

***O PERCEBER E O RELACIONAR-SE
DO DEFICIENTE VISUAL***

- orientando professores especializados -

ELCIE F. SALZANO MASINI

BRASÍLIA
COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA
PORTADORA DE DEFICIÊNCIA - CORDE

1994

***O PERCEBER E O RELACIONAR-SE
DO DEFICIENTE VISUAL***

- orientando professores especializados -

ELCIE F. SALZANO MASINI

FLÁVIA FAISSAL DE SOUZA
Prof.^a Educação Física
LP 940/8611/CPF 023051227-56

BRASÍLIA
COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA
PORTADORA DE DEFICIÊNCIA - CORDE

1994

***O PERCEBER E O RELACIONAR-SE
DO DEFICIENTE VISUAL***

- orientando professores especializados -

ELCIE F. SALZANO MASINI

**BRASÍLIA
COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA
PORTADORA DE DEFICIÊNCIA - CORDE**

1994

COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA - CORDE

Esplanada dos Ministérios

Bloco B - 7º andar - sala 735

Fones: (061) 315-1152, 225-3307, 225-3617

70.054-900, Brasília - DF - Brasil

Os conceitos e opiniões emitidos nesta obra são de exclusiva responsabilidade do autor.

Normalização: Rosa Maria e Barros Ferreira - CRB 1/1089 (MBES/CDB):

Masini, Elcie F. Salzano.

O perceber e o relacionar-se do deficiente visual : orientando professores especializados / Elcie F. Salzano Masini. -- Brasília : CORDE, 1994.

161 p.

1. Educação Especial. 2. Cegos. I. Título.

CDU 376.32

A

Eucharis Fortes Salzano

c

Erlindo Salzano,
meus pais

Meus agradecimentos,

aos que de diferentes maneiras contribuíram para a realização deste trabalho:

- Maria da Glória Silveira, orientando o grupo de estudos sobre Merleau-Ponty, dialogando e dando sugestões em diferentes etapas.
- Marcos J. S. Mazzotta, discutindo o conteúdo referente à Educação Especial, dando sugestões, apoio e incentivo à sua realização.
- José Mario Pires Azanha, discutindo e sugerindo leituras referentes a métodos.
- André Carlos Salzano Masini e Maria Elci Spacaquereci, meus interlocutores em diferentes etapas desta comunicação escrita.
- Sílvia Ighes Megda, pelo incentivo e apoio em todos os momentos.
- Marcela Salzano Masini, por introduzir-me no "País dos Cegos" de Wells.
- Eucharis Fortes Salzano e Adriana Salzano Masini, por me acompanharem pacientemente nas várias etapas.
- colegas e amigos que discutiram, deram sugestões, contestaram e ouviram-me em diferentes momentos.

aos que participaram da Pesquisa:

- professoras especializadas Monica Josefina Beissel e Yacopina W. Rezende.
- aconselhadora Fátima A. Pighinelli, Gisele S. Grieco, Mitico Ouno Andó
- revisora dos relatos Lídia Cotait Kara José.
- analistas Dalva Loreatto dos Santos, Mitico O. Andó, Teresa Cristina Raciopi.
- crianças que compuseram os grupos de D.Vs.

às Instituições que propiciaram a realização deste trabalho:

- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- Instituto Sedes Sapientiae
- Escola Estadual de Primeiro Grau "Almirante Barroso"
- Escola Estadual de Primeiro Grau "André Ohl"
- Escola Estadual de Primeiro Grau "Pedro Voss"

Faint, illegible text in the left column of the top page.

Faint, illegible text in the left column of the bottom page.

Faint, illegible text in the left column of the bottom page.

... Dificilmente deixa seu lugar aquele que habita próximo da origem

Hölderlin

SUMÁRIO

PREFÁCIO	15
INTRODUÇÃO	25
Capítulo I - ANTECEDENTES DE UM PROJETO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	31
Capítulo II - RETORNANDO À EDUCAÇÃO ESPECIAL	39
A. Expectativas	39
B. Definindo Cegueira e Visão Sub-Normal	40
C. Pesquisas sobre o D.V.	41
1. Sintetizando conclusões das Pesquisas sobre D.V.	48
2. Refletindo sobre as Pesquisas com D.V.	49
D. A Educação do D.V.	50
1. Os Deficientes Visuais	50
1.1 Análise da Proposta Curricular sobre Deficientes Visuais (CENESP)	52
1.2 Comentários sobre a Proposta	54
2. Os Portadores de Visão Sub Normal	57
2.1 Análise de um Programa	57
2.2 Comentários sobre Lições do Programa	61
3. Os Cegos	66
3.1 Análise do Manual para Treino de Orientação e Mobilidade de Cegos	68
3.2 Comentários sobre o Manual	69

4. Refletindo sobre a Educação do D.V.	72
Capítulo III - IMPASSES SOBRE O CONHECER E O VER	75
A. Preâmbulos	75
B. Conhecer é ver?	76
C. Conhecer sem ver?	82
1. Nem Empirismo, nem Racionalismo	84
2. O Corpo	85
3. A Percepção	86
4. O eu e o outro	88
5. Reflexão	90
- A Filosofia figurada da percepção	91
Capítulo VI - A PESQUISA COM D.V.s	93
A. Contexto	93
B. Delimitações	94
1. Definição do Projeto	94
2. Definição do Método	95
- Descrição	96
- Interpretação	97
C. Estrutura	98
1. Etapa Preparatória - 1985	98
2. Etapa de Vivências - 1986	99
2.1 Grupos de Discussão	99
2.2 Supervisão dos grupos de D.V.s	100
Objetivos da Supervisão	101
Formação de auxiliares de pesquisa	101
Professoras especializadas	102
Aconseladoras	102

2.3 Os grupos de D.V.s	103
3. Etapa de Análise - 1987	104
3.1 Descrição	106
3.2 Interpretação	107
3.3 Comentários sobre as interpretações	108
D. Significados que Emergiram da Pesquisa	109
1. Relato I	
1.1 Características das crianças	110
1.2 Características e recursos da Aconselhadora e Profes- soras	112
1.3 Características do Grupo	114
2. Relato II	
2.1 Características das crianças	115
2.2 Características e recursos da Aconselhadora e Profes- soras	116
2.3 Características do Grupo	118
3. Relato III	
3.1 Características das crianças	119
3.2 Características e recursos da Aconselhadora e Profes- soras	121
3.3 Características do Grupo	123
4. Comentários sobre os Significados dos Relatos	124
4.1 O que abriu possibilidades ao D.V.	126
4.2 O que limitou o D.V.	129
E. Comentários Síntese	132
F. As questões exigem repetição	140

Capítulo V - PROJETO DE ORIENTAÇÃO/EDUCAÇÃO DO D.V. PARA PROFESSORES ESPECIALIZADOS	141
A. Expondo o Projeto	141
1. Circunstâncias para delineamento	141
2. Sintetizando condições para a Educação do D.V.	142
3. Pontos que demandam atenção	143
B. Seu lugar na Educação Paulistana	144
1. O Utópico lugar do D.V. na Educação	145
C. Continuando em Caminho	146
Glossário	149
Bibliografia	153
Anexos	157

PREFÁCIO

OS CAMINHOS DA FENOMENOLOGIA

A obra da Profª Elcie Masini, *"O perceber e o relacionar-se do Deficiente Visual"* - em sua parte metodológica inspirada na Fenomenologia, traz à discussão mais uma vez a questão dos caminhos do movimento fenomenológico.

Reconhecida como uma das mais notáveis manifestações filosóficas deste século, a Fenomenologia inaugurada por Edmund Husserl, desperta ainda grande interesse não só por parte dos filósofos, mas também por parte de cientistas sociais e educadores.

A história é feita de pensamento em ato, e pensar esses pensamentos é filosofar.

Em seu início, o projeto husserliano despertou ceticismo. As suas *"Investigações Lógicas"* publicadas em 1900-1901 provocaram, no pensamento filosófico, uma revolução decisiva porém lenta. Seu caráter eminentemente abstrato e especulativo dificultou a leitura e compreensão. Com esta obra encaminhou Husserl, em 1905, sua candidatura ao cargo de Professor Ordinário (titular) na Universidade de Göttingen. Foi rejeitado. A razão alegada pelo Conselho da Universidade: *"falta de interesse científico"*. Fica patente, hoje, que a comissão examinadora não compreendeu o que leu, supondo, naturalmente, que tenha conseguido ler! Algo mudou, no entanto, pois no ano seguinte Husserl conseguiu o cargo pleiteado.

No início de sua trajetória encontramos Husserl preocupado com a questão do fundamento absoluto das ciências e com o ideal da Filosofia como ciência rigorosa, sendo a Fenomenologia a filosofia capaz de cumprir a tarefa de fundamentação das ciências.

No final de sua vida, no entanto, Husserl, na sua obra *"A crise das ciências européias e a Fenomenologia Transcendental"*, revê sua própria posição. O diagnóstico de crise formulado às ciências tem um sentido ético e antropológico. Tais ciências ao não se interessarem pela questão do próprio fundamento, desviam-se também da subjetividade humana. *"Às questões feitas sobre o sentido ou a ausência de sentido da existência humana, indaga Husserl, sobre a razão e a não-razão, sobre nós mesmos enquanto sujeitos de liberdade, o que a ciência tem a nos dizer?"*

Considerada um mito, ou mais recentemente uma moda, é necessário *"compreender, afirma Merleau-Ponty no prefácio à sua Fenomenologia de Percepção, o prestígio desse mito e a origem dessa moda; e a sociedade filosófica traduzirá tal situação, dizendo que a Fenomenologia se deixa praticar e reconhecer como maneira e como estilo, ela existe como movimento, antes de ter chegado à completa consciência filosófica."*

Com seu projeto Husserl tentou elaborar um fundamento radical para a Filosofia e para as ciências.

A Fenomenologia nas trilhas da busca da evidência herdada de Descartes - evidência que para Husserl deveria ser apodítica, vale dizer, imune a qualquer dúvida - como método de evidenciação, conduzida pela pedra angular de seu método que é a redução, não conseguiu impôr-se de modo indubitável. Tal método das reduções, através da *"epoché"* não despertou interesse em nenhum dos seguidores.

As reduções, através da *"epoché"* (suspensão do juízo, colocação entre parênteses) visavam basicamente a mudança de atitude. A atitude natural, onde vivemos espontaneamente e consideramos os objetos como exteriores à consciência, existentes em si, deve transformar-se, pelas reduções, numa atitude transcendental para a qual a realidade exterior, (transcendente), dos objetos era colocada entre parênteses, pela suspensão do juízo sobre sua existência real (exterior), sendo, então, estes objetos considerados como meramente significados - os objetos intencionados.

Pela *"epoché"*, o que é posto entre parênteses é a nossa certeza espontânea na realidade transcendente, isto é, exterior à consciência. Para Husserl o fundamento absoluto deveria estar no objeto enquanto consciente - noema - pois a consciência do objeto exterior (noese) é mais evidente do que o próprio objeto exterior. A crença no objeto exterior é **praticamente** certa, porém, como o filósofo não pode contentar-se com **certezas meramente práticas**, deve buscar uma certeza numa evidência apodítica. O campo de investigação está, então, estabelecido para Husserl: será o campo da consciência pura e seus estados, frente ao objeto puro, o objeto intencional, o fenômeno. Estamos no âmago do idealismo transcendental fenomenológico. A teoria fenomenológica do objeto intencional - a coisa como revelada à consciência, como fenômeno - é uma forte crítica ao idealismo enquanto considera essa realidade como meramente idealizada, fruto da consciência. Husserl sustenta um idealismo metódico, somente ao nível da atitude transcendental. Ele não é idealista ao nível da atitude natural.

Muito se tem escrito sobre a Fenomenologia; tem sido ela muito criticada. Tais leituras e críticas externas não conseguem muitas vezes nem perceber a falha de sua argumentação. Primeiro pela generalização, consi-

derando a Fenomenologia como um sistema monolítico, fechado, não vendo que ela é, antes um movimento, um caminho que se lança em várias direções. Segundo, reduzem a Fenomenologia às obras de Husserl. A crítica externa elabora sempre uma caricatura do objeto a ser criticado, a partir de seus próprios supostos. A crítica externa se reduz a um confronto de forças, a um esforço em *"fazer valer um ponto de vista parcial contra outros pontos de vista não menos parciais, ela é, então, polêmica sectária."* (Hegel). Além de apresentar uma ineficácia prática, toda crítica externa revela uma incapacidade radical de transformar o objeto de crítica ao desqualificar, de antemão, qualquer exigência de crítica interna. A crítica externa na sua ineficácia, nada faz senão abandonar a razão substituindo-a pela violência desmistificadora, deixando intacto o objeto da crítica e leva a tachar o pensamento filosófico criticado como insignificante.

A reação provocada pelo projeto husserliano foi notável, a ponto de levar Paul Ricoeur, o mais eminente fenomenólogo vivo, a afirmar que a história da fenomenologia é a história de uma heterodoxia. Eugen Fink, aluno e último colaborador de Husserl considera estranho que todos os efeitos notados da fenomenologia não provêm de uma compreensão concreta mas se sustentam sobre **apropriações periféricas** da obra de Husserl.

As críticas contemporâneas não lograram, segundo Fink, compreender o verdadeiro sentido do projeto husserliano. Muitas foram as etiquetas atribuídas à fenomenologia de Husserl: lógica, ciência eidética, teoria do conhecimento, idealismo, intuicionismo dogmático. E, curiosamente, cada uma dessas denominações podem encontrar fundamento em uma ou outra passagem das obras de Husserl. O sentido próprio central da fenomenologia permanece, no entanto, desconhecido. (Fink, De la phénoménologie, p. 177). Muitos consideram Husserl como uma vítima de seu próprio anseio de radical evidenciação. *"Por tudo rigorosamente entre parênteses, a fim de parar na mera significação, equivale a afirmar que se significa, ultimamente, aquilo que não existe, e portanto, aquilo que não se pode significar"* (Fragata, J. - *"Problemas da fenomenologia de Husserl"*, p. 41).

Diversos filósofos se inspiraram nas intuições de Husserl e em seu projeto, e teceram com suas reflexões próprias, os caminhos da fenomenologia. Todos porém sentiram a necessidade de depurá-la do *"idealismo transcendental"*. Heidegger salientou os inconvenientes da *"atitude transcendental"*, (em nota ao artigo de Husserl publicado na *"Encyclopaedia Britannica"*) e a incompreensão do *"eu absoluto"*. A proposta husserliana, através do método de evidenciação que impunha aos filósofos e aos cientistas, manterem-se na atitude transcendental, transcendendo a atitude natural, não teve prosseguimento para os seus seguidores. Porém, como método descritivo

analítico-reflexivo, teve aceitação não só no âmbito da filosofia mas também nas ciências humanas sobretudo na psicologia.

