

Artigo 4

Tema

COMPORTAMENTO

Linguagem e corpo na deficiência visual

Anamaria Attié Figueira

RESUMO

Com apoio em alguns autores, introduziremos alguns elementos da temática do corpo como forma de expressão para o deficiente visual.

ABSTRACT

With the help of some authors, we will introduce some elements of the body's language as an efficient way of expression for the visually impaired. Introdução

Este texto trata fundamentalmente da valorização das significações não-verbais como gesto, expressão facial e comunicação através do corpo, uma vez que a deficiência dificulta a verbalização, o que pode ser constatado a partir de uma prática educativa realizada com deficientes visuais no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Professor Doutor Gabriel O. S. Porto (CEPRE), no setor da Faculdade de Ciências Médicas, da UNICAMP, pois, através do objeto-corpo, poderia oferecer uma autonomia física para o deficiente visual.

Na educação especial, a utilização do corpo como instrumento de comunicação é de extrema importância não só para indivíduos com diversas síndromes, mas para nós que dispomos de outras formas de linguagem acompanhadas da palavra.

A palavra é uma representação da consciência humana: é com ela que o homem se comunica. Na educação, a forma do indivíduo comunicar-se está na linguagem. A linguagem pode ser dividida entre o dito e o não-dito ou este não-dito pode apenas acompanhar a linguagem do dito. Ou seja, podemos falar apenas da importância da palavra, apenas da importância do corpo ou da importância deste corpo acompanhando a palavra.

O estudo do corpo como expressão e comunicação ocupa um lugar fundamental no desenvolvimento da criança. As atividades que enfatizam este modo de educar estão estreitamente ligadas à arte. Por exemplo: teatro, expressão corporal, dança e música.

Defende-se neste artigo não só a inclusão do deficiente visual no mundo, com direito à cidadania, mas de um objeto de estudo que possa fornecer esta inclusão. "O corpo (con)sentido na educação do deficiente" enfoca o objeto – o corpo – como propiciador da comunicação enfocando a deficiência mental e a deficiência visual, favorecendo, então, a socialização.

Normalmente, as pessoas que sofrem de algum distúrbio acabam sendo isoladas, mas se lhes é negado o direito a qualquer outro meio de expressão, podem aparecer angústias ou distúrbios psicossomáticos. É comum, na área da psicologia, estudarem-se os sintomas manifestados através do corpo. O corpo é também lugar de expressão. A psicologia, sem dúvida, tem isso em conta, na medida em que enfatiza um corpo social e histórico. Porém, o interesse da psicopatologia se limita a focar o aspecto patológico dos sinais manifestados sobre o corpo na forma de sintomas. No entanto, isto não é tudo, devendo-se destacar os aspectos produtivos e comunicativos do corpo, e não buscar fazer tão-somente uma relação saúde-doença.

Seria possível abandonar esse modo de pensar o ser humano, que resulta numa classificação? Pode significar uma forma aniquiladora do ser enquanto possibilidade de transformação, pois ninguém tem um único estado, os elementos mudam de estado e isto não pode ser considerado como anormal. Que regras tiramos para a comprovação do que é normal e do que é patológico, diante da variedade das reações humanas? Tentarei nessa pequena apresentação, trabalhar com os dois pólos, o da patologia e o dos aspectos produtivos da personalidade, ou seja, o que existe de compensatório na deficiência visual.

Será que devemos formar regras para a prescrição do que é normal? Que lugar de poder ocupa este homem que faz experimentos laboratoriais para descrição do que seja um comportamento normal ou comportamento patológico? Quem serão os eleitos como normais? A sobra serão os patológicos?

Pode-se partir do princípio de que este pensamento dicotômico entre corpo-mente ainda persiste para alguns. Por exemplo, alguém que tem um corpo limitado por alguma deficiência teria uma mente defeituosa. Nossa sociedade se comporta de acordo com uma visão muito estreita de que corpo defeituoso é causador de uma mente defeituosa, ou vice-versa.

