

CEGOS E CINEMA: REVENDO ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE A CEGUEIRA*

BLIND PEOPLE AND THE MOVIES: REVIEWING SOME IDEAS ON BLINDNESS

Maria Eduarda Silva LEME¹

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo abordar aspectos da representação de uma realidade eminentemente visual – um filme de cinema - por parte de sujeitos cegos desde o nascimento. O referencial teórico adotado é a perspectiva histórico-cultural em psicologia, segundo a qual o psiquismo humano se constitui socialmente, tendo a linguagem como elemento central nesse processo. O material empírico foi obtido a partir de uma situação em que jovens cegos assistiram a um filme de cinema e em seguida o narraram em uma entrevista. O presente estudo analisa aspectos desse material enfocando a constituição do conhecimento pela linguagem.

Palavras-chave: Cegos; Linguagem; Cinema.

ABSTRACT

This paper is designed to provide insights on the representation from an eminently visual reality – a movie – by people who are blind from birth. The theoretical referential used is a psychology-based historical-cultural approach, according to which, the human psyching is socially built, with language playing the key role in this process. The empirical material was taken from a situation where blind young people watched a movie and then told what they had perceived in an interview. This paper analyzes elements from such material by focusing on the development of knowledge through language.

Key words: *Blind People; Movie; Language.*

⁽¹⁾ O tema apresentado neste trabalho foi abordado na dissertação de mestrado “A Representação da Realidade em Pessoas Cegas desde o Nascimento”, elaborada na Faculdade de Educação da Unicamp, sob orientação do Prof. Dr. Angel Pino Sirgado.

⁽²⁾ Psicóloga nas instituições: Previdência Social – Setor de Trabalho: Unidade Técnica de Reabilitação Profissional INSS Campinas e Centro Cultural Louis Braille de Campinas. *E-mail:* eduardaleme@uol.com.br

Introdução

Como os cegos conhecem o mundo? Como podem saber sobre os objetos sem vê-los? É preciso que toquem ou tenham alguma experiência sensorial sobre os objetos para adquirirem conhecimento sobre eles? Essas questões do senso comum permeiam o imaginário social sobre a cegueira e vêm sendo objeto de curiosidade e reflexão ao longo da história. A filosofia se ocupou desse tema desde a Antigüidade: em alguns períodos entendida como fonte essencial de conhecimento, em outros, descrita como enganosa e ilusória, ou relegada a um estatuto secundário perante a supremacia do espírito e da razão e, mais recentemente, envolvida na busca da superação do dualismo sensibilidade-razão, a visão sempre instigou os pensadores a compreender sua essência e sua relação com o conhecimento (CHAUÍ, 1988).

A questão da cegueira remete ao problema da construção do conhecimento pelo ser humano. A falta, desde o início da vida, desse canal de apreensão sensível dos sinais do mundo certamente determina formas peculiares de a pessoa cega relacionar-se com a realidade e adquirir conhecimento. Mas essa peculiaridade implica prejuízo na constituição das funções psíquicas superiores necessárias ao conhecimento, ou são apenas especificidades?

É freqüente encontrar-se, tanto em crenças do senso comum como em estudos e pesquisas, concepções que apontam dificuldades no desenvolvimento de pessoas cegas. A afirmação, por exemplo, de que "80% das informações sobre o mundo nos chegam pela visão", está presente não só no imaginário popular quanto em textos de psicologia e de outras áreas do conhecimento. Um bom número de pesquisas sobre cegos tem sido realizado numa perspectiva comparativa, em que seu desempenho em determinadas tarefas é comparado ao de pessoas que vêem, e as conclusões, com grande freqüência, mostram atrasos ou desvantagens no desenvolvimento dos cegos.

Esses dados, no entanto, não se harmonizam com os altos níveis de competência que se

observam em algumas pessoas cegas, que não apenas não apresentam dificuldade alguma na realização de tarefas intelectuais, quanto mostram perspicácia e engenho em contornar o impedimento visual de acesso à realidade.

Muitas pesquisas dedicam-se a investigar a maneira como os cegos constituem representações mentais da realidade, considerando a privação do importante canal sensorial da visão. Observa-se como tendência na literatura sobre representações mentais em pessoas com deficiência visual uma predominância de investigações sobre as representações do espaço (MILLAR, 1976; FLETCHER, 1980, 1981; HOLLYFIELD & FOULKE, 1983; ZIMMERMAN, 1992; BIGELOW, 1991; HUERTAS & OCHAITA, 1992), aspecto em que os cegos têm particular dificuldade, como referem Ochaita e Rosa (1995).

Alguns autores que investigam as representações espaciais em crianças e adultos cegos enfatizam a necessidade de treinamentos e da apresentação sistemática, por meio de programas, de situações que possibilitem experiências sensoriais e motoras para melhorar o nível de desenvolvimento dessas representações (WHEELER et al., 1997; EASTON & BENTZEN, 1999).

