

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE EM PESSOAS
CEGAS DESDE O NASCIMENTO**

MARIA EDUARDA SILVA LEME

ORIENTADOR: PROF. DR. ANGEL PINO SIRGADO

CAMPINAS

São Paulo – Brasil

2003

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: A REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE EM PESSOAS

CEGAS DESDE O NASCIMENTO

Autora: MARIA EDUARDA SILVA LEME

Orientador: PROF. DR. ANGEL PINO SIRGADO

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Maria Eduarda Silva Leme e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: *Campinas, 22/08/2003*

Assinatura: *Angel Pino Sirgado*
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

C. Batista
A. M. M. M.
Angel Pino Sirgado

UNIDADE: EL
Nº CHAMADA T/UNICAMP
L542r
V _____ EX _____
TOMBO BCI 57470
PROC 16-117-04
C _____ D α
PREÇO 11,00
DATA 14/04/2004
Nº CPD _____

CM00196207-6

BIB IV 313647

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

L542r Leme, Maria Eduarda Silva.
A representação da realidade em pessoas cegas desde o nascimento /
Maria Eduarda Silva Leme. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Angel Pino Sirgado.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Cegos – Aspectos psicológicos. 2. Cegos – Aspectos sociais. 3.
Significação (Psicologia). 4. Representação mental. 5. Psicologia
educacional. I. Sirgado, Angel Pino. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

03-144-BFE

*À memória de meu pai que, com brincadeiras e afeto, tão cedo
me introduziu no universo das letras e do conhecimento;*

*a minha mãe, doçura e força, fonte inesgotável
de amor e incentivo.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos as pessoas que de alguma maneira contribuíram para que eu realizasse este trabalho e, em particular, quero expressar minha enorme gratidão a:

Prof. Dr. Angel Pino Sirgado, pela orientação segura e generosa, pelos preciosos ensinamentos e pela compreensão, paciência e disponibilidade;

Prof^ª. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka e Prof^ª Dra. Cecília Guarnieri Batista pelo acolhimento, pelas valiosas contribuições e pelo incentivo;

funcionários da Faculdade de Educação da Unicamp, particularmente o pessoal da secretaria de Pós-Graduação, que com tanta disponibilidade e gentileza sempre me atenderam;

minha mãe, que me transmitiu sua crença no ser humano;

Frank, meu companheiro de vida, porto seguro nos momentos difíceis, afeto sempre;

minha irmã, querida amiga, e toda minha família;

amigas e colegas que me estimularam e apoiaram nos momentos mais tensos;

os quatro jovens que com tanta solicitude e alegria me auxiliaram nesta pesquisa;

as pessoas com deficiência visual, com quem muito aprendi;

ao Centro Cultural Louis Braille de Campinas, onde um novo campo de reflexões se abriu.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar como pessoas cegas desde o nascimento representam a realidade e que estratégias utilizam para constituir essa representação tendo outros pontos de ancoragem no sensível que não os sinais visuais.

O referencial teórico adotado neste estudo é a perspectiva histórico-cultural em psicologia, segundo a qual o psiquismo humano se constitui socialmente, trazendo em si a marca da cultura em que o homem está imerso.

A metodologia utilizada na investigação consistiu em exibir, em vídeo, filmes de cinema de curta-metragem para quatro sujeitos adultos, cegos desde o início da vida; em seguida, solicitou-se que narrassem a história contada pelo filme e detalhassem como haviam imaginado certas passagens. Tal procedimento foi adotado em duas situações: com cada sujeito individualmente, e com os quatro sujeitos reunidos, tendo sido apresentado um filme diferente para cada situação. O fato de os filmes de cinema serem constituídos por imagens visuais, mas também por sinais de outra natureza, e principalmente pela linguagem, possibilita que se investigue como os cegos representam uma realidade em que o aspecto visual tem grande importância, mas não é fonte exclusiva de informação.

A análise dos dados evidenciou que a reconstrução da narrativa do filme pelos sujeitos é conduzida pela busca da compreensão, sustenta-se na possibilidade de atribuir significação e no compartilhar, pela linguagem, dos significados coletivos que se constituem nas práticas sociais das quais participam.

ABSTRACT

This paper is designed to investigate how people who are blind from birth represent their reality and what strategies they use to build such representation by using sensorial leverage points other than visual signs.

The theoretical reference adopted in this study is a psychology-based historical-cultural perspective according to which human mind is socially built, thus showing to be marked by the culture in which humans are inserted.

The methodology used for investigation was to present, in video, short movies to four adult subjects who have been blind from their early days and then ask them to rephrase the story told in the movie and to provide details about how they picture some previously selected passages. This procedure was adopted in two different situations: with each individual subject and with all the four subjects together, with a different movie being watched in each situation. The fact that movies are built from both visual images and other types of signs, especially language, makes it possible to investigate how those who are blind from birth picture a reality in which the visual aspect is largely significant, but is not the only source of information.

Analysis of collected data showed that subjects' rebuilding of the movie narrative is driven on their search for meaning, and is based both on the possibility of assigning meaning and sharing collective meanings that make up social practices they are involved with.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – A Cegueira.....	9
1.1 – Deficiências visuais: cegueira e baixa visão.....	9
1.2 – - A época do início da cegueira.....	11
1.3 - Pesquisas sobre representações mentais em cegos.....	12
CAPÍTULO 2 –A representação da realidade.....	21
2.1 –Piaget, Wallon e Vygotsky.....	21
2.1.1 –A origem do pensamento: uma diferença fundamental de concepções..	22
2.1.2 – A conquista da representação.....	27
2.2 – A representação nas pessoas cegas desde o nascimento.....	43
CAPÍTULO 3 – Método.....	47
3.1 – Pressupostos teóricos.....	47
3.2 – A realização da pesquisa.....	49
3.2.1 – Os sujeitos.....	49
3.2.2 – Instrumento: o cinema.....	52
3.2.3 – Procedimentos de coleta e tratamento dos dados.....	54
CAPÍTULO 4 – Análise e discussão dos dados	59
CAPÍTULO 5 – Considerações finais.....	89
Referências bibliográficas.....	93
Anexos.....	101

APRESENTAÇÃO

As pessoas se atêm, em vão, ao “real” e ao simplesmente dado. Mas o olho das pessoas não dispõe de um olhar para o pouco evidente e discreto, para esse lugar de abrigo dos sinais autênticos.

Martin Heidegger

Como os cegos imaginam as coisas do mundo? Podem saber sobre as coisas sem vê-las? Como apreciam a beleza sem a fruição do olhar? Como sonham, se o sonho é feito de imagens? Essas e outras indagações do senso comum sobre os cegos estão presentes no imaginário das pessoas que vêem, e têm permeado o pensamento humano ao longo da história – poetas, filósofos, teóricos e cientistas se ocuparam e ainda se ocupam delas, cada um a seu modo. O visível exerce grande fascínio sobre o homem e, em correspondência a esse fascínio, a ausência de visão ao mesmo tempo atemoriza e intriga, causa estranhamento e desperta curiosidade. Mobilizada por esse imaginário que também me afeta e motivada pelo desejo de sistematizar e aprofundar reflexões que fui elaborando a partir de meu trabalho com pessoas com deficiência visual, propus-me a realizar este estudo, que tem como objetivo investigar aspectos da representação da realidade em pessoas cegas desde o início da vida.

Aproximei-me do universo das pessoas com deficiência visual em 1995, quando fui convidada a trabalhar como psicóloga em uma instituição que presta serviços de reabilitação a essa população. À medida que me familiarizava com os jovens e os adultos a quem atendia, surpreendia-me com suas capacidades, suas estratégias para adaptar-se ao mundo, sua perspicácia para supor situações e fatos que não podiam ver. Ao lado disso, constatava também a presença de problemas importantes: dificuldades emocionais, atrasos no desenvolvimento, dificuldades escolares e de aprendizagem, isolamento social, conflitos familiares, dependência para a locomoção e a orientação no espaço. Mas o que mais me instigava eram as competências que a maioria apresentava, sua habilidade em contornar a deficiência, em encontrar caminhos alternativos de acesso à realidade.

Ao longo desse processo passei a rever concepções, refletir sobre as naturalizações que permeiam o imaginário sobre a cegueira, questionar a associação entre o ver e o

conhecer. Uma questão se apresentava insistentemente: se a visão é um canal sensorial tão importante, se é atribuído com tanta frequência a essa função o significado de fonte primordial de conhecimento, então como o cego desde o nascimento, que nunca teve qualquer experiência visual, pode apresentar notórias competências e formas eficientes de saber sobre o mundo e a ele adaptar-se? Que mecanismos utiliza que lhe permitem compensar a falta dessa via de acesso ao mundo?

Ao lado disso, concepções teóricas a que tive acesso e passei a estudar - a perspectiva histórico-cultural em psicologia e as idéias de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) - possibilitaram-me um novo olhar sobre o desenvolvimento humano e, mais particularmente, sobre a problemática da cegueira. As concepções de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas mediada por signos, de que o psiquismo humano é socialmente constituído, e a importância fundamental atribuída à linguagem abriram novas possibilidades de compreensão e me impulsionaram em direção a um aprofundamento na reflexão sobre a aquisição de conhecimento pelos cegos.

Esse percurso conduziu-me à realização da presente pesquisa, que tem como objetivo investigar como pessoas privadas do canal sensorial da visão reconstruem, em suas representações, a realidade. A abrangência do trabalho foi restrita à cegueira iniciada por ocasião do nascimento de modo a se poder investigar as representações em pessoas que nunca tiveram qualquer experiência visual.

Sendo o tema relativo à ausência da visão, faz-se necessária uma breve reflexão sobre esse sistema sensorial e algumas de suas características.

Os canais sensoriais são nossa via de contato com a realidade. São eles que nos mantêm constantemente informados sobre o mundo exterior. Embora a relação do homem com o mundo inscreva-se no âmbito da interpretação – a realidade é interpretada, e não simplesmente apreendida de forma direta -, os sinais advindos do mundo são apreendidos pelos sentidos. É por meio deles que o cérebro é informado sobre os acontecimentos e as mudanças que ocorrem no ambiente à nossa volta, e pode então analisar e interpretar essas informações no contexto da experiência já adquirida.

Dentre os canais sensoriais de que dispõe o ser humano, a visão tem importância fundamental. É o sentido espacial por excelência (Ochaita & Rosa, 1995), possibilitando a percepção de aspectos da realidade localizados a grande distância, a detecção simultânea e

global de conjuntos de estímulos, a apreensão de aspectos como profundidade, forma, cor, tamanho, movimento, localização de objetos e pessoas no espaço, disposição de uns em relação aos outros.

A visão é constituída por um sistema extremamente complexo e sofisticado, em que níveis hierárquicos de especialização crescente respondem pela precisão e minúcia na apreensão da realidade. O cérebro visual é uma organização em que diferentes configurações neuronais constituem-se em torno de uma atividade funcional com graus progressivos de complexidade. Os estímulos visuais mais simples e elementares são apreendidos pela área visual primária, enquanto que estímulos mais complexos exigem a participação de outras áreas visuais, extremamente sofisticadas, que operam de forma integrada com diversas outras zonas especializadas do cérebro. Para essa integração contribuem, além das vias hierárquicas, vias paralelas, responsáveis cada uma delas pelo processamento de determinados estímulos, como de movimento e de cor.

Há grande especialização dos neurônios que sustentam a visão. Em determinada área cortical - por exemplo, aquela responsável pela percepção do movimento - alguns neurônios são sensíveis a baixas velocidades, outros, a altas velocidades, outros ainda, a objetos que se aproximam, e um outro grupo, a objetos que se afastam. O processamento mais especializado é realizado em mais de trinta áreas visuais secundárias distintas, que ocupam mais da metade da superfície total do córtex (Meyer, 1997). Tal sofisticação certamente se relaciona com o papel fundamental que este sentido desempenha no processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano.

A visão sempre foi objeto de interesse e reflexão. A filosofia se ocupou desse tema desde seus primórdios, como nos mostra a rica retrospectiva apresentada por Marilena Chauí (1988) em seu texto *Janela da alma, espelho do mundo*, sobre o percurso das concepções sobre a visão ao longo da história da filosofia, desde os gregos até nossos dias. 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 de superação do dualismo sensibilidade-razão, a visão sempre instigou os pensadores a compreender sua essência e sua relação com o conhecimento, o que reflete o papel primordial que assume para o homem.

Diante dessa inegável importância, somos conduzidos às questões: como uma pessoa cega desde o início da vida, que nunca teve acesso visual ao mundo, representa a realidade? Que imagens constitui, e qual sua natureza? Que mecanismos utiliza para ter acesso a informações das quais a ausência de visão a priva?

Essas questões remetem ao problema da construção do conhecimento pelo ser humano. A falta, desde o nascimento, desse canal de apreensão sensível dos sinais do mundo certamente determina formas peculiares de a pessoa cega relacionar-se com a realidade e chegar ao conhecimento. Mas essas formas peculiares implicam prejuízo ou desvantagens na constituição das funções psíquicas superiores necessárias ao conhecimento, ou são apenas peculiaridades?

É freqüente encontrar-se, tanto em crenças do senso comum como em estudos e pesquisas, concepções que apontam diversos tipos de 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. Boa parte das pesquisas sobre cegos têm sido realizadas numa perspectiva comparativa, em que seu desempenho em determinadas tarefas é comparado ao de pessoas videntes, e as conclusões com grande freqüência mostram atrasos ou dificuldades no desenvolvimento dos cegos.

Esses fatos contrastam com os níveis de competência que se observam em algumas pessoas cegas, que não só não mostram nenhuma dificuldade na realização de tarefas intelectuais, quanto mostram perspicácia e engenho em contornar o impedimento visual de acesso à realidade.

O homem distingue-se dos outros animais por sua possibilidade de ir além dos limites da situação imediata e deslocar-se no tempo e no espaço por meio de seu pensamento, assim como por ter controle sobre o próprio comportamento e não estar submetido à determinação dos estímulos da situação presente. Isto se deve ao fato de que sua relação com o mundo não é direta, mas indireta, mediada por elementos criados pelo próprio homem que se introduzem nessa relação e lhe permitem *representar* a realidade. Assim, porque dispõe dessa capacidade de representar, que é a função simbólica, o ser humano pode operar com esses elementos que substituem objetos e coisas do mundo, no lugar de relacionar-se diretamente com as coisas existentes.

Esses elementos representativos – representações ou signos - são utilizados pelo homem tanto para mediar a comunicação com os outros homens, quanto para mediar a relação com seu próprio pensamento, o que tem o poder de modificar qualitativamente o funcionamento desse pensamento. Em linhas gerais, pode-se dizer que o signo é um elemento que substitui algo perante alguém, significa alguma coisa para um observador que interpreta esse signo, sendo que há sistemas complexos de signos, de natureza convencional e arbitrária, como a linguagem. Assim, é por meio dos signos que os homens se comunicam, transmitem uns aos outros o conhecimento e os significados da cultura em que estão imersos, e por meio desse compartilhar é que o próprio psiquismo humano se constitui.

O conceito de representação, intimamente ligado ao de signo, dá ênfase aos aspectos mentais, internos, envolvidos na significação de algo por um outro elemento. Esse conceito vem de longa data na história do pensamento humano e atualmente há muitas concepções diferentes sobre ele, mas todas, de modo geral, têm em comum o fato de atribuir à representação a característica de substituição de uma coisa por algo que possa significá-la. Há controvérsias, maneiras mais estáticas ou mais dinâmicas, mais restritas ou mais amplas de entender a representação mas, em última análise, o que há em comum entre as diversas acepções do conceito é o significado de desdobramento, substituição (Santaella & Nöth, 2001). A concepção que se adotará neste trabalho inscreve a representação no âmbito da cultura e atribui sua origem às relações sociais.

Um dos aspectos do pensamento é a constituição de imagens mentais, que são representações figurativas de realidades percebidas. Têm como base a percepção mas, embora tenham caráter figurativo, mais próximo da realidade concreta, as imagens mentais também são fenômenos psíquicos da ordem da representação. Teóricos que se dedicaram ao estudo do psiquismo humano atribuem função fundamental à imagem mental em algumas etapas do desenvolvimento, antes de se constituir plenamente a inteligência categorial ou discursiva; mas postulam que, mesmo no pensamento do adulto, a imagem mental é parte intrínseca do ato intelectual, conceito e imagem mental estão ligados de maneira indissolúvel.

Retornemos agora ao objeto de nosso trabalho, refletindo à luz das categorias abordadas acima. Nas pessoas privadas de um canal sensorial da importância da visão,

como se constroem as imagens mentais, e como estas se articulam com os outros aspectos do pensamento de modo a constituir significações? Há prejuízos significativos na reconstrução da realidade pelas pessoas cegas? Como os cegos transformam sinais de outra natureza sensível, que não a visual, em signos, ou seja, como os interpretam de modo a neles encontrar significações? Como se constituem as representações da realidade com outros pontos de ancoragem no sensorial? Este é o âmbito da investigação, as questões sobre as quais buscaremos refletir com base nos dados.

Para investigar tais questões idealizou-se uma situação baseada no uso de filmes de cinema. Eu já havia realizado um trabalho com cegos utilizando filmes de cinema em vídeo e essa experiência permitiu-me, por um lado, entrar em contato mais próximo com os caminhos alternativos que os cegos utilizam para adaptar-se a uma disfunção sensorial de tal importância e, por outro, constatar que 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.

O fato de os filmes de cinema serem constituídos por imagens visuais mas também por sinais auditivos e, principalmente, pela linguagem, possibilita que se apresente aos sujeitos uma situação visual que pode ser imaginada a partir das informações a que têm acesso pela audição, inserida num contexto significativo – a narrativa fílmica. A analogia visual e auditiva entre o cinema e a realidade (Metz, 1977) oferece uma situação que, em alguma medida, remete à relação dessas pessoas com a própria realidade.

A escolha do método atendeu a duas preocupações: partir do referencial do próprio cego, sem estabelecer comparações com o desempenho de videntes, e colher os dados em uma situação que se caracterizasse por ser eminentemente visual, mas ao mesmo tempo fosse significativa para os sujeitos, fizesse parte das práticas sociais de nossa cultura e fosse capaz de mobilizar uma atitude de participação ativa.

Quanto à relevância do presente trabalho, investigar essas questões pode trazer contribuições para uma melhor compreensão da relação das pessoas com deficiência visual com o mundo, na medida em que se questionam ou se quebram certas naturalizações sobre a ausência de visão e se dá visibilidade aos mecanismos compensatórios de que se utilizam para representar e significar a realidade. Essas contribuições podem ser importantes para melhor orientar práticas educacionais e programas de reabilitação com crianças e adultos

deficientes visuais, assim como para trazer para os vários âmbitos sociais, como família, comunidade, mercado de trabalho, planejadores de políticas públicas, um melhor entendimento das reais capacidades das pessoas com deficiência visual, habitualmente subestimadas ou avaliadas de maneira equivocada, o que pode repercutir positivamente em maior abertura para sua inclusão social.

Além disso, a contribuição deste estudo pode transpor o âmbito da deficiência visual e trazer melhor compreensão de fenômenos relativos ao funcionamento do pensamento de modo geral, na medida em que mostra os mecanismos que, em situações peculiares, a inteligência pode utilizar para superar um impedimento sensorial.

Finalizando esta apresentação, saliento os objetivos do presente estudo: investigar como pessoas cegas desde o início da vida representam a realidade, e que estratégias utilizam para constituir essas representações. O âmbito em que se insere o trabalho, portanto, é o da representação da realidade por parte das pessoas cegas desde o nascimento.

* * * *

CAPÍTULO 1 – A CEGUEIRA

A cegueira é uma deficiência sensorial que ocasiona a ausência ou o impedimento parcial da visão. Há um grande número de tipos de cegueira, e essa diversidade se relaciona com fatores como a causa da cegueira, o momento de seu aparecimento, o grau de perda visual, a função visual afetada. É equivocada a concepção de que as pessoas cegas não têm nenhuma visão: a maioria delas tem percepção de luz e vê vagamente formas de objetos que tenham alto contraste com um fundo (Zimmerman, 1992), ou seja, vê vultos.

1.1 – Deficiências visuais: cegueira e baixa visão

De maneira geral, deficiência visual refere-se a uma perda visual não passível de correção com auxílios ópticos que permita à pessoa atingir o nível de acuidade considerado normal. Implica dificuldade ou impossibilidade de realizar as tarefas do dia-a-dia sem o auxílio de adaptações especializadas (Holbrook, 1996).

A deficiência visual pode ser periférica ou central, dependendo de sua origem. A deficiência visual periférica refere-se à perda visual causada por alterações no olho ou nas vias ópticas que conduzem o estímulo visual até o cérebro. De maneira geral, suas causas podem relacionar-se à opacificação dos meios ópticos, o que determina prejuízo na formação das imagens sobre a retina, ou deterioração dos receptores na retina, o que não permite que os estímulos visuais que chegam até ela sejam transmitidos adequadamente ao cérebro. A deficiência visual central refere-se a alterações da visão que têm origem no cérebro (Veitzman, 1992).

O funcionamento da visão resulta da interação de várias funções visuais diferentes: acuidade visual, campo visual, coordenação binocular, sensibilidade ao contraste, adaptação à luminosidade, adaptação à obscuridade, visão de cores. Geralmente a deficiência visual se deve a uma severa diminuição ou à perda da acuidade visual, que é a capacidade para distinguir detalhes, ou a uma redução do campo visual, que se refere à área abrangida pela visão, ou seja, a área em que se podem captar os estímulos visuais sem mover a cabeça.

A acuidade visual é geralmente medida por meio da utilização de uma tabela com caracteres padronizados (letras ou números) de diferentes tamanhos. A acuidade visual é definida pela relação entre o tamanho dos caracteres que permite a uma pessoa identificá-los, e a distância na qual consegue fazer essa identificação. A distância padrão é de 20 pés (seis metros) entre a pessoa e a tabela, porque a essa distância as lentes dos olhos estão em sua posição natural, não precisam acomodar-se para encontrar o foco. Uma pessoa com acuidade visual normal é capaz de identificar os caracteres à distância de 20 pés e, segundo esse método de avaliação, qualifica-se sua visão como 20/20, o que significa que a 20 pés de distância ela pode ver o que uma pessoa com visão normal vê também a 20 pés, portanto sua visão está dentro do padrão de normalidade. Quanto ao campo visual, sua medida é expressa em graus, e sua amplitude é geralmente de 160 a 170 graus horizontalmente (Holbrook, 1996).

Há uma definição de cegueira para fins legais, como ter direito a determinados benefícios assistenciais ou receber atendimento em programas específicos. Essa definição qualifica como cegueira a deficiência visual em que a acuidade visual seja igual ou menor que 20/200 no melhor olho, segundo a avaliação padronizada referida acima (o que significa, grosso modo, que a pessoa nesse caso vê a 20 pés de distância um objeto que uma pessoa com visão normal veria a 200 pés), com a melhor correção possível, e/ou que tenha um campo visual igual ou menor que 20°. Mas o fato de o grau de visão de um indivíduo enquadrar-se nessa definição não significa que ele seja totalmente cego.

Gradualmente foi-se evidenciando que certas pessoas, embora se enquadrassem nesses parâmetros e tivessem acuidade visual igual à de outras, utilizavam, diferentemente destas últimas, seu resíduo visual para determinadas tarefas. Essas constatações determinaram a necessidade de se reverem os conceitos, e passou-se a considerar uma outra concepção para a classificação das deficiências visuais: a concepção educacional (Amiralian, 1997). O critério passou a ser a eficiência visual, ou seja, a forma de utilização do resíduo visual. Assim, passou-se de uma concepção estática, imutável, para uma concepção aberta a variações e mudanças, que dependiam de outros fatores de influência sobre o indivíduo que não só o aspecto médico.

Esses casos foram classificados como de visão subnormal ou baixa visão, e passaram a ser qualificadas como portadoras de baixa visão as pessoas que utilizam esse

canal sensorial, mesmo bastante prejudicado, em tarefas do cotidiano, particularmente em tarefas escolares. Elaboraram-se programas de desenvolvimento da eficiência visual, métodos de avaliação funcional da visão, aperfeiçoaram-se auxílios ópticos para estimular o uso da visão residual dessas pessoas, o que reflete uma mudança de atitude em relação à questão da cegueira.

Há muitos níveis de perda visual não passíveis de serem avaliados segundo o método convencional referido acima. Esse níveis vão desde a baixa visão, que possibilita ao indivíduo a utilização da visão em alguma medida, até a visão de vultos, de movimento, ou apenas de luz. Raramente se encontram pessoas totalmente cegas, a não ser nos casos em que tenha havido enucleação dos globos oculares (Holbrook, 1996).

1.2 – A época do início da cegueira

Um aspecto importante a se levar em conta é a época em que ocorreu a perda da visão, pois há grande diferença entre uma pessoa tornar-se cega já adulta, por exemplo, ou não ter visão desde o nascimento ou desde os primeiros meses de vida.

No que se refere à cegueira congênita, diz-se habitualmente que cego congênito é a pessoa que nasceu cega, mas há autores, conforme refere Amiralian (*ibid.*), que consideram cega congênita a criança que perdeu a visão até os cinco anos de idade. Justificam tal afirmação referindo-se aos conceitos de Piaget e Inhelder sobre imagens estáticas, cinéticas e de transformação, considerando que apenas as de transformação têm a possibilidade de constituírem imagens a serem registradas na memória visual, e que tais imagens só se estruturam no período operatório. Amiralian não adota essa concepção e argumenta que há outras conseqüências decorrentes da falta precoce de visão além do fato de não se constituírem imagens mentais visuais, como alterações no estabelecimento das relações objetais e dos vínculos primários, que têm importante influência sobre o curso do desenvolvimento da criança.

Neste trabalho também não adotaremos essa concepção de cegueira congênita, portanto as pessoas que participaram deste estudo, cegas desde o início da vida devido à retinopatia da prematuridade, não serão designadas como cegas congênicas, pois não nasceram cegas, mas ficaram cegas logo após o nascimento.

A retinopatia da prematuridade é uma das causas mais frequentes de cegueira desde o início da vida. Crianças prematuras de baixo peso que precisam receber oxigênio em incubadoras podem ter a retina danificada, pois o excesso de oxigênio a que ficam expostas nessa situação provoca constrição dos vasos da retina; quando a criança sai da incubadora, a retina sofre uma hipóxia reativa ao entrar em contato com a concentração normal de oxigênio do ambiente, o que estimula a proliferação vascular, ocorrendo dentro de algum tempo a formação de uma massa fibrosa (Rocha, 1987).

1.3 – Pesquisas sobre representações mentais em cegos

O que se observa como tendência na literatura sobre representações mentais em pessoas com deficiência visual é uma predominância de investigações sobre as representações do espaço. Há muitas pesquisas sobre representações espaciais em crianças ou adultos cegos congênitos ou cegos desde o primeiro ano de vida que, de modo geral, constata que as crianças mais velhas ou os adultos mostram melhor desempenho nas tarefas relativas a esse aspecto, e que ter tido visão durante algum tempo, mesmo por um curto período, ajuda muito na constituição das representações do espaço (Millar, 1976; Simpkins & Siegel, 1979; Fletcher, 1980, 1981; Hollyfield & Foulke, 1983; Zimmerman, 1990; Nielsen, 1991; Bigelow, 1991; Huertas & Ochaita (1992).

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 o desempenho de sujeitos com deficiência visual e o de sujeitos videntes, eventualmente incluindo também sujeitos videntes com os olhos vendados, ou comparam-se sujeitos cegos e sujeitos com baixa visão, ou ainda sujeitos de diferentes idades. 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.

A pesquisa de Bigelow (1991) sobre representação do espaço ilustra esse tipo de investigação. O autor comparou o desempenho de duas crianças cegas com o de duas crianças com visão parcial com idade variando de 5 a 8 anos, num estudo que se estendeu por 15 meses. Solicitava-se a cada criança que, sentada em um local familiar em sua casa, apontasse para determinados pontos da casa no mesmo andar, em outro andar, no jardim, e locais da vizinhança. O desempenho das crianças cegas e o das parcialmente cegas diferiu dramaticamente. As mais novas com visão parcial dominaram todas as tarefas na primeira sessão, e as mais velhas foram gradativamente dominando as tarefas relativas aos locais mais próximos até realizar sem dificuldades as referentes aos locais mais distantes. Quanto às crianças cegas, depois dos 15 meses de teste, uma delas ainda não dominava nenhuma das tarefas, e a outra dominava apenas as tarefas relativas ao mesmo andar e ao jardim. Concluiu-se que o conhecimento do ambiente espacial familiar é organizado diferentemente em sujeitos com visão parcial e em cegos, com prejuízo para estes últimos.