Heidegger, primeiro assistente de Husserl, afirma em seu *"Ser e Tempo"*: "as explicitações do conceito preliminar de fenomenologia demonstraram que o que ela possui de essencial não é ser uma "corrente" real. Mais elevada do que a realidade está a possibilidade. A compreensão da fenomenologia depende primeiramente de se apreendê-la como possibilidade." (p. 69-70, tradução brasileira).

Eis a primeira heterodoxia.

Merleau-Ponty, no citado prefácio, afirma: "É em nós mesmos que encontramos a unidade da fenomenologia e seu verdadeiro sentido". "Apropriar-se do projeto fenomenológico não é reinstaurar por um jogo hermenêutico a tarefa atribuída à filosofia por Husserl, não é buscar as significações tanto de ordem filosófica como de ordem metodológica estabelecidas, não é reviver a trajetória da obra de Husserl recuperando, pelos meandros das diversas temáticas, o entrecruzamento das vias iniciadas e interrompidas". (cf. Von Zubem, N.A.: "A fenomenologia em questão: desafios de um projeto", em "Paradigmas filosóficos da atualidade" (org. por Carvalho, M.C. - Editora Papirus).

Merleau-Ponty nos deixou um legado: a perplexidade perante o mundo e o anseio constante em reaprender a ver esse mundo. Ele percebeu o caráter inacabado da fenomenologia. Aliás, o próprio Husserl já reconheceu, no fim da vida, este inacabamento e o caráter incoativo de sua reflexão, quando, com fino humor e modéstia, declarava que se lhe fosse concedida a idade de Matusalém poderia ainda aspirar à elaboração de uma filosofia e tornar-se um "filósofo". Percebeu-se, ao contrário, como um eterno principiante, observando diante de si a "terra prometida" da verdadeira filosofia. Está aqui patente a fenomenologia como "possibilidade".

Merleau-Ponty via no inacabamento da fenomenologia não o índice de um fracasso ou de indefinição, mas o próprio reconhecimento de sua fertilidade e de sua autêntica tarefa: "revelar o mistério do mundo e o mistério da razão" (prefácio). É, aliás, neste prefácio, que se pode, no meu entender, apreender a sua concepção de filosofia que ele denominou fenomenologia retornando por sua conta e reassumindo por força de sua criatividade as trilhas iniciadas por Husserl.

Paul Ricoeur, por sua parte, opera verdadeira subversão da fenomenologia, pois é o mundo em geral, e os textos (que a "epoché" colocara entre parênteses) que se converte no núcleo temático no qual a reflexão se funda. Merleau-Ponty já observara também a impossibilidade de redução total. Para ele a redução, ao invés de nos distanciar da realidade do mundo nos faz lançar para ele. Para Ricoeur, a atividade reflexiva se transforma igualmente,

quanto à função que lhe era atribuída, tanto na filosofia reflexiva quanto na fenomenologia. Para a filosofia reflexiva e para a fenomenologia o problema residia na compreensão de si como sujeito de operações intelectuais, volitivas, etc. Pelo enxerto da hermenêutica, para Ricoeur, abandona-se a ilusão fenomenológica do eu transcendental e a atividade reflexiva é doravante entendida como atividade interpretativa de símbolos e sinais nos quais o eu se objetiva. A reflexão não é intuição nem compreensão direta de si: Ela é mediatizada pelos sinais e símbolos. Ricoeur evita a "via curta" trilhada por Heidegger e toma a "via longa" através do desvio pelos símbolos. No entanto, tornando-se hermenêutica, a fenomenologia parece ter mostrado em Ricoeur uma tendência, imoderada pela linguagem e pelos jogos ilimitados que esta permite, explorando quase que exclusivamente as incitações retóricas das palavras (a hermenêutica dos textos) sem se preocupar com um possível "hors-langage", um fora-de-linguagem. Não poderia ser um certo enclausuramento na linguagem?

Isso se entende, uma vez que a fenomenologia se situa no seio de uma tradição filosófica cujo eixo central é a dimensão logo-teórica do homem. Logos - discurso e theorein - contemplação.

O primado da teoria remonta aos primórdios da filosofia grega, que afirmava a vida contemplativa como a mais eminente, a mais elevada. A vida contemplativa prevalecia sobre a vida prática. O saber foi ao longo da história ocidental identificado com um projeto teórico. Esta teoria se apresentava igualmente em um logos, um discurso racional.

O homem, ao interrogar-se sobre o real, sobre sua essência, sua origem, seu fim, fala. Aristóteles o qualificou "zoon logon e echon", isto é, o homem é um ser falante, um ente de linguagem. A linguagem pressupõe toda questão e toda resposta. A diferença específica do homem se situa na sua capacidade de linguagem. O saber é então uma logo-teoria, discurso e contemplação. Tal foi a característica da ciência clássica. Pela natureza teórica impôs-se o privilégio absoluto do olhar, da visão (Theorein). É este privilégio que a ciência moderna veio romper, com suas principais características que são a experimentação e a matematização, duas formas do operatório. Bacon e Descartes recusando o saber livresco e especulativo da escolástica reafirmaram o poder operativo da ciência moderna. Mas esta questão ultrapassa os âmbitos deste texto.

A fenomenologia, desde Husserl até os seus desdobramentos, pode trazer fértil contribuição às Ciências Humanas, como esta também contribuiu com o pensar fenomenológico "O problema das ciências humanas, anota Lyotard, não é subsidiário ao pensamento fenomenológico. Pode-se dizer ao contrário, que em certo sentido, se encontra no seu centro. Com efeito, é a partir da crise do

psicologismo, do sociologismo, do historicismo que Husserl empreende a tentativa de restituir a validade à ciência em geral e às ciências humanas" (A Fenomenologia, p. 47).

Muitos cientistas, sobretudo da área das ciências humanas têm, com efeito, buscado na fenomenologia um suporte, subsídios metodológicos, ou até um parceiro de diálogo, visando a auto-reflexão crítica, responsável pelo clima de mais rigor nas investigações, clima esse em grande parte, tributário do impulso do projeto fenomenológico de Husserl.

Para Lyotard, "a fenomenologia constitui uma introdução lógica às ciências humanas, enquanto procura definir-lhe eideticamente o objeto, anteriormente a qualquer experimentação e uma retomada filosófica dos resultados da experimentação, na medida em que procura apreender-lhe a significação fundamental em especial quando procede à análise crítica da ferramenta mental utilizada. Num primeiro sentido, a fenomenologia é a ciência eidética correspondente às ciências humanas empíricas (em especial a psicologia); num segundo sentido, instala-se no âmago destas ciências, no coração do fato, assim realizando a verdade da filosofia, que consiste em extrair a essência do interior do próprio concreto: é então, o revelador das ciências humanas" (idem p.50).

A fenomenologia busca uma volta ao que é **efetivamente vivido**. "Ora, ainda observa Lyotard, para apreender o que é efetivamente vivido, importa ater-se a uma descrição que abrace estreitamente as modificações de consciência: o conceito de certeza, proposto por Stuart Mill para descrever a verdade como vivida de consciência, não se dá de modo algum conta do que é realmente vivido. É então patente a necessidade de uma descrição de consciência extremamente fina e maleável, cuja hipótese de trabalho é a redução fenomenológica." (idem, p. 48-49).

Desculpe-me o caro leitor, estas citações um tanto longas, mas senti sua pertinência para se poder perceber como a obra da Profª Elcie está atenta às contribuições metodológicas da fenomenologia, entendendo-a corretamente como "possibilidade". Acertada, a meu ver, a escolha de seu principal inspirador e interlocutor, Merleau-Ponty.

O trabalho da Profª Elcie Masini visa a orientação da educação do portador de deficiência visual. Sem dúvida é um trabalho de especial relevância para a literatura educacional atual tanto quanto eu possa perceber. O tema é relevante, atual, o tratamento é rigoroso evitando a linguagem sofisticada e esotérica. Nota-se sua segurança ao dialogar com diversos autores da área especializada, e sua fértil leitura da Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty. Creio que se pode considerar tal investigação como realização de uma "possibilidade" da fenomenologia.

A própria temática levou-a desde logo à denúncia severa e pertinente

de uma situação paradoxal na qual, ingenuamente, instalaram-se e instalam-se a maioria se não a totalidade (isso não me aventuro afirmar uma vez que desconheço a literatura referente à temática) da literatura atual existente. Trata-se do referencial utilizado para lidar com o portador de deficiência visual. Tal referencial teórico e as práticas que nele se fundam, têm sido elaboradas com o amparo de um referencial próprio ao "vidente". Aceitaram, sem mais a tradição logo-teórica segundo a qual o conhecimento se funda de modo eminente no olhar, na visão (theorein = contemplar, ver).

A rigor, mais do que arbitraria no caso, tal situação tem um aspecto de totalitária, não se preocupando com a "diferença" na medida em que é insensível à alteridade. O normal, o sábio é o que vê. Impor ao deficiente visual as estruturas do mundo "visto" ou "visível", chega a constituir-se num contrasenso, anulando até o próprio projeto educacional voltado para o deficiente visual que é considerado a partir de sua deficiência e não de sua possibilidade e de sua potencialidade. Tais concepções apresentam-se como racionalizações, inserindo-se, de fato, na vertente logo-teórica da cultura ocidental não podem deixar de salientar o "olhar" como o sentido por excelência, mediante o qual o homem relaciona-se com aquilo que é, com o ser. Em outros termos, isso leva a considerar a temática das relações do cognoscente com a realidade como girando, de modo eminente, em torno do "olhar", - da luz - o homem como lumen naturale -. O homem, ser do olhar é também aquele que fala o seu olhar. Este princípio é universal, uma vez que considera-se como fazendo parte da essência do homem. Tal princípio, por ser universal, é abstrato e constitui-se sobre o esquecimento e o encobrimento das diferenças individuais. Aí se encontra a racionalização. Leva, além disso, a uma homogeneização que, por isso, não está isenta de riscos ao eliminar a diferença a diversidade. Assim o diferente é desprezado como inferior, anormal, a-racional. Em vez de desprezar o diferente o que se impõe é compreender a diferença. É exatamente o contrário que é proposto por estas atuais concepções sobre o assim denominado "deficiente visual". Ao elidir a busca de compreensão da diferença optam pela via curta, a da razão preguiçosa, da racionalização. Tal razão é fechada, redutora, na medida em que rejeita uma parte da realidade que é assim encarada como contingente. Ao desviar-se da compreensão da diferença, levam, mesmo que de modo involuntário, à rejeição do singular que é esmagado sob a generalidade opressora. Levam à desvalorização do "não-vidente". Aliás, a própria expressão "deficiente visual" pode refletir uma degenerescência, uma anomalia, uma carência, assim como a razão fechada lança ao inassimilável a des-razão. O alargamento da razão nos leva a reconhecer o a-racional. Para a vertente do olhar erigido como senhor absoluto na ordem do conhecimento, o não-

olhar, o a-teórico seria o anômalo, o impossível, im-próprio, incapaz de alcançar-se ao patamar do teórico, da contemplação, em suma da ciência. Não seria preferível evitar-se a conotação de carência, na expressão "deficiência visual" e privilegiar seu caráter de diferente? Pois, o não-olhar, o não-vidente não são absurdos ou racionais, simplesmente são. O "não-olhar" é uma outra maneira de ser-no-mundo.

A Profª Elcie elabora, sem dúvida, uma subversão na área da educação do não-vidente inspirada pelas reflexões de Merleau-Ponty que, embora se situem ainda na perspectiva logo-teórica, permitem, com suas reflexões sobre a corporeidade, um alargamento da percepção, do conhecimento, além do logos-teórico, contemplativo -, o olhar.

O que busca a Profª Elcie em sua obra? "Compreender o aluno em situações de sala de aula, nas suas características próprias de pensar, sentir, agir". Para ela o "caminho adequado" lhe foi indicado pela "Daseinsanalyse" que tenta aproximação com o existir humano para poder compreendê-lo. (Outra possibilidade da fenomenologia). O mundo da vida cotidiana, o pré-refletido, será a base para a tarefa de recuperação, pela reflexão, da compreensão do existir. Atenção ao fenômeno, tal como aparece. Inspirada nas meditações de Merleau-Ponty expostas em sua Fenomenologia de Percepção, a Profª Elcie Masini, por tê-lo assimilado bem, não deixa de provocar uma subversão da fenomenologia, alargando pelas suas competentes pesquisas com o "existir" do não-vidente, a noção de percepção. Elaboro, também, assim uma subversão na própria concepção da educação do não-vidente. Sua cuidadosa leitura da literatura referente a Educação especial e à educação do "deficiente visual" lhe permite elaborar uma crítica, como já me referi acima, ao "desvio" de todas essas teorias, vale dizer, de seus fundamentos equivocados ao não levarem na devida conta a realidade específica do não-vidente. Consideram, ao lado do "normal" - o vidente - o "deficiente visual" com "incorreto", "fora do caminho certo", "carente", esquecendo-se que uma das possibilidades do "ser-no-mundo" é o ser não-vidente. A educação que lhe é proposta é uma educação compensatória. Equivocam-se no seu suporte, ao falharem a aproximação para conhecer o aluno naquilo que lhe é próprio - seu agir, seu sentir, suas experiências, seu pensar, seu "ser-no-mundo não vidente".

Em certo momento de seu trabalho, a Profª Elcie resgata o significado do conceito de "orientação". Seria demasiada ousadia de minha parte, chegar a pensar que tais teorias na área de educação do "deficiente visual" apesar de tentarem oferecer orientação pecam justamente por carência de orientação. Eis aí a carência da "Selbstbesinnung" da fenomenologia, a auto-reflexão crítica. Falharam na origem da construção de seu edifício. É isso que pode ser fatal! Grande edifício construído em fundação frágil. Recordo da observação

sagaz e irônica de Kierkegaard ao referir-se ao esplendidamente bem construído palácio que Hegel havia edificado (o de sua filosofia); pena que o homem mesmo habitava numa cabana!

Como acertadamente observa a Profª Elcie (p. 78 de sua obra): "na orientação de um aluno, para deixá-lo revelar-se em sua própria forma de ser, o educador precisa pois: estar atento à maneira dele (aluno) perceber e explicar o que o rodeia; organizar o que apreende; comunicar-se com os outros e com o meio que o cerca".