A metodologia da maioria desses trabalhos adota, de modo geral, uma perspectiva comparativa: compara-se, por exemplo, o desempenho de sujeitos com deficiência visual e o de sujeitos videntes, ou o desempenho de sujeitos cegos com o de sujeitos com baixa visão. Outra característica das pesquisas é a elaboração de condições experimentais bem delimitadas, que possibilitam resultados mensuráveis, nas quais se propõem aos sujeitos tarefas a serem executadas em situações de teste e reteste, e analisam-se quantitativa e qualitativamente os resultados.

Muitos estudos referem que o desenvolvimento cognitivo no cego congênito tem atrasos (HALL, 1981). Tais pesquisas concluem que problemas no raciocínio espacial observados em alguns cegos congênitos podem estar relacionados ao fato de utilizarem sistemas de representação não tão eficientes para esse tipo de raciocínio

quanto o sistema de representação icônico, que envolve imagens, utilizado pelos videntes.

A depender da perspectiva que se adota na investigação do desenvolvimento do psiquismo e dos aspectos envolvidos nas representações, a pessoa com deficiência visual, particularmente a pessoa cega desde o início da vida, fica em desvantagem em relação aos videntes. Além disso, se a ênfase é colocada sobre a relação da criança com os objetos no que tange ao desenvolvimento do psiquismo, negligenciando-se o aspecto das interações sociais, como se observa na maioria das pesquisas sobre representações, a criança sem visão desde o nascimento é vista como tendo prejuízo irreversível em seu desenvolvimento.

Mas há, por outro lado, pesquisas e concepções que apontam em outra direção. Anderson (1984), Mills (1993), Norgate (1997), Landau (1997) e Warren (1994) são alguns dos autores que têm assumido uma perspectiva diferente em seus trabalhos e têm constatado desempenho muito mais favorável em crianças e adultos com cegueira congênita.

David Warren é um autor de importância significativa na área da deficiência visual que tem realizado amplas revisões da literatura sobre o tema (WARREN, 1984, 1994) e abordado o problema sob uma perspectiva inovadora em relação à pesquisa mais tradicional. Assume uma posição crítica em relação a pesquisas que avaliam o desempenho de crianças com deficiência visual pela média, tendo como referência a norma para crianças videntes. Argumenta que mesmo que uma só criança, em um grupo de sujeitos, apresente habilidades próprias de determinados estágios do desenvolvimento ou encontre-se no limite superior de um *ranking*, como mostram certas pesquisas, isso é suficiente para invalidar a hipótese, habitualmente aceita, de que dificuldades e atrasos se devem à cegueira em si; é preciso procurar outras causas. Acredita que os princípios e a dinâmica básica do desenvolvimento são os mesmos para crianças videntes e não videntes, mas é necessário compreender que fatores determinam que ocorram atrasos, em vez de

atribuí-los, de modo simplista, à cegueira (*ibid.*, 1994).

Segundo suas concepções, os atrasos relatados em número expressivo de pesquisas se relacionam com o fato freqüente de não se oferecer à criança com deficiência visual a oportunidade de ter experiências ricas e socialmente significativas. Salaria que o fator interação social é que faz a diferença entre um desenvolvimento deficitário e um desenvolvimento adequado. Pesquisas que relatam evidenciam que crianças que têm um ambiente físico rico de estímulos e que são encorajadas a explorá-lo, e além disso puderam estabelecer um vínculo satisfatório com as figuras de apego, mostram um nível de desenvolvimento mais alto do que outras crianças para as quais esses fatores estão prejudicados. Assim, o que se desprende da análise de Warren é que as interações sociais têm papel fundamental e decisivo sobre como se desenvolverá a criança cega, e podem determinar se esse desenvolvimento será adequado ou se será drasticamente prejudicado.

A ênfase dada por Warren à importância da interação social para o desenvolvimento das crianças cegas guarda afinidade com as concepções de Lev Semenovitch Vygotsky sobre a cegueira, apresentadas no conjunto de textos reunidos sob o título *Fundamentos de Defectologia* (1997). Vygotsky defendeu a idéia de que as deficiências físicas afetam primordialmente as relações sociais das pessoas, e não sua relação com o mundo físico, pois entre os seres humanos e o mundo há o meio social, que intermedeia suas relações com esse mundo. Este autor enfatiza a importância da educação social das crianças com deficiência e seu potencial para um desenvolvimento normal, e salienta que o problema social é o problema central decorrente da deficiência.

Vygotsky (1997) desenvolveu a idéia de que a cegueira, assim como outras deficiências, pode promover uma reorganização completa no funcionamento psíquico, de modo a possibilitar uma compensação do impedimento. Enfatizou que o problema da cegueira é meramente instrumental, e se se proporcionarem ao cego

formas alternativas de acesso aos aspectos da cultura inacessíveis a ele devido à ausência de visão, o problema será contornado, como no caso do sistema braile, que permite ao cego o acesso à linguagem escrita. Para Vygotsky, a fonte da compensação para o cego está na linguagem, na experiência social e na relação com os videntes. Por meio da linguagem o cego pode ter acesso às significações da cultura e participar das práticas sociais. Assim, as relações sociais são de fundamental importância para a criança cega superar o impedimento orgânico e seguir o curso de seu desenvolvimento cultural.