Observa-se que o referencial teórico que norteia as pesquisas, de maneira geral, são as concepções de Piaget, como assinalado por Amiralian (1995). Esta autora salienta que a teoria piagetiana foi elaborada a partir da observação de crianças normais, com a função visual preservada, e atribuiu à visão importância fundamental na construção das estruturas cognitivas; assim, com base nesse referencial, a ausência visual impõe, além da limitação perceptiva, restrições motoras, o que constituiria limitação muito grave e talvez insuperável.

Tendo em vista esse referencial, muitos estudos investigaram o desempenho de crianças cegas em tarefas de conservação, classificação, permanência do objeto, constituição de imagens mentais (Paivio & Okovita, 1971; Marmor & Zaback, 1976; Johnson, 1980; Anderson, 1984; Wagner-Lampl & Oliver, 1988; Tait, 1990; Bigelow, 1990; Hoz & Alon, 2001). Parte das pesquisas relata atrasos das crianças cegas em comparação às videntes, outras não encontram resultados que sugiram essa conclusão.

Mais particularmente no que se refere a imagens mentais, Hall (1981) fez uma revisão de trabalhos que investigaram o uso dessas imagens por cegos na realização de tarefas como resolução de problemas verbais e raciocínio espacial. Um dos estudos que

relata é o de Foster (1977, *apud* Hall, 1981) sobre o desenvolvimento de imagens mentais em crianças de 6 a 11 anos de idade com cegueira congênita e adquirida, em que o autor constatou que as imagens formadas por essas crianças eram primariamente reprodutivas, permaneciam estáticas, não tendo a possibilidade de representar ou antecipar processos desconhecidos; ou seja, a criança estava ainda em um nível pré-operacional, o que, na interpretação do autor, significa um atraso e conseqüente prejuízo na constituição de processos cognitivos.

Muitos estudos citados por Hall referem que o desenvolvimento cognitivo no cego congênito tem atrasos. 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.

Paivio e Okovita (1971, *apud* Paivio, 1990) estudaram imagens mentais visuais e auditivas usando o paradigma de pares associados, freqüentemente utilizado para investigar imagens mentais. A tarefa típica de pares associados consiste na apresentação de uma lista em que aparecem pares de palavras, sendo que uma delas evoca imagens e a outra não; testa-se a recordação de uma das palavras tendo a outra como pista. Os sujeitos da pesquisa eram cegos congênitos, com idade entre 14 e 18 anos, com QI acima da média. Apresentaram-se duas listas de pares de palavras: palavras com alto potencial para evocar imagens tanto visuais quanto auditivas, e com alto potencial para evocar imagens visuais e baixo potencial para evocar imagens auditivas. O desempenho foi significativamente melhor com as palavras com alto potencial para evocar imagens auditivas, embora os sujeitos cegos recordassem as palavras das duas listas. Os resultados mostraram alta habilidade dos cegos para se beneficiar das imagens auditivas, e falta de habilidade para se beneficiar de imagens visuais. Com isso, os autores argumentaram em favor da idéia de que as imagens mentais evocadas pela linguagem são específicas para cada modalidade sensorial.

Paivio (1990) defende a abordagem da dupla codificação no processo de elaboração das representações mentais: uma codificação não verbal se desenvolveria paralelamente à codificação verbal. Critica concepções que consideram que funções psíquicas como a memória, por exemplo, são mediadas por processos predominantemente verbais ou

lingüísticos. Sua proposta enfatiza a importância das imagens mentais de natureza não verbal como um modo de pensamento distinto dos processos verbais, embora com eles se coordenem.

A se compreender dessa forma o desenvolvimento do psiquismo e os 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 e imagens mentais, a criança sem visão desde o nascimento é vista como tendo prejuízo irreversível em seu desenvolvimento.

Por outro lado, há pesquisas e concepções que apontam em outra direção. Zimler e Keenan (1983, *apud* Paivio, 1990) realizaram experimento semelhante ao de Paivio e Okovita e seus resultados não mostraram melhor desempenho de recordação dos cegos com as listas de palavras evocadoras de imagens auditivas; além disso, sujeitos videntes não tiveram melhor desempenho que os cegos para recordar palavras que evocavam imagens visuais. Os autores concluíram que, ou as imagens visuais supostamente usadas pelos sujeitos videntes não são mais eficientes que as representações semânticas dos cegos para lembrar palavras, ou os videntes não se utilizam de imagens visuais para recordar as palavras.

Anderson (1984) estudou a representação mental de objetos por crianças cegas congênitas comparativamente a crianças videntes. Havia dez crianças em cada grupo, com a idade variando de três a nove anos. Pediu-se aos dois grupos de crianças que descrevessem alguns objetos, primeiramente com base em sua memória e, num segundo momento, após exploração tátil. Os resultados obtidos sugerem que as crianças cegas elaboram imagens mentais - ou, segundo o autor, conceito dos objetos - a partir de sua peculiar experiência com o mundo, e que sua linguagem reflete essa experiência e suas representações mentais, não consistindo simplesmente em mera repetição da linguagem dos videntes. Anderson salienta que as imagens mentais das crianças cegas, elaboradas a partir de experiências não visuais, não diferem significativamente das imagens mentais das

crianças videntes, concluindo que as experiências mediadas pela visão podem não ser tão essenciais para as crianças videntes como se poderia supor.

Norgate (1997) relata mudanças que vêm ocorrendo no paradigma utilizado em pesquisas sobre linguagem em crianças cegas. Apresenta questionamentos que vêm surgindo mais recentemente sobre as pesquisas que se baseiam em comparações entre cegos e videntes, e sobre a utilização, nas investigações com crianças cegas, da mesma metodologia usada com crianças videntes. Salienta que há um viés nos trabalhos sobre linguagem que determina que se focalizem a compreensão de objetos e suas nomeações, o que induz a concluir que nas crianças cegas a aquisição da linguagem está prejudicada. Enfatiza que é necessário considerar as peculiaridades dos cegos, como o fato de que têm acesso principalmente à informação temporal, e não à informação espacial, tendo mais facilidade para obter informações sobre ações e eventos do que sobre objetos.

Nessa linha, Landau (1997) mostra em trabalhos com linguagem de crianças cegas que estas não têm prejuízos determinados pela cegueira em si, pois a experiência crucial para a aquisição da linguagem não é a experiência visual e sim aspectos como a sintaxe, que dão à criança pistas do uso das palavras e seus significados dependendo de suas relações com os outros termos dos enunciados. Mills (1993) também apresenta dados e reflexões nessa mesma direção: não há prejuízos ou atrasos na aquisição da linguagem intrinsecamente relacionados à cegueira e, sendo a aquisição de linguagem um processo bastante flexível, os modelos de compreensão desse processo devem ser suficientemente gerais para poder acolher formas alternativas.

David Warren, autor de importância significativa na área da deficiência visual, 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. No livro publicado em 1994 revê sua posição anterior, que implicava uma perspectiva comparativa entre deficientes visuais e videntes, e adota a perspectiva diferencial. 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.

Conforme enfatiza, nesse referencial comparativo os casos não usuais, ou com muito bom ou com muito mau desempenho, não são analisados. Warren (1994) 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. Critica o fato de muitas pesquisas focalizarem variáveis sobre as quais não se pode agir, como idade cronológica, tipo de cegueira, época da aquisição da cegueira, negligenciando variáveis passíveis de modificação, como meio físico e social, por exemplo. Salienta a importância de se conhecer as diferenças individuais dentro da população de deficientes visuais e compreender o motivo das variações.

Warren analisa o desenvolvimento das crianças com deficiência visual tendo como referência habilidades adaptativas em algumas áreas - interação com o mundo físico, desenvolvimento cognitivo e interação com o mundo social. Acredita que os princípios e a dinâmica básica do desenvolvimento são os mesmos para crianças videntes e não videntes, mas é necessário compreender por que acontecem atrasos, que fatores determinam que ocorram esses atrasos, em vez de atribuí-los à cegueira de maneira simplista. 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.

Esse autor analisa pesquisas nas diversas áreas do desenvolvimento, procurando dados que sejam adequados ao paradigma diferencial. Mostra, por exemplo, a partir de pesquisas que revisou, que a criança cega tem as mesmas habilidades para perceber e discriminar estímulos sonoros que as crianças videntes, e que essas habilidades se desenvolvem de maneira semelhante nos dois grupos ao longo do primeiro ano de vida (Burlingham, 1964, Fraiberg, 1968, Schwartz, 1984, *apud* Warren, 1994). No que se refere a estímulos táteis, o bebê cego reage ao toque dos pais e discrimina entre diferentes estímulos desde muito cedo, modulando seu comportamento para interagir com os pais através do tato. Na segunda metade do primeiro ano evita a estimulação tátil de outras pessoas, da mesma maneira como as crianças videntes, nesse período, rejeitam pessoas estranhas a quem vêm próximas de si. (Fraiberg, 1968, Als, Tronick & Brazelton, 1980, *apud* Warren, 1994)

Abordando a noção de permanência do objeto - que consiste na compreensão de que um objeto continua existindo mesmo quando já não está proporcionando estimulação

sensorial contínua -, Warren refere-se ao fato de que, embora essa habilidade tenha sido conceituada por Piaget como fundamentalmente baseada na visão, ela pode basear-se em qualquer aporte sensorial, e não necessariamente apenas na visão.

Na área de aquisição de conceitos relativos ao espaço, relatou várias pesquisas com crianças cegas congênitas em que se constataram bons resultados, como as pesquisas realizadas por Landau e colegas (1981, 1984, 1986, *apud* Warren, 1994) com uma criança cega congênita que obteve excelentes resultados em provas em que deveria locomover-se até pontos de referência previamente mostrados a ela. Warren afirma que algum resíduo visual ou a experiência de já ter enxergado ajudam muito a criança na constituição da noção de espaço, mas por outro lado há, como na pesquisa de Landau, crianças congenitamente cegas que têm ótimo desempenho. Portanto, não se pode afirmar que a cegueira congênita necessariamente determina prejuízo, mas deve-se procurar compreender que processo ocorre nos casos bem sucedidos e o que estaria impedindo o bom desempenho daquelas crianças que não se saem bem.

Na área da linguagem, muitas pesquisas mostram atrasos na aquisição das primeiras palavras e problemas quanto ao significado de certas palavras, o que foi atribuído à deficiência visual. No entanto, argumenta Warren, o que se observa é que esses fatos não se devem à deficiência visual, mas à privação de experiências ou a experiências desfavoráveis. O autor salienta que o padrão de interação com os pais é fator fundamental no desenvolvimento da linguagem da criança cega. A atividade pré-lingüística da criança cega, por exemplo, depende em larga medida da responsividade dos pais (Dote-Kwan, 1991, Rowland, 1984, *apud* Warren, *ibid.*). A época de aquisição das primeiras palavras varia de criança para criança, assim como ocorre com as crianças videntes, e atrasos foram relacionados com expectativas não realistas dos pais, ou outras reações anormais por parte deles (Norris, 1957; Burlingham, 1965; *apud* Warren, *ibid.*).

Enfim, o que Warren salienta ao longo de todo o livro, em relação às mais diversas áreas, é que o fator interação social é que faz a diferença entre um desenvolvimento deficitário e um desenvolvimento adequado. Muitos estudos mostram que variações no ambiente físico interferem no desenvolvimento da criança nos aspectos perceptivo, motor e cognitivo. Mas, segundo ressalta Warren, a literatura não mostra com clareza os fatores que

influenciam o engajamento da criança ao ambiente físico, e é aqui que se apresenta a importância dos fatores sociais.

A análise diferencial adotada por Warren mostra que em todas as áreas há crianças com deficiência visual cujo ritmo de desenvolvimento está no mínimo na norma, e frequentemente no nível superior da norma. As pesquisas consideradas relevantes pelo autor evidenciam que as variações nas capacidades das crianças com deficiência visual estão relacionadas às variações nos ambientes físico e social. 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. No que se refere ao ambiente externo ao âmbito familiar, as pesquisas constataam que a existência de oportunidades da criança se relacionar com colegas afeta o desenvolvimento de formas adequadas de interação social (Kekelis, 1988, *apud* Warren, *ibid.*).

Assim, o que se depreende 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, similar ao das outras crianças, 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 Vygotsky (1924/1997) sobre a cegueira apresentadas no conjunto de textos reunidos sob o título *Fundamentos de Defectologia*. Batista (2001) assinalou a afinidade entre as posições de Warren e as concepções de Vygotsky, salientando que, diferentemente de pesquisas e teorias que estudam a cegueira a partir de uma abordagem estática, de “caracterização”, esses autores a compreendem numa perspectiva processual, que privilegia o estudo das mudanças.

Vygotsky, cujas concepções sobre a constituição do psiquismo humano abordaremos no Capítulo 2, 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, conforme assinalam Van der Veer & Valsiner (1991). Esses autores referem-se à ênfase dada por Vygotsky à importância da educação social das crianças com

deficiência e a seu potencial para um desenvolvimento normal, e salientam que para esse teórico o problema social é o problema central decorrente da deficiência.

Vygotsky (1924/1997) 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 braille, 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.

* * * * *

CAPÍTULO 2

A REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE

2.1 –Piaget, Wallon e Vygotsky

Para introduzir a reflexão sobre as categorias que estão envolvidas no objeto deste trabalho recorreremos a três estudiosos que se dedicaram a investigar o funcionamento psíquico e, tendo construído sistemas teóricos complexos e abrangentes, trouxeram contribuições lapidares para a teoria do desenvolvimento humano e para a compreensão da constituição do conhecimento: Piaget, Wallon e Vygotsky.

Abordaremos aqui alguns aspectos das teorias desses autores no que se referem à representação, à imagem mental e ao signo, pois é nesse âmbito que se insere o tema do presente estudo.

Jean Piaget (1896-1980), Henri Wallon (1879-1962) e Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) estudaram o psiquismo em uma perspectiva genética, e conceituaram que sua constituição ocorre a partir da interação da criança com o meio. Ocupa lugar central nas três teorias a concepção de que o desenvolvimento do psiquismo conduz a uma mudança qualitativa fundamental: a inteligência, inicialmente prática, vinculada estritamente à situação presente e às singularidades do sensível, gradualmente se transforma e adquire formas novas de funcionamento.

A par dessas convergências entre os três autores, uma diferença fundamental divide-os em duas tendências que se assentam sobre bases diametralmente opostas. Para Piaget, a inteligência humana é uma forma de adaptação biológica e, embora constituindo-se na interação com o meio, o processo parte de dentro do indivíduo, de sua capacidade intrínseca, orgânica. Com base na ação sobre os objetos a criança vai elaborando esquemas gradativamente mais complexos, e esse processo possibilita que se engendre, a partir de seu interior, a inteligência e o conhecimento. Piaget procura na biologia a explicação para o desenvolvimento do pensamento.

Por outro lado, Vygotsky e Wallon têm em comum, além de vários aspectos de suas teorias, o princípio sobre o qual se assentam suas concepções: o psiquismo humano se constitui com base nas relações sociais e na cultura. A interação com as outras pessoas, que

por sua vez são representantes da cultura, cria as condições necessárias para que o pensamento da criança se desenvolva e ela se constitua como ser humano.

Abordaremos a seguir algumas contribuições da teoria de cada um desses autores que se mostram relevantes e pertinentes ao tema de nosso estudo, de modo a nos auxiliar a refletir sobre o objeto de nossa investigação.

2.1.1. – A origem do pensamento: uma diferença fundamental de concepções

Piaget dedicou-se a estudar minuciosamente todo o processo de evolução do conhecimento e de formação da inteligência, abrangendo as fases precoces do desenvolvimento, anteriores ao aparecimento da função simbólica e da linguagem. Preocupou-se com a gênese das estruturas lógicas do pensamento e com a construção e a ampliação gradativa do conhecimento, desenvolvendo para investigar essas questões um método e uma perspectiva teórica que constituíram a epistemologia genética. Em Piaget o estudo do conhecimento remete então às suas origens e aos processos que gradualmente constituem sua evolução ao longo do desenvolvimento. (Piaget, 1990).

Concebe a inteligência humana como uma das formas de adaptação biológica, e estende os conceitos da biologia de assimilação e acomodação ao funcionamento da inteligência, conceituando a adaptação como resultado do equilíbrio dinâmico entre essas duas funções, que estão presentes em todo ato de inteligência. Assim, o pensamento se organiza interagindo com as coisas, assimilando-as a sua organização e ao mesmo tempo estruturando e modificando essa organização de acordo com as modificações das coisas (Piaget, 1970).

Em contraste a essa concepção biológica do desenvolvimento da inteligência, Vygotsky preconiza o desenvolvimento cultural do homem. 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. As outras pessoas 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, portanto, histórico.

Wallon, numa posição teórica que guarda grande afinidade com a de Vygotsky, concebe o desenvolvimento humano como resultado da interrelação estreita entre os fatores orgânicos e de maturação do sistema nervoso, por um lado e, por outro, os fatores sociais. Também para ele é pelo contato com o meio social que as potencialidades determinadas pelos fatores orgânicos se realizam, e a criança gradualmente se constitui como ser humano. Tais fatores determinam a seqüência em que se dá o desenvolvimento, os estágios que se sucedem, mas o ritmo em que isso ocorre e a duração de cada estágio dependem dos fatores sociais e das circunstâncias a que a criança está exposta.

Piaget estudou com profundidade o início da inteligência, descrevendo e explicando com suas teorias os primórdios da representação. Em *A Formação do Símbolo na Criança*, investiga detalhadamente como a criança passa da inteligência sensório-motora à inteligência representativa, que define como a inteligência que já não se apóia simplesmente nas percepções e nos movimentos – como ocorre na inteligência sensório-motora - e sim num sistema de conceitos e esquemas mentais. Estuda nessa obra as origens da representação. Começa a existir representação quando passa a haver diferenciação - e também coordenação – entre significantes e significados. As fontes da representação estão, para Piaget, na imitação e no jogo: a imitação constitui o pólo de acomodação e fornece os significantes, enquanto o jogo é o pólo de assimilação, de que resultam os significados (Piaget, 1990).

Concebe os significados como adquiridos inicialmente a partir da assimilação dos objetos aos esquemas da criança, sem nenhuma participação necessária das interações sociais nesse primeiro momento. Salienta que o domínio em que vai estudar a representação é aquele em que os processos individuais predominam sobre os fatores coletivos, e explicita em que âmbito inscreve a gênese da função simbólica. Assim se refere a essa função: “... mecanismo individual cuja existência prévia é necessária para tornar possíveis as interações do pensamento entre indivíduos e, por conseqüência, a constituição ou aquisição das significações coletivas” (Piaget, *ibid.*, p. 14).

Wallon, por sua vez, enfatiza a importância fundamental que as interações sociais têm no início da vida. Para este autor, as fases do desenvolvimento nos primeiros anos da

infância sucedem-se tão rapidamente que elas podem misturar-se ou alternar-se, não seguindo necessariamente uma seqüência pré-determinada. Após as primeiras semanas de vida, em que a criança está inteiramente mergulhada em suas reações fisiológicas e motoras, surgem os comportamentos que caracterizam o estágio afetivo ou emocional do desenvolvimento. Nesta etapa há um estado de fusão da criança com o meio humano, do qual depende totalmente devido a sua imperícia inicial para sobreviver. O comportamento da criança é nesta fase dirigido às outras pessoas, e a emoção desempenha nesse processo papel fundamental, na medida em que promove reações convergentes e complementares entre a criança e as pessoas à sua volta. A atenção da criança é toda voltada para as pessoas, e ao mesmo tempo suas expressões emocionais, como o sorriso, por exemplo, atraem a atenção do meio. Aos seis meses o bebê já tem todo o sistema das principais emoções, e integra-se ao ambiente expressando essas emoções, estabelecendo assim um elo, uma fusão com esse ambiente. A emoção possibilita ao bebê o estabelecimento do vínculo com o mundo social, o que lhe assegura a inserção na cultura, essencial para sua constituição (Wallon, 1979).

Após esse período inicial em que a sociabilidade está em primeiro plano, a criança passa a se voltar também para o mundo físico. Aqui começam a estabelecer-se conexões entre o campo sensorial e o motor, e inicia-se algo como uma investigação das possibilidades. Realizam-se exercícios sensório-motores nos diversos domínios da percepção e da motricidade - auditivo-motor, tato-cinestésico, viso-motor e auditivo-fônico -, e a criança efetua uma intensa exploração do mundo. Os movimentos vão pouco a pouco se coordenando e se refinando, processo que, além de estar vinculado à maturação, está profundamente associado às influências da cultura, na medida em que a criança desenvolve sua motricidade exercitando as formas culturais de uso e manuseio dos objetos e a elas adequando sua atividade motora.

A partir da ação motora gradativamente vão surgindo e se desenvolvendo as formações mentais. A realidade ainda só é acessível por meio da ação orientada para ela, e a criança não dispõe, até então, da possibilidade de representá-la em atos mentais. O ato mental, ainda incipiente, necessita do gesto para exteriorizar-se; o pensamento projeta-se em ato motor, tendo Wallon nomeado este período como estágio projetivo (*ibid.*). O que resulta dessa projeção do ato mental em ato motor é uma figuração motora que vai se

destacando da ação e tomando cada vez mais a forma de simulacro dos objetos e situações. Por meio do gesto o objeto ausente torna-se presente. Neste estágio inicia-se a função simbólica e gradativamente se instaura o pensamento discursivo, a inteligência abstrata.

Quanto a Vygotsky, postula que o desenvolvimento consiste na transformação das funções psíquicas elementares, inferiores, de natureza biológica, em funções psíquicas superiores, que caracterizam o ser humano. Essas funções superiores têm sua origem nas relações entre os seres humanos, foram um dia funções sociais. O autor 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. Uma série de transformações constituem esse processo: substituição de funções, alteração das funções naturais, aparecimento de sistemas de funções psicológicas - agora operando de maneira integrada - que desempenham, na estrutura psicológica, o papel anteriormente realizado por funções isoladas (*ibid.*).

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). Os signos têm uma importante característica - a ação reversa - que faz com que ajam sobre o próprio indivíduo, modificando qualitativamente suas operações psicológicas. Com o uso dos signos, tais operações assumem formas novas e superiores de funcionamento.

Vygotsky atribui papel fundamental à linguagem – o mais importante sistema de signos - nesse processo de desenvolvimento. Postula que a criança, quando começa a falar, muda radicalmente sua conduta e o modo de relacionar-se com o mundo. O fato de mediar, com a linguagem, sua relação com o ambiente e com seu próprio pensamento, traz modificações radicais: a criança passa a postergar e controlar suas reações a estímulos, a organizar seu campo visual-espacial assim como o campo temporal, a dirigir atenção a estímulos de maneira seletiva, a planejar suas ações, enfim, começa a controlar e a organizar o próprio comportamento, que passa a submeter-se também a sua vontade e não apenas à determinação dos estímulos sensoriais. A linguagem, que nas fases precoces do desenvolvimento tem a função de comunicação com o ambiente, gradualmente passa a ser internalizada – torna-se fala egocêntrica, fala interior, até passar a constituir o pensamento (Vygotsky & 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. Nesse sentido, as concepções de Wallon sobre a emoção nos primórdios da vida trazem importante contribuição para se pensar o desenvolvimento das crianças cegas. Quanto a Vygotsky, o papel central que 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. Como referiu na coletânea *Fundamentos de Defectologia*, “a palavra vence a cegueira” (1924/1997, p. 162).

Abordaremos a seguir as categorias da representação e do signo dentro dos sistemas teóricos desses três autores.

2.1.2 – A conquista da representação

O conceito de representação, a que nos referimos na apresentação deste trabalho, ocupa na obra de Piaget e Wallon papel essencial, na medida em que seu surgimento no processo psicogenético indica o início da função simbólica. Embora esse ponto seja coincidente, os pressupostos que fundamentam a teoria walloniana aproximam-na da teoria histórico-cultural de Vygotsky, na medida em que preconiza a origem social da constituição do psiquismo. Vygotsky, por sua vez, tem no signo a pedra angular de sua teoria do desenvolvimento cultural do ser humano.

Inicialmente nos deteremos nas concepções de Piaget sobre a origem da representação e sobre a imagem mental. A seguir abordaremos as concepções de Wallon, expondo como concebeu o percurso do ato motor à representação, e aspectos da teoria de Vygotsky sobre a constituição social do psiquismo.

Piaget: a representação e a imagem mental

Piaget investiga, em minuciosos estudos, a passagem da inteligência sensório-motora à inteligência representativa. Para este autor, o processo que culmina com a representação corresponde à progressiva diferenciação entre significante e significado, sendo o significante fornecido pela imitação, e o significado pelo jogo (Piaget, 1990).

Piaget atribui função fundamental à imitação, e postula que a imitação efetiva ou a imitação interiorizada é o que permite à criança evocar um objeto ausente. Estuda a imitação desde seus primórdios e salienta a estreita correspondência entre as fases da imitação e as seis fases do desenvolvimento da inteligência sensório-motora. Diferentemente de Wallon, que só considera a imitação propriamente representativa, presente apenas a partir do segundo semestre do segundo ano de vida, Piaget remonta à gênese da imitação desde os reflexos, descrevendo-a e teorizando sobre sua evolução até atingir a imitação diferida, na sexta fase.

Este autor enfatiza a importância da visão na imitação, assim como na coordenação dos esquemas sensório-motores. Ao discorrer sobre os vários estágios da imitação, refere-se ao momento em que a criança passa a copiar gestos até então desconhecidos, mas

salienta que só os executa se implicarem regiões de seu próprio corpo visíveis para ela. A imitação de movimentos do rosto, que implica não poder ver em si própria a imitação, só poderá ocorrer quando estiverem estabelecidas as correspondências entre as escalas visuais e tátil-cinestésicas (Piaget, 2001). Assim, na ausência da visão, essas etapas, preparatórias para as posteriores, poderão estar prejudicadas, introduzindo dificuldades no curso adequado do desenvolvimento do pensamento.

A imitação diferida ou protelada ocorre quando a primeira reprodução do modelo se dá em sua ausência e transcorrido um intervalo de tempo relativamente longo após o contato com ele. Isto significa que a criança já dispõe do modelo interiorizado em forma de imagem mental, o que lhe permite ir além da percepção imediata e operar com símbolos. É o início da representação.

Piaget também se refere ao signo, que diferencia claramente do símbolo: o símbolo é a imagem mental, cópia ou reprodução interior do objeto, de domínio estritamente individual, enquanto o signo é arbitrário e convencional, de domínio coletivo, e supõe necessariamente relações sociais. “A imagem é um significante acessível ao pensamento individual, enquanto que o “signo” puro é sempre social” (Piaget, 1990). Para Piaget, o signo, que associa à linguagem, é por demais abstrato e geral, devido a seu caráter coletivo, e a imagem mental cumpriria então a função de dar o sentido individual ao uso que cada pessoa faz dos signos lingüísticos.

Piaget distingue dois sentidos do termo representação. Em sentido lato, refere-se ao pensamento, à inteligência que já não necessita apoiar-se na percepção imediata mas sim num sistema de conceitos. Designa-a por representação conceitual. Em sentido estrito, o termo representação refere-se à imagem mental, ou seja, à evocação simbólica de objetos e situações ausentes. É a representação simbólica ou imaginada, ou apenas símbolo ou imagem. O conceito é um esquema abstrato enquanto a imagem mental é um símbolo concreto, e esses dois tipos de representação se interrelacionam, pois em todo pensamento estão presentes imagens mentais. À imagem cabe o papel de significante, e ao conceito o papel de significado. (*ibid.*)

A respeito do destino da imagem mental após o surgimento da função simbólica, Piaget refere que, assim como a imitação, ela assume novas características. No estágio sensorio-motor a imagem era ainda imitação interiorizada, decorria da imitação, enquanto

que no estágio pré-operatório a situação se inverte e a imagem passa a anteceder a imitação. Assim, a imagem mental é, por um lado, imitação interiorizada e, por outro, modelo interno a ser copiado na imitação representativa. Isto conduz à reflexão sobre o destino da inteligência sensório-motora.

Piaget postula que aspectos da inteligência sensório-motora se preservam e vão desempenhar papel importante no pensamento durante toda a vida - o papel de intermediário entre as percepções e a inteligência conceitual. A imagem mental situa-se, portanto, nessa posição intermediária. A imagem mental não decorre meramente da percepção mas é resultado de acomodação imitativa, o que implica alguma atividade, que se situa entre a percepção e a inteligência representativa; essa atividade, nomeada por Piaget como atividade perceptiva ou inteligência perceptiva, é que gera a imagem e prolonga a inteligência sensório-motora de modo a perdurar até mesmo no pensamento do adulto.

A questão da imagem mental remete à existência de dois aspectos polarizados do conhecimento, conforme postulados por Piaget: o aspecto figurativo e o aspecto operativo. Assim se refere ao aspecto figurativo:

O primeiro tende a atingir os caracteres figurais da realidade, isto é, as configurações como tais, e com ele relacionam-se: a) a percepção, que funciona exclusivamente em presença do objecto e por intermédio dum campo sensorial; b) a imitação no sentido lato (gestual, fônico, gráfico, etc.), que funciona na presença ou na ausência do objecto mas por reprodução motora efectiva ou manifesta; e c) a imagem mental que só funciona na ausência do objecto. (Piaget, 1977, p. 30).