A força original desta obra não reside tão somente em sua denúncia crítica dos pressupostos mal fundados das teorias vigentes.

Reconhecendo as dificuldades do caminho, ela avança, de modo ao mesmo tempo prudente mas decidido, apontando um projeto de orientação do "não-vidente" para professores especializados. Alia, desta maneira, a teoria à prática, superando a primazia da teoria.

E mais, o vigor de suas análises e propostas não se revelam a partir de, e não se fundam sobre pressupostos meramente especulativos ou metafísicos. Vinculam-se a um princípio, a um "arché" oriundo da experiência vivida. Aplica-se a esta obra, sem dúvida, a observação da grande mestra Hannah Arendt em sua obra "Entre o passado e o futuro": "meu pressuposto é que o próprio pensamento emerge de incidentes da experiência viva e a eles deve permanecer ligado, já que são os únicos marcos por onde pode obter orientação."

Sem dúvida, aprenderá muito o leitor com essa obra da Profª Elcie Masini. É, na verdade, uma contribuição de significado especial na literatura educacional contemporânea.

NEWTON AQUILES von ZUBEN

Professor Titular

Faculdade de Educação

UNICAMP - Outubro/1993,

Introdução

De que modo um aluno deficiente visual encontra fora da sala de aula seus companheiros? Como ele adquire autonomia no ambiente escolar para ir à secretaria, diretoria, sala de professores? Quais os recursos para ensinar-lhe a localização da Amazônia? É possível esse aprendiz ter noção de arranha-céu, via elevada, microscópio? Como ele aprende o que é largura, altura, comprimento, horizonte?

Essas perguntas que dizem respeito a diretrizes de um professor para educar o portador de deficiência visual (D.V.) definem o campo de preocupações deste trabalho - a orientação¹ educacional do aluno portador de deficiência visual.

Este tema particular de pesquisa sobre educação escolar, foi revelando uma abrangência universal, ultrapassando os limites institucionais. Nas várias situações de investigação do aluno junto ao professor ou colegas, ficou claro que algumas dificuldades do D.V. implicavam questões mais amplas, referentes a modos diferentes do ser humano perceber e relacionar-se com o mundo ao seu redor.

A análise da bibliografia especializada sobre o D.V. (Capítulo II) mostrou que seu desenvolvimento e aprendizagem são definidos a partir de padrões adotados para os videntes. Verificou-se, com certa surpresa, que, nos instrumentos e propostas examinados, o "conhecer" esperado na educação do D.V. tem como pressuposto o "ver", e que, portanto, não se leva em conta as diferenças de percepção do D.V. e do vidente. A desconsideração dos autores a essas diferenças, pode-se supor que tenha sido determinada pela desatenção à predominância da visão, ou àquilo que ficou encoberto pela familiaridade, oculto pelo hábito, linguagem e senso comum, em uma cultura de videntes.

A questão epistemológica do entrelaçamento do "conhecer e do ver" é discutida no Capítulo IV, onde se relata que, histórica e etimologicamente, na civilização ocidental, o "conhecer" se faz com o "ver"; o "ver" é condição

1 *Orientação - usado no seu sentido etimológico - de origo-ínis - que significa fonte-origem, i.e., tornar claro o indivíduo*

para o "conhecer" e em certas interpretações os dois significados se confundem. Daí se desvela a situação do D.V. de pertencer a uma cultura na qual o "conhecer" se confunde com uma forma de percepção que ele não dispõe; condição intensificada na sociedade de massa do século XX, onde tudo se mostra ao olhar e é produzido para ser visto.

Assim, o D.V. permanece oculto ao ser apresentado pela percepção unidimensional da visão. Apenas na literatura de ficção, na saída encontrada por um artista, o "sem visão" aparece e revela uma outra maneira de perceber o mundo. No livro "The Country of Blind", Wells relata a estória de Nunez, um camponês que, numa escalada perigosa, ao separar-se de seus companheiros de caravana, caiu de uma montanha e descobriu o Vale dos Cegos. Lembrando-se do dito popular "Em terra de cego quem tem um olho é rei", aspirou governar o Vale. Descobriu porém que isso não era tão fácil quanto ele esperava e que sua visão não era sempre uma vantagem.

Quando foi encontrado por três homens do Vale, eles tentaram descobrir quem era aquela estranha criatura.

"Vamos levá-lo para os mais velhos", disse Pedro.

"Grite primeiro", disse Correa, "senão poderemos assustar as crianças".

Assim eles gritaram, e Pedro foi na frente e pegou Nunez pela mão, para guiá-lo para as casas.

Ele puxou sua mão "Eu posso ver." disse.

"Ver?" disse Correa.

"Sim, ver." disse Nunez, virando-se em direção a ele e tropeçando.

"Seus sentidos são ainda imperfeitos" disse o terceiro cego. "Ele tropeça e diz palavras sem sentido. Guie-o pela mão".

"Como você quiser", disse Nunez e deixou-se guiar, rindo.

Parecia que eles nada sabiam de visão.

Nunez começou a perceber que muito da imaginação dos cegos havia desaparecido sem a sua visão e eles haviam feito para si um novo mundo onde predominava a sensibilidade do ouvido e do tato. Lentamente, Nunez percebeu que ele estava errado em esperar que as pessoas ficassem impressionadas com a sua origem e habilidades. Eles pensavam que ele fosse um novo ser e eram incapazes de entender suas sensações. É assim, após entender que não aceitariam suas explicações sobre a visão, ele tornou-se quieto e começou a ouvir o que tinham para lhe dizer.

... E chegou o dia em que Nunez apaixonou-se por Medina e queria casar-se com ela. O pai, Yacobs, solicitou uma reunião dos mais velhos para decidirem o que fazer. Eles estranhavam muito as falas e comportamentos

de Nunez. Após um tempo de discussão o velho Yacobs comentou: "Algum dia ele estará tão são quanto nós". A vontade de curá-lo de suas peculiaridades permanecia.

Após algum tempo, um dos mais velhos, o grande médico entre eles, expôs sua idéia criativa:

"Eu examinei Bogotá" (como eles o chamavam) "e o caso é claro para mim", disse. "Penso que muito provavelmente ele deverá ficar curado".

"Isso é o que eu sempre desejei", disse o velho Yacobs.

"Sua mente está afetada", disse o doutor cego.

Os mais velhos concordaram, murmurando "Bem, o que o afeta?"

"Ahm?" disse o velho Yacobs.

"Isto", disse o doutor, respondendo à pergunta. "Estas coisas esquisitas chamadas olhos - e que existem para fazer uma agradável e macia depressão na face - estão doentes. Isto está afetando sua mente. Seus olhos são muito grandes e seus cílios e pálpebras movem-se. Assim sua mente está sendo prejudicada".

"É", disse o velho Yacobs "É isso".

"E eu penso que, para curá-lo completamente, nós precisamos fazer uma operação fácil - para remover esses olhos".

"E então ele ficará são?"

"Sim, ele ficará perfeitamente são, e se tornará um excelente cidadão".

"Graças a Deus, pela ciência", disse o velho Yacobs, e foi contar a Nunez suas pretensões.

No Vale, é a fala do cego que constitui maioria; é ela que passa a ser ouvida por Nunez, quando este descobre que a sua a nada leva. Assim, uma outra maneira de perceber o mundo aparece... e com ela conceitos, valores e crenças se impõem ... em nome da ciência.

No mundo dos videntes, como não poderia deixar de ser, a fala que se impõe, é a sua. Seria absurdo negar este fato. Antes, ele deve ser considerado para que se possa identificar os conceitos, valores, definições do senso comum, ditados pelo sentido da visão, pois este, quando utilizado como referencial na educação do D.V., impedem-no de compreender, levando-o a uma aprendizagem mecânica.

Como entrar em contato com o D.V., saber sobre ele e sobre sua percepção, para poder orientá-lo educacionalmente?

Esta pergunta guiou a organização e realização deste trabalho. A pesquisa aqui apresentada partiu do vivido por grupos de deficientes visuais,

com uma professora e uma aconselhadora em cada grupo; buscou-se restituir a eles a palavra ao dizerem o que e como percebiam e ao discutirem suas experiências perceptivas. Para compreender o D.V. foi necessário pois, aproximar-se dele, para ouvi-lo e percebê-lo na totalidade de seu relacionar-se e perceber. Esta Pesquisa orientou-se por questões levantadas a partir da "Fenomenologia da Percepção" de Merleau-Ponty, delineando um horizonte de pensamentos onde a experiência sensível, que se dá no corpo - na sua estrutura de relações com as coisas ao redor - foi retomada como fundamento das construções do conhecimento.

Assim, procurou-se perceber do D.V., seus estilos de explorar os objetos e sua maneira de usar o corpo para tal; os movimentos antigos se integrando em uma nova dinâmica, os aspectos anteriormente percebidos reencontrando significações mais ricas. Buscou-se em diferentes situações, o sentido que para o D.V. tinha o objeto na sua relação com as pessoas e as coisas ao seu redor. Um bom exemplo, para ilustração, é o uso da bengala pelo cego. Para este a bengala torna-se um instrumento familiar. O mundo dos objetos táteis recua. Ele não mais começa na epiderme da mão, mas na ponta do bastão. Através das sensações produzidas pela pressão do bastão na mão, o cego vitaliza-a em diferentes posições. A bengala não é mais um objeto que o cego perceberia, mas um instrumento com o qual ele percebe - é um apêndice do cego, uma extensão da sua síntese corporal - uma maneira própria dele explorar o mundo que o cerca. Em resumo, o que se procurou registrar foi esse sentido do objeto para o D.V., na totalidade da situação, em diferentes momentos.

Isso porém não constituiu tarefa fácil. A dificuldade de perceber a totalidade da situação para captar os significados do D.V. e compreendê-lo no seu viver, esteve sempre presente. O cuidado com o caminho que possibilitasse registrar a dinâmica das relações dos D.Vs. com a professora, com os outros participantes do grupo e com as coisas ao redor, fez parte integrante da Pesquisa. Aparecem no Capítulo IV, no item A e B (2a. e 3a. etapas) a sistemática e os recursos utilizados para isso.

Da Análise Fenomenológica dos Relatos (Capítulo IV) emergiram características de cada um dos participantes e das possibilidades e limites do perceber e relacionar-se dos D.Vs.. No item "Comentários Síntese", retomou-se as relações estabelecidas nos grupos e enfatizou-se os recursos que auxiliaram o D.V. no seu perceber e relacionar-se.

Este trabalho apontou uma diretriz central para a ação educativa da professora especializada: o D.V. "conhece" através de seu corpo, na sua maneira própria de perceber; para saber-se sobre o D.V. e seus significados, é necessário acompanhá-lo nesse trajeto, lembrando que o seu referencial

de percepção não é o da visão. Esta diretriz deu origem ao Projeto de orientação educacional do D.V. exposto na Capítulo V.

Capítulo I

Antecedentes de um Projeto em Educação Especial

Minha experiência com deficientes visuais (D.V) estava muito distante, quando fui convidada a retornar à Educação Especial. Eu havia deixado de trabalhar nessa área pouco depois do nascimento de meu filho. Na época em que me propuseram lecionar na Habilitação de ensino de D.V., na USP, ele terminava a Faculdade.

Assumir encargos ligados à Educação Especial após tanto tempo, sem ter acompanhado o que aí se fazia, parecia-me temerário. No entanto, quando eu rememorava as atividades que havia desenvolvido, durante anos, com alunos e profissionais ligados à Escola; quando retomava mentalmente os marcos dessa linha de trabalho que havia construído a partir de questões surgidas da prática da sala de aula, das reflexões sobre ela, e das pesquisas aí realizadas; quando refazia as etapas de busca para compreender o que sucede quando o aluno aprende (as tentativas de encontrar as condições para esse aprender e para superar as dificuldades nesse sentido)... a situação afigurava-se diferentemente... e parecia-me desafiante saber no que essa experiência poderia contribuir para a Educação Especial.

Para chegar a uma linha de trabalho com alunos "normais" eu havia passado por muitas e diferentes fases. Três delas sobretudo merecem ser citadas pois permanecem entrelaçadas até hoje.

A primeira, embora submersa nas lembranças vagas dos primórdios de minha escolarização, foi desencadeadora da trajetória que percorri profissionalmente. Liga-se a impressões que ficaram impregnadas em mim e que fui reencontrando, ao longo do meu trabalho, em estudantes desde o primário até a pós-graduação: de que na escola se falava de um outro mundo diferente do vivido, com a obrigação de fazer tarefas, sem entender, tendo que adivinhar as respostas para não sofrer repressões. Essas sensações, com as quais eu me deparei em diferentes momentos, foram se transformando pouco a pouco em interrogações: o aluno poderia aprender sem experimentar a arbitrariedade de quem ensina? Como isso seria possível?

Essas perguntas estiveram presentes em meu trabalho, quer desenvolvido diretamente com alunos, quer indiretamente, na formação ou assessoramento a profissionais da Educação. Orientada por elas, descobri aos

poucos um outro lado da problemática ensino-aprendizagem, ou ensinante-ensinado: o do despreparo do profissional de educação quanto à maneira da criança aprender. E compreendi que as formas rígidas de procedimento e avaliação do professor, vinculavam-se aos limites de seu conhecimento.

A segunda fase foi a da tentativa de superar esse despreparo referente aos processos de aprendizagem, através da sistematização da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de Ausubel e sua aplicação em sala de aula. Esta etapa teve início com a Pesquisa de minha Dissertação de Mestrado, feita nesse enfoque cognitivista. A idéia central da Teoria é de que o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Segundo seu autor, a aprendizagem significativa ocorre quando o novo material a ser aprendido liga-se àquilo que o aluno tem disponível em sua estrutura cognitiva² (representações/conceitos/princípios) e é por ela assimilado. Esta consideração à estrutura cognitiva do aluno surgiu para mim como uma possibilidade de superação do sentimento de arbitrariedade. Além disso, vários pontos dessa abordagem atraíram meu interesse: o de voltar-se para a compreensão, descrevendo as condições para a aprendizagem significativa e deduzindo daí diretrizes para esse processo de aprendizagem em sala de aula; o de considerar que a escola tem como objetivo levar o aluno a adquirir informações sobre diferentes campos; o de que cada área de conhecimento apresenta uma rede conceitual que forma sua estrutura, mas que só poderá ser adquirida com clareza pelos alunos, se apoiada (ou ancorada) naquilo que ele já sabe.