Como se observa a partir das diferentes perspectivas de pesquisa e dos diferentes resultados que se obtêm, a maneira como se concebe o homem determina a marca que se imprime à investigação, influenciando as conclusões em uma determinada direção.

A perspectiva histórico-cultural: o papel fundamental da linguagem

Este trabalho assume os pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural em psicologia, mais particularmente as concepções de Vygotsky, segundo as quais o psiquismo humano é socialmente constituído: sobre a base biológica desenvolvem-se, a partir da interação com os outros homens, as funções psíquicas superiores, que caracterizam a mente humana. Os adultos atribuem às experiências vividas pela criança os significados próprios da cultura em que estão imersos, e a criança gradualmente se apropria desses significados por meio de um processo ao mesmo tempo transformador e constitutivo de seu psiquismo. Desta maneira, o ser humano transcende sua natureza biológica e se constitui como ser cultural e histórico.

Vygotsky postula que as funções superiores têm sua origem nas relações entre os seres humanos e foram um dia funções sociais. Formula uma lei genética geral do desenvolvimento cultural:

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro como algo social,

depois como algo psicológico; primeiro entre as pessoas, como uma categoria intersíquica, depois, dentro da criança, como uma categoria intrapsíquica. (VYGOTSKY, 1987a, p.161).

Nesse movimento de constituição do sujeito tem importância fundamental o conceito de internalização, referida por Vygotsky como “transferência de funções para o interior” (VYGOTSKY & LURIA, 1994, p.156). Durante esse processo de internalização ocorrem mudanças radicais na atividade das mais importantes funções psíquicas, como a percepção, a memória, a atenção; os processos psicológicos naturais, tal como se encontram nos animais, deixam de existir e são reconstruídos sobre uma base psicológico-cultural.

Por meio da interação com as outras pessoas, a cultura passa a constituir o psiquismo e a determinar sua estrutura. Mas o que articula a cultura com o pensamento? Uma concepção fundamental da teoria de Vygotsky vem responder a essas questões: as relações dos seres humanos uns com os outros e com seu próprio pensamento são mediadas pelos signos. Enquanto os instrumentos medeiam a relação do homem com a natureza e são utilizados para controlar e transformar os objetos, os signos medeiam a relação do ser humano com seu psiquismo, controlando e organizando as ações psicológicas. É através da mediação semiótica que o ser humano se apropria da cultura e, nesse processo, transforma seu pensamento. “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” (VYGOTSKY, 1998, p.75). Por ter criado esse instrumento psicológico mediador da sua relação com o mundo é que o homem emerge de sua natureza biológica e alça-se à condição de ser cultural e histórico.

Com o uso de signos, as reações passam de imediatas a mediadas, a ação impulsiva é inibida em favor de uma ação planejada, o indivíduo passa a poder deslocar-se em pensamento no tempo e no espaço – enfim, o comportamento submete-se à sua vontade e não apenas aos

estímulos externos, o que implica liberdade. Entre a realidade e a captação sensível de estímulos introduz-se o signo que, graças à ação reversa, que consiste na propriedade de o signo agir sobre o próprio indivíduo modificando qualitativamente seu pensamento, instaura-se uma nova forma de relação com o mundo, própria do ser humano.

O mais importante sistema de signos é a linguagem, e Vygotsky confere a ela estatuto fundamental em sua teoria do desenvolvimento cultural do ser humano. Ao mesmo tempo que é instrumento de intercâmbio social, é também instrumento do pensamento. O significado é componente indispensável da palavra para cumprir sua função de comunicação, mas ao mesmo tempo é uma generalização, que é um fenômeno do pensamento. Quando se nomeia algo com uma palavra, ao mesmo tempo se está realizando uma categorização e uma generalização, o que organiza o pensamento e impulsiona o psiquismo para formas mais elaboradas e complexas de funcionamento (VYGOTSKY, 1996). Assim, o signo lingüístico tem dupla função – comunicação e pensamento – o que lhe possibilita articular a cultura com o psiquismo humano.

Vygotsky postula que, quando começa a falar, a criança muda sua relação com o mundo e com seu próprio psiquismo. A mediação da fala lhe possibilita maior domínio sobre seu pensamento e seus impulsos, e lhe permite planejar suas ações. A ação da criança, até então impulsiva, passa a dividir-se em duas etapas: uma de planejamento, de previsão da solução de um problema prático com o qual esteja lidando, e outra de realização motora da solução previamente idealizada. A linguagem, portanto, ao mesmo tempo que se constitui como um meio de comunicação com as outras pessoas, tem também o papel de influir sobre o comportamento da criança, transformando-a, impulsionando-a para formas mais elaboradas de ação sobre o mundo. Portanto, o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores está intrinsecamente relacionado ao meio social e à interação com as outras pessoas, na medida em que é o uso dos signos – que são

coletivos e têm seus significados compartilhados nessas interações -, mais particularmente a linguagem, que promove as profundas modificações no psiquismo que caracterizam o desenvolvimento cultural da criança (VYGOTSKY e LURIA, 1994).