O aspecto figurativo das representações tem papel predominante no estágio pré-operatório do desenvolvimento da inteligência e dá conta dos aspectos estáticos, ainda não passíveis das transformações que o pensamento efetuará quando atingir o estágio seguinte, o das operações concretas. No estágio pré-operatório, em que o egocentrismo prepondera e a capacidade de generalização necessária à operação com conceitos ainda não se constituiu, a criança necessita das imagens e das configurações para pensar sobre suas experiências, que assumem um caráter singular e figural.

Quanto ao aspecto operativo do conhecimento, Piaget assim o define:

O aspecto operativo caracteriza pelo contrário as formas de experiência cognitiva ou de dedução, que consiste em modificar o objecto de maneira a atingir as transformações como tais. São: a) as acções sensório-motoras (salvo a imitação), único instrumento da inteligência sensório-motora que se organiza antes da linguagem; b) as acções interiorizadas que prolongam as precedentes desde um nível ainda pré-operatório; c) as operações propriamente ditas da inteligência representativa, ou acções interiorizadas reversíveis e que se organizam em estruturas de conjunto ou sistemas de transformações (ibid., p. 30).

O conhecimento decorre das transformações que o sujeito realiza sobre o objeto. Os estados dos objetos, configurações sensíveis captadas pela atividade perceptiva ou evocadas pela representação imagética, são resultado de transformações operadas física ou mentalmente pelo sujeito sobre esses objetos. Essas transformações é que explicam os estados por elas produzidos. Pode-se dizer que enquanto os estados são percebidos ou evocados, as transformações são compreendidas.

Na obra *A Imagem Mental na Criança*, publicada em 1966, Piaget e Barbel Inhelder, com a participação de diversos colaboradores, estudam as relações entre os aspectos figurativos e operativos do conhecimento. Pesquisam detalhadamente o desenvolvimento das imagens mentais em suas relações com o funcionamento do pensamento. Investigam por meio de minuciosos experimentos se as operações da inteligência têm como fonte a imagem mental e, também, caso isso não ocorra, até que ponto ela auxilia ou interpõe obstáculos ao desenvolvimento dessas operações.

A definição de imagem mental depende, segundo os autores, da concepção de conhecimento que se adote. Há duas alternativas classicamente apresentadas: a do conhecimento-cópia, que concebe o conhecimento como uma cópia do real, e a do conhecimento-assimilação, assumida por eles, segundo a qual é necessário agir sobre o objeto e participar no sistema de transformações e relações que incidem sobre ele, assimilando-o. Assim, a imagem mental não é uma cópia do objeto mas o resultado de um esforço de reprodução símile-sensível desse objeto, que permanece simbólica.

Piaget e Inhelder procedem a uma detalhada classificação das imagens segundo graus de complexidade. Referem-se às imagens reprodutoras, que evocam objetos ou situações conhecidos pelo sujeito, e às imagens antecipadoras, que representam por imaginação figurativa acontecimentos ainda não percebidos anteriormente. As imagens

mentais reprodutoras podem ser estáticas, cinéticas e de transformações. Quanto às imagens antecipadoras, dividem-nas em imagens antecipadoras cinéticas e de transformação.

Constatam que há uma sucessão genética entre esses dois grupos de imagens: as reprodutoras estáticas constituem-se a partir do surgimento da função simbólica e predominam durante todo o estágio pré-operatório, enquanto as reprodutoras cinéticas e de transformação, assim como as imagens antecipadoras, passam a existir somente no estágio das operações concretas, a partir dos sete ou oito anos de idade.

Os resultados a que chegam os autores evidenciam que o desenvolvimento das imagens mentais não é autônomo, mas subordina-se à inteligência operatória. O caráter tardio do surgimento das imagens que implicam movimento e transformações deve-se ao fato de que dependem das antecipações, que só ocorrem quando a criança já adquiriu a capacidade operatória. Assim, no período em que os aspectos figurativos do pensamento predominam, as imagens mentais são estáticas, referem-se apenas aos estados, independentemente das transformações que poderiam explicá-los. Quando passam a prevalecer os aspectos operativos da inteligência, as imagens mentais começam a poder reproduzir movimentos e transformações. Portanto, uma descoberta surpreendente para os pesquisadores foi constatar que mesmo a evocação de movimentos e transformações já conhecidos dos sujeitos (imagens reprodutoras) exige a participação do pensamento operatório.

Verificam também que as imagens mentais do nível pré-operatório não têm o poder de contribuir para a constituição das operações. No entanto, uma vez atingido o nível operatório e tendo portanto as imagens se tornado antecipadoras, elas passam não só a auxiliar as operações quanto muitas vezes tornam-se necessárias a seu funcionamento. Muitas transformações são melhor compreendidas com o auxílio das representações imagéticas que, oferecendo uma análise mais detalhada dos estados e facilitando a antecipação figural dessas transformações, podem facilitar o raciocínio e servir de “trampolim à dedução”, conforme referem os autores (*ibid.*, p. 512).

Piaget e Inhelder abordam em suas conclusões a questão do caráter símile-sensível da imagem mental. O fato de haver semelhança entre a imagem e o real não significa que ela seja um prolongamento da percepção. Defendem a concepção de que tal semelhança se deve ao fato de a imagem mental decorrer da imitação, hipótese que tem sua plausibilidade

apoiada nas estruturas da imagem, muito mais coerentes com as estruturas da imitação do que com as estruturas da percepção.

Um ponto importante a salientar diz respeito à função de complemento aos signos coletivos, ou linguagem, que as representações imagéticas desempenhariam. Os autores referem-se ao fato de que a linguagem é limitada para expressar certas experiências íntimas, individuais, pois seu caráter coletivo determina que seja muito abstrata e geral. Assim, as pessoas recorrem às imagens mentais, que são estritamente individuais, para concretizar e particularizar o sentido do que dizem. Além disso, tudo o que é e foi percebido, tanto do mundo exterior quanto das próprias ações, que é necessário “armazenar” na memória e que a linguagem não é suficiente para descrever, é conservado por meio das imagens mentais; para evocar coisas percebidas, é preciso então, além da linguagem, recorrer a um sistema de símbolos imagéticos.

Nesse processo, as representações imagéticas, que têm origem estritamente individual, continuarão circunscritas a esse âmbito ulteriormente. “A imagem mental continua sendo de ordem íntima e é precisamente porque diz respeito somente ao indivíduo e apenas serve para traduzir suas experiências particulares que ela conserva um papel insubstituível ao lado do sistema de signos coletivos” (Piaget, 1990, p. 93). Como concebe que a origem da imagem mental se dá em âmbito individual e não considera as interações sociais na constituição da capacidade representativa, entende que ela se manterá como um reduto individual mesmo no pensamento adulto, possibilitando ao indivíduo assimilar de maneira particular significados convencionais e gerais.

Piaget (1990) defende a continuidade funcional entre a inteligência sensório-motora e a representativa e discorda das teorias que atribuem a fatores externos a passagem de uma à outra, criticando particularmente as concepções que atribuem aos fatores sociais a origem da representação. Para o autor, não é o surgimento da função simbólica que possibilita que a imitação se torne interiorizada e que se constitua a representação, mas o que ocorre é o inverso: a imitação é que dá origem à representação, num *continuum* funcional.

A concepção de imagem mental como imitação interiorizada, embora tenha semelhanças com a concepção de Wallon, ao mesmo tempo é fundamentalmente diferente, pois Piaget circunscreve o início da representação ao domínio individual, enquanto Wallon

preconiza a origem social da formação da inteligência e atribui à linguagem papel essencial nesse processo.

Piaget não considera a participação da cultura na constituição das imagens mentais. Embora conclua que sua evolução esteja atrelada ao desenvolvimento da inteligência e que, ao passarem a se submeter às operações as imagens adquirem novas propriedades, como maior mobilidade e flexibilidade, não aborda a influência dos signos coletivos sobre elas. Originam-se a partir da atividade solitária de um sujeito epistêmico em interação com objetos e continuam restritas ao domínio individual mesmo no adulto, com a função semiótica já plenamente desenvolvida.

Wallon e Vygotsky: a origem social do psiquismo

Wallon e Vygotsky conceberam sistemas teóricos bastante complexos e abrangentes, que guardam entre si uma afinidade fundamental: o pressuposto de que o psiquismo humano tem sua origem nas relações sociais.

Wallon, em sua obra *Do acto ao pensamento*(1979) detém-se minuciosamente na passagem da inteligência prática para o a inteligência discursiva, atribuindo à imitação papel fundamental nessa transição. Afirma ser a imitação “uma forma de atividade que parece implicar de maneira incontestável relações entre o movimento e a representação” (Wallon, 1979, p. 137), e salienta que a contradição nela contida oferece a chave para se compreender a transição do pensamento prático para o simbólico. Se se definir imitação como a ação pela qual se reproduz um modelo, a representação do modelo é elemento necessário nessa forma de atividade. No entanto, a imitação surge num período – por volta da segunda metade do segundo ano de vida - em que a criança ainda não tem a função simbólica constituída, ou seja, ainda não tem a capacidade de representar.

Wallon conceitua então que as sucessivas etapas da imitação são concomitantes ao processo de constituição da capacidade de representação. Neste momento do desenvolvimento da inteligência o ato motor sofre modificações, deixa de ser apenas instrumental e estar atrelado às circunstâncias do momento, e passa a conter representações que, por sua vez, surgem de forma ainda incipiente, podendo exteriorizar-se apenas em atos. Assim, a imitação é constituída pelo ato motor já mais evoluído, com conteúdo

ideativo, e pela representação que, nesta etapa, ainda necessita do ato motor para realizar-se.

Na passagem do ato motor para o ato mental desempenha importante papel a função tônica, à qual Wallon dedicou especial atenção. Segundo suas concepções, a musculatura, responsável pelo movimento, tem duas funções: a função cinética, que responde pelos movimentos propriamente ditos, e a função tônica, que responde pela manutenção da posição do corpo ou de partes do corpo, a que chamou postura ou atitude. Esta função regula o equilíbrio, possibilita a imobilização dissociada de alguns músculos enquanto outros executam movimentos, prepara o movimento e lhe dá sustentação (Wallon, 1968).

A função tônica está intimamente ligada à percepção, assim como a outras áreas do funcionamento psíquico. Quando a criança percebe os objetos e as situações à sua volta, essa percepção não é passiva, mas o corpo a acompanha e se impregna dela. Os músculos acompanham o movimento observado e colocam-se em um estado de tensão que dá suporte ao movimento e prepara sua continuação. A função tônica estabelece, assim, a relação inicial da percepção com o movimento, fundindo os pólos sensorial e motor. Produz-se um estado combinado de sensibilidade e movimento que se traduz na atitude. Diz o autor: “Sem esta relação inicial da percepção com o movimento, por intermédio da função tônica ou postural, a passagem das impressões visual ou auditiva para os gestos correspondentes seria inexplicável” (Wallon, 1979, p.153).

O tônus é a matéria de que é constituída a atitude, que por sua vez se relaciona intimamente, por um lado, com um estado de preparação para a percepção e, por outro, com a vida afetiva (Wallon, 1985). Essa estreita relação da função tônica com a percepção refere-se à antecipação perceptiva. Quando um determinado conjunto de estímulos se apresenta, desencadeiam-se uma atitude tônica e imagens que correspondem a uma espécie de expectativa, de antecipação perceptiva que o indivíduo tem em relação àquela situação estimuladora. Essa expectativa pode não se confirmar, e serem necessários “ajustes” na percepção. Assim, por meio dessas pequenas retificações que ocorrem sem que o indivíduo se dê conta, o sistema perceptivo ajusta-se à diversidade do real (Wallon, 1979). O autor fala, portanto, de uma percepção ativa, global, da qual participam todo o corpo e a esfera afetiva.

A impregnação perceptivo-motora da criança faz com que ela reproduza com seu corpo o que percebe no ambiente, e a partir daí a imitação pode se realizar. Os movimentos agora executados já não são puramente instrumentais; passam a ter conteúdo ideativo, referem-se a um modelo, implicam um desdobramento em relação a esse modelo. Essas reproduções são o prelúdio da representação.

Wallon enfatiza a diferença entre certos atos da criança em que há reações similares às de outras pessoas ou perseveração de suas próprias ações – como as ações de concomitância, a emoção em grupo, a ecopraxia e a ecolalia - e a verdadeira imitação, que tem caráter representativo. É o fato de haver um desdobramento entre o objeto ou a situação e a imagem de um modelo que caracteriza a imitação.

Gradualmente a criança torna-se capaz de efetuar a imitação na ausência do modelo e após o transcurso de um intervalo de tempo significativo entre a observação e a reprodução, como semanas ou meses. Para isso são necessárias a apreensão e a compreensão prévias do modelo global, a subordinação dos elementos sensoriais a um conjunto, o que implica processos psíquicos mais próximos da inteligência abstrata ou discursiva (Wallon, 1968).

Entre a imitação e a representação há o simulacro - conjunto de gestos simbólicos que reproduzem uma situação e tornam presente, por meio de atos motores, o objeto ausente. Um exemplo esclarecedor do que seja o simulacro são os gestos que a criança executa em alguns jogos de faz-de-conta, simulando realizar ações em relação a um objeto que na verdade está ausente da situação, como quando “faz de conta” que está cozinhando algo, apenas efetuando os gestos correspondentes. É “...um ato sem objeto real, assim como a imagem de um ato verdadeiro” (*ibid.*, p.154). Embora possa estar ainda muito próximo do objeto do qual é um duplo, já é representação e o último estágio em que o ato mental necessita ainda projetar-se em ato motor antes de ser inteiramente interiorizado e passar a ser imagem mental.

Assim, o processo que leva do ato motor ao ato mental passa por sucessivos distanciamentos da situação imediata e desdobramentos entre os objetos e seus substitutos até chegar à representação que, tendo sido preparada pelo gesto, ao mesmo tempo se constituirá em sua antagonista: à medida que se consolida a função simbólica a atividade motora tende a delimitar-se, a submeter-se cada vez mais ao controle voluntário da criança

– e também a adequar-se às convenções da cultura -, enquanto os gestos simbólicos dão lugar às imagens mentais.

Quanto ao destino ulterior da imagem mental, Wallon preconiza que seu papel seu modifica quando é atingido o pensamento categorial. O pensamento da criança inicialmente é sincrético, marcado pela predominância dos aspectos subjetivos e afetivos e pela indiferenciação entre o objeto e suas qualidades. No pensamento sincrético, a criança “...reúne o individual, enquanto este ainda não pode ser alinhado sob gêneros e espécies. Unindo a impressão pessoal à fórmula, torna-a comunicável pela imagem, pela comparação, pelo signo gestual, gráfico, oral” (Wallon, 1989, p. 318). Por outro lado, gradativamente a inteligência vai constituindo a função categorial, que possibilita organizar o real em categorias abstratas e substituir as referências pessoais por representações mais objetivas. Da descrição, é possível então passar à explicação e à definição. Da reunião e justaposição de singularidades, é possível passar às generalizações.

No pensamento sincrético, é sobre a imagem mental que se apóia a evocação dos objetos e situações singulares, possibilitando sua descrição, que é um mero discorrer sobre as impressões diretas a respeito do objeto. No pensamento categorial, embora seu papel seja de outra natureza pois já não se trata da evocação de objetos singulares e sim da ordenação do real mediante a classificação abstrata dos objetos em séries e espécies, ela é também parte intrínseca do ato intelectual, não podendo ser separada do conceito. O autor enfatiza que imagem e conceito são momentos indissolúveis do ato intelectual, um implica o outro. “O lado imagem é o apoio do pensamento sobre o aspecto material ou sensorial das coisas. O lado conceito, o apoio do sensorial sobre o princípio das coisas, sobre o que ultrapassa a sua aparência momentânea e as faz existir” (Wallon, 1979, p. 222).

O autor critica concepções teóricas que vêem oposição entre a imagem e o conceito, assim como entre o individual e o geral, o concreto e o abstrato. Para ele tais separações são estáticas e incompatíveis com o dinamismo do pensamento. Salienta a relação estreita que existe entre os pensamentos e seu objeto, o vínculo que une a atividade psíquica às coisas de modo a essas coisas terem existência real para o indivíduo, não serem apenas elementos abstratos de uma seriação ou classificação categorial. Essa posição implica uma concepção de conceito que guarda seu vínculo com o real, com o contexto, diferentemente do conceito frio da lógica formal.

Aspecto fundamental da palavra e do signo é sua natureza social, o que implica o imbricamento indissolúvel entre a experiência individual e a experiência coletiva. A imagem mental, que tende mais para o objeto, remete à experiência individual, e o conceito, que se aproxima mais da linguagem, remete à dimensão coletiva, sendo esses dois aspectos, no entanto, indissociáveis. Diz Wallon: “Não há conceito, por mais abstracto que seja, que não implique alguma imagem sensorial, e não há imagem, por mais concreta que possa ser, que não seja suportada por uma palavra e que não faça entrar os limites do objecto nos limites desta. É neste sentido que as nossas experiências mais individuais estão já modeladas pela sociedade” (*ibid.*, p. 224).

Wallon reserva ao signo papel fundamental no desenvolvimento do pensamento. Ao mesmo tempo em que a função simbólica vai se consolidando, a aquisição da linguagem introduz modificações extremamente importantes no desenvolvimento. Na imitação diferida, prenúncio da imagem mental, a totalidade do percebido deve ser depois decomposta e os elementos dispostos numa sucessão temporal ao longo do ato imitativo segundo uma ordem de natureza abstrata que se sobrepõe à mera sucessão empírica. Estas relações entre as representações e sua disposição numa duração temporal organizada só serão possíveis, segundo Wallon, pela linguagem, constituída pelos signos de natureza convencional e coletiva (Wallon, 1979).

A maturação neurológica, a exploração do ambiente e a apropriação crescente dos significados da cultura por meio da interação com o outro impulsionam a criança rumo a processos semióticos cada vez mais elaborados. A inteligência da criança passa por sucessivas etapas funcionais caracterizadas respectivamente pelo sinal, indício, simulacro, símbolo, até chegar ao signo, o qual possibilita o acesso ao plano da verdadeira representação. Nesta sucessão há uma progressão rumo à desmaterialização da representação, à arbitrariedade da relação entre o objeto e aquilo que o representa.

Enquanto o sinal e o indício não têm caráter representativo, o símbolo e o signo se diferenciam enormemente daqueles por se constituírem como instrumentos de significação. O símbolo é um objeto que substitui outras realidades; sendo concreto, não é ele próprio representação, mas sua função é representativa. É um termo concreto, enquanto seu objeto é abstrato. Pode ser um simples emblema ou atingir níveis mais elaborados, como o dos símbolos matemáticos.

Mas o plano da verdadeira representação só é alcançado com o signo. Este não guarda nenhuma relação de semelhança ou analogia com o objeto; é, portanto, inteiramente arbitrário, o que remete a seu caráter convencional e social. O signo recebe da representação seu conteúdo e a ela deve sua existência; sem a representação à qual tem o poder de evocar, seria um mero som ou sinal gráfico sem qualquer significado. “O signo implica como que uma cumplicidade, um entendimento com os outros. Tem necessariamente por matriz a sociedade” (Wallon, 1979, p. 184).

Wallon compartilha a concepção de que os signos, e em especial os signos lingüísticos, têm grande impacto no desenvolvimento do pensamento e são responsáveis por mudanças radicais no funcionamento psíquico. Possibilitam que os objetos e situações sejam evocados; permitem o deslocamento, em pensamento, para o passado e o futuro, permitem lembrar, prever, planejar, imaginar.

Passaremos agora à exposição de algumas concepções teóricas de Vygotsky. Para este autor, o ser humano se constitui como tal devido ao uso de signos. É por ter criado esse instrumento psicológico mediador da sua relação com o mundo que o homem emerge de sua natureza biológica e alça-se à condição de ser cultural e histórico.

Na monografia *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores*, de 1931, Vygotsky faz minuciosa explanação da evolução das funções psíquicas inferiores para as superiores e à função do signo nesse processo. Expõe o papel do signo na transição que a criança efetua de um forma biológica de desenvolvimento para uma forma cultural, salientando que a adaptação ao mundo é obtida por meios sociais, passando necessariamente pela interação com as outras pessoas. Assim se refere a essa transição:

...este processo consiste na passagem de uma forma de comportamento inferior, a outra, que denominamos superior, como mais complexa, no sentido genético e funcional.. A relação estímulo-reação vem a ser a linha que separa estas duas formas. Para uma delas, o traço essencial é a determinação total da conduta pela estimulação. Para a outra, o atributo principal, pelo contrário, é a auto-estimulação, a criação e o uso de estímulos-instrumentos convencionais e a determinação – com a ajuda destes – da própria conduta.(...) Chamamos signos a estes estímulos-instrumentos convencionais, introduzidos pelo homem na situação psicológica e que cumprem a função de auto-estimulação, dando ao termo signo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais preciso, do que em seu uso habitual. (Vygotsky, 1987a , p. 90-91).

Enfatiza, como atributo principal das funções psicológicas superiores, a possibilidade de estimulação do indivíduo por si próprio, e a capacidade de controle da própria conduta, diferentemente do que ocorre quando ainda há o predomínio das funções psíquicas inferiores. Portanto, o caráter voluntário que as condutas superiores vão assumindo caracteriza o funcionamento psíquico do ser humano culturalmente desenvolvido. Esta radical mudança no funcionamento psíquico se deve à mediação dos signos. 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, 1996b). 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).

No curso do desenvolvimento, devido ao uso de signos, as funções psíquicas superiores passam por profundas transformações.

No que se refere à atenção, quando a conduta da criança passa a ser mediada pelos signos lingüísticos, ela começa a poder dominar essa função psíquica e criar centros estruturais definidos por ela aos quais dirigir a atenção, a depender de seu interesse, e não apenas da ostensividade dos estímulos do ambiente. Ela reorganiza o campo visual-espaçial. Além disso, a criança passa também a poder reorganizar o campo temporal, controlando seu comportamento com a linguagem. A atenção se torna voluntária (Vygotsky, 1998).

Sobre a percepção, Vygotsky salienta que, diferentemente do que muitos pesquisadores afirmaram, essa função psíquica modifica-se significativamente ao longo do desenvolvimento, submetendo-se às características das formas mediadas de comportamento.

Enfatiza três aspectos que argumentam em favor dessa concepção. O primeiro refere-se à percepção ortoscópica, ou seja, à constância da percepção de tamanho, forma e cor dos objetos independentemente das variações de distância, posição e luminosidade do ambiente. Isto se deve à fusão entre os estímulos percebidos diretamente na situação e os estímulos reproduzidos pela memória - as imagens eidéticas -, que atuam neste caso como elemento corretor. Assim, constata-se que a percepção ortoscópica não é primária, mas é produto do desenvolvimento; além disso, conclui-se que a constância da percepção é fruto da interrelação desta função com outras.

Outro ponto diz respeito ao fato de que as percepções têm sentido: a interpretação do que se percebe, a nomeação do objeto, ocorrem junto com a percepção; não se pode separar a percepção da atribuição de sentido ao objeto percebido. Vê-se não uma série de

formas isoladas dos objetos, mas percebem-se os objetos como tais – um livro, uma árvore, uma pessoa -, com seu sentido e significado.

O terceiro ponto a que o autor se refere está intimamente relacionado à questão da atribuição de sentido – trata-se da percepção categorial. No mesmo momento em que se percebe uma determinada situação, tem-se também a ordenação por categorias dessa situação; ela não é percebida como um amontoado de estímulos, mas as coisas ali presentes são enquadradas em categorias. Essas constatações levam a uma conclusão geral importante: ao longo do desenvolvimento ocorrem mudanças nas conexões interfuncionais. A percepção funde-se com a memória eidética, assim como com a linguagem, e essas funções integram-se então em um sistema psicológico. (Vygotsky, 1982, 1996 a).

A memória é uma função psíquica que se modifica profundamente ao longo do desenvolvimento, e o que se altera não é tanto sua estrutura funcional, mas sim a relação entre ela e as outras funções psíquicas. Durante a infância, quando ainda predominam o pensamento sincrético e o pensamento por complexos, as relações entre a memória e o pensamento caracterizam-se pela dependência deste último das recordações em imagens: o intelecto apóia-se na memória e, para a criança, pensar é principalmente recordar. Os conceitos que a criança elabora são constituídos pelas imagens eidéticas registradas na memória, advindas de situações concretas vividas por ela. Referem-se a singularidades, ainda não têm a abstração e a generalização próprias dos verdadeiros conceitos que se estruturarão na adolescência.

Com o desenvolvimento, essas relações interfuncionais mudam completamente e a situação se inverte: a memória é que passa a apoiar-se no pensamento, e constituirá a memória lógica do adulto. Essa nova forma de memória constitui-se muito mais pelos conceitos, vínculos e relações dos objetos do que por sua imagem. (*ibid.*).

Outra importante função psíquica é a imaginação. Vygotsky refere-se a dois tipos básicos de impulsos no ser humano: um deles é o impulso reprodutor, intimamente vinculado à memória, responsável pela repetição de normas de comportamento já existentes e pelo resgate de impressões vividas. Por outro lado, para ser capaz de adaptar-se às mudanças e ao inesperado das novas situações é necessária uma outra função, que qualificou como criadora ou combinadora. Esta função é responsável por toda ação humana que combine sob novas formas impressões registradas na memória, criando imagens novas.

Toda a criação artística, técnica e científica, enfim, toda a cultura, é produto dessa capacidade criadora, que tem como base a imaginação (Vygotsky, 1987b).

A posição de Vygotsky sobre a imaginação é inovadora: diferentemente de outros teóricos que a concebem como completamente divorciada do pensamento racional, consciente, voltado para a realidade, defende que essa função psíquica se enriquece e se torna criativa justamente com o desenvolvimento do pensamento. Critica autores que estabelecem uma cisão entre o pensamento realista e a imaginação, e que a circunscrevem a um âmbito individual, alijado da vida social. Abordando as funções psíquicas na adolescência, questiona também as concepções que relacionam a imaginação nesse período de transição primordialmente à vida emocional, e enfatiza seu vínculo com a vida intelectual (Vygotsky, 1982, 1996a).

Salienta que é estreita a vinculação existente entre imaginação e a realidade, e discorre sobre formas em que essa relação se apresenta. Uma delas refere-se ao fato de que tudo que se cria, se imagina, é composto por elementos extraídos da experiência anterior, organizados em uma nova combinação; a imaginação apóia-se na experiência. Se a “matéria-prima” para a composição dos conteúdos da imaginação advém das situações vividas pelo indivíduo, quanto mais rica for sua experiência, mais recursos esse indivíduo terá para imaginar e criar coisas novas. Portanto, fica evidente a importância pedagógica de se possibilitar a ampliação da experiência das pessoas de modo a proporcionar-lhes recursos para sua atividade criadora.

Em outra forma de vinculação entre imaginação e realidade o produto da imaginação criadora se aproxima do real, constituindo-se a partir do relato das outras pessoas sobre esse real. Agora é a experiência que vai se apoiar na imaginação, constituir-se a partir dela. Neste caso, a imaginação é de fundamental importância no processo de aquisição de conhecimento, na medida em que permite que o ser humano imagine o que não conhece ou não vê, a partir de relatos e descrições de outras pessoas. Com a ajuda da imaginação o homem pode, então, transcender sua própria experiência e ampliar enormemente seu universo de conhecimentos sobre a realidade (Vygotsky, 1987b).

Com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores a imaginação entra na rede de nexos interfuncionais e integra-se aos novos sistemas psicológicos que se constituem, passando a desempenhar nova função no psiquismo. A fusão de imagens

eidéticas ao pensamento abstrato possibilita a criação de imagens novas, ainda não percebidas. Assim, a imaginação promove a modificação do concreto, com a ajuda da abstração, em direção a uma nova imagem concreta. Diz o autor: “A imaginação, de nosso ponto de vista, é uma atividade transformadora, criadora, que vai do concreto ao concreto novo” (Vygotsky, *ibid.*, p. 220). A idéia de síntese, tão presente na obra de Vygotsky, ocupa aqui também lugar central: fundem-se o concreto e o abstrato, permitindo ao homem expandir-se, a partir da realidade concreta, para além dos limites do sensível e do imediato, gerando transformação e criação. “É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser que se projeta em direção ao futuro, um ser que contribui para criar seu presente e que o modifica” (Vygotsky, 1987b, p. 9).