Assim, passei a utilizar a proposta de Ausubel em aulas, assessoramento a professores, supervisão de psicólogos escolares. A exposição da teoria em aulas, em cursos regulares ou esporádicos e sua sistematização para aplicação em diferentes áreas de conhecimento ocorreram de forma tranqüila. Apesar de algumas dificuldades devidas ao referencial não habitual e à terminologia específica, alguns alunos universitários (de graduação e pós-graduação) chegaram a fazer planejamentos de aulas nela fundamentados.

Sua utilização no assessoramento a professores ligados à Escola foi menos fácil, pois exigiu mudanças na maneira deles trabalharem. Habitual-

2 *Estrutura cognitiva - conteúdo substantivo da estrutura de conhecimento de um indivíduo e suas propriedades organizacionais principais num campo de conhecimento particular num determinado momento. Refere-se à estabilidade, clareza e organização de um assunto do conhecimento do aluno em uma dada disciplina (Ausubel, 1968 pg. 76)*

mente os programas das disciplinas constituíam adoção de tópicos do currículo oficial, sem grandes análises por parte dos docentes. Procurou-se rever este ponto, pois a construção da rede conceitual (condição para a facilitação da AS) requeria do docente uma organização clara e lógica das relações de conceitos e representações do material a ser ensinado. Apesar da complexidade envolvida nessa mudança, foi possível organizar, com professores e psicólogos escolares, em várias situações, o procedimento de ensino de acordo com as diretrizes da TAS:

1. estabelecer a hierarquia conceitual a ser adquirida pelo aluno;
2. definir os pontos de ancoragem (conceitos e representações) que o aprendiz necessitava dispor em sua estrutura cognitiva, para receber as novas informações.

A grande dificuldade surgiu no primeiro passo da aplicação do que havia sido sistematizado; no detectar se o aluno dispunha ou não dos pontos de ancoragem para receber as novas informações. Eu podia, como no meu Mestrado, ter utilizado os resultados de avaliações anteriores feitas pela professora. No entanto, no acompanhamento do dia a dia da sala de aula isso não me pareceu mais válido. Se o mais básico era, segundo a TAS, considerar a estrutura cognitiva do aluno, o mais importante era procurar ir a ela. Considerar o "satisfatório", atribuído pela professora, como confirmação de que o aluno dispunha dos pontos de ancoragem, era aceitar um referencial exterior à estrutura cognitiva do aluno. Assim ao invés de ter acesso ao conteúdo e organização do conhecimento do aluno, eu obtinha era a valoração das respostas dadas por ele, segundo o referencial do professor; a prática havia mostrado que a avaliação se fazia dessa forma sem análise do processo de aprendizagem que levava a ela. Com isso eu me desviava do fator mais importante... e me apoiava no "critério padrão" das provas organizadas pelo professor. Era uma forma modificada da arbitrariedade que eu me perguntava se seria possível superar ao estabelecer como perspectiva de trabalho: a sistematização dos princípios gerais do ensino para facilitação da aprendizagem significativa em sala de aula. Os limites, no entanto, que apareceram na prática, quer na pesquisa aplicada, quer no assessoramento à professora, fizeram-me retornar a proposta de Ausubel. A releitura desta evidenciou que a importância à facilitação do processo de aprendizagem correspondia a "maior preocupação com a importância e qualidade de treinamento intelectual na escola e maior ênfase na aquisição do conhecimento em si mesmo". Esses dois pontos fizeram-me situar com mais clareza lacunas que o enfoque apresentava para aquilo que eu buscava.

Primeiramente, ao explicitar a prioridade a objetivos intelectuais e conhecimento em si, revelava, contrariamente ao que o contacto com o aprendiz havia mostrado, a suposição de que se pode lidar com o intelectual e com o conhecimento isoladamente do contexto de vida. Em segundo lugar, implicitamente, isso revelava a crença num pensar correto, que poderia ser desenvolvido através de treinamento e cujo critério de validação estava na lógica racional do conhecimento em si. Reduzindo desta forma o conhecimento a definições e conceitos, a TAS enfatiza o significado denotativo e desconsidera o conotativo e "idiossincrático".

Dessa forma, embora criticando os experimentos de laboratório, Ausubel repete-os de outra forma ao deixar de lidar com o aluno na totalidade de seu pensar, sentir e agir, com seus valores e hábitos. Trabalhava com um modelo abstrato, investigando apenas o pensar racional e buscando as regras para bem desenvolvê-lo na aquisição do conhecimento "correto". Dessa forma lida com um aprendiz abstrato e não com o aluno que está na sala de aula, com seus interesses, dificuldades, experiências e idiossincrasias.

Assim, para o que eu buscava, ficou da Teoria de Ausubel, a importância de se considerar: "aquilo que o aluno sabe", como ponto de partida para realizar sua aprendizagem significativa; a organização hierárquica do conteúdo a ser ensinado; a clareza de que, para a aprendizagem ser significativamente elaborada pelo aluno, era necessário encontrar um caminho.

A terceira fase caracterizou-se pela busca desse caminho que permitisse compreender o aprendiz em suas próprias particularidades de pensar, agir e sentir. Concretizou-se numa Proposta de Aconselhamento Escolar, fundamentada na Fenomenologia Existencial³, que assinalava os pontos básicos para compreender o aluno e a situação educacional.

Este enfoque esclarecia questões para as quais eu me voltava. A primeira, em termos de importância, diz respeito ao sentido do "saber", não mais considerado como aspecto isolado de um ser, mas sim um saber colocado no mundo da vida. Num "pensar" que surge no confronto com os valores, as crenças, a ação conjunta, pelo qual o ser humano se reconhece como aquele que reflete a partir desse fundo anônimo que o cerca e aí se visualiza como protagonista no mundo da vida. Nesta perspectiva o pensar verdadeiro deixa de ser o da verdade do conhecimento científico, fundado numa concepção racional cartesiana, no qual o conceito de verdade objetiva já está de antemão determinado. O conceito de verdade é retomado frente

a uma filosofia rigorosa que leva em conta a subjetividade. O pensar verdadeiro – entendendo-se verdade como alethéia, ou o que surge do desvelamento – se dá pela relação de abertura do homem com o outro, ou com as coisas que o cercam.

Intrinsecamente ligado a esse conceito de "saber" e de "verdade" está o de "entendimento". Como diz Boss (1967 pg. 3 e 4) ... "o homem e todos os entes não humanos formam uma unidade inseparável; nenhuma coisa pode ser sem uma adequada compreensão. Sem o entendimento do homem não se pode dizer que uma coisa é... O "é" não tem sentido sem a presença do homem, pois é só ao seu entendimento que algo pode ser apresentado, pode aparecer...

Essas concepções do "saber" da "verdade" e do "entendimento" contribuíram para o que eu buscava: compreender o aluno nas situações de sala de aula, nas suas características próprias de pensar, sentir e agir. Isso porém só se tornaria possível através de um caminho adequado e que constituiu o segundo ponto básico de contribuição deste enfoque para meu trabalho na área educacional. De forma bastante simplificada, a Daseinsanalyse pode ser definida como "um método para que nos aproximemos do existir humano e possamos compreendê-lo". Dessa forma visa: trazer à luz de modo cada vez mais diferenciado o que se mostra dos próprios fatos; penetrar o sentido⁴ das coisas factuais, cada vez com maior precisão, atento às referências qualitativamente significativas, para ver sem preconceitos aquilo que se apresenta. Dessa maneira, como afirma Spanoudis, "é uma fenomenologia hermenêutica, que nos possibilita ver os fenômenos como eles se mostram e desvendar o sentido fundamental de tudo que encontramos". O termo fenômeno é derivado do grego "phenestai" e significa aquilo que se mostra e que precisa ser desocultado.

Assim a Daseinsanalyse ofereceu-me um caminho para chegar ao aluno, como ele é e ajudou-me a perceber a necessidade desse método, pois os fenômenos não estão evidentes para nosso olhar habitual, mas ao contrário, estão velados pelos nossos conceitos, valores, hábitos e crenças. O que este enfoque trouxe para meu trabalho não foi uma resposta, mas sim um ponto de partida: o de voltar-me para o aluno e buscar seus significados, na sua maneira de ser no mundo, e compreendê-lo na totalidade de sua vida; em diferentes situações, compartilhar do que ele faz, diz, pensa e expressa, em suas relações com pessoas e objetos.

3 Fenomenologia Existencial interpretada por Boss e Spanoudis-Daseinsanalyse

4 Sentido entendido como das relações significativas, tomadas na sua totalidade.

Parte desse trabalho realizado junto a alunos constituiu uma Pesquisa fundamentada, documentada e analisada num enfoque Daseinsanalítico. Dela emergiu a Proposta de Aconselhamento Escolar, não feita em termos normativos, mas assinalando os pontos básicos para compreender o aluno e o que sucede na situação educacional.

Para registrar o que o aluno mostrava foi feita uma Descrição com palavras do cotidiano e não através de explanação ou forma de falar própria da ciência, que revela uma consciência sofisticada. A fala do dia a dia revela uma consciência ingênua (condição para chegar ao fenômeno), anterior à qualquer classificação ou explicação. Como o interesse era na experiência do aluno, assinalava-se o que ele dizia, como dizia, a entonação de sua voz, seus gestos, sua expressão, seus silêncios, enfim tudo que ele mostrava em diferentes situações, descrevendo da mesma maneira o outro com quem ele se relacionava. Ao lado disso era feita uma Interpretação que procurava atingir o significado da maneira da criança agir na Escola, relacionando aquilo que foi registrado na descrição, como acesso ao sentido da ação na sua existência. Para utilização apropriada desse método fenomenológico, diferentes recursos foram utilizados. Ao refletir sobre as anotações da vivência com a criança buscava-se ver com mais clareza o que se havia mostrado nas situações e identificar o que era da criança e o que se interpunha da pesquisadora, impedindo-a de perceber a criança.

A análise das situações evidenciou pontos de convergência nas vivências educacionais, tanto naquilo que propiciou abertura de possibilidades do aluno, como naquilo que constituiu limite. O que essa pesquisa mostrou foi a possibilidade da Pesquisadora aproximar-se do aluno, ao buscar situações em que este pode trazer suas experiências cotidianas: os objetos incorporados nas suas vidas; as brincadeiras com os amigos; as obrigações em casa; os hábitos da família. A pesquisadora tentando reencontrar os significados que surgiram do vivido pelo aluno, reencontrou o fio de significados próprios que dá sentido às coisas que ele faz e quer. Ao mostrar-se atenta, ouvindo-o, afinada com suas disposição naquilo que ele fazia ou relatava de seu vivido, estabeleceu-se o diálogo Pesquisadora-pesquisado e o contato do aprendiz com suas possibilidades próprias. Nesses momentos a pesquisadora esteve voltada para o aluno e não para suas dificuldades de aprendizagem, ou para os objetivos de ensino. Buscou junto a ele desvelar suas características próprias, clareando sua maneira de aprender e situando suas dificuldades a partir do que, introduzia os recursos necessários. Dessa maneira propiciava-lhe a possibilidade de superá-las.

Nos momentos em que a Pesquisadora voltou-se para os procedimentos de ensino, repetindo pressupostos e expectativas da Escola, não percebeu

o aluno, não facilitou a aprendizagem significativa, não clareou suas dificuldades e nada se modificou.

A análise deixou claro que "aquilo que o aluno sabe" vai se formando na sua vivência. Seus significados constituem uma moldura (um horizonte) através do qual ele passa a perceber e conhecer as coisas ao redor; circunscrevem seu caminho, prevenindo-o de perder-se, propiciando que ele se situe e pense. Seria pois impossível aproximar-se "daquilo que o aluno sabe" através de medidas, testes, observações de aspectos isolados. Ficava assim enfatizada a necessidade de conviver e compartilhar de suas atividades para propiciar ao aluno uma aprendizagem significativa - pela qual ele se situa e elabora a partir de seu horizonte - ao invés de repetir, simplesmente, dados que lhe são fornecidos.

Tanto a Pesquisa como os assessoramentos a profissionais da educação mostraram que valores, expectativas e a própria maneira de agir habitual da Pesquisadora (ou da Professora) emergiam nas relações dela com o aluno. Muitas vezes, mesmo após comentar a impropriedade de sua maneira de agir habitual a Professora repetia as mesmas atitudes a que havia se referido. Isso evidenciou nas conclusões da Pesquisa e dos requisitos de trabalho em sala de aula, a necessidade de que a reflexão do profissional de educação acompanhe sempre sua prática, ao lado das informações teóricas específicas das áreas de conhecimento. Para superar esses limites foram feitas sugestões que apareceram na Proposta de Aconselhamento Escolar (Masini, 1984 página 113) para a formação de profissionais de educação.

Essa Proposta exige, ao mesmo tempo, a posse e a destruição do conhecimento que vai se construindo em diferentes momentos, nas aulas. O agir-refletir-agir surgem incorporados nessa busca de ampliar as possibilidades de um ser-humano junto ao outro, compartilhando significados. A reflexão sobre os dados da Pesquisa tornou claro que os limites evidenciados na relação educacional (Aconselhador-Aconselhando ou Professor-Aluno) só poderão ser superados num contínuo pensar e agir do Profissional, enquanto vivendo essa situação.

Assim, havia se evidenciado para mim a importância de que o professor estivesse atento não ao conhecimento de teorias e treinamento no uso de técnicas, mas sim à sua relação com o outro nas situações educacionais; isto é como percebia a si, ao outro, e para definir os momentos em que teorias e recursos poderiam contribuir para ampliar as possibilidades do aluno no seu pensar, sentir e agir. Dessa forma, passei a ministrar cursos e a realizar supervisões e assessoramentos, não mais de caráter informativo, envolvendo extensas bibliografias e as respectivas avaliações. Minha preocupação passou a ser com o profissional em ação, oferecendo-lhe situações que lhe propi-

ciassem reflexão sobre sua vivência auxiliado por leituras. O objetivo era não mais de uma formação que se fazia sobre textos e teorias a serem posteriormente aplicadas, e debatidas num nível restrito a citações, mas sim de uma formação que pudesse ser acompanhada da refutação do estabelecido, das teorias aceitas e dos valores nela implícitos, pela consciência dos limites vindos da prática. O que eu buscava era a formação de um profissional da educação, capaz de uma crítica teórico-prática da ciência que lhe era oferecida e da ideologia a ela subjacente. Isso exigia participação ativa na área de trabalho; e uma prática que se oferecesse à reflexão, como parte integrante de qualquer disciplina. Assim foram organizados os cursos que passei a ministrar: de graduação para formação de psicólogos e pedagogos; e de pós-graduação, em Educação, Psicopedagogia e Psicologia Educacional.