Ainda hoje vemos uma reprodução das idéias marcadas pelo localizacionismo, vindas do século XIX, onde se tem profissionais nas áreas da linguagem que reproduzem um pensar localizacionista e não dialético¹. Vejamos o que há de equivocado em se pensar assim. Quando se acredita que a doença ou a patologia é consequência de determinada parte lesada do cérebro, fica-se dispensado de pensar nas diferentes relações que interagem e dão significados às manifestações daquele sujeito lesado. Esta forma de pensar elimina ou apaga (pelo menos obscurece) uma consideração importante: não se pensa numa linguagem de relações e sim de atributos, onde o indivíduo é estigmatizado e visto por categorias de status social e não de identidade. Este estigma é a relação entre atributo e estereótipo. Em nossa sociedade, assume-se uma forma de representar negativamente o ser humano, por sua deficiência e não por seu potencial.

O profissional (seja o educador, o psicólogo, o fisioterapeuta, o médico, o terapeuta ocupacional, o assistente social), em vez de se deixar levar por um sistema regido por normas e padrões, onde a diferença é estigmatizada, cristalizando papéis sobre este indivíduo que aparentemente não se “enquadra” no que é belo, deveria ter um olhar desconstruído da idéia de que o diferente é patológico.

Neste tópico, um assunto que merece discussão é o do corpo como suporte para atividades físicas, na proposta de atividades motoras de Lapierre e Aucouturier (1986). Mas, mais do que isto, pretende-se dirigir a atenção para o que chamaremos de linguagem do corpo. No sentido amplo, o termo linguagem pode ser estendido a qualquer forma de expressão. No sentido restrito, apenas às formas de expressão que se utilizam de sons articulados (línguas naturais humanas)². É no primeiro sentido que a palavra linguagem será usada aqui, isto é, para fazer referência aos significados que podem ser expressos através de gestos, sons não-articulados, e de outros sinais expressos pelo corpo do deficiente visual em interação com o outro.

Para cada relação, utiliza-se um tipo de linguagem. O uso da linguagem vai depender do tipo de relação que se estabelece com o outro e também da cultura. Mas, pensando na aquisição da linguagem – fato que se dá na infância e, como já sabemos, visto por Vygotsky (1995), que não dispensa a presença do outro – alguns pontos deste processo merecem destaque num trabalho como este que se propõe a tematizar linguagem-corpo-educação.

Por exemplo, se é na relação social que se demonstra o uso da linguagem, então podem ser observadas várias formas de linguagem, além daquela que se expressa por signos verbais (= palavras). Daremos ênfase aqui às manifestações não-verbais (gestos, expressões faciais etc.), como via de ensino-aprendizagem para o aluno com deficiência visual, porque – acredita-se – é uma via de contato com a deficiência que não pode ser desprezada. Porém, ao fazê-lo, tentaremos não desfazer da importância da linguagem universalmente aceita (línguas naturais humanas) até porque só se pode falar em linguagem não-verbal porque existe a verbal. Neste trabalho, tenta-se evitar a hierarquização das diferentes formas de linguagem e colocar a importância das linguagens como formas de acesso educativo para o aluno com deficiência, em especial, o deficiente visual.

A análise do trabalho educacional com o deficiente visual está no sentido de não fazer dicotomias entre um discurso valorativo e classificatório de boa e má linguagem e sim dar ênfase às outras formas de utilização da linguagem além da verbal, de tal forma que esta contribua para a compreensão do ser humano.

A linguagem verbal é, sem dúvida, importante para a representação do mundo e para a constituição do indivíduo como ser social, mas não é o único fator para o desenvolvimento do ser humano. Existem e é necessário dar ênfase às outras formas de comunicação, como por exemplo, uma comunicação menos estereotipada e mais ampla, através de gestos, dando um sentido e um significado na comunicação com indivíduos deficientes e indivíduos sem deficiência.

O problema está na diferença de estatuto entre os dois tipos de mediação. Tradicionalmente, o ensino formal e mesmo a terapêutica têm valorizado, principalmente, a mediação verbal. As mediações não-verbais têm sido relegadas e, muitas vezes, totalmente ignoradas ou desconsideradas. Por quê?