Remetendo agora às pessoas cegas desde o início da vida, algumas questões se apresentam. Se se adota uma concepção que atribui à interação social papel fundamental na constituição das funções psicológicas, abre-se a possibilidade de que o caminho de acesso ao mundo possa ser oferecido e adaptado à criança pelas pessoas à sua volta, particularmente por aquelas mais significativas, como os pais e familiares. O papel central que Vygotsky atribui às relações sociais e à linguagem no desenvolvimento das funções psíquicas superiores permite que se compreenda a problemática da cegueira sob um ponto de vista otimista no que se refere às possibilidades de desenvolvimento das crianças cegas e de acesso ao mundo por parte dessas pessoas.

O papel atribuído às relações sociais na constituição do psiquismo permite vislumbrar a possibilidade de um desenvolvimento sem problemas para a criança cega congênita ou cega desde o início da vida, desde que ela esteja imersa na cultura e participe das práticas sociais. É através da linguagem que o homem internaliza as formas culturalmente dadas de organizar o real e se apropria das significações de seu meio. Assim, a posição central que ocupa a palavra na concepção de Vygotsky sobre o desenvolvimento psíquico abre um universo de possibilidades aos cegos em geral e particularmente às pessoas sem visão desde o nascimento. Na coletânea *Fundamentos de Defectologia* o autor exalta a possibilidade de a linguagem fornecer ao cego tudo que ele necessita para conhecer o mundo, pois o conhecimento se dá fundamentalmente pela significação, que é da ordem do semiótico.

O cinema

Tendo como referencial teórico as concepções da perspectiva histórico-cultural e

adotando a posição de focalizar as competências e não as dificuldades das pessoas cegas, abordaremos neste trabalho alguns aspectos relativos à maneira como quatro jovens cegos desde o nascimento representam uma realidade eminentemente visual, reconstituindo a narrativa de um filme de cinema.

O cinema, justamente pela posição central que a imagem visual ocupa em sua constituição, é instrumento muito rico para se investigar aspectos da relação do cego com o mundo pois, embora seja um produto cultural baseado em imagens visuais, é constituído também por sinais de outra natureza. Por outro lado, utilizar filmes de cinema possibilita investigar aspectos da apreensão da realidade por parte de cegos em uma situação significativa, relativa às práticas sociais de nossa cultura, mobilizadora de interpretação e produção de sentidos. O cinema é uma prática social que produz e reproduz significados culturais; suas narrativas e significados evidenciam como nossa cultura dá sentido a si própria (TURNER, 1997).

Embora um filme de cinema seja constituído por imagens visuais, não se resume a elas; tais imagens são condição necessária para o filme, mas não suficiente. Outros signos, além dessas imagens, constituem o filme, sendo os signos lingüísticos de fundamental importância para a narrativa fílmica. Assim, os cegos se defrontam com uma situação eminentemente visual, porém passível de ser apreendida por eles de alguma forma, o que possibilita investigar que estratégias utilizam para realizar essa apreensão.

Ao lado disso, a analogia visual e auditiva entre o cinema e a realidade às quais se refere Metz (1977) oferecem uma situação que, em alguma medida, remete à relação dessas pessoas com a própria realidade. Pode-se considerar que a situação do cego diante de um filme falado é, em alguns aspectos, similar a sua relação com a realidade na medida em que as imagens visuais compõem parte da informação sobre o mundo, assim como constituem parte das informações de um filme de cinema. Nas duas situações, entretanto, outras informações, acessíveis às pessoas privadas de visão, possibilitam o

conhecimento; entre elas, a linguagem, condição imprescindível para a aquisição de conhecimento por parte de todo ser humano. A situação de cinema permite investigar outras vias de acesso à significação, as quais o cego utiliza em sua realidade cotidiana, nas práticas sociais.

Uma questão bastante abordada nos estudos sobre cinema diz respeito à idéia de (re)construção da narrativa pelo espectador. Quem assiste a um filme não o faz passivamente, mas reconstitui sua própria narrativa a partir de sua história, sua imaginação, sua memória, suas emoções, seu lugar social, enfim, sua subjetividade, que por sua vez é constituída socialmente e está eivada pelos significados da cultura. Muitos estudiosos do cinema abordaram essa questão e referiram-se a essa construção, elaborando conceitos como participação afetiva, jogo de projeção-identificação (MORIN, 1983), objetivação (LAVRADOR, 1983), construção subjetiva, atividade mental construtiva, ficção coletiva (SALIBA, 1983), que se referem à forma peculiar como cada espectador interpreta o filme, ao mesmo tempo compartilhando das significações coletivas.

Almeida (1999) refere-se ao conceito de intervalo de significação – intervalo entre as cenas, aquilo que é estabelecido pelos cortes e não está materialmente no filme. Isto permite que se narre uma história ocorrida durante anos ou mesmo séculos, em cem minutos - ou quinze, no caso dos filmes de curta-metragem. Esse intervalo é preenchido com as significações do espectador, que costura uma cena à outra com seus próprios significados e sentidos. Esse intervalo de significação, portanto, é da ordem do simbólico, e não apenas do sensorial. Abordando o processo de inteligibilidade da narrativa em geral, Almeida salienta que é a relação entre as cenas que possibilita haver sentido. Uma narrativa não é uma mera justaposição de eventos isolados, mas é a relação entre eles que constitui o enredo, e essa relação é construída pelo espectador, que traz para essa construção sua história pessoal, que é ao mesmo tempo história social.