Foi enquanto desenvolvendo essas atividades que recebi o convite para lecionar na Habilitação do Ensino de Deficientes Visuais; e foi com essa perspectiva de trabalho que retornei à Educação Especial.

Capítulo II

Retornando à Educação Especial

A. Expectativas

Reingressei nesta área com a intenção de desenvolver essa proposta de formar professoras, especializadas em ensino de D.Vs., que tivessem atitude crítica de sua ação junto ao portador dessa deficiência. Isso implica saber dos significados de seus objetivos no contexto educacional; da utilização dos recursos para o desenvolvimento do D.V.; da consideração às características dele (pertencente a uma cultura com suas especificidades, num determinado momento histórico).

Como responsável pela disciplina Orientação Educacional do D.V.; na Habilitação⁵ do Ensino de D.Vs., fiz a programação assinalando a importância da professora buscar uma linha diretriz no seu trabalho junto ao D.V., isto é, definir a orientação a ser dada ao D.V., educacionalmente.

Isso exigia por um lado clareza sobre as características do D.V., para propor situações e recursos apropriados a seu desenvolvimento e aprendizagem; por outro lado exigia prática junto ao D.V. para que ela, enquanto professora pudesse refletir sobre sua relação com ele.

O programa foi organizado de forma que as atividades desenvolvidas pelas alunas junto ao D.V., nos estágios, constituíssem conteúdos de discussão em classe, auxiliados pela leitura especializada. Assim o agir-refletir-agir contribuiria, de um lado para que as situações vividas possibilitassem maior aproveitamento das leituras, propiciando às alunas oportunidade de criticá-las a partir da própria prática. Por outro lado os debates sobre o ocorrido junto ao D.V., iluminados pela fundamentação teórica, permitiriam tornar mais claro o que havia se passado no estágio.

Para isso era importante a organização de bibliografia que pudesse ajudar nessa reflexão e que evidentemente estivesse fundamentando o estágio.

5 *Habilitação - O Curso de Pedagogia - estruturado de forma docente e especialistas de educação mediante habilitações específicas - tem uma parte comum de matérias básicas e outra diversificada segundo a especialização pedagógica.*

Meu passo inicial foi o de buscar o que se conhecia de características do portador de deficiência visual (D.V.). Realizei nesse sentido um levantamento bibliográfico junto aos professores de Educação Especial e junto às bibliotecas da Faculdade de Educação e Instituto de Psicologia da USP.

B. Definindo Cegueira e Visão Sub Normal

Antes de fazer referência aos dados encontrados, é importante assinalar que, educacionalmente, os D.Vs. são divididos em dois grupos: cegos e portadores de visão subnormal. Tradicionalmente a classificação tem sido feita à partir da Acuidade Visual: sendo cego aquele que dispõe de 20/200 de visão no melhor olho, após correção; e portador de visão subnormal aquele que dispõe de 20/70 de visão nas mesmas condições. Essa delimitação pela acuidade visual tem porém, para fins educacionais mostrado ser pouco apropriada, dando-se preferência aquela referente a eficiência visual. Dessa forma, neste trabalho foi adotada a definição sugerida pela American Foundation for the Blind (1957 pg 55), na qual criança cega é aquela "cuja perda de visão indica que pode e deve funcionar em seu programa educacional, principalmente através do uso do sistema Braille, de aparelhos de áudio e de equipamento especial, necessário para que alcance seus objetivos educacionais com eficácia, sem o uso da visão residual. Portadora de visão subnormal a que conserva visão limitada porém útil na aquisição da educação, mas cuja deficiência visual, depois de tratamento necessário, ou correção ou ambos, reduz o progresso escolar em extensão tal que necessita de recursos educativos".

A esse respeito, Aschcroft (1971) assinala a importância de tomar a criança globalmente para a programação educacional, ao invés de fazê-lo de forma limitada, a partir de uma definição precoce de sua deficiência. Ilustra sua posição citando o estudo de Jones (1961) com 14.125 crianças diagnosticadas como cegas (categoria 20/200) das quais 80% liam tipos impressos e 5% liam braille e tipo impresso. Sendo sua preocupação com a criança D.V., no que esta é semelhante à vidente e não no que esta é diferente dela, considera que o educador deverá conhecer as características dos indivíduos D.V. (físicas, mentais, sociais e emocionais) no que eles tem em comum (a limitação no emprego da visão). Nesse sentido enfatiza a necessidade de convívio e de observação da eficiência visual a partir do comportamento do aluno em diferentes situações. Comenta a falta de concordância de dados de pesquisa sobre as características intelectuais da criança com visão limitada, afirmando: alguns autores consideram que a deficiência visual não prejudica as funções intelectuais; outros, ao contrário, consideram que afeta todas as atividades mentais; outros ainda desenvolvem adaptações de testes que não fornecem validamente dados sobre a criança.

Como Aschcroft foi um dos especialistas responsáveis pelo Projeto inicial de instalação das Habilitações de Educação Especial da FEUSP, suas afirmações constituíram orientação para a seleção das Pesquisas que são citadas a seguir, e que ilustram suas afirmativas.

C. Pesquisas sobre o D.V.

Swalow (1976) reitera a posição de Aschcroft, evidenciando controvérsias em Pesquisas de enfoque piagetiano sobre o desenvolvimento da criança cega em diferentes estágios e comenta que os resultados têm oferecido pouca informação útil à professora. Para ilustrar aborda algumas Pesquisas piagetianas, objetivando deduzir daí princípios básicos para educação dos D.V.. Cita: Hatwell (1966) que observou diferença de 2 a 3 anos na performance da conservação de tarefas com massa entre crianças cegas e videntes; e a réplica de Cromer (1973) que não encontrou diferença na idade em que crianças de 5 a 9 anos (cegas/videntes e videntes vendadas) obtém conservação⁶ mas sim na maneira que essas crianças processam o ambiente. Cromer sugere que a realização de uma conservação total pode ser notada nos cegos devido ao empobrecimento de esquemas perceptuais.

Swalow retoma os fatores associados ao desenvolvimento mental analisando-os na criança D.V.. A maturação relacionada ao desenvolvimento físico do sistema nervoso central é dependente das ações e experiências. Assim a coordenação visão-preensão no vidente ocorre aos 4 meses enquanto na criança cega a coordenação audição -preensão ocorre aproximadamente aos 6 meses. No entanto, bebês cegos de 5 meses apropriadamente estimulados, como mostra Fraiberg (1966), fazem movimentos e exploram o ambiente; enquanto que os bebês com ausência de estimulação externa apresentam retardamento marcante, provocando perda de experiência necessária para o conhecimento das propriedades dos objetos e de suas funções e significados. Isso torna-a mais dependente da mãe, para estimulação e contato social. A Pesquisa de Bell (Apud Swalow, 1976) evidencia ser a permanência do objeto influenciada pela qualidade da interação mãe-criança e conclui: a criança cega pode ser mais prejudicada se a figura da mãe não estiver envolvida num programa de estimulação da criança. Quanto às diferenças no desenvolvimento das estruturas cognitivas, no que se refere à

⁶ *Conservação - princípio fundamental de que certas propriedades do objeto (como quantidade, peso, volume, etc) permanecem inalterados mesmo quando se modifica sua forma ou disposição espacial.*

classificação, há explicações diferentes entre os pesquisadores, como se pode ler a seguir. Simpkins e Stephens (1974) apontam deficiência no raciocínio lógico. Sujeitos de QI médio nas Escalas Wechsler (num período de 12 anos de IC - dos 6 aos 18 anos) indicam que embora ocorra progresso no raciocínio concreto, no pensamento lógico (que envolve orientação espacial e imagens mentais) apresentam inabilidade contínua. Tarefas envolvendo pensamento formal ou abstrato não foram atingidos pelos de 18 anos. Higgins (1973) considera que a cegueira total congênita não é suficiente para produzir atraso na formação das estruturas intelectuais subjacentes à classificação, e que as deficiências em tarefas de classificação parecem ser figurativas (perceptuais) e simbólicas, ao invés de serem de origem operacional.

Discutindo a formação simbólica⁷ a autora evidencia o papel unificador da visão na observação. Assim o D.V. apresenta resultados deficitários em vários aspectos na formação do símbolo na criança, segundo a Psicologia Genética de Piaget: na imitação postergada, no jogo simbólico (pela limitação na variedade de experiências de vida); no conhecimento de perspectivas de adolescentes de baixa visão, revelando conceitos espaciais imperfeitos. Atribui-se essa eficiência visual baixa à pobreza da imagem visual, verificada através das imagens reprodutivas nas descrições verbais do meio ambiente, conforme ilustra o estudo de Mephart, Mephart e Schwartz (Apud Swallow, 1976) - a criança D.V. refere-se a menos partes do corpo na descrição do amigo e nos detalhes da própria casa.

No que diz respeito à linguagem, Swallow refere-se a vários autores para mostrar o atraso gradativo da criança cega. Friedman e Parnak (1973) afirmam que crianças cegas e videntes são equivalentes em classificação; aproximação e seriação aos 8 anos e depois começam a ficar atrasadas, especialmente em tarefas verbais, quando estas envolvem capacidades conceituais. Hopkins e McGuire (1966); Tillman (1967); Gilbert e Rubin (1965) assinalam que as crianças cegas apresentam escores mais baixos na Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC) nos subtestes de Vocabulário, Semelhanças e Compreensão. Tillman (1967, pg 112) afirma que cegos tendem a aproximar problemas conceituais abstratos a um nível concreto e funcional, apresentando atraso em relação aos videntes.

7 Símbolo para Piaget é a imagem que serve para traduzir uma experiência particular (1971 pg 93), preparado pelo esquematismo pré-representativo, (pg 12) é um significativo (pg 13). Imagens e percepções são classificadas como aspectos figurativos do funcionamento cognitivo em oposição aos operacionais (ações - operações).

Dessa pesquisas Swallow conclui da necessidade:

1. de direcionar experiências concretas para crianças cegas, tais como experiências físicas diretas com objeto real (relacionando o conceitual com o objeto concreto) e a interação verbal apropriada entre crianças e adultos (para ajudá-la no conhecimento da realidade que a cerca);
2. de formação do professor que possa lidar com a incorporação sistemática de níveis de representação e níveis de operação, desenvolvendo a criança D.V. segundo seu potencial.

Rowland (1984) pesquisando a comunicação pré verbal de crianças cegas e suas mães, reitera Swallow, como se pode ler a seguir. A importância de trocas precoces entre a mãe e a criança precisa ser enfatizada. Das crianças por ela pesquisadas, a única que não ficou seriamente atrasada em várias áreas de desenvolvimento foi aquela reconhecida como cega e orientada com um programa educacional apropriado. A falha para estabelecer mútua comunicação de interação satisfatória durante os primeiros meses é difícil de remediar e pode afetar negativamente a interação social. O tempo requerido para desfazer padrões ineficientes e forjar novos e efetivos, pode de longe exceder o tempo requerido para estabelecer os padrões imperfeitos.

Gottesman (1976) realizou estudo com os objetivos de:

1. explorar as possibilidades de adaptar a metodologia das pesquisas de Piaget e resultados ao estudo e compreensão das crianças cegas;
2. localizar-se na comparação de idades desenvolvimentais e estágios de crianças videntes e cegas;
3. observar similaridades e diferenças entre padrões de realização de grupos de cegos e videntes;
4. avaliar o significado do papel da visão na aquisição de tarefas.

Como Swallow, apontou também controvérsias nos resultados de vários pesquisadores, como se pode ver a seguir. Canning (1957) descobriu que crianças cegas adquiriam conservação de quantidade global de água num recipiente, depois do que os videntes. Hatwell (1966) encontrou diferenças entre crianças cegas e videntes, na realização de tarefas piagetianas. As crianças cegas congênicas, ou crianças videntes com cegueira adquirida, eram 2 a 3 anos mais velhas do que as videntes no trabalho de testagens.

Miller (1969) estudou conservação de substâncias (peso e volume) em crianças de 7 - 10 anos em uma escola residencial para crianças cegas (17 sem visão e 9 parcialmente cegas, que foram vendadas para controlar a diferença de visão). O grupo parcialmente vidente foi significativamente melhor do que os sem visão. O pesquisador concluiu que a visão intacta pode ser uma determinante importante no desenvolvimento do raciocínio. Simpkins e Stephens (1973) concluíram numa avaliação de várias tarefas concretas e formais - conservação, classificação, memória, imagem mental, operações formais, que as crianças cegas mostravam atraso de 4 a 8 anos no desenvolvimento cognitivo. Swalow e Poulson (1973) relataram que crianças visualmente limitadas mostravam dificuldades de aquisição em tarefas de projetos topológicos e espaciais euclidianos.

Tollbin (1973) investigando conservação de substâncias em 189 crianças cegas, e parcialmente videntes concluiu que a idade média, em que a conservação era obtida, era mais demorada nos visualmente deficientes. Em contrapartida cita as pesquisas de Higgins (1973) e Cromer (1973), já mencionadas por Swalow, assinalando respectivamente as afirmações dos autores: os cegos não revelaram falhas de desenvolvimento que possam ser relacionadas a qualquer atraso intelectual e não foram encontradas diferenças entre cegos, videntes e videntes vendados, na idade em que a conservação era adquirida.

Os resultados do estudo de Gottesman mostraram que nos vários níveis de idade, não havia diferença significativa na realização do cego e do vidente. A análise dos resultados evidenciou que os sujeitos do experimento (não videntes) pareciam bem ajustados e integrados com suas famílias e ambientes. Eram tratados primeiro como crianças e depois como cegas. Eram bem aceitas pelos familiares e realizavam rotinas domésticas para os irmãos e irmãs. O grau de liberdade dado pelos pais parecia ser o fator crucial para seu bem estar. Os videntes apresentavam diferença dos não videntes em alto grau de significância.

Gottesman em suas conclusões gerais assinala que a tarefa para os que lidam com as crianças deficientes é entender como essas crianças concebem seu ambiente e como suas concepções mudam, de forma que se possa suprir oportunidades pelas quais podem adquirir seu potencial. Os sujeitos não manifestaram nenhum déficit de desenvolvimento que pudesse ser atribuído a inabilidade de crianças cegas para integrar informações perceptualmente nos níveis mais iniciais. Os estágios de Piaget de funcionamento eram igualmente apropriados para cegos e videntes, apesar de papel significativo que a visão desempenha na obtenção desses conceitos. Assim, com base nos resultados obtidos, sugere o pesquisador que padrões e critérios podem ser

estabelecidos, para maximizar a função potencial das crianças cegas menos capazes. Currículo e material educacional podem ser produzidos para responder aos vários níveis de necessidades.