Cita-se um exemplo para introduzir melhor estas observações: quando o educador, na sala de aula, lê para alunos não-alfabetizados com deficiência mental dramatiza ou conta uma história. Onde isto se torna evidente? Através da utilização da palavra, com certeza. Mas esta não está sozinha: vem acompanhada de gestos, mímica, movimentação corporal. Tais alunos, empolgados, repetem, como conseguem, trechos da história e, ao manipular o livro, mudam de página, executando o gesto que é típico do hábito de um leitor. Assim, conta-se o que se lembra da história e o que as gravuras do livro ajudam a criar como imagem. Nesta hora, é perceptível a importância de um educador comunicar-se através de dramatizações. A música também pode ser um fator desencadeante para a dimensão do movimento, principalmente no que se refere a indivíduos com deficiência visual, pois através dela o educador pode trabalhar com discriminações de sons e principalmente com uma delimitação corpórea do movimento através da dança. Vale ressaltar elementos como teatro, dança, música para marcar o espaço e desenvolvimento corpóreo do deficiente visual.

Foi a partir dessas pequenas evidências que vejo importância no recorte da relação entre corpo e significado na deficiência. O educador pode estar atento ao significado que atribui à fala, aos gestos, aos pequenos acontecimentos, até acidentais, do aluno portador de deficiência visual.

Este assunto nos remete para uma reflexão sobre a relação história-corpo-educação. Mas o que há a acrescentar quando se investiga como o corpo do deficiente tem sido trabalhado ao longo da história?

Carmo (1989) esclarece-nos que, nos séculos XVII e XVIII, os recém-nascidos com deficiências ou os indivíduos não desejados por um padrão de normalidade eram eliminados e os adultos eram enterrados vivos pela pressão de um sistema. Estes, mesmo que não optassem, sucumbiam a esta pressão e eram sacrificados. Nesta época, a religião pregava uma concepção de que a deficiência é um sinal de desarmonia, ou, até mesmo, uma obra dos maus espíritos. Numa idéia marcada pelas dicotomias de bom/mau, qualquer deformação corporal era uma aberração que vinha de um pecado cometido. Havia, portanto, uma grande estigmatização desses indivíduos, excluídos. Os povos tinham uma grande necessidade de relacionar a maldade ao corpo disforme ou mutilado (pensamento este pregado na Idade Média).

Seguem-se agora outras idéias que procedem da leitura de Soares (1998), extraídas de seu livro *Imagens da Educação no Corpo para pensarmos no recorte corpo e deficiência*.

Resgatando a história da ginástica, sabe-se que Amoros (*apud* Soares 1998) foi quem deu início à ginástica científica francesa no início do século XIX. Este autor foi influenciado pelas idéias de Pestalozzi, que colocava o exercício físico na educação das crianças como meio de formação física, estética e sensorial.

A ginástica de Amoros era voltada para as questões ortopédicas e aparelhos, valorizando práticas que resultassem em ações úteis para a sociedade. O método era constituído pela ginástica elementar: marchas, corridas, flexionamentos de braços e pernas, exercícios de equilíbrio; ginástica com as máquinas e instrumentos, refletindo o seu desejo de marcar a diferença com o circo, os acrobatas, funâmbulos e artistas de feira. O princípio da ginástica amorosiana era tornar o homem um soldado da pátria e um benfeitor da humanidade.

As ações corporais surgiram vinculadas à utilidade e à prudência. Amoros considerava o circo e os acrobatas sem nenhuma utilidade, portanto tal atividade não seria para ele, uma forma educativa, porque provinha de um aprendizado nômade e não-científico. Nesta época, como se sabe, a educação voltava-se totalmente para a utilidade, cuja finalidade era basicamente o interesse pelo capital. Isto fica atestado na passagem abaixo, extraída de Goudner (*apud* Soares, 1998, p.69): “os úteis eram aqueles cujas vidas não giravam evidentemente ao redor do ócio e do entretenimento, mas que cumpriam ramos econômicos rotineiros, nos quais produziam bens e serviços comerciais”.

Amoros (*apud* Soares 1998) já explicitava seu pré-conceito contra os artistas de rua, devido a esta cultura utilitária. Em seu trabalho, fazia questão de colocar as danças cênicas ou teatrais e o circo como forma de exibicionismo.

Como mencionado anteriormente, a formação do professor de ginástica na perspectiva amorosiana chegava a ser constituída por noções de cálculo e geometria, evidenciando a importância ou relevância sobre uma faculdade mental. Era vista como prática de utilidade.

