desenvolvimento e aprendizado: implicações para programas de intervenção*. In ENUMO, S.R.F., QUEIROZ, S.S. & GARCIA, A. (Orgs.) **Desenvolvimento humano e aprendizagem: algumas análises e pesquisas**. SP: Casa do Psicólogo, 2003, pp.13-33.

BATISTA, C.G. & ENUMO, S.R.F. *Desenvolvimento humano e impedimentos de origem orgânica: o caso da deficiência visual*. In Novo, H.A. e Menandro, M.C.S.(Orgs.) **Olhares diversos: estudando o desenvolvimento humano**. Vitória, E.S.: UFES, Programa de Pós-graduação em Psicologia: Capes, Proin, 2000, pp.157-174.

BRASILEIRO, L.T. *O conteúdo "dança" em aula de educação física: temos o que ensinar?* **Revista Pensar a prática**, jul./jun.2002/2003, vol.6. Goiânia, GO, UFG, pp.45-58.

CARVALHO, M.F. **Aspectos da dinâmica interativa no contexto da educação de jovens com síndrome de down**. Dissertação de Mestrado em educação. São Carlos: UFSCAR, 1995.

DAYRELL, J. *A escola como espaço sócio-cultural*. In DAYRELL, J. (org.) **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte, MG; Ed. UFMG, 1996, pp.136-161.

DELARI JR, A. **O pensamento vigotskiano e a educação especial: epistemologia da psicologia e práxis educativa numa pesquisa participante**. Projeto para mestrado em educação na Faculdade de Educação da Unicamp. Curitiba, 1994.

DOMINGUES, C. dos A. **Modos de apropriação de práticas sociais: um estudo sobre o uso de novas tecnologias por crianças e adolescentes com deficiência visual.** Dissertação de Mestrado em educação. Campinas, SP: [s.n.], 2004.

FIAMONCINI, L. *Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética.* **Revista Pensar a prática**, jul./jun.2002/2003, vol.6. Goiânia, GO, UFG, pp.59-72.

FIGUEIREDO, V.M.C.de. e SANTOS, R.C. dos. *Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível.* **Revista Pensar a prática**, jul./jun.2002/2003, vol.6. Goiânia, GO, UFG, pp.107-116.

FIGUEIREDO, V.M.C. de; TAVARES, M.C.C.; VENÂNCIO, S. *Uma reflexão sobre a pessoa portadora de deficiência visual e a dança.* **Revista Diálogos Possíveis**, jan/jun 2004. Salvador, BA, FSBA, pp. 213-220.

FREIRE, I.M. *Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento.* In: **Caderno CEDES**, abr. 2001, vol.21, no 53.

_____. *Um olhar sobre a criança: interações e experiências dos adultos com a criança não visual.* Cap. 4 In **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do pensamento infantil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GÓES, M.C.R. de. *Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural.* Cap.4 In **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002, pp.95-110.

GUSMÃO, N.M.M.de. *Antropologia e educação: origens de um diálogo.* **Caderno CEDES**, 1997, n.43. pp 8-25.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAGIOLINO, L.L.S. **Palavras e emoções no cotidiano da sala de aula: surpresas e indagações de uma professora em exercício.** Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Campinas: Unicamp (FE), 2001.

MANFRIM, P.P. & VOLP, C.M. *O ritmo criativo da dança.* **Revista Diálogos Possíveis**, jan/jun 2004. Salvador, BA, FSBA, pp.305-309.

NOGUEIRA, A.L.H. & SMOLKA, A.L. *O desenvolvimento cultural da criança: Medição, Dialogia e (Inter)relação.* Cap.3 In **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002, pp.77-94.

OLIVEIRA, Z.M.R.de. *Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sociohistórica.* **Caderno CEDES**, 1995, no.35, 1ª edição, ed. Papyrus, pp.51-63.

OLIVEIRA, M.K.de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio- histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

STOCK, P. *Dance and inclusion.* **Revista Diálogos Possíveis**, jan/jun 2004. Salvador, BA, FSBA, p.33-41.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica.** (Tradução: Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** (Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Mena Barreto, Solange Castro Afeche). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem.** (Tradução M. Resende). Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** (Tradução: Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Fundamentos de defectología.** Obras Escogidas, Tomo V, Madrid: Visor Dis., 1997.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editora Estampa, 1975.

_____. *O papel do outro da consciência do eu*. Cap In WEREBW, M.J.G. e BRULFERT, J.N. (Orgs.). **Henri Wallon – Psicologia**. São Paulo: Ed. Ática, 1986, p.158-167.

_____. *Os meios, os grupos e a psicogênese da criança*. Cap In WEREBW, M.J.G. e BRULFERT, J.N. (Orgs.). **Henri Wallon – Psicologia**. São Paulo: Ed. Ática, 1986, p.168-178.