Na teoria histórico-cultural de Vygotsky o conceito de mediação semiótica ocupa posição central. Wertsch (1985) refere que nos últimos dez anos de sua vida, período em que realizou a maior parte das pesquisas sobre essa questão, Vygotsky reviu suas idéias sobre a mediação dos signos. Inicialmente bastante influenciado pelas concepções da psicofisiologia de Pavlov, gradualmente modificou sua abordagem e passou a interessar-se principalmente pelas significações dos sistemas de signos.

2.2 – A representação nas pessoas cegas desde o nascimento

Examinando as concepções de cada autor no que permitem remeter à problemática da cegueira, vários aspectos se apresentam à reflexão.

Wallon traz uma contribuição inestimável com o conceito de função tônica. À suposição de que a criança cega congênita fica prejudicada no processo de imitação que culminará com a interiorização da imagem mental por não poder ver o modelo a imitar, pode-se contrapor a compreensão de que a percepção se dá de maneira mais global, que o corpo se impregna do que percebe do ambiente por meio de todos os sentidos e não meramente reproduz uma imagem figurativa captada visualmente. Ao lado disso, a importância fundamental atribuída por Wallon à esfera afetiva e sua íntima relação com o movimento e com a atitude também contribuem para uma outra perspectiva de compreensão da relação da criança cega com o mundo.

Piaget traz contribuição que pode ser útil para se pensar sobre a cegueira, com a conceituação sobre as imagens mentais e sua subordinação às operações. Por outro lado, suas concepções sobre os estádios do desenvolvimento do pensamento, assim como o pressuposto que fundamenta sua teoria – a predominância dos aspectos biológicos na constituição do psiquismo – não ajudam a ver possibilidades alternativas para o desenvolvimento adequado da criança cega desde o início da vida.

Em *A Psicologia da Criança* (Piaget e Inhelder, 2001) relata experimentos com crianças surdas e cegas e salienta o atraso maior dos cegos em várias provas operatórias, como de seriação e conservação, sendo que, diante do desempenho normal das crianças cegas em provas verbais, conclui que seria necessária toda uma aprendizagem da ação para compensar o atraso nos esquemas sensório-motores e em sua coordenação em relação às outras crianças, pois as coordenações verbais não seriam suficientes para efetuar essa compensação. Isso parece mostrar que, na teoria piagetiana, não se abre muito espaço para formas peculiares de desenvolvimento e passíveis de seguir outro curso, como é o caso de crianças cegas desde o nascimento. A fixação a um padrão biologicamente determinado pode ocasionar que se negligenciem bons desempenhos em crianças que seguem um padrão atípico de desenvolvimento, e pode manter o olhar do pesquisador voltado para seus desvios em relação à norma e não para suas capacidades.

Quanto a Vygotsky, o papel central que ocupa a palavra em sua concepção 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*, composta por trabalhos de Vygotsky sobre crianças com deficiências publicada em 1924, este 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 papel atribuído às relações sociais na constituição do psiquismo também permite vislumbrar a possibilidade de um desenvolvimento sem problemas para a criança cega desde o nascimento, desde que ela esteja imersa na cultura e participe das práticas sociais. A criança cega pode perfeitamente se apropriar das significações de seu meio e participar das práticas sociais pois dispõe do instrumento necessário para isso – a linguagem. Além disso, sua concepção de que com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores o

homem transforma sua relação com o mundo e nela introduz a dimensão semiótica, minimiza a dimensão da perda decorrente da cegueira.

* * * * *

CAPÍTULO 3 - MÉTODO

3.1 – Pressupostos teóricos

A tarefa a que este trabalho se propõe é investigar como pessoas cegas desde o início da vida representam a realidade. Considerando que a realidade envolve um conjunto de sinais procedentes do mundo, e que as pessoas cegas desde o nascimento não têm acesso a um tipo de sinais, nem nunca tiveram, é objeto de interesse investigar como essas pessoas constituem representações da realidade com outros pontos de ancoragem no sensível que não a visão.

Referimo-nos à categoria representação em seu sentido amplo, naquilo que se reporta à capacidade humana de utilizar-se de elementos criados pelo próprio homem para mediar sua relação com o mundo, ou seja, sua capacidade de *representar* a realidade. Porque dispõe dessa possibilidade, o ser humano é capaz de transformar sua relação com a realidade concreta, atribuindo-lhe significação. Adotamos no presente trabalho a concepção de que esses elementos que representam a realidade têm origem social e inscrevem-se no âmbito da cultura.

Portanto, concebemos as formas de representação e interpretação do mundo como processos socialmente partilhados, constituídos nas práticas sociais e eivados pelas significações da cultura. Essa forma de compreensão tem afinidade com as concepções de Wallon e filia-se aos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural em psicologia, preconizada por Vygotsky, segundo a qual o psiquismo humano se constitui socialmente, carregando em si a marca da cultura em que o homem está imerso. As funções psíquicas como atenção, percepção, memória, imaginação constituem-se a partir das relações sociais, trazendo em seu funcionamento as formas culturais de relação do homem com o mundo.

No que se refere à percepção, por exemplo, muitos autores abordaram seu caráter interpretativo, como Bartlett (1977), que afirma que boa parte do que se pensa ser percebido na verdade é inferido, Everaert-Desmedt (1982), que assinala que, ao ver uma cena, cada observador completa, sem se dar conta, e de acordo com sua maneira de ser, seqüências rápidas que lhe escaparam, Peirce (1974), ao se referir ao juízo perceptivo. A percepção não é passiva, um mero registrar de sensações, mas é um processo ativo,

organizador, do qual participam experiências e conhecimentos anteriores. Nesse sentido, é uma construção do real, e dessa construção participam os significados e os sentidos já internalizados pelo homem, que são coletivos e culturais. Assim, o sensível é fundido ao simbólico, num amálgama indissociável.

A realidade que se apresenta ao ser humano é uma realidade significada pelos homens de uma determinada cultura, num determinado momento histórico. A interpretação que cada indivíduo faz dessa realidade é profundamente afetada pelos significados que circulam em seu meio, pelos múltiplos sentidos que permeiam o imaginário social, pelas significações que as ações humanas vão adquirindo no jogo dinâmico das relações sociais. Essa trama é tecida pelo signo, principalmente pela linguagem.

É a partir dessa perspectiva que buscamos investigar e compreender como pessoas privadas desde o início da vida do canal sensorial da visão, essa importante via de obtenção de informação sobre o mundo, representam a realidade.

Nas pesquisas sobre pessoas com deficiência visual é predominante o paradigma comparativo, aspecto que já abordamos anteriormente. Neste trabalho adotamos a posição de considerar a perspectiva do próprio cego e procurar compreender suas significações a partir de seu referencial, sem compará-lo com padrões de videntes. Assim, pode-se ter um olhar mais despido de expectativas e pode-se estar aberto para significações e sentidos produzidos por cada indivíduo, fruto do interjogo entre o social e o individual.

Outro aspecto a considerar diz respeito à natureza da situação em que se colhem os dados. A maioria das pesquisas revisadas cria situações muito artificiais e sem significado para os sujeitos, com tarefas que não fazem parte de seu universo, de suas práticas, de seu contexto social. Isso nos leva a questionar se essas situações não prejudicam o “desempenho” dos sujeitos, levando a conclusões errôneas. Utilizamos neste trabalho uma situação de investigação que faz parte das práticas sociais de nossa cultura – o cinema. Apesar dos sentidos estabilizados sobre o cinema, como arte da imagem, e sobre os cegos, de que não podem desfrutar de um produto cultural composto por imagens, muitas pessoas cegas freqüentam cinemas e a maioria delas assiste à televisão. E se não o fazem com maior freqüência, isso provavelmente se deve a fatores de outra ordem que não a deficiência visual. Discutiremos alguns aspectos do cinema quando nos referirmos ao instrumento utilizado na pesquisa.

Na perspectiva teórica assumida neste trabalho a linguagem ocupa papel fundamental, e é por meio da linguagem, na forma de narrativa, que se teve acesso a como os sujeitos da pesquisa captam e representam a realidade do filme.

3.2 –A realização da pesquisa

3.2.1 – Os sujeitos

Participaram do estudo quatro jovens adultos – duas moças e dois rapazes, todos na faixa etária compreendida entre 19 e 23 anos na ocasião da coleta dos dados. A causa da cegueira dos quatro jovens é a mesma: retinopatia da prematuridade, enfermidade a que já nos referimos no Capítulo 1.

A seleção dos sujeitos obedeceu aos seguintes critérios:

- a) serem cegos desde o início da vida - condição que implica a ausência de memória visual -, de modo a se poder investigar a representação da realidade com outros pontos de ancoragem no sensível;
- b) estarem cursando ou terem concluído no mínimo o ensino fundamental em escolas comuns (não especiais para deficientes visuais); tal critério se deveu à intenção de trabalhar com sujeitos que tivessem tido acesso a um certo nível de conhecimentos e tivessem vivido situações de interação social com jovens e outras pessoas videntes;
- c) posição sócio-econômica correspondente à classe média baixa; este critério foi definido por ser a faixa em que se encontram os jovens cegos aos quais a pesquisadora tinha acesso.

A seguir, apresentaremos alguns dados da história de vida e das condições atuais de cada sujeito. Serão designados neste estudo por nomes fictícios.

Júlio tem 23 anos, completou o ensino fundamental em 2000. Nasceu prematuro, aos 6 meses e 19 dias de gestação. Vive com os pais, de quem é o único filho, uma companheira e um filho de três anos. Perdeu um irmão de 18 anos em acidente de carro quando contava com 11 anos. O pai é motorista particular, a mãe não trabalha.

Quando criança a família morava em cidade próxima, e a mãe o trazia para realizar programa especializado em instituição para deficientes visuais, desde os 5 anos. Mais ou

menos com essa idade, a família arrecadou fundos e o levou para os Estados Unidos para tentar recuperar a visão, sem sucesso. Frequentou mais duas instituições especializadas, alfabetizou-se em classe especial e passou para classe comum aos 13 anos de idade. Com essa idade iniciou programa de orientação e mobilidade para adquirir independência em deslocar-se em ambientes internos e externos. Relata que houve dificuldade de adequação da escola a suas condições, particularmente na disciplina de Matemática. A professora dessa disciplina dizia que ele não sabia nada, que não aprendia. Terminou o ensino fundamental em classe comum de colégio estadual; hesitou em continuar os estudos logo em seguida, e depois acabou perdendo a motivação. Paralelamente à escola, frequentava instituição especializada dirigida a jovens e adultos, onde tinha suporte educacional, participava de algumas atividades culturais e de lazer.

Sempre saía com os pais, e ia principalmente à casa da avó. Nunca teve o hábito de sair e fazer atividades com amigos, nem deficientes visuais nem videntes. Nunca foi ao cinema. Fez curso de teclado em sua casa.

Flávia tem 20 anos, estudou em escolas públicas até a 2ª série do ensino médio, e concluiu esse nível de escolaridade em uma escola privada, em 2001. Nasceu prematura, ao seis meses e meio de gestação. Desde os primeiros anos de vida frequentou instituição especializada, estudou em classe especial até a 4ª série, depois passou para classe comum em colégios estaduais. Relata ter havido dificuldades de adaptação à escola.

Fez o programa em orientação e mobilidade já adulta, mas este não foi bem sucedido, tanto que ela não tem independência para locomover-se em ambientes externos, depende de que alguém a acompanhe. Frequenta grupo de jovens de uma igreja há dois anos, e se reúne com eles aos fins de semana. Não tem outro tipo de lazer ou convívio social. Gosta de rádio, assiste à televisão. Foi ao cinema uma vez.

Vive só com a avó paterna, que a criou desde que os pais se separaram quando ela era ainda muito pequena. A avó tem muito cuidado para com ela, parece protegê-la em excesso. Quando o avô, que morreu há 12 anos, ainda era vivo, saía muito com ele; atualmente, fica a maior parte do tempo em casa. O pai vive com a segunda esposa nos fundos da casa, e tem mais duas filhas, de 15 e 17 anos. É professor de Ciências Biológicas no ensino médio. A mãe mora em outra cidade, e eventualmente lhe telefona; raramente se encontram.

Denise tem 19 anos e cursa a 3ª série do ensino médio (Magistério). Nasceu prematura, aos seis meses e vinte dias de gestação. Aos oito meses começou a frequentar instituição especializada e a frequenta até hoje, onde tem apoio educacional, participa de atividades culturais e de lazer. Fez todo o ensino fundamental no Sesi, e relata que não houve boa adaptação à escola. Vive com os pais e um irmão de 16 anos, com quem tem um boa relação. Frequenta grupo de jovens de uma igreja, às vezes sai com eles. Não fez treino de orientação e mobilidade, e não tem independência para locomover-se sozinha em ambientes externos. Quase não sai de casa para lazer, sai geralmente com a mãe para ir à casa da avó. Foi algumas vezes ao cinema com monitora que realiza o programa de cinema narrado em instituição especializada. Iniciou estágio para o curso de Magistério em escola municipal de educação infantil próxima a sua casa, mas relata que não houve boa receptividade da professora. Tem planos de fazer Pedagogia.

João tem 19 anos, cursa 2º ano de Jornalismo em uma universidade privada. Nasceu prematuro, com aproximadamente 6 meses e meio de gestação. Vive com os pais, tem uma irmã e um irmão casados. Um irmão mais velho morreu em acidente há oito anos. O pai é motorista de caminhão, a mãe é empregada doméstica.

Relata que a família sempre o tratou com naturalidade e o estimulou a ter uma vida normal. Quando pequeno, brincava com outras crianças do bairro, jogava bola, andava de carrinho de rolemã; às vezes se machucava, mas continuava participando das brincadeiras a que estava acostumado.

Frequêntou programa especializado desde os quatro anos de idade, quando logo aprendeu a ler e a escrever no sistema braile. Com seis anos já utilizava a máquina de escrever em braile. Estudou até a 4ª série em classe especial em colégio estadual. Na 5ª série começou a estudar em colégio estadual próximo a sua casa, em classe comum. Terminou o ensino médio em escola pública. A partir de certa altura a mãe, que aprendeu o sistema braile, fazia as transcrições dos textos escolares. Ao longo de sua vida escolar houve ocasiões em que a mãe procurou a Diretoria Estadual de Ensino para reivindicar a aceitação do filho em escolas públicas cujas diretoras não queriam matriculá-lo.

Aos 14 anos iniciou a aprendizagem de orientação e mobilidade, e com a independência para locomover-se em ambientes externos que adquiriu a partir daí, “libertou-se”, conforme refere. Saía bastante, passou a conhecer pessoas fora do bairro,

aumentar seu círculo de amizades. Na adolescência passou a freqüentar instituição especializada que atende a jovens adultos, e hoje é representante dos usuários nesta instituição. Relata que sai com freqüência, vai ao shopping, tem amigos deficientes visuais e também videntes. Vai regularmente ao cinema com amigos, ou com monitora de instituição especializada que realiza o programa de cinema narrado. Tem familiaridade com informática e utiliza com desenvoltura os *softwares* especiais para deficientes visuais; freqüenta serviços públicos que oferecem serviços de informática especiais para deficientes visuais, como a Biblioteca Central da Unicamp.

3.2.2 – Instrumento: o cinema

Sendo o objetivo deste trabalho investigar aspectos da representação da realidade em pessoas cegas desde o nascimento, idealizou-se um método para a realização da pesquisa que se baseia no uso de filmes de cinema.

O cinema, justamente pela posição central que a imagem visual ocupa em sua constituição, pode ser 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.

Adotou-se a posição de que se investigaria a representação da realidade de cegos em uma situação significativa, relativa às práticas sociais de nossa cultura, que mobilizasse 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).

O cinema apresentou-se, assim, como um instrumento que poderia atender a algumas necessidades metodológicas. O fato de os filmes de cinema serem constituídos por imagens visuais – embora não exclusivamente - possibilita que se apresente uma situação visual a ser imaginada pelos sujeitos, inserida num contexto significativo – a narrativa fílmica. Possibilita investigar como os sujeitos lidam com uma realidade fundamentalmente visual, sem dispor desse canal sensorial.

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, no entanto, outras informações, acessíveis às pessoas privadas de visão, possibilitam o conhecimento; entre elas, os signos lingüísticos, que são condição imprescindível para a aquisição de conhecimento por parte de todo ser humano. Deve-se atentar, no entanto, para o fato de que o cinema só permite o acesso a um outro canal sensorial – o auditivo.

O fato de os filmes de cinema constituírem uma narrativa oferece uma situação significativa e motivadora, capaz de envolver os sujeitos em algo que lhes faça sentido e mobilize uma atitude de participação ativa. Os estudos de teoria do cinema, de modo geral, referem-se à participação ativa do espectador na interpretação e na fruição do filme. Tais estudos elaboram certos conceitos – participação afetiva, jogo de projeção-identificação (Morin, 1983), objetivação (Lavrador, 1983), construção subjetiva, atividade mental construtiva, ficção coletiva (Saliba, 1993), e outros – que remetem à construção, por parte de quem assiste a um filme, de sua própria narrativa, a partir de sua subjetividade – imagens mentais, imaginação, memória, emoção - que, por sua vez, é constituída socialmente e está eivada pelos significados culturais. Ainda nesta linha, Almeida (1999) aborda o conceito de intervalo de significação – intervalo entre as cenas, aquilo que é estabelecido pelos cortes e não está materialmente no filme – que é ‘preenchido’ com as imagens e as significações do espectador.

O procedimento de solicitar aos sujeitos que narrassem a história e num segundo momento detalhassem como haviam percebido certas cenas possibilitou ter acesso à compreensão e representação que cada sujeito teve do filme, e conhecer as estratégias utilizadas para isso. A situação de grupo possibilitou observar como se constituem coletivamente representações da realidade, imagens e sentidos numa situação de interação. As representações não são estáticas, imutáveis, mas vão se modulando e transformando na negociação entre os sujeitos, numa construção conjunta, para a qual cada um traz sua história pessoal, que é também história social.

3.3 – Procedimento de coleta e tratamento dos dados

Material

Foram utilizadas reproduções em vídeo de dois filmes brasileiros de cinema de curta-metragem, que foram apresentados aos sujeitos em duas situações diferentes: um deles foi exibido para cada sujeito individualmente, e o outro para os quatro sujeitos reunidos em grupo. Dois critérios nortearam a escolha dos filmes: a) ser brasileiro para se poder contar com as falas autênticas dos atores, em vez de dublagens; b) ter uma quantidade razoável de diálogos ou de narração oral de modo a não haver passagens muito longas sem a presença de linguagem verbal.

O filme apresentado a cada sujeito individualmente foi “*Ângelo anda sumido*”, com direção de Jorge Furtado e duração de 17 minutos. Compõe uma coletânea de cinco filmes de curta-metragem agrupados em um vídeo denominado “*Histórias da Cidade*”. Narra a história de um jovem que sai de seu apartamento e vai de táxi a um prédio em busca do apartamento de um colega de faculdade, Ângelo. Lá chegando, fica em dúvida entre dois números de apartamento. Por causa dessa dúvida, envolve-se em confusões com moradores do prédio e fica preso entre dois portões de grades, até que seu amigo olha pela janela, joga-lhe a chave e pede-lhe que suba. Até chegar ao apartamento do amigo, passa por várias portas também com grades, inclusive a do elevador. Não chega a entrar no apartamento; Ângelo fala com ele por uma fresta da porta, pois o pega-ladrão está fechado, e já sai. Os dois amigos saem para jantar. Não conseguem passar por uma rua que daria acesso a seu destino, por estar bloqueada por um grande portão com grades, guardado por um vigilante e um cão feroz. Pedem ao guarda que os deixe passar, mas acabam perseguidos pelo cão. Na fuga, separam-se. O protagonista pula um portão, procura Ângelo nas imediações, mas já não o encontra. Passa-se um ano. Termina o filme com a voz em *off* do jovem dizendo, em tom reflexivo, que nunca mais viu o amigo, nem sabe onde ele está.

O filme a que os sujeitos assistiram em grupo foi “*Nem tudo que é sonho desmancha no ar...*”, com direção de André Pompéia Sturm e duração de 16 minutos. Faz parte de uma seleção reunida em um vídeo denominado “*Os Melhores Curtas de Gramado*

89”. Um jovem está em seu apartamento, onde há inúmeras fotos de uma atriz coladas nas paredes. Ele sai e vai ao cinema. Durante a exibição do filme nota que, a alguns metros dele, na mesma fileira de cadeiras, está a atriz de quem é grande fã. Quando termina a sessão e todos saem do cinema, o jovem entra em um restaurante onde a atriz entrou, e senta-se a uma mesa de onde pode vê-la. Está ansioso, tentando criar coragem para falar com ela. Quando finalmente se decide, ocorre um assalto no local. Ele é preso em um banheiro, e alguns segundos depois a atriz também é levada para lá. O jovem se emociona com a inesperada companhia da atriz naquela circunstância. Começam a conversar, até que chega a polícia, e todos são levados para uma delegacia. O jovem e a atriz aguardam horas para prestarem seu depoimento, e finalmente vão embora juntos. A esta altura já estão se dando muito bem, conversando animadamente. Comem alguma coisa em uma lanchonete e decidem ir para a casa do jovem, próxima dali. Lá entrando, a atriz vê suas fotos coladas nas paredes, um clima de romance se instaura e, a partir daí, a cena apenas sugere o que teria acontecido.

Local

Utilizou-se para apresentação dos filmes e para a realização das entrevistas uma sala de aula da Faculdade de Educação da Unicamp, que conta com aparelho de televisão e vídeo. Na data e horário em que se realizou a coleta dos dados o local estava tranquilo e silencioso.

Procedimento de coleta dos dados

O procedimento de coleta dos dados foi realizado em duas situações:

1) Exibiu-se o filme “*Ângelo anda sumido*” em vídeo para cada sujeito isoladamente, em dias diferentes. Com cada um dos jovens realizou-se, em seguida à apresentação do vídeo, uma entrevista semi-estruturada constituída por dois momentos: a) inicialmente, solicitou-se ao sujeito que narrasse o filme conforme o havia compreendido; b) em seguida, algumas seqüências previamente selecionadas pela pesquisadora, correspondentes a blocos narrativos, foram rerepresentadas, e após essa reexibição solicitou-

se então ao sujeito que detalhasse aspectos daquela passagem, e que referisse os indícios que o teriam levado a constituir tais representações. Essas situações tiveram a duração aproximada de uma hora e meia, e as entrevistas foram gravadas em fita cassete.

2) O filme “*Nem tudo que é sonho desmancha no ar...*” foi exibido em vídeo para os quatro sujeitos reunidos. O procedimento após a apresentação do filme foi similar ao realizado com cada sujeito individualmente, e foi também constituído por dois momentos: a) o grupo foi inicialmente solicitado a narrar o filme, e a pesquisadora conduziu a entrevista conjunta de modo a possibilitar que cada jovem tivesse oportunidade de falar quando manifestasse essa intenção; b) cenas previamente selecionadas foram reapresentadas e, assim como ocorrera nas entrevistas individuais, solicitou-se que detalhassem como haviam compreendido essas cenas e referissem os indícios que os teriam conduzido a isso. Essa situação grupal foi gravada em vídeo, tendo essa tarefa sido realizada por um funcionário da Faculdade de Educação da Unicamp presente na situação. O registro em vídeo dessa fase da coleta dos dados teve o propósito de garantir a clara identificação dos autores das falas, o que poderia ser dificultado num registro apenas em áudio.

As fitas cassete e a fita de vídeo foram posteriormente transcritas. A transcrição do vídeo ateve-se fundamentalmente às falas, tendo em vista que praticamente não houve movimentação significativa dos sujeitos nem da pesquisadora, que permaneceram sentados em seus lugares, com exceção dos momentos em que a pesquisadora se levantava para operar o aparelho de videocassete.

Tratamento dos dados

Os dados obtidos nas entrevistas individuais foram organizados reproduzindo-se a narrativa inicial feita por cada sujeito (as narrativas encontram-se no Anexo 1) e, para a análise, selecionaram-se trechos dessas narrativas que se prestavam a demonstrar aspectos da argumentação. Foram utilizados também trechos das entrevistas feitas após a narrativa (excertos em que elas se inserem estão no Anexo 2).

O material obtido na entrevista em grupo foi organizado em itens referentes a seqüências do filme correspondentes a blocos narrativos. No capítulo de análise e

discussão dos dados foram utilizados trechos dessas seqüências para evidenciar alguns aspectos da situação grupal (excertos das seqüências utilizadas na análise encontram-se no Anexo 3).

* * * *

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Assumindo que a significação é o elemento central da experiência humana, o que se pretende analisar neste estudo é como os cegos captam a significação de um filme de cinema – realidade eminentemente visual – mesmo não tendo acesso às imagens visuais. Segundo o referencial teórico que adotamos, sobre o qual já discorreremos em capítulos anteriores, a representação do filme pelos sujeitos supõe captar sua significação. Para abordar a questão da significação devemos remeter à noção de mediação semiótica, já anteriormente referida neste trabalho quando expusemos aspectos da teoria histórico-cultural de Vygotsky, no capítulo 2. Nos últimos dez anos de sua vida Vygotsky reviu incessantemente suas concepções sobre a noção de mediação semiótica, que se tornou o elemento central de sua teoria psicológica, e passou a se interessar profundamente pelas significações dos sistemas de signos culturais (Wertsch, 1985).

Na medida em que a interação do ser humano com o mundo se dá pela mediação semiótica, o signo ocupa posição central e, sendo assim, a significação tem papel fundamental. É ela que promove a articulação entre o sujeito e a cultura. O foco da psicologia deve ser portanto a significação, que volta o indivíduo para o coletivo, para o âmbito onde são negociadas essas significações. É aí que se constitui o sujeito e a própria consciência: na interface com o social.

Bakhtin, ao defender que se constitua uma psicologia verdadeiramente objetiva, cujos fundamentos sejam sociológicos, aborda a questão da realidade do psiquismo. Para o autor, “a realidade do psiquismo interior é a do signo. Sem material semiótico, não se pode falar em psiquismo” (1997, p. 49). O psiquismo para Bakhtin localiza-se na fronteira entre o organismo e o mundo interior; nesse limite é que se encontram essas duas esferas da realidade. “O organismo e o mundo encontram-se no signo” (*ibid.*). A atividade psíquica é a expressão em signos da relação entre o organismo e o mundo, e o psiquismo só pode ser compreendido e analisado como um signo. Assim, a atividade psíquica deve ser entendida como tendo uma significação. Para Bakhtin, “a significação constitui a expressão da relação do signo, como realidade isolada, com uma outra realidade, por ela substituível,

representável, simbolizável” (*ibid.*, p. 51). A função do signo é a significação, por isso não se pode representar a significação como algo independente do signo.

Em artigo em que aborda a questão da apropriação das práticas sociais, Smolka (2000) relaciona a apropriação ao problema da significação. Argumenta que a apropriação deve ser entendida como um fenômeno estritamente relacional, e enfoca então a significação das ações humanas considerando que essas ações tornam-se significativas, adquirem sentidos, a depender dos modos de participação dos sujeitos nas práticas sociais.

Pino aborda em diversos trabalhos a questão da significação. Salienta que, no que se refere à internalização, o que é internalizado é a significação. “(...) através desse *outro*, o sujeito internaliza a significação do mundo transformado pela atividade produtiva, o que chamamos de mundo cultural” (2000, p. 65). Assim, “...o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural” (*ibid.*, p. 66). Em trabalho sobre a mediação semiótica este autor assinala que a significação é o elemento que circula nos diferentes registros do agir, do falar, do pensar, possibilitando sua articulação (Pino, 1991, p.37). Pino ressalta que compreender a questão da internalização em termos de processos semióticos implica entender o ser humano numa perspectiva social, por sua inserção no circuito da comunicação humana, em que emerge e circula a significação. (Pino, 1992).

Essas concepções têm em comum o preceito de que o homem é um ser de significação, de interpretação, e que essa significação é constituída socialmente, nas interações sociais. Assim, o signo é elemento central na vida humana. Os sujeitos da pesquisa mostram isso em sua busca de compreender a narrativa, de recontar a história, de extrair sentido das coisas, compreender o contexto. As imagens mentais isoladamente não desempenham papel fundamental, elas apenas auxiliam no processo interpretativo.

Pode-se ilustrar esse mecanismo com um trecho da narrativa de um dos sujeitos, em que ele faz uma síntese do todo do filme, mostrando a compreensão geral do enredo, a 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...

João apreendeu, pela palavra e por outros signos que interpretou, a significação geral da história e a apresentou de maneira sintética. Os eventos são interligados por relações explicativas – ‘um evento *por causa* do outro’ – o que remete a significações (*Eles acabaram se encontrando e devido à confusão (...), então, eles acabaram ...*)

A narrativa feita por cada um dos jovens mostra de maneira muito clara que o que a norteia é a busca da compreensão, do estabelecimento de relações significativas entre os vários elementos do filme – a fala dos personagens, o contexto, a seqüência narrativa, os indícios sonoros. O que conduz a reconstrução da narrativa é a significação que vão atribuindo a esses elementos, às relações que vão constituindo entre os sinais que lhes são acessíveis, e nesse contexto interpretativo é que, embora não tendo acesso aos sinais visuais, inferem acontecimentos, supõem ações, imaginam cenas, formam imagens, compreendem a narrativa.