Bakhtin (1997a, 1997b), ao teorizar sobre a interação verbal e sobre o enunciado, salienta a

noção de compreensão responsiva ativa: toda compreensão já contém em si uma resposta, uma réplica, mesmo que não seja dita. Quem ouve um enunciado – postulado por Bakhtin como a unidade real da comunicação verbal – não o faz passivamente, mas orienta-se em relação a ele, ‘encaixa’ esse enunciado na sua própria rede de significações e coloca-se em uma atitude responsiva. Este autor faz referência à obra de arte como enunciado, perante o qual o fruidor assume também uma atitude responsiva ativa. Assim, frente a um filme – que é um enunciado ou uma seqüência de enunciados – o espectador adota tal atitude, formula suas respostas, suas construções, a partir de sua própria rede de significações, que por sua vez é social, histórica e ideológica, nela ecoando as muitas vozes que constituem o contexto em que o indivíduo está inserido.

Pode-se pensar que no caso do cego é necessário que ele amplie o preenchimento entre as cenas, pois além dos intervalos a que o espectador vidente estaria exposto, defronta-se com lacunas determinadas pela não visão de imagens. Se completamos os textos, os enunciados, com nossas imagens e significações, como o cego elabora essa construção e preenche as lacunas de modo a encontrar significação na narrativa do filme?

Assistindo a um filme

Para problematizar e investigar a questão da representação da realidade por pessoas cegas que nunca tiveram qualquer experiência visual, ou seja, que não dispõem de memória visual, realizamos uma pesquisa em que quatro jovens com cegueira desde o nascimento assistiram individualmente a um filme brasileiro de curta-metragem, narrativo, e em seguida, em uma entrevista também individual, narraram a história do filme e descreveram como imaginaram cenas e detalhes. Esse procedimento foi realizado também em grupo, sendo que nessa outra situação os jovens assistiram conjuntamente a um outro curta-metragem narrativo brasileiro e em seguida narraram coletivamente a história.

As entrevistas individuais foram gravadas em fita cassete, e a entrevista grupal foi gravada em vídeo, sendo esses registros posteriormente transcritos.

Esses jovens são cegos em decorrência da retinopatia da prematuridade, patologia que acomete crianças prematuras de baixo peso que precisam receber oxigênio em incubadoras, o que muito freqüentemente danifica a retina ocasionando a cegueira (ROCHA, 1987). São duas garotas e dois rapazes e sua idade, por ocasião da realização da pesquisa, estava na faixa compreendida entre os 19 e os 23 anos; o de menor escolaridade tinha na ocasião o ensino fundamental completo, e o mais adiantado nos estudos cursava jornalismo.

O conhecimento construído pela linguagem

Assumindo os pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural, particularmente as concepções de Vygotsky, em que a linguagem ocupa papel fundamental, analisaremos excertos do material empírico de modo a dar visibilidade analítica à importância da linguagem na constituição do conhecimento por parte das pessoas cegas.

Os jovens cegos mostram de maneira muito clara que a busca por atribuir sentido aos elementos apresentados, interpretar sinais, compreender o contexto, entender o enredo, enfim, encontrar significação naquilo a que assistiram é que norteia a reconstrução que fazem da narrativa do filme. Pode-se observar em um trecho da narrativa de um dos sujeitos o trabalho de síntese que realiza, em que é dada uma interpretação global da significação da história:

João: Mas assim, o que deu pra perceber em geral, assim, é que ele na verdade está contando a história de um amigo dele, né... de faculdade... Eles acabaram se encontrando, e devido à confusão que rolou dentro da rua que tinha sido cercada, né, com grades, então, eles acabaram indo um pra um lado e o outro pro

outro, e depois, com a confusão do cachorro, eles acabaram saindo correndo. E depois, o parceiro dele, o colega dele, acabou sumindo, né... Ele diz que... No final, ele conta que ele ia acabar indo viajar, ia acabar indo cuidar da vida dele, né, e acaba não procurando mais o amigo dele.

Embora não tenha visto as imagens dessas cenas, e portanto tenha sido privado de boa parte das informações transmitidas por elas, João pode compreender o filme e construir sua própria narrativa, norteando-se pela busca da significação, pela compreensão do todo da história. A linguagem presente no filme, nas falas do narrador e dos personagens, lhe permite reconstituir a narrativa, e no contexto de significação que assim se institui, João pode atribuir sentido a sinais e pistas que passam, então, a ter o estatuto de signos, ou seja, a ter significação e a permitir uma interpretação. A linguagem lança luz sobre os outros sinais sonoros, que se tornam signos, remetendo à realidade que representam. A idéia de desencontro, isolamento, precariedade dos vínculos interpessoais contida no filme foi captada por João, como se observa em trechos de sua fala: (...) *eles acabaram indo um pra um lado e o outro pro outro; (...) E depois, o parceiro dele, o colega dele, acabou sumindo, né...; (...) ia acabar indo cuidar da vida dele, né, e acaba não procurando mais o amigo dele.*

É porque participa das práticas sociais, compartilhando os significados da cultura em que vive, que João pode organizar as imagens sonoras, interpretar os indícios, relacioná-los uns aos outros e constituir a narrativa mesmo não tendo acesso aos aspectos visuais. Pode compreender, imaginar, interpretar uma realidade constituída eminentemente por estímulos visuais por meio da palavra, da busca de significação.