Será que isto é idéia que pertence ao passado? Pode-se dizer que até hoje somos marcados pela sociedade utilitarista burguesa, onde as ações corporais devem favorecer o mercado de trabalho em vez de promover um simples ato de prazer ou liberação positiva de energia. Na sociedade capitalista, o corpo deve visar o lucro e não a arte ou o prazer de poder movimentar-se.

Quando se pensa no trabalho com a arte, entende-se que este não pode e não deve se tornar um trabalho moldado, treinado. A arte é cultura, história e como tal não deve ser objeto de um aprendizado que tenha por base o reforço e sim que este ensino parta para o despertar do aluno, de sua sensorialidade, de sua inteireza humana.

A ênfase deste trabalho está nas outras possibilidades do deficiente visual se comunicar com o mundo, visando uma concepção de linguagem mais ampla, permitindo um desenvolvimento na comunicação e estabelecendo um direito maior à cidadania. Trabalhando nesta direção, chegaremos a uma inclusão do deficiente na forma de comunicar-se com seu grupo cotidiano, podendo, com isto, contribuir para uma autonomia na sua relação com as atividades mais próximas que o cercam.

No livro “O corpo que fala dentro e fora da Escola”, é mostrada para o leitor uma educação pensada através do cotidiano. Podemos, assim, introduzir a discussão do corpo, pensado dentro de uma educação que pensa este objeto como linguagem não-verbal no processo de desenvolvimento do aluno com deficiência.

Tentarei com esta apresentação valorizar a espontaneidade e criatividade que o aluno com necessidades especiais tem ao demonstrar no seu próprio corpo o lugar de expressão ao que a palavra não diz.

Poderíamos aqui fazer uma reflexão sobre o método do ensino tradicional e sobre um ensino que trate o corpo numa perspectiva de uma linguagem mais ampla e menos estereotipada, ocupando um lugar que não seja de um autoritarismo, de uma estética moral.

Esta pedagogia, que se refere a uma leitura da diferença, da defesa da heterogenização tem como base um corpo refletido em sua história e determinado em sua cultura.

O nosso ponto de vista visa trilhar um caminho que propicie ao educador fornecer uma liberdade de expressão corporal, fazendo com que crianças errem, sem medo.

Não podemos esquecer que Piaget (1982) afirmou que o erro é a forma de a criança poder construir seu pensamento. É através do erro que a criança organiza e reorganiza as estruturas mentais. Educar para Piaget significa provocar o desequilíbrio no organismo (mente) da criança para que ela procurando o reequilíbrio se reestruture cognitivamente e aprenda. O mecanismo de aprender da criança é sua capacidade de reestruturar-se mentalmente procurando um novo equilíbrio.

Garcia (2002) defende que existem vários olhares para o corpo na educação. São eles: corpos que expressam sem serem compreendidos; corpos silenciados por práticas autoritárias; corpos contidos em uniformes; presos em formas, carteiras, horários e normas, impedidos de se movimentarem na sala de aula, impedidos até de ir ao banheiro quando sentiam necessidade, porque ainda não estava na hora do recreio; corpos que se insurgem contra as normas e que se viram em cambalhotas, como se quisessem dizer: olhem para mim porque eu existo; corpos masculinos e femininos separados nas aulas de educação física mas que se reencontram nos bailes de funk; corpos impedidos de se tocarem e que encontram prazer em receber uma “palmada na bundinha”, e desfilam provocativamente: “vem, negão, que não dói”; corpos tornados invisíveis; corpos mostrados que revelam os preconceitos de uma sociedade que diz democracia racial; corpos onde se fazem escrever; corpos que se deixam mutilar; corpos que sofrem tortura; corpos que trazem marca da escravidão; corpos escravizados pela moda; corpos conformados e corpos insurgentes; corpos que falam, que denunciam, que dizem tanta coisa incompreendida por quem só sabe ler o instituído; corpos que desafiam uma leitura mais sensível, mais aberta, mais despida de preconceitos.

Do parágrafo acima destaco alguns aspectos que me parecem mais importantes como analisar corpos que se expressam sem serem compreendidos e corpos que falam, que denunciam, que dizem tanta coisa incompreendida por quem só sabe ler o instituído.