Essas significações atribuídas pelos sujeitos ao filme como um todo e a cada detalhe trazem em si a marca da cultura em que estão imersos, das práticas sociais de que participam. Segundo os pressupostos da perspectiva histórico-cultural, os quais adotamos neste trabalho, é porque participam dessas práticas, compartilhando os significados culturais, que esses jovens podem organizar as imagens sonoras, interpretar os indícios, relacioná-los uns aos outros e ‘costurar’ a narrativa fílmica mesmo não tendo acesso aos aspectos visuais. Podem compreender, imaginar, interpretar uma realidade constituída eminentemente por estímulos visuais por meio da significação, da palavra, da busca do sentido. A partir dos múltiplos e diversificados sinais e signos que constituem o filme, desencadeia-se todo um processo de relações significativas, socialmente construídas, permeadas pela linguagem.

Como já referido anteriormente no capítulo relativo ao método, procuraremos analisar alguns momentos da narrativa dos sujeitos e das entrevistas individuais e em grupo para observar as estratégias que utilizam para captar a significação.

Um dos aspectos que se observam é a articulação que se efetua entre as várias funções psíquicas para interpretar o filme. Vygotsky (1987a) discorreu detalhadamente sobre como as funções psíquicas superiores, à medida que o ser humano se desenvolve, sofrem grande transformação qualitativa: deixam de agir isoladamente e passam a compor um sistema psicológico complexo, em que as funções estão intimamente integradas.

Conforme referimos no capítulo 2 (p.41-42) ao discorrer sobre as concepções de Vygotsky, com o uso de signos, particularmente a linguagem, a atenção, uma das funções psíquicas, se transforma e passa a ser ativa, submetida à vontade do indivíduo e não apenas exposta à conspicuidade dos estímulos do ambiente (1998, 1987a). Por ter uma relação mediada com o mundo, o ser humano pode controlar sua atenção e dirigi-la seletivamente ao conjunto de estímulos que lhe interessar, compondo centros estruturais no campo perceptivo. Os dados nos mostram que os sujeitos da pesquisa manejam a atenção diante da exibição dos filmes de modo a detectar detalhes não óbvios os quais lhes dão pistas sobre os acontecimentos.

Em um trecho da entrevista com Flávia ela se refere a uma passagem do filme na qual um transeunte, enquanto caminha pela calçada ao longo da grade que cerca o prédio, vai passando horizontalmente um bastão por essa grade, produzindo um ruído característico, notado pela jovem. É um detalhe secundário na trama, mas Flávia dirige-lhe sua atenção e deduz coisas a partir disso¹.

Pesquisadora: *Você me disse num certo momento: “Ah, é grade mesmo.”*

Flávia: *É, realmente, porque...*

Pesquisadora: *Por que você achou isso?*

Flávia: *Eu ouvi barulho de grade, dele passando a mão na grade.*

Pesquisadora: *De que jeito?*

Flávia: *Passando a unha...*

Pesquisadora: *A unha?*

Flávia: *Hã... passando alguma coisa, um objeto...*

Pesquisadora: *Então você imaginou uma grade ali?*

Flávia: *Uma grade grande, enorme...*

¹ Optamos por manter integralmente as falas dos sujeitos nos excertos apresentados na análise dos dados.

Em um trecho da entrevista de João, ele faz menção a um detalhe ao qual dirige sua atenção - a vibração da voz dos personagens que estão correndo - que lhe fornece, juntamente com outros indícios, informações sobre uma seqüência de eventos em que os dois personagens fogem do cachorro do guarda.

João: (...) *Eu tiro eles correndo por três fatores: (...) Quando você está correndo, né, se você está conversando, o som da sua voz... ele sai meio tremido, como se fosse meio tremido... Não sai um som parado. Então eles conversando, eu percebo que... conforme eles estão correndo o cachorro vai latindo, e isso significa que se o cachorro está latindo e eles vão correndo, então entra a questão da trilha e entra a questão de como está saindo a voz (...), então isso significa que eles realmente estão correndo, e aí depois acaba com eles conseguindo despistar o cachorro... O cachorro desiste.*

Júlio também se detém nesse detalhe e o utiliza na compreensão do trecho em que os personagens correm do cachorro, assim como observa a diminuição no volume dos latidos e interpreta esse indício como um distanciamento, concluindo que os dois rapazes conseguiram fugir do cão.

Júlio: (...) *E o guarda falou: “Pega, Lobo, pega, Lobo!... A constituição de 1995...” E eles correram falando: “Essa Constituição nem vale mais”, e correram, né, e aí pularam a cerca...*

Pesquisadora: *Eles correram, e o cachorro?*

Júlio: *O cachorro atrás deles, atrás... Eles correram e o cachorro atrás.*

(...)

Pesquisadora: *Que é que te fez deduzir, imaginar, que o cachorro correu atrás deles?*

Júlio: *Porque... na hora que ele disse que a Constituição nem vale mais, eles estão correndo.*

Pesquisadora: *Você achou que nessa hora eles estavam correndo?*

Júlio: *É, porque a voz, quando corre, faz assim um movimento com a voz...*

Pesquisadora: *Como fica?*

Júlio: *Fica tremida... E acho que eles estão correndo porque daí passou e o cachorro ficou longe, ficou longe...*

(...)

Pesquisadora: *Que indício você teve que te permitiu achar que o cachorro ficou longe?*

Júlio: *Pelo latido do cachorro, né, sumir assim, baixar, ficar mais baixo...*

Denise dirige sua atenção a um detalhe de uma cena que a ajuda a deduzir onde estava o personagem.

Denise: *Aquela hora que ele estava do lado de fora do prédio, deu pra saber também porque... por causa do policial. Na hora que eles chamam a polícia, então o policial pegou e já tipo desligou o carro e perguntou o que é que ele tinha, entendeu?... Porque se ele estivesse dentro do prédio, o policial, saindo do carro, teria entrado... assim, andado pra entrar dentro do prédio... Então foi isso.*

Outro aspecto observado é a criteriosa seleção dos estímulos aos quais dirigem a atenção, ‘recortando’ o que lhes interessa muitas vezes em meio a uma profusão confusa de sinais auditivos, como nas passagens em que o alto volume da trilha musical se constitui em ruído a atrapalhar a audição da fala dos personagens. Na cena em que o personagem principal entra no prédio abrindo vários portões, mesmo sob o volume alto da música é possível aos sujeitos identificar sons que, associados a outras informações, remetem à interpretação de que o personagem estava abrindo portões e cadeados. Um trecho da entrevista de João ilustra esse aspecto:

João: *(...) 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, e 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, que ele vai abrindo, né... Uma grade pra tentar... Pra chegar até a porta do apartamento do amigo dele...*

À percepção e à atenção fundem-se a memória e a imaginação, e todas essas funções psíquicas se interrelacionam, sendo esse processo psíquico possibilitado pelo uso de signos. A memória articula-se com a atenção e registra os eventos da narrativa, trazendo para esse registro a construção de cada sujeito, em que está presente sua história pessoal eivada pelas significações coletivas. A isso integra-se a função psíquica da imaginação, que participa do processo de síntese pelo qual se completam as cenas e seqüências não vistas.

Vygotsky (1987b) referiu-se a formas de vinculação entre imaginação e realidade, aspecto que abordamos anteriormente no capítulo 2 deste trabalho (p. 45). Em uma dessas formas o que se cria é composto por elementos extraídos da experiência anterior do indivíduo, a imaginação apóia-se na experiência; em outra, o produto da imaginação constitui-se a partir do relato de outras pessoas sobre o real, é a experiência que se apóia na imaginação. As duas formas estão presentes na reconstituição da narrativa do filme pelos sujeitos, fundidas às outras funções psíquicas.

Esta passagem em que Flávia descreve como imaginou o motorista de táxi ilustra esse processo:

Flávia: É, o som estava no último. O motorista eu acho que deve ser assim de meia-idade, assim... Eu acho que não é muito novo, não, viu, acho que é mais ou menos. Acho que... que é do mesmo estilo desse jovem, também, muito louco! Porque pra ele colocar som alto, né, eu achei ele muito louco... Muito doidão, mesmo, tipo Raul Seixas.

Pesquisadora e Flávia riem.

Flávia: Tipo também desse moço que ficou famoso... O Supla, que é também um grande roqueiro, né, e acho que ele também é bem louco, viu, bem maluco.

Para compor o personagem as várias funções psíquicas operam interligadas – a jovem percebe sinais, dirige sua atenção a certos aspectos, imagina o personagem com base na memória de coisas já conhecidas, compartilhadas na cultura, organizadas em uma nova combinação elaborada por ela. Os sinais que capta – som alto, rock, tom de voz, tipo de discurso do personagem – são interpretados como signos no contexto narrativo, tornam-se

signos que interpreta conforme as significações de que se apropria na interação com as outras pessoas, e que circulam por meio da linguagem.

A síntese entre memória e atenção adquire uma forma muito peculiar na narrativa de um dos sujeitos. Júlio constrói sua narrativa utilizando com muita frequência a reprodução literal de falas dos personagens, incluindo detalhes, mostrando um método muito particular de manejar as funções psíquicas de modo a captar e registrar os acontecimentos. Vejamos algumas passagens em que esse processo está bastante visível:

Júlio: Aí ele falou: “Abaixa um pouco o rádio”, e o motorista abaixou o rádio. E eles estavam andando quando deu um cavalo-de-pau, o taxista, aí ele falou: “Quer morrer, ô animal?!” Xingou todo mundo, lá: “Tem que mandar todo mundo pra Amazônia (risos) pra pegar na enxada pra trabalhar !”

[...] Chegaram e falaram: “Vamos passar por uma praça, vamos pegar um metrô, ali pela Praça Quinze”. Aí ele falou: “Não, nós vamos pela Sete de Setembro, onde tem umas boates, no meio da barra pesada”, ele falou. “Naquela rua, nós vamos pela Sete de Setembro, e depois pela Dom Pedro e chega na Praça Quinze”, e daí ele falou: “Vamos atravessar a rua que tem uma praça que a gente atravessa nessa obra”.

A memória e a atenção de Júlio dão destaque à fala dos personagens, e o modo como relata a história parece ilustrar os recursos que utiliza para apreender os acontecimentos à sua volta e compreender a realidade: estar muito atento ao que se fala, como se fala, em que seqüência, e registrar tudo isso com a maior precisão. A fala das pessoas é fonte fundamental de informação, e para captá-la e registrá-la em sua memória organiza as funções psíquicas de modo peculiar.

Na entrevista com outro sujeito podem-se constatar os nexos significativos que são estabelecidos entre os vários sinais em meio ao complexo processo de síntese interfuncional subjacente à produção de significações, e a força do cultural constituindo a representação:

João: “Depois na hora que ele chega nesse portão que tem a confusão lá com a moça... que ele começa a forçar a grade pra tentar passar pra dar continuidade à parte,

vamos dizer assim, do prédio até ele chegar no seu destino... Ela fala que ele tenta quebrar a grade, tal, que ele forçou... Que ele começa a forçar o portão pra poder abrir, e ele acaba ficando preso lá no portão, não consegue passar... (...) Imagino portões com grades, portão comum, mas...

Pesquisadora: *De que material você imagina?*

João: *De metal, mesmo, de ferro... portão de ferro... (...) com grade, como se fosse um portão comum de uma casa, que abre...*

Pesquisadora: *Por que você imaginou grade, João?*

João: *Por que imaginei grade? Bom, devido a ... A grade, até pelo próprio barulho do material, que dá pra você... Se fosse de latão faria um barulho diferente.*

Pesquisadora: *Hã, hã...*

João: *E até pela facilidade que eles têm para se comunicar, e o amigo ter jogado a chave. (...) Mais pelo barulho mesmo que faz o material... e depois em consequência da questão da comunicação fácil, e das coisas que passam por entre as grades...*

Neste trecho da entrevista individual com João sobre o filme é possível observar a intrincada relação de diversos elementos que compõem a interpretação e a busca da compreensão. Em meio à narrativa da seqüência de ações do personagem, João refere-se a imagens mentais (*imagino portões com grades, portão comum...*) a que remete por meio da memória mesclada à imaginação; sua constituição implica a significação atribuída aos sinais sensorialmente captados. A percepção que já teve de portões de ferro em sua vida constitui imagens mentais que carregam em si, intrinsecamente, as significações que a cultura atribui a esses objetos; assim, são socialmente constituídas, pois sua significação advém da cultura e das práticas sociais.

Quando questionado, João explicita que os sinais auditivos (*barulho do material*) significados pela cultura (*de metal, mesmo, de ferro... portão de ferro... com grade*) - ou seja, sinais transformados em signos - lhe permitem compreender aspectos da narrativa. A significação atribuída aos sinais auditivos é fundamental para a identificação de elementos que auxiliam na compreensão da narrativa. Os sinais captados pelos sentidos são a fonte de informação sobre o mundo, mas é necessário que tenham significação para o sujeito.

É interessante observar a comparação que efetua entre diferentes imagens auditivas presentes em sua memória: remete às imagens auditivas de ferro e de latão, e compara uma à outra (*se fosse de latão faria um barulho diferente*). João explicita ainda a fusão entre a apreensão dos sinais que, significados, constituem uma imagem auditiva (*mais pelo barulho que faz o material ...*) e processos de dedução (*... e depois em consequência da questão da comunicação fácil, e das coisas que passam por entre as grades...*).

A importância constitutiva da cultura é evidenciada em sua fala sobre o que é importante para apreender e imaginar uma cena:

João: *E também por um conhecimento anterior, por eu já saber o que é um portão, o que é um cadeado, e quais são os procedimentos que a pessoa deve tomar pra ir passando por essas... por esses objetos, com que ele abriu o portão. (...) A pessoa tem que ter o conhecimento, senão, eu acho, fica mais difícil você imaginar a cena, porque... se não se sabe como é um portão ou como se abre um portão, fica difícil pra imaginar essa cena... Tem que ter um conhecimento dos procedimentos usados, a estrutura toda...*

O conhecimento a que ele se refere – o uso cultural dos objetos criados pelo homem - só pode ser adquirido nas práticas sociais, em meio aos outros homens. A representação que ele faz da cena não vista é socialmente constituída, e porque participa das práticas sociais é capaz de imaginar e compreender a situação apresentada no filme.

Outro aspecto que se observa é que a narrativa dos sujeitos sobre o filme é constituída pelo relato da seqüência dos acontecimentos num todo coerente, não havendo em geral referência espontânea a descrições de como imaginam locais, personagens, cenas. Narram a história ligando os eventos uns aos outros numa seqüência integrada pela significação.

Na coletânea *Fundamentos de Defectologia*, Vygotsky (1997) critica a perspectiva adotada na educação de cegos segundo a qual se julga necessário suprir, por meio de outras vias, a falta de representações visuais sobre a realidade externa. Assinala que aqueles que adotam tal perspectiva tomam o caminho da substituição das imagens visuais por sensações de outro tipo, sem compreender que é impossível a substituição concreta. Assim, pela via das percepções e das representações concretas, ou seja, dos processos elementares, nunca se

criará a possibilidade de substituição das imagens espaciais que faltam. Vygotsky afirma que a verdadeira esfera da compensação das conseqüências da cegueira é a dos conceitos, ou seja, a esfera das funções psíquicas superiores.

Norgate (1997), em artigo em que discute métodos de pesquisa sobre a linguagem em crianças cegas, ressalta que pessoas cegas têm acesso predominantemente a informações temporais e não espaciais, e por isso são mais aptas a processar informação sobre ações e eventos do que sobre objetos.

Christian Metz, na obra *A Significação no Cinema*, aborda a questão da narrativa fílmica e refere-se à distinção entre descrição e narração, salientando que a descrição diz respeito ao espaço, enquanto a narração refere-se ao tempo, é um “sistema de transformações temporais (...), uma seqüência mais ou menos cronológica de acontecimentos” (Metz, 1972, p. 32).

Relacionando o que diz Metz com aquilo que Norgate assinala, e considerando ainda as afirmações de Vygotsky de que a verdadeira esfera da compensação da cegueira é a dos processos psíquicos superiores, pode-se considerar que as pessoas cegas são mais aptas a narrações do que a descrições, e que a significação é que permite compensar a ausência de percepção visual, na medida em que o que caracteriza o funcionamento psíquico superior são as operações com signos. As representações que os sujeitos constituem da realidade apresentada pelo filme não são de natureza predominantemente imagética, mas ligam-se fundamentalmente à busca da compreensão da história, à tentativa de atribuir significação ao conjunto de sinais que apreendem.

As ações e eventos é que assumem importância para os sujeitos, que os relatam de maneira significativa no contexto da narrativa. Conforme assinala Parente (2000) referindo-se às concepções de Paul Ricoeur sobre a narrativa, o ato configurante que a narrativa efetua transforma a dimensão episódica do relato dos eventos (um evento *após* o outro) em dimensão configuracional (um evento *por causa* do outro); assim, relatar um acontecimento em uma narrativa implica explicá-lo, atribuir-lhe uma significação.

De maneira geral, não se observam nos sujeitos da pesquisa descrições espontâneas sobre como imaginaram uma cena, um local ou um personagem; só o fazem quando solicitados, e muitas vezes mostram dificuldade em atender a essa solicitação. Evidencia-se que a falta de visão não favorece a descrição do fenômeno real.

Um trecho da entrevista de Denise ilustra esse aspecto: ela não fala de um lugar no espaço, mas de um lugar onde ocorreu uma ação, um evento.

Denise: (...) *Aí eles pegam e saem pra uma boate, e eles vão pra lá. Aí eles... aí mostra que eles pegam... Aí o mocinho lá pega e pula a grade, sei lá, eles estão perdidos, lá, aí esse moço pega e esquece a bolsa lá...*

Pesquisadora: *Lá onde?*

Denise: *Lá onde ele perdeu... Isso eu já não...*

Pesquisadora: *Não lembra. Hã...*

Denise: *Aí o Ângelo fala: “E a minha chave?”, né... E ele fala: “Então espera aí que eu vou pegar”. E aí, nisso, ele foi lá e daí a bolsa não estava. Ele esperou um pouco o colega dele e falou: “Ah, vamos ver se ele me liga, tal, e se ele me ligar...”, tal, e daí, depois ele foi embora pra casa dele. No outro dia ele ligou, ninguém estava, e depois ele viajou, depois ele voltou e descobriu que tinha outro cara morando lá dentro, e o Ângelo, lá, continuou desaparecido.*

O que importa para Denise a respeito do lugar é sua relação com o curso da ação, é a significação que assume na trama e não sua localização, seu aspecto, ou outros atributos espaciais. Quando interrompida em seu relato sobre a ação dos personagens e solicitada a se referir a um local, a jovem reitera que o que apreende sobre esse local é aquilo que se refere à narrativa, à ação do personagem (*lá onde ele perdeu...*). Após uma fala da pesquisadora indicando continuidade na atitude de ouvir seu relato, retoma o curso da narrativa, compondo-a com falas que seriam dos personagens, parecendo ilustrar que é a partir desse domínio que obtém a compreensão do que acontece: o domínio da linguagem.

Na entrevista com Flávia observa-se um atitude de esquiva diante da solicitação de descrição:

Pesquisadora: *Então, como é que você imaginou essas portas, essas coisas que ele foi abrindo com aquelas chaves?*

Flávia: *É, eu achei, assim, que o moço... Bom, o Ângelo foi jogando pra ele abrir, mas eu achei o moço muito cansado... Ele estava muito cansado...*

A jovem não responde ao que lhe foi perguntado mas remete ao que lhe faz sentido e ao que lhe interessa: o personagem, estados do personagem, e ações de personagens.

Todos os sujeitos da pesquisa relacionam um evento ao outro de modo a encontrar inteligibilidade na história, compreender o enredo, como se pode observar na narrativa que fazem de uma cena em que o personagem principal, procurando em um prédio o apartamento do amigo, do qual não lembra o número, envolve-se em uma confusão com os moradores, que chamam a polícia.

Júlio: *Depois ele desceu do táxi e acho que parou num prédio... Parou num prédio, que eu entendi, e não sabia o apartamento, achou que era o 402 ou o 403. Aí ele apertou o 402, saiu uma mulher lá, e disse que ia chamar a polícia. “Vou chamar a polícia!” Aí ele falou: “Não, então...” Daí ele foi no 403... daí ele apertou o 403, e saiu o amigo dele, agora não lembro, acho que ele não conseguia abrir a porta...*

Denise: *Aí ele pega e dá a maior confusão porque ele pega e começa a perguntar onde que é... onde que o amigo dele mora, o Ângelo, e aí a turma fala que ele invadiu o prédio e ninguém consegue entender nada o que ele quer falar, também, e daí ele pega e vai atrás, lá, aí a turma... Aí chega uma mulher e começa a falar que vai chamar a polícia porque ele está invadindo o prédio, porque ele começa a bater na porta e abrir, e começa a chamar o amigo dele, lá, e a turma acha que ele está invadindo o prédio, e tal, e aí chamam a polícia. Aí ele consegue encontrar o amigo Ângelo (...)*

João: *E daí ele chega nesse apartamento, nesse prédio, né, que mais parece um labirinto, cheio de portões, e acaba passando por esses portões e vai passando, até que ele chega num dos últimos, quase que no último deles (...) E ele dá de frente com o apartamento, 402, acho, não sei se me lembro. Sai a moça e ele pergunta pelo Ângelo... Parecia que ela estava trabalhando quando ele a chamou, ela estava fazendo alguma coisa, mexendo com algumas coisas (...) E ela acaba perguntando como ele tinha*

conseguido passar pelos outros portões que ele já tinha passado, no início, e ele acaba perguntando pelo amigo e... Até que ele, bom... Chega a polícia, e ele acaba conversando, e daí o policial toca lá no apartamento do amigo dele...

Flávia: *Ele estava perdido, perdido mesmo, não sabia pra onde ia, estava sem rumo mesmo. Aí ele foi procurando, assim, de casa em casa, ele nem sabia direito onde que o Ângelo morava, se era apartamento 402, 403, não sabia direito, realmente. Aí quando chegou de noite, assim, ele foi chegando, foi chegando, e aí tinha uma senhora lá né, ele estava quase que invadindo lá onde ela mora, né, e ela falou assim: “Ah, a próxima vez que você vier aqui a gente vai chamar a polícia”, tudo, só que ela já chamou a polícia, e aí a polícia foi atrás dele, tudo. Aí, mais pra frente no filme, ele estava andando, assim, e tinha até cachorro no meio do filme...*

Observa-se nos enunciados o uso muito freqüente de marcadores do discurso como “*aí*” e “*daí*”, indicando continuação, ligação de um acontecimento a outro, ou seja, relações espaço-temporais entre os eventos, e indicando também relações lógicas entre os acontecimentos. São freqüentes ainda a conjunção “*porque*” e o advérbio “*então*”, estabelecendo relações causais entre as ações dos personagens. O relato se estrutura de modo explicativo, significativo.

Paul Ricoeur, em sua obra *Tempo e Narrativa*, propõe que o tempo se torna tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo. Para o autor, “...existe entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana uma correlação que não é puramente acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural” (Ricoeur, 1994, p.85). A linguagem refigura e configura a experiência temporal do ser humano e, “...se a ação pode ser narrada, é porque ela já está articulada em signos, regras, normas: é, desde, sempre, simbolicamente mediatizada” (*ibid.*, p. 91).

Assim, a narrativa dá sentido às ações humanas reunindo-as em configurações em que as ações no tempo são agrupadas numa seqüência significativa; não são acontecimentos isolados, mas se relacionam por meio da significação. A intriga transforma a descrição da seqüência de ações (uma ação *depois* da outra) em uma explicação (uma ação *por causa* da outra).

Almeida (1999) refere-se ao processo de inteligibilidade dos filmes de cinema, salientando que é no intervalo entre as cenas que reside a significação. Esse intervalo é denominado *intervalo de significação*, e se refere àquilo que é estabelecido pelos cortes e não está materialmente no filme. O intervalo de significação permite que se narre uma história ocorrida durante anos ou mesmo séculos em cem minutos ou, no caso dos curtas-metragens, em quinze minutos. O que dá sentido à narrativa são as relações entre os eventos, e o autor assinala que no cinema a significação de uma cena é dada pela cena seguinte, e assim sucessivamente até o fim do filme.

Almeida salienta que esse intervalo é preenchido com as significações do espectador, que relaciona uma cena à outra com os sentidos que constrói com sua memória, sua imaginação e sua emoção, em que estão presentes e imbricados o coletivo e o singular, o público e o privado, a cultura e o sujeito. “Este intervalo que vai dar sentido ao que está sendo narrado não é um intervalo vazio. Ao contrário, é o mais pleno: nele acontece e age a história do espectador, a história como memória e sentimentos próximos, sua vida única e irredutível e a história como memória e sentimentos coletivos, a vida social e redutível à de todos” (*ibid.*, p. 38).

Pode-se observar esse imbricamento do individual e do coletivo no trecho da narrativa de cada sujeito apresentado acima. Nele, todos relatam a intenção dos moradores do prédio de chamar a polícia em virtude da conduta do personagem de algum modo interpretada por esses moradores como transgressora ou ameaçadora: estar invadindo o prédio, atravessar portões que não devia, apertar a campainha em apartamento errado. Este foi um dos elementos marcantes do filme, ao qual todos se referem, e transparecem nas falas significações que permeiam o imaginário social, relativas ao medo, ao individualismo, à preservação da ordem e da propriedade.

Mas entretecida à dimensão social há a construção individual, os sentidos que cada um produziu sobre essa passagem: Flávia pintou a cena com cores mais dramáticas, interpretando que o personagem chegou um tanto ameaçadoramente (*quando chegou de noite, assim, ele foi chegando, foi chegando*), estava quase invadindo a casa de uma senhora, e que a polícia o perseguiu; construiu com sua imaginação e sua memória uma maneira própria de narrar esse episódio, produzindo sentidos a partir de sua história pessoal e sua relação com o mundo. João reconstrói uma polícia mais ‘branda’, com quem se pode

conversar, e que acaba auxiliando-o. Júlio é mais sucinto, parece voltado a relatar ‘objetivamente’ os fatos; Denise explora o clima geral da cena, a confusão, o não entendimento.

Assim, ao mesmo tempo em que se pode constatar a constituição social das representações, a construção individual evidencia-se nas narrativas de cada sujeito. Os estudos de teoria do cinema, de modo geral, referem-se à participação ativa do espectador na interpretação e na fruição do filme. Tais estudos elaboram certos conceitos, como o de participação afetiva (Morin, 1983), atividade mental construtiva (Saliba, 1993), que remetem à construção de uma narrativa própria por parte de quem assiste a um filme. O *intervalo de significação* a que nos referimos anteriormente (Almeida, 1999) diz respeito a lacunas entre as cenas que o espectador preenche com sua interpretação, que por sua vez se constitui socialmente.

Bakhtin (1997a, 1997b) refere-se à atitude de compreensão responsiva ativa que todo interlocutor adota diante do enunciado de um outro sujeito falante - podendo esse enunciado ser também uma obra de ciência ou de arte – nas situações de comunicação verbal. Frente a um enunciado, postulado por Bakhtin como a unidade real da comunicação verbal, o interlocutor transfere para sua mente os elementos significativos desse enunciado e os insere em um contexto próprio, ativo e responsivo. (Bakhtin, 1997a). Pode-se estender tal concepção a um filme de cinema e considerá-lo como um enunciado ou um conjunto de enunciados, frente ao qual o espectador adota tal atitude, elabora sua compreensão responsiva, constrói sua narrativa a partir de sua própria rede de significações, que por sua vez é social, cultural, histórica.

Na narrativa de Flávia e na entrevista que se seguiu evidencia-se sua tendência a referir-se a sentimentos, qualidades, estados de espírito, maneiras de ser dos personagens, criar fatos, imaginar desdobramentos além do que está explicitado ou sugerido no filme. Apresenta aguda sensibilidade para captar o clima emocional das situações.

Flávia: *Senti que ele praticamente... Não sei se você sentiu isso também... O Ângelo... ele conversou com o Ângelo, assim, distante. Ele não foi próximo do Ângelo, não, porque, se ele fosse um amigo próximo, ele falava assim: “Ai, Ângelo, há quanto tempo, não sei o quê”, mas ele foi muito frio, ele estava distante mesmo do Ângelo. Ele*

entrou assim, não chegou a entrar, praticamente, dentro do prédio, eu acho que ele chegou a conversar com o Ângelo na porta... O Ângelo estava dentro da casa e eu acho que o moço conversou assim distante, ele estava fora...

[...] E esse Ângelo, também, não achei graça... ele foi frio também com o colega... Parece que ele não queria proximidade, também.