Pode-se constatar a força da palavra analisando-se um trecho da entrevista de Júlio, em que ele narra uma cena e dá detalhes descritivos do local.

Júlio: *Eles pularam a cerca.*

Pesquisadora: *Então pelo som você deduziu essa seqüência?*

Júlio: *É, a rua escura, né, o som... E aí eles começaram a correr, a correr, e aí o som do cachorro começou a ficar longe, a ficar mais baixo.*

Pesquisadora: *Certo...*

Júlio: *Pelo que a rua começou a ficar escura, porque não se ouvia mais o barulho do cachorro, mais, nem deles, por isso eles tinham deixado o cachorro pra trás, já, depois da cerca.*

Pesquisadora: *A rua ficou escura?*

Júlio: *É, porque já era noite, né, então... E era deserto ali, e porque só se ouvia o som do cachorro... E eles pularam a cerca depois.*

Diante da pergunta da pesquisadora se o som o teria levado a deduzir a seqüência, Júlio assinala que foi a inferência sobre a rua escura, além do som, que o auxiliou nessa dedução. Explica que a dedução sobre a cena se deve ao fato de a rua ter começado a ficar escura e pelo fato de já não se ouvir o latido do cachorro.

Inferi que a rua ficou escura em função do fato de ser noite (fato de que **teve conhecimento pela palavra**, pelo que foi dito no filme antes), de o local ser deserto (fato que **deduz** porque só se ouve o som do cachorro) e silencioso (fato que **constata** porque não há ruídos de veículos e pessoas). 'Escura' é um atributo visual, mas Júlio chega ao conhecimento desse atributo por outras vias. Embora nunca tenha tido a experiência visual do que é algo 'escuro', participa da cultura em que esse atributo é significado de determinada maneira a depender do contexto – no caso da cena em questão, trata-se de uma rua escura, que nos espaços urbanos de nossa cultura associa-se a um local de pouco movimento, deserto e, portanto, silencioso. Assim, Júlio chega ao conhecimento de que a rua é escura por meio da interpretação e significação dos indícios e informações a que tem acesso, e produz sentidos a partir de sua experiência pessoal e de sua participação na cultura, ambas entretidas de maneira indissociável. Porque está imerso na cultura apreende as imagens auditivas de pouco ruído significando-as como relacionadas a lugar deserto e, portanto, escuro, e teve acesso a essas significações pela linguagem, nas

interações discursivas com pessoas de seu contexto social. Por meio da linguagem, que dá sentido aos sinais e indícios auditivos captados no filme, Júlio reconstitui a trama da narrativa.

Pode-se observar esse processo nas narrativas de outros sujeitos da pesquisa. Seleccionemos um trecho da entrevista de Denise, em que ela reconstitui toda uma seqüência de ações que o filme mostrou em imagens visuais, captando pela linguagem a significação da cena.

Denise: Pelo que deu pra entender, ele estava fora, assim, e o cara jogou a chave pra ele, porque ele ainda pegou o elevador... E aí ele pegou o elevador e foi até a casa do Ângelo, abriu a porta, e aí os dois, né... E ele comendo... falando que estava com fome e o amigo dele ofereceu uma bolacha... E ele comendo bolacha... Aí eles pegam e saem pra uma boate, e eles vão pra lá.

Embora não tenha tido acesso visual às imagens, Denise constitui seu conhecimento sobre a seqüência pelas falas dos personagens, que dão significação a outros indícios presentes no filme, e todo esse conjunto lhe permite a compreensão da história.

Ainda um último excerto, extraído da entrevista de João:

Eu imagino assim... Vou tentar explicar essa cena. O amigo dele na porta, só que de onde o amigo dele estava, era num andar superior. Ele estava num andar bem abaixo, né, e de onde ele estava dava pra eles se comunicarem, né. Diz pra o amigo ficar ali na porta e joga a chave pra ele, imagino que seja até pelo mesmo buraco por onde ele passou a bolacha, e daí ele fala pro amigo dele não pegar porque senão dói a mão, por causa do impacto da chave. A chave cai no chão e ele se abaixa, pega, e passa ali por um dos portões, que vai dar acesso depois a um dos elevadores. Aí ele sobe, e aí tem mais. Ao invés de... Antes de chegar na porta da casa do amigo dele tem ainda mais alguns cadeados, onde ele vai abrindo, né, uma grade pra tentar, pra chegar até a porta do apartamento do amigo dele.

Pesquisadora – E por que... E onde que você concluiu que têm vários portões que ele foi abrindo? Com base em quê?