A chamada “boa educação”, calcada sobre um ensino autoritário tem como regra um corpo treinado e moldado pelo professor, pois não é possível gesticular, não pode falar alto e tem que ficar bem quietinho. Mas será isto uma boa educação? O corpo deve ser obediente para estas normas e padrões? É de se notar que este corpo não tem movimento porque é um corpo contido, mas se vida é movimento, então este corpo obediente não seria um morto-vivo?

Há um movimento corpóreo padrão, que restringe a movimentação ou o deslocamento das crianças. Estas devem estar contidas, executando apenas o movimento de sentar, copiar e calar. A postura é rígida, uma postura militar, de obediência. Aprender nesta concepção de ensino é não errar, uma tarefa impossível do ponto de vista de quem aprende. Errar nesta concepção significa desobedecer, negligenciar, desafiar, ser indisciplinado. Na verdade, o aluno submisso, sem criatividade e autenticidade é considerado o “bom” aluno.

O erro é também a arte de fazer diferente do padrão, ou seja, a criação. O erro pode ser a busca de sentido, uma atribuição de um outro sentido, “atos falhos”, associações livres, bloqueios.

É preciso estimular o que o deficiente visual tem para nos mostrar através de sua linguagem corporal, prestando atenção à maneira de se mover, de relacionar-se com o mundo através de sua linguagem corporal. Cada um traz, em seu corpo, uma memória de vida, uma história, um contexto familiar. Saber olhar esses corpos com a singularidade de cada um é o fundamento de uma didática cuidadosa, que valoriza a subjetividade, estimula potencialidades.

Neste momento, a leitura de Freud (Kupfer, 2001) é importante para entendermos o quanto o educador é analista também, pois este age de maneira que permita a heterogenização na sala de aula, diferenças entre as síndromes e até entre o mesmo transtorno. Ao professor, cabe o esforço imenso de organizar, articular, tornar lógico seu campo de conhecimento e transmiti-lo a seus alunos. A cada aluno cabe desarticular, retalhar, interiorizar os elementos. É óbvio que esta interiorização do conhecimento vai se dar de acordo com o sentido que cada aluno dá a este conhecimento.

Vianna e Castilho (2002) afirmam que o corpo fala, ou seja, ele traduz toda a história de vida. O corpo fala através do volume do som da voz, dos tiques e cacoetes, do jeito de abaixar a cabeça, do nível do olhar voltado sempre para o chão, para a frente ou para o alto; fala através do posicionamento da cabeça sobre os ombros, do jeito que estes se curvam ou se empinam; falam de um indivíduo que não tem “intimidade” com o chão, pois não senta na roda, não apóia o pé, sempre cai e se machuca. Fala através de joelhos “em vara”, dos joelhos “em xis”, do quadril apontando para frente ou da respiração ruidosa. Fala através do tônus da pele, do brilho dos olhos, do balançar dos quadris, do sorriso e do choro. Mas fala não só de registros, não só de memórias, não só do que passou. Ele fala também do que está ocorrendo agora, enquanto você lê este texto, enquanto você dá aula, enquanto aprende. Ele fala de contínuas transformações que estão ocorrendo o tempo todo, exatamente porque consiste numa estrutura dinâmica.

Nenhum corpo é apenas patológico, todos estão em movimento. É neste momento que se faz necessário não diagnosticar o corpo como é, pois este está em constante transformação.

É nesta análise que procuro pensar o corpo na deficiência, pois o diagnóstico do corpo do deficiente visual é transcrito não só na sua patologia, mas na sua forma de compensação através dos outros órgãos como a audição, o tato, o olfato. Conforme lembra o pensamento de Sacks (1989), o indivíduo é o que ele tem e não o que ele não tem. Este sistema de compensação leva a um aproveitamento lúdico, onde o aluno deficiente não é reprimido.

Concordo com autores como Oliver Sacks (1995), quando enfatiza uma forma de ensinar através da alegria, e por isto afirmo um pensar sobre a educação em que se valorize o que a criança tem e não o que ela não tem.