Amanda Hall (1981) acrescenta uma nova perspectiva às de Gottesman, Swalow e Aschcroft. No estudo de imagens mentais⁸ sustenta que estas desempenham papel diferentes nos processos cognitivos em desenvolvimento nos cegos congênitos. Para isso, retoma algumas Pesquisas que se referem ao atraso do cego e reinterpreta-as, como se pode ler a seguir. Mephart, Mephart e Schwartz (1974) concluíram que as crianças cegas tinham concepções limitadas e muitas vezes imprecisas. Hans (1976) verificou que as imagens mentais táteis, ligadas a palavras específicas diferiam em cegos congênitos e videntes, concluindo que essas diferenças eram decisivas para a capacidade de cegos congênitos resolverem problemas verbais. Fraiberg (Apud Hall, 1981) descobriu atraso em crianças cegas na inteligência representacional aos 2 e 3 anos no uso significativo de palavras e de combinação de duas palavras. O pesquisador atribuiu esse atraso ao maior potencial de "memória pictórica" do vidente em comparação com a "memória de reconhecimento tátil-auditivo" da criança cega. Foster (Apud Hall, 1981) num estudo piagetiano descobriu que nas crianças cegas, as imagens são basicamente reprodutivas, isto é, permanecem estáticas e são incapazes de antecipar processos desconhecidos. De acordo com Piaget, as imagens mentais ajudam na formulação de operações do pensamento, assim as limitações do sistema de imagens pode afetar o processo cognitivo. Carroll (Apud Hall, 1981) Omwake e Solnit (Apud Hall, 1981), Zweibelson e Barg (1976) mostraram que a perda de visão prejudica a capacidade de organizar e reter representações mentais, afetando o pensamento racional de seus portadores.

Hall retoma esses resultados por um lado a partir do conceptualismo instrumental de Bruner, pelo qual considera que cada tipo de representação põe em relevo diferentes aspectos do ambiente - suas semelhanças e diferenças⁹ a representação inativa faz equivalências de funções; a representa-

8 *Imagem mental segundo Hall é a semelhança mental de um fenômeno percebido ou perceptível, representado sob a forma visual, auditiva, tátil ou outras formas sensoriais; serve como meio para representação do ambiente e para formulação de pensamentos e da linguagem.*

9 *Hall adota o termo equivalência para referir-se às semelhanças e diferenças que as representações põem em relevo.*

ção icônica usada para equivalências que envolvem características perceptivas para agrupamentos; a representação simbólica que conduz a agrupamentos nominais (como sinonímia, subordinação ou contabilidade sintática). Por outro lado, toma as descobertas de Olver e Hornsby (1966) cujas afirmações assinalam que as tarefas pictóricas provocam mais explanações nominais de semelhanças e diferenças do que as tarefas verbais e que portanto para as crianças é mais apropriado associar uma figura com uma palavra do que uma palavra com outra. A partir desses autores Hall conclui: "A diferença de desempenho de sujeitos cegos e videntes pode não ter mostrado uma fraqueza no pensamento de processo secundário usado pelos cegos, mas em vez disto, pode ter refletido o fato de que os cegos tiveram que realizar uma tarefa que exigia diferentes habilidades cognitivas".

Da mesma forma Hall retoma Paivio (1971) que afirma serem as imagens visuais superiores ao sistema verbal para o processamento de aspectos ligados ao sentido espacial. Com isso reinterpreta os baixos resultados dos cegos, no trabalho de Hartlage (1969, 1976) que comparou raciocínio verbal espacial e não espacial em crianças cegas e videntes. "As crianças cegas podem ter tido que apoiar-se em sistemas de representação menos eficientes para tratar as relações espaciais, isto é, representações inativas e simbólicas, antes que icônicas".

Sob esse mesmo referencial a autora retoma a concepção do verbalismo, reinterpretando-a como "aplicação de uma compreensão restrita de palavras aprendidas primariamente no nível simbólico, a tarefas que requerem o uso de significados acessíveis aos cegos"... e "aplicação pelo uso, do sistema verbal, a tarefas que podem ser realizadas mais eficientemente através de outros sistemas de processamento".

Como uma das implicações disso, Hall concluiu que é necessário rever testes de inteligência, elaborados para videntes e usados para cegos, pois poderão estar atingindo diferentes processos de pensamento.

Considerando alguns desses resultados de Pesquisa citados e outros, Anderson (1984) propõe-se a examinar os efeitos da falta de visão no conceito que as crianças cegas tem de objetos comuns, pelos atributos que elas usam para descrevê-los. Comparando os atributos que ele tem de memória, com os que descreve pelo tato, o autor busca: ter uma visão da natureza das representações de crianças cegas (imagem mental); verificar se a linguagem que elas usam reflete sua experiência e forma própria da representação mental do objeto, ou o conhecimento da linguagem de pessoas videntes. Tomando os dados como um todo, o autor concluiu que os cegos desenvolveram suas imagens mentais ou conceitos dos objetos, de sua experiência própria com o mundo e a linguagem que elas usam reflete

sua experiência e suas formas de representação mental e não a das pessoas videntes. De seus resultados o autor levanta algumas implicações para a prática, como segue. A necessidade de prover crianças cegas com programas de atividades orientados para amplas oportunidades de explorar e fazer experimentações com objetos; ensiná-lo a usar métodos mais apropriados e sistemáticos de obter informações táteis; organizar o currículo do Jardim e Primário de forma a encorajar as crianças cegas congênicas a investigar mais criativamente o uso de objetos comuns.

Amiralian (1986) realizou pesquisa com a população brasileira, em São Paulo com o objetivo de esclarecer como a cegueira interfere nas diferentes áreas de desenvolvimento cognitivo e quais os procedimentos mais adequados ao diagnóstico. Realizou estudo com o WISC Verbal¹⁰ e o BLAT¹¹ para: compreender o funcionamento cognitivo do cego congênito; verificar se existe um perfil cognitivo característico deste grupo de sujeitos; analisar a eficiência dos testes verbais e de execução no diagnóstico de crianças cegas. A interpretação dos resultados mostrou que no BLAT os índices mais elevados eram referentes à tarefas de manipulação e os mais baixos ao desempenho verbal; e que as crianças da Pesquisa mostraram melhor desempenho nos processos referentes às capacidades (de identificar, discriminar e estabelecer relações), do que no produto da aprendizagem. A autora inferiu daí que os procedimentos de aprendizagem utilizados para o desenvolvimento das crianças com cegueira congênita não atendiam às suas necessidades básicas, não proporcionando habilidades para o desempenho que exige a expressão dos produtos de aprendizagem. Levanta como uma das razões possíveis para explicar isso, o empenho em se exigir do cego adaptação aos processos de desenvolvimento dos videntes. Comenta que a ausência de visão estabelece organização perceptiva própria, o que exige condições específicas para formação das estruturas cognitivas. A análise das habilidades verbais do WISC apontaram um desempenho abaixo da média em todos os subtestes, principalmente Compreensão. Como este subteste exige a utilização de experiências paralelas, a autora concluiu que os resultados baixos em sua Pesquisa com crianças brasileiras comprova a inadequação do conteúdo do teste às condições sócio culturais. A análise qualitativa do subteste Informação (itens de natureza prática, aprendidos da vida diária,

10 *Weschler Intelligence Scale for Children. A autora justifica ter usado apenas o WISC Verbal, devido à dificuldade de adaptação e aplicação de testes de execução para D.V.*

11 *BLAT - Blind Learning Aptitude Test.*

e negados ao cego, na ausência de orientação adequada), relaciona-se a um déficit de estimulação e experiência. Partindo dos resultados e conclusões, Amiralian chama atenção para os seguintes pontos: necessidade de orientação familiar e procedimentos educacionais do D.V. baseados em princípios psicológicos; inadequação de diagnóstico baseado apenas em habilidades verbais, evidenciado pela falta de equivalência encontrada entre habilidades verbais e de execução; necessidade de um conjunto de dados obtidos de diferentes procedimentos, além das necessidades verbais e de execução.

1. Sintetizando conclusões das Pesquisas sobre D.V.

O que essas Pesquisas e estudos assinalaram, de um modo geral (apesar das controvérsias em seus resultados e explicações), é que o atraso encontrado no desenvolvimento dos D.Vs deve-se:

- a) aos aspectos perceptuais ou representacionais caracterizados pelo empobrecimento de imagens, e não a dificuldades situadas no aspecto operacional;
- b) à utilização de níveis cognitivos não apropriados à compreensão e organização das situações (fazendo o D.V. aproximação de problemas conceituais abstratos, através de um nível concreto e funcional; aproximação de tarefas que envolvem representações ou imagens, através de níveis conceituais), num esforço de compensar déficits;
- c) às condições educacionais (familiares e escolares) - que não supriam as necessidades de desenvolvimento dos D.Vs. e nem forneciam oportunidades para maximizar suas possibilidades - e não aos limites provenientes da deficiência visual.

Um outro aspecto frisado pelos pesquisadores refere-se à inadequação dos recursos diagnósticos utilizados com o D.V., e que se manifesta em:

- a) impropriedade na utilização dos testes verbais de inteligência, elaborados para videntes e usados para cegos;
- b) dificuldades de adaptação de testes de execução para avaliação dos D.V.

A esses dois itens levantados pelos pesquisadores, cabe acrescentar um terceiro:

- c) impropriedade dos critérios (para conhecimento da experiência do sujeito e sua formação simbólica) tomados como referencial de comparação entre D.V. e vidente.

Como ilustração do item c, são retomados a seguir alguns dados encontrados por Mephart, Mephart e Schwartz (1974): assinalam déficit das crianças D.V. na descrição das pessoas e do ambiente, por elas se referirem a menos partes do corpo dos amigos. Esquecem, no entanto, que na cultura ocidental as partes do corpo são características percebidas visualmente. Poder-se-ia afirmar que as imagens pobres ou concepções imprecisas dos D.Vs., encontradas por esses autores simplesmente estão reiterando que a descrição do ambiente se faz habitualmente pelo visual. As conclusões de Foster (1977) de que as imagens das crianças cegas são basicamente reprodutivas, isto é, permanecem estáticas, é uma outra ilustração disto; a ausência de referencial perceptivo próprio (tátil, auditivo, olfativo, cinestésico) faz com que a criança cega fique presa estaticamente a informações recebidas, repetindo-as, impedida de com elas operar.

2. Refletindo sobre as Pesquisas com D.V.

Os dados e conclusões evidenciaram, que pouco se sabe sobre o D.V. O "empobrecimento de imagens" estará revelando características de sua percepção ou ausência de recursos para conhecimento dessas características? "A utilização de níveis cognitivos não apropriados à compreensão e organização das situações", estará se referindo a deficiências do D.V. ou das condições educacionais que não propiciaram a ele essa apropriação?

Por outro lado, as conclusões enfatizaram a inadequação dos recursos para diagnóstico do D.V.

No entanto, apesar disso, os autores das Pesquisas, de um modo geral em suas conclusões, apresentaram sugestões para a Educação do D.V., chamando atenção para a relação do desenvolvimento do D.V. com suas condições educacionais. É importante lembrar que Gottesman, cujos estudos não apontam diferenças entre os D.Vs. e os videntes, caracteriza os sujeitos de seus experimentos, como bem ajustados e integrados; bem aceitos pelos familiares, tendo sido tratados primeiro como crianças e depois como portadores de deficiência. O autor refere-se ao grau de liberdade dado pelos pais, como fator crucial para seu bem estar. Gottesman chama porém atenção para o fato de que seus sujeitos constituem um grupo selecionado. Suas conclusões exatamente por isso parecem-me importantes, pois ilustram que quando as condições educacionais são apropriadas, o D.V. desenvolve

suas possibilidades.

Por essas razões, busquei registros de propostas educacionais cuja prática tem sido desenvolvida entre nós, com a intenção de conhecer que características do D.V. os planejamentos educacionais tomam em consideração.

D. A Educação do D.V.

As pesquisas chamaram a atenção para a questão perceptual. Voltada para esse ponto, a análise referente às propostas educacionais, neste item, tem como preocupação focalizar: a concepção de percepção que fundamenta cada trabalho; e como se considera as características do D.V. para sua educação.

Não há pretensão de fazer um levantamento exaustivo, mas tão somente tomar exemplos referentes à propostas de educação, que orientam a prática com D.Vs em, São Paulo, a fim de analisá-las nesse sentido.

Foram escolhidos três dos programas existentes e divulgados para Educação do D.V. no Brasil. Um deles se refere ao D.V. em geral: Proposta Curricular para o D.V. - Projeto Prioritário "Reformulação de Currículos para Educação Especial" - do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Outro se refere à educação do portador de visão subnormal - Programa para desenvolver a eficiência do funcionamento visual, da autoria de Barraga e Morris, traduzido e publicado pela Fundação para o Livro do Cego no Brasil. Esses dois órgãos de âmbito nacional dispensam justificativas que enfatizem a importância de suas publicações, numa área desprovida de bibliografia especializada. O terceiro diz respeito especificamente ao cego - Manual para Treino de Orientação e Mobilidade de Cegos - Tese de Doutorado defendida no Instituto de Psicologia da USP - primeira sobre esse tema no Brasil, defendida por Bueno, professor da Habilitação de Ensino de D.Vs. da Faculdade de Educação da USP e especialista em treino de Orientação e Mobilidade de Cegos.

1. Os Deficientes Visuais

A primeira preocupação, no Brasil, com a educação de deficientes apareceu a 12 de setembro de 1854. O Imperador Pedro II baixou o Decreto Imperial no. 1428 criando o Imperial Instituto de Meninos Cegos - marco inicial da educação de deficientes visuais no Brasil e América Latina. Após o advento da República esse Instituto passou a denominar-se Benjamin Constant, única instituição encarregada da educação de deficientes visuais no Brasil, até 1926 quando foi inaugurado em Belo Horizonte o Instituto São Rafael. Em 1934 o Instituto Benjamin Constant foi autorizado a ministrar o

Curso Ginásial, que em 1946 foi equiparado ao Colégio Pedro II.

Em 1927 foi fundado em São Paulo, o Instituto para Cegos "Padre Chico"¹², que adquiriu personalidade jurídica em 1928, sendo reconhecido de utilidade pública Estadual e Federal em 1960 e 1968, respectivamente.

Em 1935, é apresentado por Cornélio Ferreira França à Assembléia um projeto de lei com o objetivo de criação do lugar do professor de primeiras letras para cegos e surdo mudos.

Em 1945 foi implantado no Instituto de Educação Caetano de Campos em São Paulo o primeiro curso de especialização de professores, oficializado através do Decreto Lei no. 16.392, de 02/12/1946.