João – Com base nas chave, né... com base nas chaves que o amigo dele foi indicando pra ele, “tal chave...” e ainda... e os portões ele foi abrindo porque, eh... não teria como passar a chave pro amigo dele, tanto é que numa hora o amigo dele fala “continua abrindo você, que... não joga a chave...”

Embora não veja, João refere-se a localizações espaciais (*Era num andar superior. Ele estava num andar bem abaixo...*), descreve movimentos e ações (*a chave cai no chão e ele se abaixa, pega e passa ali por um dos portões (...)*) *Aí ele sobe (...)* *Antes de chegar na porta da casa do amigo dele tem ainda mais alguns cadeados, onde ele vai abrindo...*).

Reproduz as falas dos personagens que lhe deram pistas sobre a seqüência dos acontecimentos, sobre ações e localizações. A dedução de que o amigo que jogou a chave estava num andar superior relaciona-se com a fala do personagem a respeito de que o amigo não deveria pegar a chave porque faria doer a mão devido ao impacto. (*ele fala pro amigo dele não pegar porque senão dói a mão.*) Outras falas dão informações sobre o percurso que o personagem faz, abrindo portões e aproximando-se da casa do amigo: *O amigo dele foi indicando pra ele: “tal chave...” (...)* *O amigo dele fala: “continua abrindo você, que... não joga a chave...”*

Na narrativa feita por João, ele reproduz mas também cria falas e diálogos para os personagens pertinentes à trama da história, num processo integrado de interpretação, apropriação e reconstrução, regido pela busca da significação, em que a palavra exerce função essencial.

Considerações finais

As reflexões que o material da pesquisa nos proporcionou estimulam que se revejam sentidos cristalizados no imaginário social sobre a deficiência visual e sobre a extensão dos limites que ela determina, assim como se repensem certas práticas pedagógicas e de reabilitação muitas vezes equivocadas. Os

sentidos estabilizados sobre a cegueira e as (im)possibilidades das pessoas cegas de certo modo acabam avalizando a exclusão social e o alijamento dessas pessoas dos bens culturais, na medida em que instituem como naturais certos impedimentos que na verdade não existem, ou pelo menos não na forma e extensão com que são habitualmente concebidos.

Naturalizou-se a noção de que a visão é primordial para a aquisição de conhecimento, e que por isso as pessoas cegas têm uma impossibilidade “natural” de acesso a grande parte das produções da cultura. Naturalizou-se também a idéia de que o cinema é a “arte da imagem”, o que se deve questionar, pois embora um filme seja constituído por imagens visuais, há outros elementos que compõem sua significação. Um filme é uma narrativa, e suas significações estão nas relações que se estabelecem entre os diversos signos – relações entre as imagens visuais, entre as imagens visuais e as imagens sonoras, entre essas imagens e a linguagem verbal, entre as cenas, entre as seqüências -, portanto, diz respeito à ordem do simbólico, transcendendo a mera sensorialidade das imagens visuais. Neste estudo procuramos assumir uma posição que favorecesse a quebra dessas naturalizações através da investigação de uma questão insólita – a relação de cegos com o cinema –, buscando aprofundar a compreensão de certos temas para além do discurso estabelecido.

Alguns autores têm desenvolvido concepções que abordam a diversidade dos costumes e dos valores nas diferentes culturas, como Geertz (1978), rompendo com a noção de sujeito universal, idêntico ao longo da história e nas diferentes culturas; Elias (1994), que expôs de maneira esplêndida a não universalidade das emoções humanas e a poderosa determinação do contexto social e político sobre a conduta humana e sobre a própria dinâmica psicológica dos indivíduos, em *O Processo Civilizador*; Duby (1999), e ainda Chartier (1990), com a concepção de que, além dos costumes e das condutas, o próprio espírito humano se modifica por influência do contexto sócio-histórico, que as categorias

psicológicas são historicamente produzidas, e que as mentalidades são inexoravelmente marcadas pela cultura em que estão imersas. Essas concepções, que trazem a marca do relativismo, mobilizam a reflexão de que é necessário que os profissionais e pesquisadores que trabalham com o homem abandonem uma posição auto-centrada e possam olhar o *outro* a partir do referencial desse outro. Só se podem compreender grupos, indivíduos, condutas, hábitos, discursos, a partir da compreensão do contexto em que estão inseridos.

Assim, devemos estar alertas para poder compreender as pessoas com deficiência a partir de seu referencial, entendendo suas especificidades e diferenças, seus significados. É necessário também estarmos conscientes de que o técnico ou o pesquisador estão imbuídos de sua própria cultura, de seu lugar social, o que inevitavelmente afeta seu olhar sobre esse outro. No que se refere às pessoas cegas, deve-se procurar entender sua relação com o mundo não a partir do referencial das pessoas que vêem, mas a partir de sua posição.

O imaginário social é muito poderoso e nos afeta a todos, inclusive às próprias pessoas com deficiência, que muitas vezes não acreditam em suas possibilidades, o que acaba sendo corroborado por práticas pedagógicas que negligenciam suas capacidades e enfatizam as dificuldades. Se o homem é um ser cultural, se seu psiquismo é de natureza semiótica, então a apreensão do mundo se dá sobre bases simbólicas; não importa qual seja o aporte sensorial de estímulos, o importante é que haja a possibilidade de significar e interpretar.