Parece ser necessário nesta pesquisa dar novos sentidos para melhor pensar o corpo do deficiente visual, num processo que tenha como pista pedagógica para o educador a socialização deste através da interação corpórea. É o corpo que traz esta interação com o “outro”.

A comunicação não-verbal é o processo pelo qual o sujeito se expressa através de meios que não são da ordem da palavra, um deles podendo ser a linguagem corporal. No caso do deficiente visual, o sujeito pode ser participante de sua própria experiência representando através do não-dito.

De um modo geral, em nossa sociedade, dentro do espaço da escola, reconhece-se que os “corpos falam” (Kenski, 2000). Nas escolas, existe, segundo a autora, uma multiplicidade de vozes, de corpos e movimentos. É notável que, através da “fala” do corpo, a identidade de seu dono é mostrada. Senão vejamos: os jovens manifestam suas diferenças nas roupas, nas formas como “decoram” seus corpos utilizando piercings, tatuagens e no próprio comportamento. Não é este, contudo, o nosso objeto.

O objeto desta pesquisa – o corpo – é a total integração do deficiente visual não só para a educação, mas na cultura em que este sujeito está inserido. Os corpos falam a linguagem do impedimento e da restrição no espaço da escola. Um exemplo: os corpos caídos, encostados e sem muita perspectiva de ação mostram não só a relação do deficiente visual com o cotidiano escolar, mas muitas vezes, como é feito o trabalho em algumas instituições especializadas, onde o corpo é altamente medicamentado, prejudicando o movimentar-se do deficiente. A linguagem dos corpos nas escolas se modifica a partir da proposta da música, da dança, do teatro, da expressão corporal. São estas linguagens não habituais no contexto escolar que ganham êxito na educação para um autista. Os “corpos dóceis” se agitam e se movimentam em coreografias criativas. Com isto, o desenvolvimento do grupo começa a se dar através das dinâmicas de grupo.

Começa-se, então, através do movimento isolado e discreto do deficiente visual, ao movimento interativo com as novas formas de diálogo que estão presentes neste corpo que fala, como processo de desenvolvimento para o educando com deficiência visual.

É uma oportunidade nova que se cria para o educador, em que pode “ver” o corpo que fala, sendo este ensino calcado num diálogo real entre o que o deficiente visual pode demonstrar, através de seu corpo no momento em que é estimulada sua expressão corporal, uma maneira de se comunicar com o mundo.

A proposta do trabalho com o corpo se baseia numa concepção de linguagem ampla, proporcionando um diálogo com o já existente no saber científico. Isto faz com que o portador de deficiência se comunique através da sua patologia e da sua real possibilidade de expressar-se através da linguagem corpórea.

Uma maneira de abordar o corpo na educação está na valorização da narrativa, pois, segundo Walter Benjamin (1986), os processos de subjetivação, modos de pensar, sentir e agir sobre si mesmo e sobre o mundo estão incluídos na narrativa. A narrativa é muito importante porque com ela cria-se o novo, dando liberdade ao leitor de recontar a história inúmeras vezes.

A narrativa difere da informação devido à possibilidade de o leitor criar inúmeras interpretações. Já a informação não dá liberdade, pois esta contém início, meio e fim. Podemos fazer uma reflexão, tomando como objeto o mundo em que vivemos. Sofremos hoje de algo que pode ser chamado de amnésia cultural, fenômeno que, se não faz desaparecer, pelo menos torna mais rara uma forma criativa de o homem escrever. Em vez da subjetividade da narrativa, o que se tem são fatos revelados numa forma abreviada de informação. A indústria cultural demanda uma preocupação com a revelação dos “fatos em si”, fazendo o homem perder sua vontade, ou até mesmo não dando margem à possibilidade de escolha, fazendo com que este homem se perca na massa. Às vezes as pesquisas são tão descritivas que acabam por perder o objeto de estudo, em meio a classificações, sub-classificações, gráficos, quantificações etc.

O indivíduo é o que ele tem e não o que ele não tem, por isso a importância de narrar um caso e não apenas classificar. A patologia é vista de forma compensatória, como se vê no pensamento de Sacks (1989).