A jovem confere à história uma marca muito particular, dando aos fatos um colorido pessoal. Em outro trecho da entrevista atribui intenções e maneira de ser ao personagem muito próprias de sua interpretação:

Flávia: Eu acho que ele queria alguma outra... eu acho que ele queria... eu acho que o objetivo dele era outro, viu... Não era encontrar o Ângelo, não...

Pesquisadora: Você achou?

Flávia: Eu achei que o objetivo dele era... Sabe, encontrar garota, namorar... Porque, pelo filme, pela história, pelo... jeito que ele fala, ele é um jovem assim super agitado, viu, muito agitado, que gosta, assim, de curtição, sabe...

Os sentidos que Flávia produz a partir do filme carregam sua história, estão eivados pelos significados que foram se constituindo em sua rede de relações com a família, com a escola, com a comunidade, com o imaginário social sobre a cegueira. Parece haver um tom de falta, de necessidade, de busca matizando suas falas...

Flávia: ... ele saiu exatamente pra procurar o Ângelo que estava sumido, e ele disse que estava morrendo de fome. Pelo que a gente entendeu aí, esse não foi o primeiro dia que ele saiu, não, já fazia muito tempo que ele estava procurando o Ângelo...

[...] Ele ficou o dia inteiro fora, ele estava praticamente perdido... Perdido mesmo, não sabia pra onde ia, estava sem rumo mesmo. Aí ele foi procurando, assim, de casa em casa, ele nem sabia direito onde que o Ângelo morava, se era apartamento 402, 403, não sabia direito, realmente.

Como estariam entretecidos nessas falas as significações constituídas em suas experiências sociais, as vozes que lhe falaram ou se calaram, o lugar que ocupa na configuração familiar, social, e os sentidos que atribui a isso?

Por outro lado, procura firmar sua posição, definir um lugar social por meio da palavra, ocupando com ela um espaço, fazendo-se ouvir. Não se restringe ao filme, discorre sobre outros temas, emite opiniões, discute questões. A palavra é a peça de resistência. Em meio a toda essa dinâmica, o signo.

Flávia: Aliás, isso mostrou também uma certa realidade que a gente vive hoje no trânsito, viu. Tem muitos motoristas que querem, né, ultrapassar pelos cantos, por isso que tem essas multas aí, os pontos na carteira. Eu acho também um pouco que o filme dá um alerta para quem vive no trânsito.

Denise, por sua vez, reconstrói a narrativa de maneira sucinta, compreende o sentido geral da história, embora omita algumas cenas. Busca a compreensão geral do filme, e solicitações para que recomponha e imagine espaços, locais e trajetos parecem causar-lhe desconforto, por serem inadequadas à forma peculiar como apreende o mundo. Quando as perguntas da entrevista vão nessa direção, dá evasivas, parece até angustiar-se:

Pesquisadora: *Queria que você me contasse como você imaginou algumas cenas...*

Denise: *Ai, meu Deus!*

[...]

Denise: *O mocinho lá pega e pula a grade, sei lá, eles estão perdidos, lá, aí esse moço pega e esquece a bolsa lá...*

Pesquisadora: *Onde?*

Denise: *Lá onde ele perdeu... Isso eu já não...*

[...]

Pesquisadora: *Como você imaginou essa cena do prédio?*

Denise: *Ai, eu não consegui imaginar dentro nem fora do prédio, não.. Só as cenas, que foram muito engraçadas, que ele começou a abrir... a tocar tudo quanto era as*

campainhas do prédio ele ia tocando, ia tentando, aí a primeira coisa quando ele chega, o som está alto, maior das, né... Daí a moça aparece e ele começa a pedir pra abrir, né...

Nesta passagem ela se estende e relata a cena toda do prédio. As falas de Denise expostas mais acima parecem mostrar que a solicitação de descrições se apresenta a ela como algo a que não pode corresponder, que não diz respeito à forma como percebe, compreende e representa a realidade. Nesta última fala deixa isso claro, de certa maneira, ao dizer que não consegue imaginar dentro nem fora do prédio, mas que consegue falar das cenas, e realmente fala delas extensamente. Ou seja, Denise está dizendo que é a significação que a move, a compreensão da cena, e não aspectos que não são próprios de sua maneira de significar o mundo. Houve outros momentos em que as evasivas, as respostas angustiadas – *sei lá, não consigo, não dá* - se fizeram presentes, diante de perguntas que talvez lhe trouxessem significações já conhecidas, significações sociais sobre o não saber, o não conseguir das pessoas cegas, sentidos que permeiam o imaginário social e afetam a ela, à escola, à professora, e também à pesquisadora, o que se evidencia nas perguntas e solicitações sobre coisas que não dizem respeito ao universo de compreensão de Denise e das pessoas cegas.

Júlio compreende bem a história e imagina cenas, espaços, locais, personagens com certa facilidade. Reconstrói a narrativa de modo detalhado, reproduzindo de maneira muito próxima à do filme a maioria das falas dos personagens. Chama a atenção em sua narrativa e também na entrevista o uso que faz da atenção e da memória.

Júlio: Conta que ele saiu, acho que às quinze para as nove da noite, não tinha nem começado a novela ainda, e ele não tinha almoçado ainda e estava morrendo de fome. Aí ele pegou a mochila dele, acho que com uma conta de luz dentro, que eu lembro, e ele pegou um táxi. Nesse táxi o rádio estava alto. “Abaixa um pouco o rádio”, ele falou pro taxista. Aí, agora eu não sei se... acho que... deram um cavalo-de-pau lá, não sei se foi o taxista ou se foi o outro. Falou: “Quer morrer?”

[...] *Ele tocou, e daí saiu uma moça, assim, uma senhora, que ele chamou e pediu se ela não podia abrir a porta pra ele... Agora eu não sei se era a porta da portaria ou a*

porta pra entrar no prédio, né... Só sei que ela, pra abrir a porta pra ele, olhou ele de baixo para cima, assim... Se ele fosse negro, não tinha chance! (risos) Isso é sinal que ele era branco, né. Ele diz que quem sorri mostra os dentes, né, só que dente é pra quem tem dinheiro aqui no Brasil, né (risos). É o salvo-conduto dele, não pode sair sem eles de casa! (risos)

Júlio parece desejar mostrar que lembra e compreende as coisas, mostrar suas competências. Sua memória registra tudo, guia-o, e atesta que compreende o mundo. Compartilha, rindo, os significados do humor crítico do filme sobre o preconceito, humor que pode fazer ecoar sentidos de vivências semelhantes por que passou nas várias situações em que teve seu acesso impedido - situações em que não era bem aceito, como contou sobre suas dificuldades de acolhimento na escola.

João apresenta uma narrativa detalhada que se caracteriza pela capacidade de compreensão e de descrição das coisas não vistas, de pessoas, espaços, lugares, movimentos, seqüências, e pelo detalhamento que faz do processo que o conduziu a elaborar certas inferências.

João: Daí ele chega nesse apartamento, nesse prédio, né, que mais parece um labirinto, cheio de portões, e aí acaba passando por esses... Aí a cena... se percebe que ele passa por esses portões e vai passando, até que chega num dos últimos, quase que no último deles – não vou dizer que é o último, mas que faltariam uns dois ou três para terminar de passar – e ele dá de frente com o apartamento, 402, acho, não sei se me lembro. Sai a moça e ele pergunta pelo Ângelo.

Em outro momento:

Pesquisadora: *Como você imaginou alguma parte dessa cena... Como você imaginou o motorista?*

João: *Aquelas pessoas que... imagino assim, que ele usa umas roupas estranhas... roupa assim do estilo roqueiro...*

Pesquisadora: *Por que, João?*

João: *Pela música do carro, pelo som que estava dentro do carro, se apresenta assim meio roqueiro... Não sei lhe dizer se ele tinha barba... Deveria ter, sim... E tem uma cara, como posso dizer, meio não normal, meio estranho, meio fechado, meio, né, de pessoas irritadas, vamos dizer assim... Ainda mais quando ele... Seria assim bem avoado, bem... Ah, usando um português meio inculto, bem louco, assim... Ele inclusive gosta de andar em alta velocidade, pelo rapaz não ter nem percebido a rua direito que ele virou ou a rua que deixou de virar, e pela circunstância de que ele quase atropela uma pessoa, né...*

A narrativa de João parece ter correspondência com a maneira como se desenvolveu e vive. Sua história de vida e as atividades de que participa, a maneira como se relaciona com o mundo, com as pessoas, sua participação nas práticas sociais, suas amizades desde pequeno com garotos videntes, sua liberdade em brincar quando criança, suas relações familiares, tudo isso sugere que essa imersão na cultura, esse convívio estreito em meio às pessoas, cegas ou não, lhe possibilitaram desenvolver-se, adquirir competências, transitar pelo universo dos ‘videntes’ com desenvoltura.

Os dados nos mostram que a compreensão da narrativa envolve um complexo processo de interpretação de que participam, interrelacionadas, as funções psíquicas superiores; mobilizam-se as emoções, opera o raciocínio; sinais são significados, indícios são interpretados, fatos são relacionados logicamente e conhecimentos anteriores são utilizados produzindo novos sentidos. Mas todo esse processo só é possível e só se realiza no signo e pelo signo, por meio da linguagem.

O que se constata na compreensão da realidade que é apresentada aos sujeitos – um filme de cinema - é o conhecimento sendo constituído pela linguagem. O relato de Júlio sobre uma cena do filme nos permite observar esse aspecto:

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.

Inferre 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 seu meio.

Por meio da linguagem, que dá sentido aos sinais e indícios auditivos captados no filme, Júlio reconstitui a trama da narrativa. Pode-se observar o mesmo processo nas narrativas dos outros sujeitos da pesquisa.

Denise 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.

Flávia, em relato sobre um trecho do filme em que o personagem toma um táxi, atribui à conduta do taxista, principalmente ao fato de ouvir *rock* em alto volume no carro e também a seu “*jeito atrevido*” – que provavelmente se refere ao comportamento um tanto transgressor, ao modo arriscado de dirigir - significações que circulam na cultura e fazem parte do imaginário social.

Flávia: *O moço deu sinal, entrou, e estava assim um som... Um som de roqueiro no último volume. Um taxista bem doido, bem maluco, muito atrevido, né. Eu acho que num determinado trecho ali ele fez alguma manobra arriscada, até que ele freou o carro. (...) Esse motorista é doido, doido mesmo, de verdade, acho que ele deve ser assim... (...) Não deve ser bonito, não. Ele deve ser feio, assim, de cabelo espetado que nem bombril, assim...*

Pesquisadora: *Por que, Flávia, você imaginou isso?*

Flávia: *Ah, pelo jeito dele, pelo som assim do carro, do fundo musical que ele foi colocando, pelo jeito atrevido, sabe... Ele foi super atrevido, mesmo...*

A associação de atributos como “*bem doido, bem maluco*” ao *rock* e ao fato de o motorista ouvi-lo em alto volume estão presentes nessas significações, e Flávia delas se apropria, produzindo novos sentidos: imagina o taxista “*feio, de cabelo espetado que nem bombril*”. Flávia compõe um personagem, seu modo de ser, seu ‘estilo’, a partir da significação atribuída pela cultura a certos aspectos que apreende. Que relações ela teria estabelecido entre as características *roqueiro, muito doido, atrevido* e os atributos *feio, de*

cabelo espetado que nem bombril? Por que quem ouve rock alto seria feio, e teria o cabelo assim? Haveria um sentido de recriminação moral presente nessas imagens? Haveria um sentido de marginalidade associando *rock*, conduta atrevida e transgressora, e cabelo espetado como bombril? São sentidos possíveis presentes no discurso de Flávia, e presentes também no discurso que perpassa o meio em que vive. O modo de Flávia imaginar o personagem traduz formas sociais de dizer sobre os elementos que ela capta, os quais ela interpreta conforme as significações de sua cultura, do grupo social com que convive.

Uma característica marcante da estratégia adotada pelos sujeitos para compreender o filme diz respeito à interpretação de indícios. Wallon (1979) refere-se ao indício como o vestígio de algo que está próximo da situação imediata, mas provisoriamente ausente. Distingue-o do símbolo e do signo por não pertencer, como estes, à esfera da significação, mas salienta que nem sempre o indício se caracteriza como um mero vestígio. Muitas vezes o processo é mais complexo e é necessário realizar induções, usar o raciocínio para preencher a separação entre o indício e o fato a que corresponde, modo como é utilizado pelo romance policial, conforme assinala Wallon. Nesses casos, já se opera no plano da representação, pois o que se procura não pertence à situação atual, imediata, mas a algo no passado, e as circunstâncias, o contexto, desempenham aí papel muito mais importante do que a natureza do indício.

Pino (1991), abordando o percurso compreendido entre a sinalética animal e as raízes da semiótica, refere-se a indícios, pistas e marcas que o homem teria começado a ser capaz de decifrar com o início das atividades de caça, o qual marcaria o abandono do estado de natureza e sua entrada no estado de cultura. Segundo o autor, esses sinais têm uma relação natural e fixa com o objeto sinalizado, à qual o homem interpreta, enquanto os signos remetem ao objeto que representam por uma relação artificial e variável, criada pelo próprio homem. Pino ressalta, no entanto, que essa decifração de pistas, marcas e indícios implica uma atividade mental totalmente diferenciada em relação à interpretação de sinais pelos animais, e pode ser entendida como o elo lógico entre a sinalética animal e a semiótica.

Ginzburg (1991), em texto em que discorre sobre como foi gradualmente se instituindo nas ciências humanas um modelo epistemológico baseado na semiótica - o paradigma indiciário -, refere-se a esse saber divinatório que o homem teria desenvolvido

nas atividades de caça, aprendendo a decifrar pistas e sinais das presas que não estavam visíveis. “Aprenderam a cheirar, a observar, a dar sentido e contexto ao traço mais sutil” (*ibid.*, p. 98). Esse tipo de saber, baseado na interpretação de indícios, seria o precursor longínquo do paradigma indiciário. Segundo Ginzburg, “seu traço característico é o de permitir saltar de fatos aparentemente insignificantes, que podem ser observados, para uma realidade complexa, a qual, pelo menos diretamente, não é dada à observação” (*ibid.*, p. 98). Esse saber envolve operações intelectuais como análise, comparação e classificação. Outra característica é que os dados podem ser ordenados pelo observador em uma seqüência narrativa, pois ele é capaz de interpretar um conjunto de sinais obscuros e quase imperceptíveis como uma série coerente de eventos.

Nas estratégias que os sujeitos relataram ter usado para representar e compreender o filme, observam-se operações que lembram as descritas como próprias do paradigma indiciário. Em algumas passagens de suas narrativas e das entrevistas explicitam em que se basearam para inferir acontecimentos e aparências presentes no filme.

Denise: Aquela hora que ele estava do lado de fora do prédio, deu pra saber também por causa do policial. Na hora que eles chamam a polícia, então o policial pegou e já tipo desligou o carro e perguntou o que é que ele tinha, entendeu?... Se ele estivesse dentro do prédio, o policial, saindo do carro, teria entrado... Assim, teria andado pra entrar dentro do prédio.

Denise deduz a localização espacial de um personagem com base na maneira como se desenrola a ação de outro personagem (policial). A ação do policial ao longo do tempo permite inferências a respeito da relação do personagem principal com o espaço.

João explicita os vários tipos de indícios que o auxiliam a inferir uma seqüência de eventos. Refere-se à trilha musical do filme, a sinais auditivos que interpreta e lhe dão informações sobre o movimento dos diversos personagens, e ao contexto da narrativa.

João: Eu tiro eles correndo por três fatores. (...) Vem tudo junto, assim, totalmente simultâneo... Então aí vem a questão da trilha, que realmente faz sentido, e daí é uma questão racional mesmo, né... Aí, depois, vem a questão... Quando você está correndo, né,

se você está conversando, o som da sua voz sai meio tremido, não sai um som parado... Como se eu estivesse batendo assim no peito enquanto estou falando (faz o gesto correspondente), sai um som mais nesse nível, né... Então eles conversando, eu percebo que sai como quando se está correndo... Em terceiro, conforme eles estão correndo, o cachorro vai latindo... Isso significa que se o cachorro está latindo e eles vão correndo, então entra a questão da trilha, e entra a questão de como está saindo a voz, e o cachorro latindo, então isso significa que eles realmente estão correndo. Depois acaba com eles conseguindo despistar o cachorro, o cachorro desiste...

Indícios de natureza diversa são interpretados de maneira integrada, ocorrendo uma síntese entre as funções psíquicas. Flávia se refere a como imaginou um personagem, com base no indício do som alto dentro do carro:

Flávia: Acho que é do mesmo estilo desse jovem, também, muito louco... Porque pra ele colocar som alto, né, eu achei ele muito louco... Muito doidão, mesmo, tipo Raul Seixas...

Flávia e a pesquisadora riem.

Flávia: Tipo também desse moço que ficou famoso... o Supla, que é também um grande roqueiro, né, e acho que ele também é bem louco, viu, bem maluco.

A maneira como ocorrem essas operações exige a utilização do raciocínio para preencher a separação entre o indício e o fato a que corresponde, conforme salienta Wallon (1979), aspecto a que nos referimos quando citamos esse autor anteriormente neste capítulo. Segundo ele, essa forma de interpretação de indícios é semelhante ao modo como é utilizado pelo romance policial e implica representação, sendo que o contexto desempenha papel fundamental. Os sujeitos inferem fatos, seqüências de acontecimentos, atributos de personagens e imagens utilizando sinais, detalhes que selecionam, informações que relacionam logicamente umas às outras, e interpretam esses indícios de modo a encontrar significação.

A análise de como os sujeitos da pesquisa constroem suas narrativas e interpretam as significações do filme complementa-se com aspectos que se podem observar a partir da

discussão em grupo. Ocorre um aperfeiçoamento da compreensão da história pela produção conjunta de significações e sentidos, como mostra a narrativa que os sujeitos da pesquisa fizeram coletivamente após a exibição de um filme para o grupo. Na passagem a seguir podemos observar os ajustes que vão se produzindo na compreensão do filme pela interação discursiva entre os jovens.

Pesquisadora: *Então vamos começar a história... Faz de conta que eu não assisti ao filme; como é que vocês, em grupo, me contariam a história?*

Júlio – *Eduarda, acho que começou... a primeira coisa começou na Bahia, na praia de Itapuã...*

Pesquisadora: *Hã.*

Júlio: *Pelo que ele falou ali, né, começou pela praia de Itapuã no começo do filme...*

|João: *Ele mostra o cenário que ele está imaginando.*

Júlio: *Exatamente, ele está imaginando... Pensando nas praias.*

João: *Ele imaginando todo aquele cenário, né... Talvez aquela imaginação que ele tenha feito de... talvez já tenha estado lá, que dá pra perceber porque conhece bem o poema.*

Diante da solicitação da pesquisadora, Júlio inicia a narrativa referindo-se a um local onde se teria iniciado a história, e João assinala que o personagem está imaginando aquele local; Júlio então ‘adapta-se’ à nova informação e ajusta sua compreensão, concordando com João, que reitera o fato de que o personagem estaria imaginando aquele cenário.

Novas informações são trazidas por cada sujeito, passando a ser incorporadas pelo grupo. Os jovens vão adicionando suas percepções às dos outros, reconstituindo coletivamente a história.

Júlio: *Começa a tocar Dorival Caymmi de fundo.*

João: *Isso. E de repente, ele volta pra si: “Bom, peraí, eu não estou lá, em Itapuã, eu estou aqui em São Paulo, e tá uma chuva terrível !*

Flávia: (inaudível)

João: *O ambiente... está chovendo. E aí ele vai até... a única opção dele é ir assistir pela sexta vez a um filme que ele já tinha assistido.*

Júlio: *A única opção dele é ir no cinema.*

João: *E ele vai pro cinema.*

Denise: *O que dá pra entender é que ele estava lendo o jornal, né? Tinha um barulho de papel, assim...*

João: *Ele devia estar vendo aqueles resuminhos de filmes, assim, achei, que vem junto da lista de cinema... Ele tá lendo aquele resuminho, né, e não tava nem aí, prestando muita atenção no filme..*

Flávia: *E o filme que ele assistiu era um filme legendado, um filme em inglês..*

Em outro trecho discutem qual seria a interpretação correta de uma cena. Ocorrem discordâncias e elaboram-se argumentos para contestar a percepção considerada equivocada, que são aceitos, produzindo-se retificações na interpretação dos indícios.

João: *Então eles vão e, eu imagino que eles têm um, assim... Comem, né...*

Pesquisadora: *Onde? Vamos falar disso.*

Flávia – *Restaurante...*

Denise – *Hã... não é isso.*

João – *Acho que é num carrinho de lanches, por ali, né... Acho que foi numa barraquinha, uma cantininha por ali...*

Pesquisadora – *Por que você acha que é?...*

(...)

Denise – *Eu acho que eles comeram na casa dele.*

Pesquisadora – *Na casa dele?*

Denise – *Eu acho que sim.*

João – *Não, não, não, porque é depois que eles vão pra casa dele, né...*

Denise – *Ah, é.*

João – *Eu imagino assim, entendeu, que eles tenham comido por ali numa cantina, numa barraquinha, porque ali ficou de fundo um som de... um som de carro. E aí ... tanto que depois ela pergunta pra ele: “Ó, você tá com dinheiro?”, né... Porque eles comeram*

e... e tiveram de sair pra não, pra não pagar e sair correndo... Tanto é que tiveram de sair correndo...

Denise – Ah, é!

Todos concordam: “É, saíram correndo!”

Júlio – É, saíram correndo tanto é que ele falou assim: “vamos ter de sair de fininho, é o jeito”...

Denise discorda de Flávia quanto ao local onde os personagens estão comendo, e depois João discorda de Denise, que aceita sua argumentação e concorda com sua retificação. No interjogo das interações discursivas, a palavra possibilita a constituição coletiva do conhecimento sobre o filme.

Quando um dos sujeitos produz sentidos que se distanciam muito da compreensão do grupo sobre o filme, os outros assinalam sua desaprovação. Em um trecho em que discutem se o autógrafo que o delegado pediu à atriz de televisão seria para ele próprio ou para sua esposa, pode-se observar esse tipo de situação.

Júlio: Dificilmente ele ia levar o autógrafo pra mulher dele. Ele está mentindo...

João: Não, eu acho que é mesmo pra mulher dele.

Flávia: Eu penso assim...

João: É pra ela, sim...

Flávia: É pretexto.

Júlio: É pra mulher dele, sim... é pra mulher dele...

João: É pra mulher dele, mesmo.

Flávia: Não, eu acho, Eduarda... Eu penso assim, que ele estava interessado nela, na moça.

Denise: Não, não... Não assim, interessado.

João: Flávia quer clima, de qualquer jeito! (risos)

Júlio: Ela quer clima! (risos)

João: Ela acha que está num filme de clima absolutamente romântico! (risos)

Constatou-se ao longo da análise dos dados como a reconstituição da narrativa do filme pelos sujeitos passa pela busca da significação, e alguns mecanismos utilizados por eles para captar a significação do que não vêem. Os dados possibilitaram observar e analisar aspectos como o uso integrado das funções psíquicas, a maior aptidão dos sujeitos para a narração de eventos encadeados de modo coerente do que para descrições, o interjogo entre o social e o individual presente em suas narrativas, a constituição do conhecimento de uma realidade não vista por meio da linguagem, a interpretação de indícios e o aperfeiçoamento da compreensão da narrativa pela construção coletiva de significações e sentidos, obtida na discussão em grupo. Permeando esses aspectos e possibilitando o conhecimento, o signo, mais especificamente a linguagem.

* * * * *

V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A idealização deste estudo surgiu a partir de minha experiência no trabalho com pessoas com deficiência visual e de minha inquietude frente ao contraste entre as competências que muitos deles apresentam e o que o imaginário social e mesmo muitas pesquisas veiculam sobre suas capacidades.

Minha motivação ao realizá-lo foi compreender como os cegos encontram vias alternativas de acesso à realidade, de que estratégias se utilizam, e também dar visibilidade a essas questões, interferir de alguma maneira nos sentidos instituídos e estabilizados sobre a cegueira.

Os objetivos que se delinearão para o trabalho foram: investigar como as pessoas cegas desde o nascimento representam a realidade e que estratégias usam para constituir suas representações. A categoria representação foi aqui assumida em seu sentido amplo, naquilo que se refere à capacidade humana de usar elementos que o próprio homem cria para mediar sua relação com o mundo – a capacidade de *representar* a realidade. Adotou-se a concepção de que as representações são formações simbólicas socialmente constituídas e se inscrevem no âmbito da cultura.

Abordamos as concepções de três autores que elaboraram sistemas teóricos abrangentes sobre o psiquismo humano e estudaram as categorias que dizem respeito a nosso objeto de estudo – Piaget, Wallon e Vygotsky. A perspectiva assumida neste trabalho norteia-se pelos pressupostos das teorias que entendem o psiquismo humano como sendo constituído a partir das relações sociais, e filia-se à teoria histórico-cultural de Vygotsky, em que o papel da mediação do signo é central.

Nesse contexto, entendemos a concepção de Piaget sobre o âmbito estritamente individual a que fica restrita a imagem mental como passível de questionamentos. Entendemos a representação como formação simbólica socialmente constituída, enraizada na cultura, e não como uma produção individual que o sujeito constitui solitariamente a partir de seu próprio psiquismo. Mesmo os aspectos que constituem a subjetividade formam-se a partir das relações sociais e são profundamente afetados pela cultura.

Os dados dão visibilidade ao que preconizam essas concepções: as representações que os sujeitos fazem da realidade apresentada trazem as marcas do cultural entretecidas a suas vivências sociais particulares e estão intrinsecamente ligadas à significação – ao signo. A busca de interpretar, compreender, significar, é que norteou as narrativas que fizeram da realidade que lhes foi apresentada – filmes de cinema. Usaram para isso, entre outros recursos, a interpretação de indícios. O papel fundamental da linguagem na constituição do conhecimento é evidenciado na reconstrução que os sujeitos fazem da narrativa e de cenas e detalhes do filme. É a palavra que constitui o complexo processo psíquico de interpretação global e possibilita o acesso à realidade não vista.

Os dados sugerem relações entre a história pessoal e a vida atual de cada sujeito, e a compreensão e representação do filme. Nas narrativas estão presentes, entretecidas, as peculiaridades de cada sujeito, as significações e sentidos que perpassam e perpassaram a vida de cada um deles, e as marcas da cultura, do imaginário social que permeia suas vivências e sua relação com a realidade.

As histórias de vida dos quatro jovens mostram dificuldades na adaptação ao contexto escolar, com desdobramentos em suas vidas. Júlio não prosseguiu os estudos, Flávia voltou ao isolamento após terminar o ensino médio, Denise revive as dificuldades por que já passou, tentando agora fazer estágio para seu curso de Magistério e encontrando resistência nas escolas, e João, por sua vez, ressentido menos dessas dificuldades que também viveu pois as circunstâncias de sua vida lhe proporcionaram outras possibilidades. Assim como a escola, tantos outros âmbitos da vida desses jovens podem ter significado sua cegueira como incapacitante, motivo de exclusão, de descrédito. Em meio a tudo isso, que significações atribuem a si mesmos?

O imaginário social sobre a cegueira permeia todas as instituições, e nos afeta a todos. É preciso estar alerta para poder descentrar o olhar, ver o outro a partir de sua perspectiva. E isto não é tarefa fácil. Ao longo desta investigação, pude perceber a força desse imaginário agindo sobre a condução da pesquisa, produzindo sentidos que determinavam posturas, formas de proceder, interpretações. O pesquisador é parte daquilo que investiga, é afetado pela mesma tessitura de significados, mas pode estar atento às múltiplas vozes que ecoam em seu imaginário, abrir-se para outros sentidos e para outras

interpretações. Este estudo pretende trazer alguma contribuição no sentido de ampliar o coro de vozes sobre os significados a respeito da cegueira.

* * * * *

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. J. de. *Cinema: arte da memória*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- AMIRALIAN, M.L.T. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- ANDERSON, D.W. Mental imagery in congenitally blind children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*.v.78, n.5, (pp. 206-210), May 1984.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997a.
- _____ *Estética da Criação Verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.
- BARTLETT, F. C. *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1977.
- BATISTA, C.G. Deficiência visual, alterações no desenvolvimento e o processo de escolarização. *Boletim de Psicologia*. Vol.LI, n.115, (pp.187-200). São Paulo: Sociedade de Psicologia de São Paulo, 2001.
- BAZIN, A . Ontologia da imagem fotográfica. In: XAVIER, I. (Org.) *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- BIGELOW, A. Spacial mapping of familiar locations in bind children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, V.85, n.3, (pp.113-117), 1991.
- _____ Relationship between the development of language and thought in young blind children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, V. 84, n.8, (pp.414-419), 1990.