Em 1946 foi criada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, instituição para imprimir livros em caracteres braille - passo importante para a descentralização da Educação Especializada.

Em 1947 o Instituto Benjamin Constant e a Fundação Getúlio Vargas, em regime de cooperação, realizaram o curso de caráter intensivo destinado à especialização de professores para deficientes visuais. A partir de 1951 foram realizados cursos de especialização de professores e inspetores para D.V., com alunos de diferentes unidades federativas.

Em 1950, em caráter experimental, foi instalada nas escolas comuns a 1a. classe braille do Estado de São Paulo. Sua oficialização se deu em 1953, pela lei no. 2.287, regulamentada pelo Decreto no. 26.258, de 12/08/56. Nessa mesma década se admitiu a matrícula do aluno cego no 2o. ciclo do curso secundário e o Conselho Nacional de Educação permitiu oficialmente o ingresso de estudantes cegos em Faculdades de Filosofia.

A frequência em escolas comuns ampliou-se e não deixou dúvidas quanto à possibilidade de ajustamento social do aluno D.V. e ao nível satisfatório de seu desempenho de aprendizagem. Foi com essa crença que, de 1975 a 1977, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em convênio com o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), trabalharam no Projeto de Reformulação de Currículos para Deficientes Visuais. Como se pode ler no Volume I, pg. 8, "...é evidente que o bom desempenho do aluno D.V. na escola comum está condicionado, por um lado ao indispensável aparelhamento do sistema, a fim de que se diminua o descompasso de aprendizagem do aluno excepcional e, por outro lado, ao oferecimento de condições satisfatórias para garantir atendimento educacional adequado".

¹² "Padre Chico" em homenagem ao Monsenhor Francisco de Paula Rodrigues.

1.1 Análise da Proposta Curricular para Deficientes Visuais - (CENESP) Volume I - 1a. Série.

A intenção aqui é a de buscar como a programação leva em conta a percepção e as características do D.V. e não a de analisá-la do ponto de vista pedagógico.

Seus autores consideram que a falta de visão gera problemas evidentes de organização e estruturação espaço-temporais. Afirmam que "esses problemas podem ser superados levando-se em conta o desenvolvimento compensado das correspondências e correlações entre as demais formas de percepção, motricidade, audição, tato e olfato" (Vol. I, pg. 32, grifo meu). A partir dessa idéia foi dosada a seleção e organização das experiências que o programa propõe.

A fundamentação psicológica da Proposta é a Teoria de Campo de Lewin (Vol. I pág 23), por ser considerada a descrição teórica sobre a conduta que mais se aproxima da realidade psicológica do D.V.. Nela a pessoa é representada espacialmente como um conceito estrutural, compondo com seu meio regiões interdependentes no "espaço de vida" - ela é uma função do meio, e o meio é uma função da pessoa. O "espaço de vida" é visto como o universo psicológico, contendo a totalidade dos fatos possíveis, capazes de determinar o comportamento do indivíduo (página 24). Ele é circundado por fatos não psicológicos que Lewin denomina "ecologia psicológica". Há dupla comunicação entre esses dois domínios, o que implica a possibilidade de um fato do mundo não psicológico influenciar o espaço de vida. Devido à isso é frisada a importância da análise da situação, ao invés da predição do que a pessoa irá provavelmente fazer no futuro.

Frente a essa fundamentação, os autores acabam por concluir que o D.V. sofre frustrações devido a seus limites, como se pode ler na seguinte afirmação da página 26: "Concebendo-se o deficiente da visão em relação ao 'espaço de vida', percebe-se sua acentuada dificuldade de acesso ao meio, limitando sua ação e conseqüentemente seu 'espaço de vida'. As variáveis psicológicas ao que tudo indica, devem pesar sobre ele, gerando frustrações".

Essa concepção do D.V. como pessoa deficitária é que definirá a Orientação Metodológica? Essa pergunta não fica respondida quando se depara na Fundamentação com conceitos aparentemente contraditórios, como se pode ler a seguir.

Na citação da pg. 26 "espaço de vida" é tomado como espaço objetivo, enquanto considera que ele é limitado no D.V. devido à sua dificuldade de acesso ao meio. Nesse sentido é contraditório com a definição anteriormente citada da página 24, no qual "espaço de vida" se refere ao aspecto idiossin-

crático como "universo psicológico, contendo a totalidade de fatos possíveis para o próprio sujeito".

A definição da pg. 26 revela que os autores partem de um referencial do vidente, pois à deficiência visual são atribuídas limitações e frustrações do D.V. Isso justifica uma orientação de tipo "educação compensatória", apontada na citação já feita da pg. 32 (grifo meu). Nesse sentido o D.V. é colocado na mesma ordem do "carente" cultural. Isto é, assim como na expressão "carente" está implícito um juízo de valor de que a cultura dominante é "natural" e "correta"; da mesma forma na afirmação sobre o D.V., está implícito o juízo de valor de que a ação e o "espaço de vida" fundados no visual é que são "naturais" e "corretos". Por essa definição a orientação se identificaria com os programas compensatórios, (da década de 60 nos EUA e de 70 no Brasil) visando promover efetivamente igualdade de oportunidades aos deficitários: estimular a criança a perceber aspectos do mundo que a rodeia; desenvolver repertório verbal, raciocínio, criatividade e adquirir capacidade de atenção e concentração. Esta comparação do D.V. com o "carente" será retomada após a análise das Propostas Educacionais.

Por outro lado a definição citada da página 24, e a ênfase na importância da análise da situação (ao invés de predições de comportamento), identifica-se com a fundamentação da Gestalt e aponta assim para uma orientação metodológica que busca lidar com o comportamento globalmente, em suas relações. O todo nesse enfoque não resulta da soma das partes e as estruturas não encontram equivalência na reunião das seqüências independentes. O comportamento, mesmo no caso de simples atividades motoras, é sempre mais que um desenrolar de acontecimentos que se determinam fisicamente. Visto como estrutura que contém o passado e antecipa o futuro, não pode pois se desenvolver no tempo e espaços objetivos, em uma série de acontecimentos físicos.

Como ficou exposto a Fundamentação Psicológica sugere, embora sem explicitar, uma Metodologia Gestáltica para a Programação. No entanto o sub item denominado Orientação Metodológica, pelo contrário não deixa dúvidas quanto à sua linha Associacionista, como é apresentada no Volume I, pg. 33 e que é transcrita a seguir.

a) Associação de Bases Sensoriais

Situação espontânea na qual a noção será percebida simultaneamente de maneira multidimensional: corporalmente (motricidade); pelo ouvido, pelo olfato, pelo paladar.

b) Separação das Bases Sensoriais

Em situações provocadas, passa-se a permitir que uma noção seja percebida ou expressa em função de uma única avaliação sensorial. As diversas sensações serão sucessivamente exploradas.

c) Transposição Perceptivo Motriz

No mesmo processo contínuo é indispensável estabelecer solidamente as relações e correspondências entre as diversas bases sensoriais e motoras. Por ex.: o que se ouve deve poder ser traduzido em movimentos que serão comunicados aos demais (tradução do que se tenha percebido, para transmitir ao outro sob forma de expressão)

d) Expressão Simbólica

As diferentes formas de expressão adquirem um valor simbólico. O aluno demonstra ter aprendido quando é capaz de expressar as diferentes noções através de todos os meios de expressão (vivência motriz/expressão gráfica/expressão oral).

1.2. Comentários sobre a Proposta

Diferentemente da Gestalt - que conceitua a percepção como estrutura, numa configuração global, investida de significado - a Proposta analisa a percepção através da sensação.

O conceito de sensação é encontrado nas origens do empirismo, no qual o conhecimento é considerado uma representação passiva de um mundo que se encontra separado do cognoscente. A faculdade cognoscitiva do homem é vista como tábula rasa e a realidade do mundo é que predomina. O marco inicial do conhecimento é a sensação, definida como ação pontual exercida sobre o corpo e concebida por via de abstração: por um lado a anatomia e a fisiologia formando uma representação do corpo, um conjunto de processos orgânicos (susceptíveis de serem ativados por um estímulo externo) que subentende um percurso anatômico, ligando um receptor a determinado posto de registro; por outro lado o estímulo agindo por propriedades que a química e a física definem objetivamente. Assim, o mundo externo age sobre os sentidos de modo fragmentário e a interioridade do ser fica reduzida às propriedades do objeto transformadas nas qualidades experimentadas como funções orgânicas.

Os itens da Orientação Metodológica apresentados a seguir ilustram o que ficou exposto.

No itens a, "Associação das bases sensoriais" e b "Separação das bases sensoriais", fica evidenciado que a percepção não é considerada como um processo de estruturação, mas como resultado obtido a partir da simplicidade de elementos primitivos. O processo é visto no caso do aluno, na mesma exterioridade que se vê as coisas e assim se ofusca os horizontes nos quais se desenvolve a vida de cada um, tanto "cultural" como "humana".

Para ilustração, será transcrita a seguir uma situação de aprendizagem que aparece na pg. 44 do Programa Curricular, Vol. I.

OBJETIVOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM
Reconhecer pelo tato e nomear diferentes partes do corpo	Apalpar seu próprio corpo, descobrindo suas diferentes partes, nomeá-las
	Identificar o formato do corpo humano, e suas partes, utilizando bonecas de pano desmontáveis ou não.

Dessa forma o corpo é reduzido a um objeto entre objetos, a uma realidade composta de partes. Entre suas partes ou entre ele mesmo e outros objetos só se entende as relações exteriores e mecânicas. No caso o tato é a via de alcançar o objeto para representá-lo.

Já no item c "Transposição perceptivo motriz", a visão, a audição, o tato são modos diversos de alcançar o objeto e receber os estímulos. São consideradas pois diferentes vias para chegar à representação do objeto. Procura-se desenvolver no aprendiz relações e correspondências entre as diversas bases sensoriais e motoras. Isso implica a crença numa experiência tátil, uma experiência auditiva, etc., ao invés de uma experiência integral onde é impossível dosar as diferentes contribuições sensoriais.

Para ilustração são transcritas a seguir algumas situações de aprendizagem. As páginas onde foram encontradas aparecem ao lado dos objetivos.

OBJETIVOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM
Reconhecer os objetos pelo tato (pg. 45)	Colocando na caixa objetos como lápis, bola de papel amassado, borracha, moedas e cubos. Pedir que nomeiem: devagar, depressa e mais de pressa.
Utilizar a noção de grandeza, pela percepção do espaço que seu corpo pode ocupar (pg. 46).	Levantar-se e em seguida dizer: "Fiquei grande".
Reconhecer substâncias pelo odor, nomeando-as.	Cheirar algodão embebido em determinadas substâncias de caixa 1.2.1, identifica-las, renomeando-as.
Reconhecer substâncias pelo sabor e pelo cheiro.	Provar o sal, o açúcar, o gelo, beterraba, laranja ácida, para distinguir sabores.

Esse procedimento, subentende que o indivíduo passe por essas etapas, fragmentadamente. Ele não é considerado na sua totalidade, na situação em que se dá a percepção, cada sensação tátil, olfativa, cinestésica, gustativa é apresentada uma separada da outra.

Já no item d "Expressão simbólica", o aluno revelará que aprendeu uma noção quando for capaz de representá-la através de diferentes meios: motor, gráfico, oral. Assim a motricidade, o grafismo, a linguagem são considerados manifestações de uma operação interior; constituem os símbolos exteriores de um conhecimento interior.

Como ficou exposto, a Proposta Curricular baseia-se na concepção de que a falta de visão gera problemas patentes de organização e estruturação. Isso mostra que o referencial para a educação do D.V. é aquilo de que ele não dispõe, isto é, a visão. Conseqüentemente a diretriz educativa é a da Superação dos problemas, através da compensação, pelo uso de outras formas de percepção.

Desse modo o D.V. não é considerado na sua totalidade, como um indivíduo com características próprias, das quais uma delas é a deficiência visual. A programação, ao contrário disso, focaliza-o como indivíduo deficiente e não leva em conta sua maneira própria de perceber.

2. Educação do portador de visão subnormal

Barraga¹³ assinala a importância da avaliação educacional voltada para o prognóstico do que o D.V. pode aprender e para um planejamento educacional mais efetivo, que forneça bases para programas de aprendizagem. Chama atenção para as diferenças da avaliação dos cegos e dos portadores de visão subnormal: a primeira lidando com os diferentes tipos de aprendizagem do cego; a segunda lidando com a capacidade visual em pessoas que tem alguma visão residual. Barraga (1977) menciona a tendência tanto na educação, como na habilitação de tratar diferentes pessoas sob o rótulo de "cego", ao invés de reorganizar seus comportamentos funcionais para fortalecer a utilização da visão que possuem. Enfatiza a necessidade de uma avaliação adequada e completa dos comportamentos e habilidades funcionais e acadêmicas da criança D.V.: como ela realiza suas atividades pessoais; como se relaciona com outras pessoas; como usa seu corpo e seus sentidos; como é seu desempenho na sala de aula; quais as habilidades que lhe permitem tornar-se parte da Sociedade mais ampla. Sugere que se esteja atenta ao que significa seu nível de funcionamento (se devido à experiência, à formação, a problemas neurológicos ou a problemas de aprendizagem além dos problemas visuais). Propõe que se focalize o que a pessoa tem e pode usar mais do que quanto perdeu ou não tem; frisa que cada indivíduo tem características próprias, o que permite poucas generalizações a respeito do trabalho com o D.V.

2.1 Análise de um Programa

Como pesquisadora e educadora de D.Vs., voltou-se para os portadores de visão subnormal, pois os poucos dados normativos de sua educação baseiam-se em seres totalmente cegos. Em co-autoria com Morris (1985) publicou "Programa para desenvolver a eficiência no funcionamento visual". Ciente das dificuldades de um planejamento abrangente, apropriado a todos, propôs esse programa para servir como base, podendo ser modificado ou adaptado para preencher as necessidades dos alunos com os quais se trabalha. Nele são apresentados recursos materiais e ópticos para auxiliar a visão subnormal e um guia para planejamento de lições.

13 Natalie Carter Barraga - Professora do Departamento de Educação Especial e Coordenadora dos Programas de Graduação em Educação Especial e de Educação de Deficientes Visuais na Universidade do Texas, em Austin, EUA.

Não são feitas referências, nem arrolados aqui os recursos materiais ou ópticos, pois o interesse deste trabalho está voltado para os processos do D.V.