O artigo aqui apresentado, na medida em que confere ao corpo sua importância como forma de expressão na deficiência em geral, não pode, no caso específico da deficiência visual, deixar de encarecer ainda mais o seu valor, visto que a movimentação que se dá ao próprio corpo possibilita para os deficientes visuais autonomia e segurança, que lhes são extremamente úteis na sua vida. As significações não-verbais ganham êxito na forma com que o corpo “fala”, sendo este corpo não apenas um dado de análise para o interlocutor que interage com o deficiente visual, como também um indicativo fundamental da autonomia corpórea que o deficiente visual vem a alcançar. Não se pode negar que é através da interação que estabelece com seu interlocutor que o deficiente visual conquista um corpo seguro, ganhando confiança para a delimitação do espaço físico em que convive com o seu semelhante.

Bibliografia

1. BENJAMIM, W. Magia e Técnica, Arte e Política. Ed. Brasiliense, 1986
2. CANGUILHEM, G. O Normal e o Patológico. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária. 1990.
3. CARMO, A. A. do A Sociedade brasileira cria, recupera e discrimina. Campinas, SP. Editora da UNICAMP. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da UNICAMP. 1989.
4. CASTILHO, J. Percebendo o corpo dentro. In: O corpo que fala dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
5. GARCIA, R. L. Um livro sobre o corpo. In: O corpo que fala dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
6. GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
7. FIGUEIRA, A.A. & SOUZA, J.R. Relatório de estágio supervisionado de Psicologia Social. Apresentado ao professor L.A. Lastória. UNIMEP. 1997.
8. KAPLAN & SADOCK, H. & B. Compêndio de Psiquiatria, Ciências comportamentais, psiquiatria clínica. (632-635) Terapia comportamental. 1993.

9. KENSKI, V.M. Múltiplas linguagens na escola. In: Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.
10. KUPHER, M. C. Freud e a Educação: o mestre impossível. São Paulo: Scipione, 1989.
11. LAPIERRE, A. & AUCOUTURIER, B. A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação. Trad. de Márcia Lewis. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
12. OLIVEIRA, M. Vygotsky. São Paulo: Scipione, 1993.
13. PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982
14. RAJAGOPALAN, K. Corpo e Sentido numa perspectiva desconstrutivista. In Corpo e Sentido. São Paulo: Editora da Unesp. 79-84. 1966.
15. ROUANET, S.P. Teoria crítica da psicanálise. São Paulo: USP. 1989.
16. SACKS, O. Um Antropólogo em Marte. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
17. SACKS, O. O homem que confundiu sua mulher com um chapéu. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
18. SAUSSURE, F. Curso de Lingüística Geral. São Paulo: Cultrix, 1970.
19. SILVA, Tomas Tadeu Teoria Educacional Crítica em Tempos Modernos. Artes Médicas, 1993.
20. SOARES, C. O Corpo moldado: a limpeza e a utilidade. In Imagens da Educação no Corpo. Campinas: Ed. Autores Associados. 1998.
21. SMOLKA, A. A Linguagem e o outro no espaço escolar. Campinas: Papyrus. 1993.
22. SKINNER, B.F. Sobre o Behaviorismo. São Paulo: Cultrix, 1982.
23. SKINNER, B.F. Ciência e comportamento. São Paulo: Martins Fontes. 2000.
24. VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
25. VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. (Cap. lido: O Desenvolvimento dos conceitos científicos na infância.) São Paulo: Martins Fontes, 1995.
26. VIANNA & CASTILHO, A & J Percebendo o corpo In: O corpo que fala dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

Notas

1. Entende-se por localizacionismo a idéia de que o deficiente possui traços característicos de sua patologia, sendo esta localizada fisicamente em determinada região do cérebro. Haveria uma correlação entre o distúrbio e o corpo determinante deste distúrbio. Esta noção foi tópico de discussão levada a efeito na disciplina de Neurolingüística, ministrada pela prof. Edwiges Morato, no Programa de Pós-graduação em Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp, no ano de 1999.

2. Sabe-se que as línguas podem ser descritas como um sistema fechado de relações (“langue” de Saussure), que subjaz a qualquer ato real de fala (“parole” de Saussure). Temos aí a oposição sistema (relações abstratas) vz. uso.

Anamaria Attié Figueira é mestranda da Universidade do Estado do Rio de Janeiro na linha de pesquisa em Educação Especial.