O ser humano, seja cego ou não, adquire conhecimento por meio de sistemas de símbolos, sendo o mais importante deles a linguagem, e isso é perfeitamente acessível aos cegos. Portanto, o que é essencial para seu desenvolvimento é ter acesso ao convívio social e participar das práticas sociais de seu meio, de modo a apropriar-se das significações que permeiam sua cultura e poder compreender o mundo.

Finalizo este trabalho com uma frase lapidar de Vygotsky, que lança luz sobre os caminhos que se devem oferecer às pessoas com deficiência visual: "A palavra vence a cegueira" (1997, p.162).

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, M. J. de. **Cinema: arte da memória**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- ANDERSON, D.W. Mental imagery in congenitally blind children. **Journal of Visual Impairment and Blindness**. v.78, n.5, (p. 206-210), May 1984.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997a.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.
- BIGELOW, A. Spacial mapping of familiar locations in blind children. **Journal of Visual Impairment and Blindness**, v.85, n.3, (p.113-117), 1991.
- CHARTIER, R. **A história cultural**. Lisboa: Difel, 1990.
- CHAUÍ, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: **O Olhar**. Aduato Novaes (Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- DUBY, G. **Para uma história das mentalidades**. Lisboa: Terramar, 1999.
- EASTON, R. & BENTZEN, B.L. Representation and blindness: the effect of extended acoustic training on spatial updating in adults who are congenitally blind. **Journal of Visual Impairment and Blindness**, v.93, n.7, (p.405-433), jul.1999.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FLETCHER, J.F. Spatial representation in blind children 1: development compared to sighted children. **Journal of Visual Impairment and Blindness**. V.74, n.10, (p.381-385). Dec.1980.
- FLETCHER, J.F. Spatial representation in blind children 3: effects of individual differences. **Journal of Visual Impairment and Blindness**. V. 75, n.2, (p.46-49), Feb.1981.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- HALL, A. Mental images and the cognitive development of the congenitally blind. **Journal of Visual Impairment and Blindness**. V.75, n.7, (pp.281-284), sep. 1981.
- HOLLYFIELD, R. L. & FOULKE, E. The spacial cognition of blind pedestrians. **Journal of Visual Impairment and Blindness**. V.77, n.5, (pp.204-210). May, 2000.
- HUERTAS, J.A. & OCHAITA, E. The externalization of spatial representation by blind persons. **Journal of Visual Impairment and Blindness**, v. 86, n.9, (p.398-402), Nov.1992.
- JOHNSON, R.A. Sensory images in the absence of sight: blind versus sighted adolescents. **Perceptual and motor Skills**. V.51, n.1, (p.177-178), Aug.1980
- LANDAU, B. Language and experience in blind children: retrospective and prospective. In: LEWIS, V. & COLLIS, G. M. **Blindness and Psychological Development in Young Children**. Leicester, UK: BPS Books, 1997.
- LAVRADOR, F. **Estudos de semiótica fílmica: introdução geral e prolegômenos**. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1983.
- METZ, C. **A significação no cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- MILLAR, S. Spatial representation by blind and sighted children. **Journal of Experimental Child Psychology**, V.21, (p.460-479), 1976.
- MILLS, A. Visual handicap. In: BISHOP, D. & MOGFORD, K. (Orgs.) **Language development in exceptional circumstances**. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1993
- MORIN, E. A alma do cinema. In: XAVIER, I. (Org.) **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

NIELSEN, L. Spacial relations in congenitally blind infants: a study. **Journal of Visual Impairment and Blindness**. V.85, n.1, (p.11-16), Jan, 1991.

NORGATE, S. H. Research methods for studying the language of blind children. In: HORNBERGER, N.H. & CORSON, D. (Orgs.) **Encyclopedia of Language and Education**. Vol.8: Research Methods in Language and Education. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1997.

OCHAITA, E. & ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, C., PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PARENTE, A. **Narrativa e modernidade: os cinemas não narrativos do pós-guerra**. Campinas: Papirus, 2000.

ROCHA, H. **Ensaio sobre a problemática da cegueira**. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.

SALIBA, E. T. **A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica**. 2. ed. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1993.

TURNER, G. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Tradução de M.C.P. Fernandez da edição em russo de 1983. Cidade de Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Havana: Editorial Científico Técnica, 1987.

VYGOTSKY, L. S. e LURIA, A. Tool and symbol in child development. In: VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. (ed.). **The Vygotsky Reader**. Oxford & Cambridge, Blackwell, 1994.

WARREN, D.H. **Blindness and early childhood**. 2. ed. New York: American Foundation for the Blind, 1984.

WARREN, D.H. **Blindness and children: an individual differences approach**. Riverside, California, USA: Cambridge University Press, 1994.

WHEELER, L.C. et Al. Spatial organization in blind children. **Review**. V.28, n.4. (p.177-181), Win.1997.

ZIMMERMAN, G. J. Visual impairment. In: ALKIN, M.C. **Encyclopedia of Educational Research**. 6. ed., (p.1495-1500). New York: Macmillan, 1992.