CHAUÍ, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: *O Olhar*. Adauto Novaes (Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

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, (pp.405-433), jul.1999.

EVERAERT-DESMEDT, N. *Semiótica da narrativa*. Coimbra: Livraria Almedina, 1984.

FLETCHER, J.F. Spatial representation in blind children 1: development compared to sighted children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*. V.74, n.10, (pp.381-385). Dec.1980.

_____ Spatial representation in blind children 3: effects of individual differences. *Journal of Visual Impairment and Blindness*. V. 75, n.2, (pp.46-49), Feb.1981.

GINZBURG, C. Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO,U. e SEBEOK T. A.(Orgs.) *O signo de três*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

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.

HOLBROOK, M.C. What is visual impairment? In: HOLBROOK, M.C. (Org.) *Children with visual impairments: a parent's guide*. USA: Woodbine House, 1996.

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.

- HOZ, R. & ALON, A. The tactics and knowledge representations used by blind students in learning from texts. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. V.95,n.5, (pp.304-307). May, 2001.
- HUERTAS, J.A. & OCHAITA, E. The externalization of spatial representation by blind persons. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, v. 86, n.9, (pp.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, (pp.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.
- MARMOR, G.S. & ZABACK, L.A. Mental rotation by the blind: does mental rotation depend on visual imagery? *Journal of Experimental Psychology: Human perception and Performance*. Vol. 2, n.4, (pp.515-521), 1976.
- METZ, C. *A significação no cinema*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- MEYER, P. *O olho e o cérebro: biofilosofia da percepção visual*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- MILLAR, S. Spatial representation by blind and sighted children. *Journal of Experimental Child Psychology*, V.21, (pp.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, (pp.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.
- PAIVIO, A. *Mental representations: a dual coding approach*. New York: Oxford University Press, 1990.
- PARENTE, A. *Narrativa e modernidade: os cinemas não narrativos do pós-guerra*. Campinas: Papyrus, 2000.
- PEIRCE, C.S. *Escritos Coligidos*. Coleção Os Pensadores. 1ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____ *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1990.

PIAGET, J. e INHELDER, B. *A imagem mental na criança*. Porto: Livraria Civilização, 1977.

_____ *A psicologia da criança*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XXI, nº 71, (pp. 45-78), jul. 2000.

_____ As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XIII, nº 42, (pp. 315-327), ag. 1992.

_____ O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos Cedes*. Campinas, nº 24 (pp. 32-43), 2ª ed., jul. 1991.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa - Tomo I*. Campinas: Papyrus, 1994.

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*. 2ª ed. São Paulo: FDE, Diretoria Técnica, 1993.

SANTAELLA, L. e NOTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. 3ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1916/1986.

SIMPKINS, K.E. & SIEGEL, A.J. The blind child's construction of the projective straight line. *Journal of Visual Impairment and Blindness*. V. 73, (pp.233-238), 1979.

SMOLKA, A.L.B. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XXI, nº 71, (pp. 166-193), 2000 .

_____ O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*. Campinas, nº 50, (pp. 26-40), 2000.

TAIT, P. E. The attainment of conservation by Chinese and Indian children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*. V.84, n.7, (pp.380-383, 1990.

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

VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.

VEITZMAN, S. Avaliação da criança com deficiência visual. *Temas sobre Desenvolvimento*, ano II, n.7, julho-agosto 1992.

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

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

_____ Paidologia del Adolescente. In: *Obras Escogidas, tomo IV*. Colección Aprendizaje, dirigida por Alvarez, A.e del Rio, P. Madri: Visor Distribuciones, 1996a.

_____ *Pensamento e Linguagem*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.

_____ *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Havana: Editorial Científico Técnica, 1987a.

_____ *Imaginación y el arte en la infancia*. México: Hispánicas, 1987b.

_____ Conferencias sobre Psicología. In: *Obras Escogidas, tomo II*. Colección Aprendizaje, dirigida por Alvarez, A. e del Rio, P. Madrid: Visor Distribuciones, 1982.

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.

WAGNER-LAMPL, A. & OLIVER, G.W. Bringing imagery into the world of visual impairment. *Journal of Visual Impairment and Blindness*. V.82, n.9, (pp.373-377), Nov.1988

WALLON, H. *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin, 1968/1941.

_____ *Do acto ao pensamento*. Traduzido do original em francês *De l'acte au pensée*, por J. Seabra Dinis. Lisboa: Moraes Editores, 1979/1942.

_____ Psychologie et éducation de l'Enfance. *Enfance*. Número especial, 7ª ed. Paris: 1985.

_____ *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989

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

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

WERTSCH, J. V. La médiation sémiotique de la vie mentale. L.S.Vygotsky et M.M. Bakhtin. In: BRONCKART et al (Orgs.) *Vigotsky aujourd'hui*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.

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

ZIMMERMAN, G. J. Effects of microcomputer and tactile aid simulations on the spacial ability of blind individuals. *Journal of Visual Impairment and Blindness*. V.84, n.10, (pp.541-547), Dec.1983.

Visual impairment. In: ALKIN, M. C. *Encyclopedia of Educational Research*. 6^a ed., (pp. 1495-1500). New York: Macmillan, 1992

* * * * *

ANEXOS

ANEXO 1

**NARRATIVAS FEITAS PELOS SUJEITOS APÓS A EXIBIÇÃO INDIVIDUAL
DO FILME “ÂNGELO ANDA SUMIDO”**

FLÁVIA

Pesquisadora – Então, você falou que o filme...

Flávia – Ah, eu achei o filme assim bastante, hã... bastante maluco, viu... bastante... É um estilo bem assim, eh, amalucado mesmo, né... bem doido, né. Aliás, as cenas também que a gente pode, né, observar é assim: é o amigo, né, do Ângelo, no caso não sei, não importa o nome do amigo, ele estava contando a história, eh... ele é o narrador, tipo assim, narrador-observador, observava as coisas e depois contava, né, o que que estava acontecendo, e na mesma hora que ele contava ele fazia a ação, ele dava também as, eh, as descrições, né, dos vários lugares que ele ia, né. Ele estava contando que ele saiu da casa dele, era assim de manhã cedo, nove horas da manhã, e ele saiu exatamente pra procurar o Ângelo que estava sumido, né, e ele disse que estava morrendo de fome. Pelo que a gente entendeu aí, esse não foi o primeiro dia que ele saiu, não, ele já fazia muito tempo que ele estava procurando o Ângelo, e ele foi parar numa loja, né, numa loja de... de produtos, tinha perfume, tinha um monte de coisa, né. Aí assim: mais pra frente, de repente, assim, né, praticamente ele ficou o dia inteiro fora, ele estava praticamente perdido... Perdido, perdido mesmo, não sabia pra onde ia, estava sem rumo mesmo. Aí ele foi procurando, assim, de casa em casa, ele nem sabia direito onde que o Ângelo morava, se era apartamento 402, 403, não sabia direito, realmente. Aí, quando chegou de noite, assim, ele foi chegando, foi chegando, e aí tinha uma senhora lá, né, ele estava quase que invadindo lá onde ela mora, né, e ela falou assim: “Ah, a próxima vez que você vier aqui a gente vai chamar a polícia”, tudo, só que ela já chamou a polícia, tudo, e aí a polícia foi atrás dele, tudo... Aí, mais pra frente do filme, ele foi, ele estava andando, assim, e tinha até cachorro no meio do filme... Tinha até cachorro numa parte do filme, aí ele encontrou alguém lá, assim, né, que estava usando um... não sei que meio de transporte que ele estava usando, não sei se era carro ou o que que era, e aí ele estava com fome e foi parar num restaurante pra comer lá, e ele estava conversando e ele estava falando que não era só o Ângelo que estava sumido, e que tinha umas outras pessoas sumidas também, e falou da amiga dessa pessoa que também estava sumida, né, e... É um filme bastante louco mesmo, é um filme assim estilo roqueiro, um estilo bastante doido mesmo, muito maluco...

Pesquisadora – Por que você achou doido... por causa da música?

Flávia – É, as músicas, o fundo do filme, o jeito dos jovens falar, também... É... é... esses jovens assim, estudantes mesmo, não é? É, geralmente, esses jovens estudantes são assim mesmo, eles são assim bastante... agitados, né... O roteiro do filme estava super agitado também...

Pesquisadora – E... e aí, como terminou, então?

Flávia – É, terminou, não, é assim... é...

Pesquisadora – Ele encontrou o Ângelo?

Flávia – Ele, não... ele encontrou, assim, o Ângelo, só que depois o Ângelo sumiu de novo, né, e ele disse que ligou várias vezes pra lá, passou alguns dias... Aí ele foi lá, também, procurou de novo e não achou, disse que o... o apartamento estava alugado faz mais de uma ano, que tava numa imobiliária... Encontrou e depois desencontrou, sumiu de novo, e por isso o filme chama *Ângelo estava sumido...* Ao mesmo tempo que ele encontrou, ele desencontrou, sumiu, desapareceu...

JOÃO

Pesquisadora – E aí, João?

João – Bom, é um filme que...ele na verdade, se você prestar bem atenção e fizer uma análise, ele mostra até um certo preconceito. Ele mostra, acaba mostrando, na cena em que ele passa... estava procurando o Ângelo, chega no apartamento, pelo que deu pra imaginar... Assim, não é um apartamento de luxo, é uma coisa meia...não chega a ser uma... É uma coisa comum, e muitos portões pra se passar até chegar ao destino (risos). Meio que um labirinto, né.

Pesquisadora - (Risos) Hã.

João - E a hora que ele chega... Falei assim do preconceito porque a hora que ele chega no primeiro portão, que ele bate palma lá, sai... a moça, né, e aí ele pergunta pelo Ângelo, ela olha pra ele, né, ele sai andando e ele diz aí (inaudível). Aí que eu digo que se ele fosse negro ele não teria passado com facilidade... Mas é 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 e... Eles acabaram se encontrando e devido à confusão que rolou dentro da rua que... 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, assim, que ele ia acabar indo viajar, ia acabar indo cuidar da vida dele, né, e acaba não procurando mais o amigo dele...

Pesquisadora – E aí...

João – Agora, na questão de imaginação de cenas assim, deu pra imaginar várias, eu percebi várias, muita coisa assim... Deu pra perceber...

Pesquisadora – Então fala...

João – No caso assim... Bom , a primeira, foi ... Eu percebi logo assim, quando ele entrou num bar é que ... no bar ele estava conversando... Não sei dizer bem se era num bar, ou coisa parecida, mas ele estava... Ele saiu à procura desse amigo dele, chamou um táxi, entrou, entrou no táxi e, teve uma hora que não se percebe, mas parece que alguém pára bem na frente do carro, tanto que o motorista acaba quase que o atropelando, né. E daí ele chega nesse apartamento, nesse prédio, né, que mais parece um labirinto, cheio de portões, e aí acaba passando por esses... Aí a cenas... se percebe que ele passa por esses portões e vai passando, até que ele chega num dos últimos, quase que no último deles - não vou dizer que é o último, mas que faltariam uns dois ou três para terminar de passar - e ele dá de frente com o apartamento, quatrocentos e dois, acho, não sei se me lembro. Sai a moça e ele pergunta pelo Ângelo... Parecia que ela estava trabalhando quando ele a chamou, ela estava fazendo alguma coisa, ela mexendo com algumas coisas, pelo som ali eu não consegui detectar exatamente o que era, mas parecia que ela estava trabalhando ou fazendo alguma coisa ali, limpando ou... né, e ela acaba perguntando como ele tinha conseguido passar pelos outros portões que ele já tinha passado, no início, e ele acaba perguntando pelo amigo, e... Até que ele, bom... Chega a polícia, e ele acaba conversando, e daí o policial toca lá no apartamento do amigo dele, e o amigo fica numa, assim, parece que uma janela, até que ele acaba jogando a chave, pro... para que esse Marcelo entre, e ele começa a abrir aquele monte de portões, e aí ele fica lá na porta esperando... ele vai passando... Foi o que eu percebi,

vai passando pelos portões, vai abrindo, até que chega na cena que ele diz que está com fome... Aí ele passou alguma coisa, acho que foi a bolacha que ele pediu, né...

Pesquisadora – Você percebeu?

João – Sim, havia passado isso antes de ele entrar... Aí, bom, ele entra no apartamento, e depois os dois saem, né, e chega na parte da rua, que eles tinham ela toda cercada e o amigo dele disse que não sabia que estava fechada aquela rua, e eles vão andando pela guarita... Aliás, pela rua, perdão; encontram uma guarita e o guarda, e o guarda disse que não pode liberar pra que eles possam passar por ali. E o cachorro, não... A princípio, pela cena, não sei se chegou a mostrar, mas parece que ele está meio deitado, os dois não o tinham visto ainda, né, os dois... E aí quando o guarda realmente fala que Louco é o cachorro dele, e ele atíça o cachorro pra pegar os dois, e eu percebi pela música, pelo contexto que os dois realmente saíram correndo, né... Mas eles, naquela ânsia de fugir do cachorro, um acaba indo pra um lado e o outro acaba indo pro outro, e, não assim muito distantes, né, tanto que dá para ouvir o som da voz... Acho que o Ângelo chama pelo Marcelo, eles dispersam-se, e... Acabam se encontrando novamente, só que aí tem aquela... a questão da mochila, né, em que o Ângelo pediu que o Marcelo colocasse a chave, e daí o cachorro acaba pegando a mochila, né, e aí depois os dois acabam ficando sem a chave. Aí eles acabam novamente andando para que o Ângelo tentasse conseguir a bolsa, e aí o Marcelo volta à guarita pra ver se acha a mochila, alguma coisa, volta até a cerca onde eles pularam lá, né, pra ver se ele encontra, mas ele não encontra nem Ângelo, nem chave, nem nada, e acaba voltando, né, pra casa dele... Essa cena dá pra imaginar ele andando e tal...

* * * * *

JÚLIO

Pesquisadora – E aí, Júlio, o que você achou do filme?

Júlio – É meio curtinho mas, o interessante é que tem muita narração, muita descrição, né, de onde que... do caminho que eles fizeram. Conta que ele saiu, acho que às quinze para as nove da noite... Não tinha nem começado a novela ainda, e ele não tinha almoçado ainda e estava morrendo de fome... Aí, ele pegou a mochila dele, acho que com uma conta de luz dentro, que eu lembro, e ele pegou um táxi. Nesse táxi o rádio estava alto. “Abaixa um pouco o rádio”, ele falou pro taxista. Aí, agora eu não sei se... acho que... deram um cavalo de pau lá, não sei se foi o taxista ou se foi outro. Falou: “Quer morrer?!”

Pesquisadora - Quem gritou?

Júlio - Eu acho que foi o taxista. Aí, deu um cavalo de pau e... (pausa) deixa eu lembrar... Depois ele desceu do táxi e... acho que parou num prédio... Parou num prédio, que eu entendi, e não sabia o apartamento, achou que era o 402 ou o 403. Aí ele apertou o 402, saiu uma mulher lá, e disse que ia chamar a polícia. “Vou chamar a polícia!”. Aí ele falou: “Não, então...” Daí ele foi no 402... daí ele apertou o 402, e saiu o amigo dele, agora não lembro, acho que ele não conseguia abrir a porta... Agora, não sei quem que não conseguia abrir a porta, se era o Ângelo ou o outro, eu sei que depois de muito esforço, tem um negócio de ‘ponhar’ uma chave com a mão esquerda e com a mão direita ele virava ao mesmo tempo até que conseguiram abrir a porta. Daí o porteiro não queria deixar ele subir, daí o Ângelo falou “é meu amigo, pode deixar ele subir...”, ele subiu, depois ele... Ele pediu se ele podia conseguir uma bolacha, daí ele, eh, ele aceitou, parece, daí ele falou se queria outra, que era pra por dentro da mochila dele, me parece, daí eles começaram a atravessar uma rua, atravessaram uma rua... Eles estavam numa praça... Na praça, daí chegaram num lugar e... tinha um, sabe, guarda que disse que não podia passar por ali, que tinha que dar a volta, porque tinham comprado ali, aí ele falou “não, que eu estou morrendo de fome, por isso eu quero passar por aqui...”. E ele: “não, não vai passar, não”, e aí o guarda jogou o cachorro em cima dele, e eles, ó, caíram fora...

Pesquisadora – E o que eles fizeram?

Júlio – Aí eles correram. Daí parece que ele pulou a cerca, esse, o amigo do Ângelo, pulou a cerca...

Pesquisadora – Hã, hã, e o cachorro?

Júlio – O cachorro... Aí eles se tocaram, eles se encontraram depois e o... o... falou: “e a minha mochila?”, e tal, “cadê?” né, e o outro falou: “acho que o ‘Louco’ pegou..”. O cachorro chamava Louco, “o Louco pegou, é, mas não tinha nada, só tinha uma conta de luz e eu peço uma segunda via”, da conta, e aí disse assim: “e a minha chave?”, e aí ele falou “eu não acredito, sumiram as chaves também junto com a mochila... foi junto!”. E falaram: “foi junto com meu ‘bip’ e minha carteira... a minha carteira, né, e as minhas chaves...”. Aí ele voltou, ele fez o mesmo caminho, aí ele volta pra procurar o Ângelo, porque o Ângelo parece que tinha sumido, aquela hora... Aí ele voltou pra procurar o caminho de volta e não achou, não encontrou nem o guarda nem o cachorro... Aí, passou um ano, passou um tempo ele ligou pra casa do Ângelo e não achou ninguém aquela noite, aí passou uns dias depois, que ele foi lá, não tinha... não o

achou mais, que tinham alugado o apartamento por uma imobiliária. Passou um ano, um ano que o Ângelo estava sumido e ele também andava...

Pesquisadora – E aí? Acabou?

Júlio – Acabou.

Pesquisadora – É isso aí. E o que você achou dessa história?

Júlio – (Risos) Legal, porque eles se encontraram e depois um some e o outro procura e não encontra mais, né, some assim, chamou por ele, não respondia, sumiu assim... Como vou dizer pra você? Sumiu... sumiu, não achou mais, não sabe se mudou, se mudou, se... o que aconteceu...

* * * * *

DENISE

Denise – Achei legal o filme, divertido!

Pesquisadora – E aí, então, como é que é? Conta pra mim a história.

Denise – A história? (risos) Não, tem um carinha, né... Não falam o nome dele no filme, não sei, e ele é meio desmemoriado, coitado, não lembra de nada, mas ele está com fome, e ele vai, né. Ele não lembra nem do que ele fez, ele pega um táxi e vai tipo à casa do amigo dele, e nisso ele está com fome e tal, e falando que está com fome, e aí ele pega e dá a maior confusão porque ele pega e começa a perguntar onde que é... onde que o amigo dele mora, o Ângelo... E aí a turma fala que ele invadiu o prédio e ninguém consegue entender nada o que ele quer falar, também, e daí ele pega e vai atrás, lá, aí a turma... Aí chega uma mulher e começa a falar que vai chamar a polícia, porque ele está invadindo o prédio, porque ele começa a bater na porta e abrir, e começa a chamar o amigo dele lá, a turma acha que ele está invadindo o prédio e tal, aí chamam a polícia... Aí ele consegue encontrar o amigo Ângelo, o amigo dele, e aí o Ângelo pega, pelo que deu pra entender, ele pega e joga a chave, assim, e ele fala que ele tem que abrir a porta...

Pesquisadora – A porta da onde? Como você imaginou isso aí?

Denise – Sei lá, pelo que deu pra eu 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 comeu... falando que estava com fome e o amigo dele ofereceu uma bolacha, e ele comendo bolacha... Aí eles pegam e saem pra uma boite, e eles vão pra lá. Aí eles, eh, aí mostra que eles pegam... aí o mocinho lá pega e pula a grade, sei lá, eles estão perdidos lá, aí esse moço pega e esquece a bolsa lá...

Pesquisadora – Lá onde?

Denise – Lá onde ele perdeu... Isso eu já não...

Pesquisadora – Não lembrou... Hã...

Denise – Aí o Ângelo fala: “e a minha chave?!”, né, e ele fala: “então espera aí que eu vou pegar”, e aí, nisso, ele foi lá e daí a bolsa não estava, e ele esperou um pouco o colega dele e falou: “ah, vamos ver se ele me liga, tal, se ele me ligar...”, tal... Daí depois ele foi embora pra casa dele, e no outro dia ele ligou, ninguém estava, e depois ele viajou, e depois ele voltou e descobriu que tinha outro cara morando lá dentro, e o Ângelo, lá, continuou desaparecido.

Pesquisadora – Hã, hã, é isso aí.

* * * * *

ANEXO 2

EXCERTOS DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS ONDE SE INSEREM TRECHOS UTILIZADOS NA ANÁLISE DOS DADOS

FLÁVIA

[...]

Flávia – É, não achei que foi um encontro de amigos, não... Achei que foi bem frio... Não achei, assim, né... Porque geralmente quando um amigo, quando não se vê há muito tempo, fala assim: ô, não sei o quê... ô Ângelo, não sei o quê... Ele estava, assim, bastante frio, estava super, assim, indiferente...

Pesquisadora – O Ângelo?

Flávia – Não, o amigo...

Pesquisadora – O outro...

Flávia – O outro. Ele estava bastante indiferente. Eu acho que ele queria alguma ou... Eu acho que ele queria... Eu acho que o objetivo dele era outro, viu... Não era encontrar o Ângelo, não...

Pesquisadora – Você achou?

Flávia – Eu achei que o objetivo dele era... Sabe, encontrar garota, namorar... Porque, pelo filme, pela história, pelo... pelo jeito que ele fala, ele é um jovem assim super-agitado, viu, muito agitado, que gosta, assim, de curtidão, sabe, porque...

[...]

Pesquisadora – Você quer que eu passe esse pedacinho de novo?

Flávia – Ah, lembrei, lembrei já. Ah, certo...

Pesquisadora – Ele entrou no carro e o som já estava alto.

Flávia – É, o som estava no último. O motorista eu acho que deve ser assim de meia idade, assim... Eu acho que não é muito novo, não, viu, acho que é mais ou menos... Acho que.... que é do mesmo estilo desse jovem, também, muito louco... Porque pra ele colocar som alto, né, eu achei ele muito louco... muito doidão, mesmo, tipo Raul Seixas...

As duas riem.

Flávia – Tipo também desse moço que ficou famoso... o Supla, que é também um grande roqueiro, né, e acho que ele também é bem louco, viu, bem maluco.

Pesquisadora – E quando você imagina alguém, assim - como você está me dizendo, como o motorista muito louco, que gosta de som alto -, quando você fala de alguém, assim, que você imagina, você faz uma imagem da pessoa na sua cabeça ou não necessariamente? Uma imagem do jeito... do aspecto físico dela?

Flávia – Não... Basicamente, não, assim, do aspecto físico mas principalmente, mesmo, o que nós cegos, assim, o que a gente procura fazer, no caso, é prestar atenção, assim, principalmente no olhar da pessoa, no olhar e no falar, principalmente, né, do jeito dela falar dá pra gente perceber muita coisa, principalmente quando... quando aquela pessoa, né, é boa, quando ela não é, sabe, quando ela não inspira confiança... Dá pra gente perceber principalmente no jeito dela falar, no tom de voz...

[...]

Pesquisadora – Então, como é que você imaginou essas portas, essas coisas que ele foi abrindo com aquelas chaves?

Flávia – É, eu achei assim que o moço, é... Bom, o Ângelo foi jogando pra ele abrir, mas eu achei o moço muito cansado... Ele tava muito cansado...

Pesquisadora – Tá certo... Bom, mais alguma coisa que você tenha pensado, que tenha sentido, que queira falar, tenha te ocorrido, tenha imaginado?

Flávia – Ai, imaginado... sobre o filme?

Pesquisadora – É.

Flávia – É, então, basicamente é isso o filme, o filme é muito... quer dizer, o filme é um filme bom, um filme que é... muitas pessoas podem assistir, principalmente, eu indico aos jovens para assistirem ao filme porque é, principalmente nessa parte de trânsito que eu disse, ele mostra, né... Ele dá assim um alerta, não só aos jovens mas pra muita gente, porque o que a gente tem visto aí nessas estradas brasileiras tá um caso sério, viu, Eduarda. Muitos acidentes, né, as pessoas quando chegam nos feriados, e vão viajar, tem muitas pessoas que bebem antes de sair no carro, tudo... Isso é um perigo e, também, do tipo assim, né, principalmente pra esses jovens, assim, doidos mesmo, malucos, depois que usam drogas, geralmente, eu acho que eles devem ver este filme sim... É um bom estímulo...

[...]

Pesquisadora – Então, Flávia, vamos retomar algumas cenas... Eu passei de novo pra você a cena do táxi, né, ele tomou o táxi... Então eu queria que você descrevesse como é que você imaginou essa cena, e... detalhes dela, e, também, depois, a figura do motorista do táxi. Mas, então, como é que você imaginou essa cena?

Flávia – Eu penso assim, eu acho que ele tava assim, no centro da cidade, né, numa rua super movimentada, né, e pelo barulho assim dos carros, né... ele falou assim que estava morrendo de fome, né, que ele ia pegar um táxi pra poder ir para casa do Ângelo, né. Aí, não sei se foi o motorista, ele falou assim: táxi... eh... o moço deu sinal, entrou, e estava assim um som... um som de roqueiro assim no último volume, um taxista bem doido, bem maluco, muito atrevido, né. Eu acho que num determinado trecho ali ele fez alguma manobra arriscada, até que ele freou o carro. Ele falou, “ô”, e aí o moço falou: “ô, cê quer morrer?!”, não sei o que lá. Acho que ele fez alguma manobra ali, agora eu não sei em qual trecho que ele fez essa manobra... Eu acho que ele estava perto da casa do Ângelo, tanto é que quando ele foi chegando, ele falou assim que ele parou há umas duas quadras, né, só que estava contramão, então deu assim a entender que não só a figura do moço... Porque o moço, eu acho que ele estava completamente perdido mesmo, ele não sabia pra onde ele ia direito... Ele não sabia

aonde o Ângelo morava também, né, e esse motorista é doido, doido mesmo, de verdade, acho que ele deve ser assim... O tipo físico dele deve ser do tipo assim bem, bem estilo roqueiro mesmo, ele deve ser assim não muito alto nem baixo, e ele não deve ser bonito, não. Ele deve ser feio, assim, de cabelo espetado que nem bombril, assim...

Pesquisadora - É?! Por que, Flávia, você imaginou isso?

Flávia – Ah, pelo jeito dele, pelo som assim do carro, do fundo que ele foi colocando, pelo jeito atrevido, sabe, ele foi super atrevido, mesmo...

[...]

Pesquisadora – Você me disse num certo momento em que a gente estavam passando “ah, é grade mesmo...”

Flávia – É, realmente, porque...

Pesquisadora – Por que você achou isso?

Flávia – Eu ouvi barulho de grade, dele passando a mão na grade...

Pesquisadora – De que jeito?... Hã...

Flávia – Enfiando a unha...

Pesquisadora – A unha?

Flávia – Hã... passando alguma coisa, um objeto...

Pesquisadora – Então você imaginou uma grade ali?

Flávia – Uma grade grande... Enorme!

Pesquisadora – Tá, você imaginou que então ali tem grade...

Flávia – Tem grade, sim...

Pesquisadora – No prédio...

Flávia – Tem grade... Acho que é desses portões eletrônicos de prédio, assim mais chiques...

[...]

Flávia – É, falou umas coisas, tudo... Aí ele foi chegando, assim, eh... Aí foi de casa em casa, aí, sem querer, né... Sem querer, nada, ele estava, né, procurando o amigo, mas com outras intenções, né, pelo que eu penso... Ele quase que invadiu a casa de uma senhora... Isso era de noite... Isso era de noite... Aí, teve uma outra parte do filme também que ele estava mostrando, também, né... que ele estava num outro meio de transporte, não sei se era carro, o que era, e que ele praticamente invadiu um outro lugar, mas que eu não sei que lugar que é, e o homem falou pra ele: “Ah, não pode fazer isso, você está violando, você tá... fazendo... violando o domicílio, isso não pode porque é crime, que tá no artigo não sei o que lá, da lei federal, lá. Ele estava, é, desrespeitando uma lei...”

Pesquisadora – É, num outro lugar...

Flávia – É, num outro lugar, que não sei aonde...

Pesquisadora – É ele então... ele então foi procurar o Ângelo, e você me disse que ele não sabia se era apartamento 402 ou 403...

Flávia – É, 402, 403... É...

[...]

Flávia – É, ele entrou, assim, sabe, entrou bem devagarzinho pra... conhecer o prédio, como que é, né, porque ele estava perdido praticamente, né, não sabia em qual apartamento o Ângelo morava e tal, né, e aí ele entrou assim sorrateiramente, procurando, né, a casa... entrou, assim... Só que... eu não sei se foi uma boa entrada, não...

Pesquisadora – Quando ele encontrou? Não?

Flávia – Não... não achei muito bom, não, quando ele entrou, assim, não achei legal... Porque foi muito rápido...

Pesquisadora – E quando ele encontrou... chegou... encontrou o Ângelo lá dentro? O que que você sentiu?

Pesquisadora – Senti que ele praticamente... não sei se você sentiu isso também, o Ângelo... ele... ele conversou com o Ângelo, assim, distante. Ele não foi próximo do Ângelo, não, porque se ele fosse um amigo próximo, né, ele falava assim “Ai, Ângelo, há quanto tempo, não sei o que”, mas ele foi muito frio, ele estava distante mesmo do Ângelo. Ele entrou assim, ele não chegou a entrar praticamente dentro do prédio, eu acho que ele chegou a conversar com o Ângelo na porta, o Ângelo estava dentro da casa e eu acho que o moço conversou assim distante, ele estava fora...

[...]

JOÃO

[...]

Pesquisadora – É, por exemplo, como você imaginou alguma parte dessa cena... ou tem a do próprio motorista, como você imaginou esse motorista?

João – Como posso descrever pra você? Aquelas pessoas que... assim, imagino assim, que ele usa uma roupas estranhas, até devido à... roupa assim do estilo roqueiro, né, estilo roqueiro ou...

Pesquisadora – Pesquisadora por que você supôs isso?

João – Pela música do carro, pelo som que estava dentro do carro, se apresenta assim meio roqueiro, não sei lhe dizer se ele tinha barba... teria até barba, sim, deveria ter sim... e tem uma cara, como posso dizer, meio não normal, meio estranho, meio fechado, meio, né, de pessoas irritadas, vamos dizer assim, ainda mais quando ele... seria assim, bem avoado, bem... como posso me expressar melhor, bem... ah, usando um português meio inculto, bem louco, assim, né, bem... Ele então, inclusive, ele gosta de andar assim em alta velocidade, pelo rapaz não ter nem percebido a rua direito com que ele virou ou a rua com que deixou de virar, e pela circunstância com que ele quase atropela uma pessoa, né, depois eu imagino também que ele continua dirigindo e na hora que o rapaz está quase chegando no ponto em que deseja chegar, o motorista acende um cigarro e, pelo que acontece, aí parece até que a fumaça vai até o rosto do passageiro, um pouco, assim imagino...

[...]

Pesquisadora – Bem, agora eu queria que você me falasse como você imaginou esse prédio, esse lugar onde mora o Ângelo... Esse prédio, o lado externo dele, dentro também, aquilo que você já falou, um tanto, mas, descrever como é que você imaginou. Você falou daquelas várias... portões... tudo, que parecia um labirinto. Como é que você imagina esse prédio do lado de fora, e o interior dele, tudo isso?

João – Bom, a princípio tem uma porta, né, como se fosse assim a portaria, não é... Assim, tá vendo, do prédio, né, por onde ele encontra a primeira moça, né, e aí depois ele... Eu imagino assim, vários outros portões, e aí são portões mesmo, de grade e tal, e onde ele tem que passar por um deles pra chegar no... no... até pra continuar... dando continuidade, subindo as escadas e entrando no elevador, onde ele entra depois que ele consegue, né, até ele chegar num bloco, no apartamento que ele deseja... Então, quando ele chega... Então, a primeira cena eu imagino assim: ele passando pela porta, pára no segundo portão e quando acontece aquela confusão, e chega a polícia e pergunta pra ele o que ele está fazendo lá, né, e aí então ele passa por esse portão, aí eu imagino o seguinte... (ininteligível) A hora que, eu imagino assim, mais portões à frente dele, né, ele parado, e o amigo dele joga a... 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 da 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, dá impacto da chave, né, 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, e 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...”, mais ou menos assim, não chega a falar assim explicitamente “não joga a chave”, né, mas a dedução é assim que ele tinha de abrir mais um dos portões pra chegar aonde o amigo dele estava, na porta do apartamento, para que os dois saiam depois pra irem até o restaurante, né, e... Só voltando um pouquinho, anteriormente, também na hora que ele chega... que ele passa pela porta, eh, depois na hora que ele chega nesse portão que tem a confusão lá com a moça, ele começa a tomar parte... que ele começa a forçar a grade pra tentar passar pra... dar continuidade da parte, vamos dizer assim, do prédio até ele chegar no seu destino... Ela fala que ele tenta quebrar a grade, tal, que ele forçou... que ele começa a forçar o portão pra poder abrir, e ele acaba ficando preso lá no portão, não consegue passar, né, devido ao empecilho da polícia e tal...

Pesquisadora – Então você foi deduzindo essa coisa dos portões pela história das chaves que o amigo foi indicando, e os barulhos...

João – Sim, os barulhos, né, imagino portões com grades, portão comum mas, todos...

Pesquisadora – De que? De que material, assim, você imagina, pelos sons?

João – De metal mesmo, de ferro, né... portão de ferro...

Pesquisadora – Com grade?

João – É, com grade, como se fosse um... um portão comum de uma casa, é, que abre...

Pesquisadora – Certo... Por que você imaginou grade, João?

João- Imaginei grade? Bom, devido a... não tem... A grade, até pelo próprio barulho do material, né, que dá pra você... Se fosse de latão faria um barulho diferente...

Pesquisadora – Certo...

João – Eaté pela facilidade com que eles têm para se comunicar, e o amigo ter jogado a chave...

Pesquisadora – Beleza!...

João - ... Mais pelo barulho mesmo que faz o material, né... E depois em consequência da questão da comunicação fácil, e das coisas que passam por entre a grade...

Pesquisadora – Beleza...

João – E também por um conhecimento anterior, por eu já saber o que é um portão, uma... como é um cadeado, e quais são os procedimentos que a pessoa deve tomar pra ir passando por essas... por esses... por esses objetos, com que ele abriu o portão ... qual o procedimento que eu tenho de passar pra abrir um portão, né, a pessoa tem que ter o conhecimento, senão, eu acho, fica mais difícil você imaginar a cena, porque, vamos supor, uma coisa bem... bem... né, se não sabe como é um portão ou como se abre um portão, fica difícil pra imaginar essa cena... tem que ter um conhecimento dos procedimentos usados, né, a estrutura toda pra...

Pesquisadora – Certo. Então o fato de você ter vivenciado coisas relativas àqueles objetos...

João - Sim, você precisa ter tocado naqueles objetos pra... ter conhecido aqueles objetos pra, né, pra chegar à conclusão da cena... pra saber o que está acontecendo...

Pesquisadora – Tá.

[...]

João - ...Acontece uma coisa que eu captei da cena, eu não sei se eu consigo descrever pra você como eu faço esse tipo de captação... Primeiro, então eles chegam à guarita, né, e conversam com o guarda e tal, dizem que querem passar, tipo assim, não sei se estou correto na minha afirmação, mas eu percebo que eles não tinham notado a presença do cachorro, não tinham notado a presença do cachorro, tanto é que a hora que o guarda fala a primeira vez do cachorro, ‘Louco’, né, o cachorro dá aquela rosnada e daí que eles percebem que próximo ao guarda tem um cachorro, ali deitado, que pode fazer alguma coisa pra eles, né, e aí, na hora que eles insistem em passar, o guarda solta o cachorro pra... manda o cachorro pegá-los, né, então aí eu imagino eles, bom... aí vem a questão que eu não sei se vou conseguir... eu tiro eles correndo por três fatores, eh... tipo assim, quando eu estou imaginando alguma coisa, meu cérebro funciona assim como uma máquina, ele vai passando várias informações ao mesmo tempo, né, até que eu... às vezes eu uso duas ou três informações - às vezes não é necessário - mas, passa maquinamente, sem eu forçar, passa maquinamente – uma coisa bem mecânica mesmo – passa aquelas... a lógica... as informações, até eu chegar na lógica do que realmente acontece assim... então um pensamento assim, é totalmente simultâneas as informações que vêm, não chega a “não, primeiro, ele estão correndo por causa da trilha...”, não, vem tudo junto, a trilha, né, vem a questão da trilha...

Pesquisadora – Ah, o por quê que você imagina que está havendo?

João – Sim, vem tudo junto, assim, instantâneo, totalmente simultâneo... então aí vem a questão da trilha, que realmente faz sentido, e daí é uma questão de racional mesmo,

né... Aí, depois, vem a questão, eh... essa questão, dessa que eu não sei se vou conseguir explicar... Quando você está correndo, né, se você está conversando, o som da sua voz, ele sai meio tremido, como se fosse meio tremido, eh... não sai um som parado... como se eu estivesse batendo assim no peito, enquanto estou falando, sai assim um som mais assim nesse nível, né... Então eles conversando, eu percebo que também, devido a... pouco... pouco assim se consegue captar, mas dá pra perceber sim, que sai meio como se, né, quando se está correndo, você falando então sai dessa forma, então é por isso que... e, em terceiro, pela... conforme eles estão correndo, né, o cachorro vai latindo, e isso significa que se o cachorro está latindo e ele vão correndo, então entra a questão da trilha e entra a questão de como está saindo a voz e o cachorro latindo, isso então significa que eles realmente estão correndo, né, e aí depois acaba aí com eles conseguindo despistar o cachorro, né... o cachorro desiste de...

Pesquisadora – Come é que você achou... baseado em quê você achou que chegou o momento que o cachorro desistiu e eles conseguiram?...

João - Ah, sim, baseado no que cachorro... ele, ele cansa, né, começa a ir parando de... ele pára de latir, né... eles até param assim de falar... e muda totalmente o cenário, imagino... que dá... eu consigo perceber um tipo um corte na trilha... o corte de... aquele corte assim, eu consigo, dá pra perceber que mudou...

Pesquisadora – Mudou, né, você sentiu que mudou o... baseado na trilha...

João – Sim, na trilha, no próprio som do cachorro que pára, né, de latir, e depois a seqüência seguinte, de que um acaba... eh, por eles estarem correndo, né, um acaba ficando meio distante do outro, né...

[...]

JÚLIO

[...]

Pesquisadora –Então, Júlio, dessa cena o que você... como é que você imaginou essa seqüência aí?

Ah, parece que ele estava contando uma história, me parece, ele parece que estava pensando qual é o melhor, né, assim... Acho que ele estava pensando que ele pegou o taxi... ele pegou o taxi, ele entrou, conforme eu te falei, né, e queria ir pro centro...

Pesquisadora – Certo...

Júlio –Aí, ele falou “abaixa um pouco o rádio”, e o motorista abaixou o rádio, e eles estavam andando quando deu um cavalo de pau, o taxista, aí ele falou “quer morrer, ô animal?!”, xingou todo mundo lá, “tem que mandar todo mundo pra Amazônia” (risos), pra pegar na enxada pra trabalhar (risos), aí ele não sabia se... ele não lembrava mais o caminho que o taxi tinha feito, que tinha... eh, virado a esquina da praça, parece, né, não deu pra... e (***) foi direto pro centro, e aí um falou “você se importa que eu fume?”... não sei direito quem falou, se foi o passageiro ou o motorista do taxi...

Pesquisadora – Certo. E como é que você imaginou esse motorista de taxi? Como é que você acha que é o jeitão dele, da pessoa dele... fisicamente, como é que você imagina esse cara?

Júlio – Ah, ele deve ser... praticamente assim, acho que é de meia idade, assim, pela voz dele, e nervoso, também...

[...]

Pesquisadora – Como é que você imaginou esse prédio aí desse amigo, Júlio?

Júlio – Ah, eu acho que ele chegou... primeiro ele chegou e não sabia qual o apartamento que era, não sabia se era o 402 ou o 403, aí ele tocou lá... agora eu não sei se ele tocou a campainha ou o interfone, parece que ele estava pra fora do prédio ainda, né, aquela hora que ele chegou lá. Ele tocou, e daí saiu uma moça assim, uma senhora, né, que ele chamou e pediu se ela não podia abrir a porta pra ele, né... Agora, eu não sei se era a porta da portaria ou a porta pra entrar no prédio... né... entendi... só sei que ela pra abrir a porta pra ele, ela olhou ele de baixo pra cima assim... se ele fosse negro, não tinha chance! (risos) Isso é sinal de que ele era branco, né, diz que quem sorri mostra os dentes, né, só que dente é pra quem tem dinheiro aqui no Brasil, né, (risos) é o salvo-conduto dele, não pode sair sem eles de casa (risos)... Daí ele entrou, não sei se ele entrou... agora eu não sei explicar se ele entrou... por que até então ele não tinha achado o apartamento ainda, sei que os moradores escutaram um barulho, “que barulho é esse... tem gente doente no prédio...” e tal, e aí saiu uma senhora “vou chamar a polícia!” que achou, parece, que ele estava emacorado, daí falou que ia chamar a polícia, e falou “o que você está fazendo aqui?” e ele “tô procurando um amigo, o Ângelo que mora no 403”, e ela “é, mas você falou que era no 402” (risos), daí, eles se encontraram parece que estavam escutando uma música alta, parece... ouvindo uma música altíssima, e aí ele... deram uma chave, agora não sei se foi o porteiro que lhe deu a chave, falou “a chave, só que não pega que dói a mão”, daí ele, achou, parece que achou... não, foi um morador que falou pra ele que a mulher dele tava na cama, com problema nos rins, e aí ele pegou a chave e ele começou... acho que o Ângelo começou a dar as dicas como é pra fazer pra ele abrir as portas, né... Você vira e empurra com o polegar da mão esquerda, vira com a direita ao mesmo tempo, e daí começou... a chave, “é essa aqui tá na mesma argola, parece que é pra trás”, ele falou, que vira e tal, até que conseguiu abrir a porta, e ele só lembrou que tinha... quando entrou no elevador, só lembrou que tinha fome quando entrou no elevador, e disse que a última refeição dele só tinha sido, um refeição quente, lombinho e arroz, molho de lombinho e uma salada... e uma farofa de maçã e uma salada de batata, ele falou... e ele ficou preso não sei aonde, não sei explicar agora aonde ele ficou, que ele falou “me tira daqui”, é, eu não...

[...]

Pesquisadora – Como você imagina esse lugar que eles andaram aí?

Júlio – Só pode ser deserto, porque não tinha movimento, nenhum, e eles passaram pelo que é uma calçada que estava ruim, que não dava nem pra colocar o pé, né, e chegaram e falaram “vamos passar por uma praça”, “vamos pegar um metrô”, ali pela Praça Quinze, e aí ele falou “não nós vamos pela 7 de setembro, onde tem uma boites, no meio da barra pesada” ele falou, naquela rua, “e nós vamos pela 7 de setembro, e depois pela Dom Pedro e chega na Praça Quinze”, e daí ele falou “vamos atravessar a rua que tem uma praça que a gente atravessa nessa hora” onde moram uma pessoas

numa obra lá, e ele falou assim... daí eles foram e daí eles olharam assim e “ih, não tem nenhuma passagem”, né, e daí ele falou “e se a gente pulasse?”, o Ângelo falou, né, e o sujeito falou “eu acho alto”, o amigo dele falou, “eu acho alto”, eu entendi que a calçada estava ruim e que não dava pra colocar o pé, aí o guarda veio, o guarda, pediram pra passar pro outro lado, e o guarda disse que não, né...

[...]

Pesquisadora – Então como é que você imaginou essa cena do guarda, do cachorro e tudo?

Júlio – Eles passaram e o guarda, ele falou pra passar pro outro lado, como te falei, e eles falaram assim... e o guarda falou assim que a reserva do restaurante era pras dez, eles iam jantar, pelo que eu entendi, e aí o guarda falou assim “não pode passar aqui”, “a rua é...” ele falou assim, “a rua é pública”, mas ele falou “é, mas não pode passar porque eles já compraram isso aqui e não pode passar aqui, o senhor tem que dar a volta” e ele falou “mas eu tô morrendo de fome, eu tô morrendo de fome e aqui não passa táxi e eu vou passar”, e ele disse que “não, não pode passar porque você vai ferir o código 150 do código penal, da Constituição lá, e aí começaram a falar, eh, não sei o que do Louco, daí, ele falou “Lobo?”, e aí o cachorro começou a rosar, e ele falou “Lobo é o meu cachorro, e o guarda falou “pega Lobo, pega Lobo”... a Constituição de 1995, né, parece, e eles correram, falando “essa constituição nem vale mais”, e correram, né, e aí pularam a cerca...

Pesquisadora – e eles correram, e o cachorro?

Júlio – O cachorro atrás deles... Eles correram e o cachorro atrás.

Pesquisadora – Então você imaginou uma perseguição do cachorro atrás deles?

Júlio – Isso, é, o guarda atçou o cachorro atrás deles.

Pesquisadora – e o cachorro foi?

Júlio – O cachorro foi. e eles se mandaram.

Pesquisadora – E o que que te fez deduzir, imaginar que o cachorro foi atrás deles?

Júlio – Porque... na hora que ele disse que a Constituição nem vale mais, eles estão correndo.

Pesquisadora – Você achou que essa hora eles estavam correndo?

Júlio – É, porque a voz quando corre, né, faz, assim um movimento com a voz...

Pesquisadora – Fica como?

Júlio – Fica tremida, e acho que eles estão correndo por que daí passou e o cachorro ficou longe, ficou longe...

Pesquisadora – Que indício você teve que te permitiu achar que o cachorro ficou longe?

Júlio – Pelo latido do cachorro, né, de sumir assim, baixar, de ficar mais baixo.

Pesquisadora – Certo. e aí significa que aconteceu o que, então?

Júlio – Eles pularam a cerca.

Pesquisadora – Ah, então, pelo som você deduziu essa sequência, né?

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.

[...]

DENISE

[...]

Pesquisadora – Então, a seqüência do prédio e tal... como é que você imaginou essa cena do prédio? O lado de fora dele, o interior dele, como é que você imaginou isso aí?

Denise – Ai, isso eu não consegui imaginar dentro nem fora do prédio, não... só as cenas que foram muito engraçadas, que ele começou a abrir... né, a tocar tudo quanto era as campainhas do prédio ele ia tocando, ele ia tentando, aí a primeira coisa quando ele chega, é o som está alto, maior das, né... hã... daí a moça aparece e ele começa a pedir pra abrir, né... ai, aí acho que a turma acha que ele é meio doido, né, porque ele não acham onde ele quer... ele pede o 403 e quer o 402, não sei o quê, o pessoal começa a ficar meio que, né... “que é isso?”, “tá invadindo o prédio, chama a polícia!”, e aí a polícia vem e ele fala “não, eu quero o meu amigo...”, então, e daí... aí, ele pede pra alguém tocar lá uma campainha do moço lá e aí o Ângelo pega e joga a chave, e se ele... né, pega e depois entra dentro do elevador e vai tentando abrir, o prédio lá... a porta do colega lá, que ele não estava conseguindo também... Foi o que deu pra entender assim...

[...]

Pesquisadora –Então, Denise, como é esse lugar onde eles estão andando, depois que eles saíram do prédio?

Denise – Bom, na rua, num lugar assim meio que deserto, eles vão tentar... assim, numa obra, numa construção que eles estão lá fazendo... que o pessoal está fazendo lá pra...

Pesquisadora – e por que você achou deserto esse lugar?

Denise – Ah, porque você não ouve carros, não ouve pessoas passando por ali, então, a gente deduz assim que aquele lugar é deserto.

Pesquisadora – É isso aí.

[...]

Pesquisadora – Denise, você falou uma coisa depois que eu desliguei o gravador, que seria legal acrescentar aqui, que você falou de um indício que também te sugeriu que ele estava na rua aquela hora... que ele estava do lado de fora do prédio?

Denise – Isso.

Pesquisadora – e o que é que foi?

Denise – Aquela hora que ele estava do lado de fora do prédio, deu pra saber também porque... por causa do policial. Na hora que eles chamam a polícia, então o policial pegou e já tipo desligou o carro e perguntou o que é que ele tinha, entendeu, porque se

ele tivesse dentro do prédio, o policial saindo do carro teria entrado... assim, andado pra entrar dentro do prédio, então foi isso.

Pesquisadora – Certo, muito bem.

* * * * *

ANEXO 3
EXCERTOS DA ENTREVISTA COM O GRUPO
FILME: *NEM TUDO QUE É SONHO DESMANCHA NO AR...*

INÍCIO DO FILME

[...]

Pesquisadora – Como é que vocês, em grupo, me contariam a história?

Júlio – Eduarda, acho que começou... na Bahia, na Praia de Itapuã.

Pesquisadora - Hã.

Júlio - Pelo que ele falou ali, né, começou pela praia de Itapuã no começo do filme...

João – Mostra o cenário que ele está imaginando.

Júlio – Exatamente, ele está imaginando, pensando nas praias...

João – Ele imaginando todo aquele cenário, né... Talvez aquela imaginação que ele tenha feito de... talvez já tenha estado lá, que dá pra perceber porque conhece bem o poema.

Flávia – O clima de lá...

João – Então imagino... Ele tá ali, imagina ele aquele cenário todo

Júlio – Começa a tocar Dorival Caymmi de fundo...

João – Isso. Pesquisadora de repente ele volta a si: “Bom, peraí, eu não estou lá em Itapuã, eu estou aqui em São Paulo, e tá uma chuva terrível...

Flávia – (Fala algo em voz baixa. Inaudível)

João – O ambiente está chovendo... E aí ele vai até... A única opção dele é ir assistir pela sexta vez um filme que ele já tinha assistido.

Júlio – A única opção dele é ir ao cinema.

João – Pesquisadora ele vai pro cinema.

Denise (D) – O que dá pra entender é que ele estava lendo jornal, né? Tinha um barulho de papel...

João – Ele devia estar vendo aqueles resuminhos de filme, que vem junto da lista de cinema.

Flávia – O filme que ele assistiu era um filme legendado, um filme em inglês.

[...]

DELEGACIA

[...]

João – É nessa parte que eles saem do restaurante e os policiais levam eles pra delegacia e mais uma vez sobra os dois, de repente, um de frente pro outro... esperando...

Júlio – Para depor, lá...

João – O delegado chamando eles pra depor... Eles estão lá, não sei o quê...

Todos falam ao mesmo tempo (ininteligível).

F – Aquela música de fundo, aquela música sertaneja, lá...

João – Aí então eles são convidados para depor, entram na sala, eles se instalam, se acomodam, e aí o delegado começa.

Júlio – Deve ser o investigador.

João – O policial, né.

D – Só que eles não acreditam...

João – É, eles começam a desconfiar deles, e tal, o delegado faz uma expressão meio cética.

D – “Por que só vocês seriam... tinham de ser trancados ali dentro, entendeu, sozinhos?”...

João – “Cês são casados? Namorados?”... Então...

Denise – Então, começaram a desconfiar deles...

Flávia – Ele começou a achar que tivesse pintado alguma coisa ali dentro do banheiro, né...

João – Ele começa a abusar de sua autoridade, na verdade.

Denise – Não... É que eles estavam, também, tipo aprontando, também...

Flávia – É.

João – Bom, os dois são liberados lá na hora que ele pede o autógrafo e tal...

Júlio – Ele fala que é pra mulher dele que ela era fã dela... Que a patroa era fã e tal...

Flávia – Ha! Patroa!

Denise – Mas eu acho que ele mentiu!

Flávia – Eu também acho!

Pesquisadora – Por que, Denise?

Denise – Por que ele começa: “Ha, por que não sei o quê, você é muito bonita, pá, pá, pá...”

Flávia – É, ele começa com charminho em cima dela...

Denise – E aí, ele pega e fala “É, a minha patroa é muito sua fã”. Aí, então: “Já que você vai sair, me dá um autógrafo”... “É pra patroa, viu”, sabe, tipo...

João – Acho que não.....

Júlio – Dificilmente ele ia levar o autógrafo pra mulher dele. Ele tá mentindo...

Pesquisadora – Pesquisadora qual seria a mentira?

Júlio – Não, eu acho que é mesmo pra mulher dele.

Flávia – Eu penso assim...

João – É pra ela sim...

Flávia – É pretexto.

Júlio – É pra mulher dele, sim... é pra mulher dele...

João – É pra mulher dele, mesmo...

Flávia – Não. Eu acho, Eduarda... eu penso assim, que ele estava interessado nela, na moça.

Denise – Não, não... Não assim, interessado...

João – Flávia quer clima, de qualquer jeito! (risos)

Júlio – Ela quer clima! (risos)

João – Ela acha que está num filme de clima absolutamente romântico! (risos)

Flávia – Não, não, não assim interessado... A questão do clima... é se a garota estava correspondendo com a carência do rapaz... Só que não foi uma coisa, assim, né, foi só uma desculpa que ele inventou por que, ele, ao mesmo tempo, olha só, ele... ele falava “Ah, a minha patroa é sua fã”, não, acho que ele... Ele também era um grande admirador da moça...

João – Sim, certamente, mas isso não significa que ele queria algo dela...

Denise – Ou também que ele dizia não ser, ou por ter visto ela assim, que às vezes, é... É, o pessoal vê, né, assim nas revistas, e tal, e acha bonito, tal, então fala que assistiu a todas as novelas, né...

João – Não, eu acho que ele se portou como diante de um ídolo, eu tenho essa impressão que ele se portou diante dela como diante de um ídolo mesmo...

Flávia – No início, não. No início ele ficou bem desconfiado.

João – Ah, sim...

Júlio – No início ele não sabia... ele não sabia, só depois que ele diz pra ela: “Você é uma atriz”, e tal...

João – Atriz que ele não tinha reconhecido.

[...]

RUA-LANCHONETE

[...]

João – Bom, aí que eu acho que começa a surgir, quando eles saíram da delegacia, né...

Júlio - (confuso com risos) ... e eles estavam morrendo de fome, tá...

João – Bem, e daí é que começa, né, começa a aparecer...

Júlio – Ele até fala: “Tô morrendo de fome” e começa a correr todas as portas, e tudo fechado... inclusive tem até o apito do guarda...

Pesquisadora – Onde eles estariam a esta altura?

Júlio – Eles estariam na rua...

João – Na rua... na cidade... andando, assim...

Júlio – É, tanto é que tinha até um apito de um guarda de fundo, assim, longe...

João – Sons de carro, né... Pesquisadora é aí que eu acho que começa a surgir o interesse dela por ele... Ela começa assim a olhar pra ele, assim e tal...

Júlio – E ela fala pra ele que tava morrendo de fome, e ele fala “Eu também tô...” e eles falam, né, “Ih, mas tá tudo fechado aqui” e tal, daí...

Pesquisadora – Espera um pouquinho... Ô, João, por que você achou que é aí que começa o interesse dela por ele?

João – Bom, porque, veja bem... primeiro porque ela ficou muito próxima a ele, eu percebi... Fiquei imaginando como eles estão, e ela fica olhando pra ele, e se não houvesse um interesse por parte dela, ela teria ido embora, “tchau”, né, “prazer”...

Júlio – É, e quando ele falou que morava ali pertinho, se ela não quisesse nada, ela não ia com ele pra casa dele, mesmo sendo perto, menos ainda de noite, assim...

João – E ela ainda fala pra ele que está com fome, e tal, pra ver se ele fala alguma coisa...

Júlio – “Preciso ir embora” e tal... É, se ela não quisesse nada com ele, ela não...

João - É, “tchau” e vai embora, ou então “me leva embora” ou “você pode me acompanhar até em casa” e tal...

Júlio – É, “não te conheço” e tal... “não te conheço”... “Como é que pode, se eu nem te conheço, como é que eu posso ir assim com você pra tua casa?” Como é que ela...

João – Então eles vão e eu imagino que eles... comem, né...

Pesquisadora - Onde? Vamos falar disso.

Flávia – Restaurante...

Denise – Hã... não é isso.

João – Acho que é num carrinho de lanches, por ali, né... Acho que foi numa barraquinha, uma cantininha por ali...

Pesquisadora – Por que você acha que é?...

Denise – (tenta falar)

Pesquisadora – Fala, Denise.

Denise – Eu acho que eles comeram na casa dele.

Pesquisadora – Que eles comeram?

Denise – Eu acho que sim.

João – Não, não, não, porque é depois que eles vão pra casa dele, né....

Denise – Ah, é.

João – Eu imagino assim, entendeu, que eles tenham comido por ali numa cantina, numa barraquinha porque ali ficou de fundo um som de... um som de carro. Pesquisadora aí ... tanto que depois ela pergunta pra ele: “‘Ó, cê tá com dinheiro?”. Porque eles comeram e tiveram de sair pra não pagar... Tanto é que tiveram de sair correndo...

Denise – Ah, é!

Todos concordam: “É, saíram correndo!”

Júlio – É, saíram correndo tanto é que ele falou assim: “Vamos ter de sair de fininho, é o jeito”...

João – É, eles comeram e não tinham dinheiro pra pagar.

Júlio – E ele falou assim: “Não devolveram nosso dinheiro lá na delegacia”.

Denise – (ininteligível)

João - E saem correndo...

Pesquisadora – E o que você falou, Denise?

Denise – Não, até que ele pega e fala: “Vamos ter de sair de fininho”, e tal, até que eles saem correndo.

[...]

* * * * *