Antes de analisar alguns dados sobre o guia para planejamento das lições, cabe ainda assinalar que há muitas perguntas sem respostas sobre visão subnormal. Barraga e Morris apesar de terem organizado seu "Programa para desenvolver a eficiência..." levantam várias perguntas nesse sentido. Duas delas, apresentadas a seguir, merecem destaque e constituem pontos de reflexão para o presente trabalho:

Por que algumas pessoas com graves prejuízos visuais trabalham em níveis marcadamente mais altos do que outros com imperfeições menores?

É o próprio prejuízo, ou outras características pessoais que inibem ou limitam a aprendizagem e o funcionamento visual, especialmente nas crianças?

Apesar dessas perguntas, da preocupação de focalizar o que a criança tem (ao invés do que não tem) de buscar o significado do nível de funcionamento, o Programa de Barraga e Morris não parece coincidir com esses pontos levantados pelos autores. Esse ponto será comentado mais adiante.

Conforme afirmam, o "Guia de planejamento" parte da concepção de que as funções visuais desenvolvem-se de acordo com um padrão influenciado por 3 fatores principais: o tipo e alcance da estimulação e as experiências disponíveis para promover a função do olhar; a variedade de tarefas visuais realmente executadas sob todas as condições ambientais; a motivação e a capacidade para o desenvolvimento consistente e progressivo, tanto perceptível como cognitivo. Contém 150 lições estruturadas para auxiliar o estudante a usar sua visão ao máximo. As lições estão organizadas em seções que refletem as oito categorias de etapas de desenvolvimento, pertencentes a três diferentes funções, como segue:

Funções ópticas

Habilidades relacionadas com o controle e uso dos músculos internos e estrutura do olho.	a) Lições organizadas para estimular a consciência dos objetos no campo visual e para favorecer a procura e exploração visual a fim de que a informação visual possa ser recebida. (1 a 3 meses)
	b) Lições organizadas para desenvolver e fortalecer o controle voluntário dos movimentos dos olhos. Os objetos visuais sugeridos foram escolhidos para estimular a atenção visual e favorecer o desenvolvimento da discriminação de cor e de tamanho. (1 a 12 meses)

Funções ópticas e perceptivas

Habilidades relacionadas com o controle e uso dos músculos externos e internos e estrutura do olho, para receber as informações num determinado momento.	c) Esta seção preocupa-se com a exploração e manipulação de objetos concretos. Através destas atividades haverá estimulação para discriminação, reconhecimento e uso dos objetos e finalidades intencionais. (1 a 3 anos)
	d) As lições nesta seção concentram-se na discriminação e identificação de cor, forma e detalhes em objetos e figuras de objetos, pessoas e ações. As atividades viso motoras são proporcionadas para reforçar a coordenação olho-mão e a manipulação através da observação e imitação. (2 a 4 anos)

Funções ópticas, perceptíveis e viso perceptíveis

Exigem eficiência na identificação e percepção da relação entre tipos de objetos e materiais visuais.	e) As lições nesta seção concentram-se na memória para detalhes de figuras e modelos complexos e na relação de partes para o todo da imagem visual. As atividades oferecidas para encorajar a discriminação de figura-fundo e compreensão de perspectiva próximo-distante. (3 a 5 anos)
	f) As lições desta seção tratam principalmente com habilidades de discriminação, identificação, sequência e reprodução de figuras e símbolos abstratos. (4 a 5 anos)
	g) As lições desta seção estão organizadas para desenvolver a discriminação, identificação e percepção de relações entre figuras de objetos, figuras abstratas e símbolos. (5 a 6 anos)
	h) As lições desta seção estão organizadas para desenvolver a identificação e reprodução de símbolos isolados e combinados. A percepção de relações entre símbolos leva à exata identificação das palavras. (6 a 7 anos)

Cada categoria é prevista numa idade média de desenvolvimento cronológico, que aparece entre parênteses nos itens de a a h. Os autores entretanto afirmam que o "programa" é válido para escolares de nível primário, secundário e para adultos. Há segundo eles uma tendência de se pressupor que os portadores de visão subnormal estão funcionando com eficiência visual satisfatória. Sugerem que as lições podem ampliar a variação do funcionamento visual em todos os ambientes de vida diária.

A seguir são reproduzidos itens de uma lição de cada uma das seções e no que constituíram pontos de reflexão para mim.

2.2 Comentários sobre Lições do Programa para Desenvolvimento Visual

Lição nº 7 - Seção A

Objetivo: O estudante reagirá ante um objeto visual.

Tarefa Visual: Observar visualmente o objeto.

Procedimento: O experimentador (professor) dá ordens:

"Toque a bola"; e posiciona-se conforme

indicação do material: "Olhe para esta

"bola". "Dê-me a bola".

Espera-se do estudante a resposta prevista.

Comentários:

Neste exemplo de lição, tanto no Objetivo como no Procedimento estão presentes os conceitos realistas que caracterizam o pensamento causal: desarticulação de comportamento em processos parcelados recompostos por um procedimento associacionista. Subentende que um estímulo (ordem) é associado a uma reação simples que se dá num processo isolado. O material recorre a situações que não levam em consideração a experiência do estudante. Ao invés de ser uma descrição fiel do comportamento cotidiano, é uma construção inspirada nos postulados atomistas da análise de realidades materiais; transpõe para atividades orgânicas (no caso ópticas) os modelos que convêm a um universo de coisas (objetivos físicos).

Assim o funcionamento visual reduz-se a situações pré-delimitadas e pré-estabelecidas. Esta proposta esquece que a função tem uma realidade própria; ela não é uma simples consequência da existência de órgãos e de sua estimulação; e o comportamento não pode ser conhecido em unidades fragmentadas, nem pela Fisiologia, nem pela Psicologia.

Lição nº 20 - Seção B

Objetivo: O estudante rolará a bola, seguir visualmente e irá até onde

ela estiver parada.

Tarefa Visual: Manter contato visual com o objetivo e ir até ele.

Procedimento: O professor executa atividades em ambientes conforme o estabelecido nas lições e dá ordens: "Olhe para a bola indo na sua direção. Pegue-a". "Vá pegue a "bola".

Espera-se do estudante a resposta prevista.

Comentários:

Esta lição da seção B só considera os caracteres do ponto de vista dos estímulos apresentados; não há referência a um sujeito, nem expressa o modo de ação do organismo. Não leva em conta que nem o indivíduo, nem o organismo são passivos. Até o organismo modifica o mundo circundante com certa autonomia, e não é movido apenas por estímulos.

As reações perceptivas não podem explicar-se por modelos físicos, a não ser nos casos em que os isolamos artificialmente do complexo de ações, em que elas se inserem naturalmente. Esse procedimento não parece pois coerente com uma programação para desenvolver a eficiência do funcionamento visual.

Como está organizada a lição, o comportamento aparece em unidades estanques, fragmentado nas respostas esperadas, sem considerar sua unidade de significação. O comportamento não se desenvolve no tempo e espaço objetivo, com uma série de acontecimentos físicos. As relações, quer do indivíduo, quer do organismo com seu meio, são dialéticas e fazem surgir outras novas. O termo "reações" não serve para referir-se nem ao indivíduo, nem ao organismo, pois supõe uma passividade não encontrada no ser vivo: o indivíduo desenvolve relação efetiva com seu meio, o organismo para ser compreendido precisa ser considerado à luz de seu significado vital para ele - atos relacionados de forma dinâmica com o ambiente e não do tipo função variável.

Lição n° 38 - Seção C

Objetivo: O estudante indicará as partes do corpo através de pista verbal.

Tarefa Visual: Observar e identificar características distintas.

Procedimento: O professor indica partes do seu corpo e dá instruções verbais para o estudante indicar partes do seu próprio corpo e do corpo de sua boneca, e do corpo do professor.

Espera-se do estudante a resposta prevista.

Comentários:

Esta lição conserva a distinção realista das causas e das condições E-R. Trata o corpo como se fosse inerte, referindo-se a ele como uma coisa: "Mostre-me o seu ombro."

Não diferencia a percepção humana da percepção animal: "Mostre-me a perna da boneca". A criança enquanto deve tocar as partes do corpo da boneca, não difere do macaco, que identifica a forma do prato em que receberá o alimento. A lição não considera que a significação humana é dada antes dos sinais sensíveis. O valor sensorial de cada elemento é determinado por sua função no conjunto e varia com ela, de acordo com seu engajamento com o mundo humano. A aparência da boneca para a criança emerge da totalidade sonora, tátil, motora, visual, imanente das intenções práticas da criança na relação com a boneca.

A lição é organizada como se lidasse com o organismo no laboratório, desengajado do comportamento de fato. Não cogita que a dialética do organismo humano não pode ser concebida fora das situações onde ela se encarna.

Lição n° 93 - Seção D

Objetivo: O estudante reconhecerá objetos específicos nas figuras.

Tarefa Visual: Selecionar elementos únicos nas figuras.

Procedimento: O professor indica verbalmente elementos de uma figura para que o estudante aponte e nomeie os objetos solicitados.

Espera-se do estudante que indique e nomeie o que foi indicado.

Comentários:

Nesta lição está implícita uma concepção de percepção vista como um processo somativo de impressões: o mundo externo agindo sobre os sentidos de um modo fragmentado, e não como uma configuração global. A relação entre o estímulo e o receptor seria portanto uma relação entre coisas. A percepção não é um trajeto anatômico que conduz de um receptor, por um transmissor a um ponto registrado; ela os estrutura, faz entrar numa configuração global, os investe de significado.

Quando se percebe um objeto, se percebe um termo de um campo e

não de elementos. Tudo que se percebe nunca está isolado, mas é uma relação a um conjunto, em termos de totalidade. Tudo que se percebe está ligado a todo o resto, por isso requer que se verifique o significado da situação - a unidade de significação. Percepção é pois um momento de vida total e tem como objeto as ações intencionais de quem percebe, bem como a dos outros seres humanos da cultura a qual pertence o objeto.

Na lição, a indicação do professor para que o estudante passivamente aponte os objetos, perde de vista a configuração global, e o significado que ela possa ter para o estudante. Cai assim no fisicalismo, no modelo da realidade física, numa redução do processo de percepção.

Lição nº 106 - Seção E

Objetivo: O estudante observará, imitará e relacionará a seqüência da ação das figuras.

Tarefa Visual: Imitar ações das figuras.

Procedimento: O professor mostra cartões com figuras em seqüência e pede que o estudante mostre o que foi feito em primeiro lugar e o que foi feito depois e em seguida imite as ações das figuras.

Comentários:

Esta lição implica um pensamento objetivo, que reduz o espaço vivido num espaço pré-delimitado de um meio inerte, onde cada acontecimento se define pelas condições físicas apresentadas. Assim, reidifica o comportamento e a percepção numa multiplicidade de fixações objetivas.

As práticas do ser vivo em face do mundo são reduzidas a um mecanismo comportamental. As intenções do ser vivo são convertidas em movimentos objetivos: a percepção compreendida como imitação e desdobramento do que foi executado pelo professor; a resposta esperada subentendendo o reencontro das características das figuras apresentadas.

Na percepção há uma atividade estruturante que vai além da ação de uma exterioridade sobre a interioridade e que não é descritível pela passividade do ser, implícita nesta lição - onde o ser imita ou executa a ordem recebida e não se considera nem sua experiência, nem sua vivência.

Lição nº 111 - Seção F

Objetivo: O estudante combinará e identificará figuras com linhas retas e curvas.

Tarefa Visual: Combinar e selecionar figuras de acordo com as linhas.

Procedimentos: O professor apresenta ao estudante cartão com desenho de formas e dá ordens para que o estudante identifique-as em figuras em outros cartões.

Lição nº 137 - Seção G

Objetivo: O estudante selecionará no cartão a palavra que combina com a palavra vista à distância.

Tarefa Visual: Combinar palavra com palavra.

Procedimento: O professor apresenta um conjunto de cartões com palavras em corpo pequeno, para o estudante identificar com o modelo em corpo grande.

Lição nº 141 - Seção H

Objetivo: O estudante combinará letras de vários tipos.

Tarefa Visual: Perceber constâncias nas letras.

Procedimento: O professor apresenta modelos de letras maiúsculas e minúsculas e dá ordens para que o estudante faça agrupamentos, diferenciando as letras maiúsculas e minúsculas.

Comentários sobre as Lições 111/137/141

Estas lições enfatizam discriminação de formas e de seu traçado e a capacidade de acompanhar um texto com os olhos, isto é, um conjunto de técnicas perceptivo-motoras para a aprendizagem da leitura e escrita.

Está subentendido nisso que o mundo objetivo confia aos órgãos dos sentidos mensagens que devem ser conduzidas, depois decifradas, de maneira que reproduzam no ser, o texto original. Resulta, em princípio, uma correspondência entre estímulo e percepção elementar.

As partes de uma coisa são ligadas entre si por uma simples associação exterior que resultaria de sua solidariedade constatada durante os movimen-

tos do objeto. Pressupõe que entre os fenômenos perceptíveis existe uma ligação completamente exterior, definível através de leis mecanicistas, leis da associação; onde, ver uma "figura" significa possuir simultaneamente as sensações que a compõem, numa justaposição redutiva de visões locais, onde o "derredor" não entra, nem é levado em conta. O sentido fica pois reduzido à semelhança confusa, ou à associação por contiguidade; não considera a percepção como um processo de estruturação em curso, mas como resultado obtido por dedução, a partir da simplicidade dos elementos primitivos. Assim, um contorno (curvo ou reto) não é nada mais do que uma soma de visões locais; sua ordem no espaço e sua maneira de coexistir é a soma de suas existências separadas. A identificação de letras se dá pela associação por semelhança de elementos isolados entre si e desvinculados da vida do indivíduo.

O que essas lições não consideram é o ser humano e sua experiência - seu pensar, perceber e sentir. O ser ativo (que age sobre o mundo a seu redor e recebe a ação desse mundo), numa relação dialética, não condiz com esse ser (que espera, passivamente, alguém propor-lhe questões as quais deverá responder de forma já prevista). Para o ser ativo que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre o mundo a seu redor, o percebido é "intencional" e surge de uma unidade significativa, no horizonte de sentidos de sua experiência.

3. Os Cegos

Muitos pesquisadores e educadores afirmam que 85% das experiências educacionais são visuais. Como a criança cega está privada desse tipo de experiência, conforme Telford e Sawrey (1974) frisam, "a adaptação para sua educação exige transferência de visão para os sentidos auditivo, tátil, cinestésico, como vias de instrução, aprendizagem, orientação".

Scholl (1975), num certo, sentido reitera isso ao enfatizar a importância do cego tirar o máximo proveito da escrita, por ser privado de informações visuais do ambiente e pela dificuldade de encontrar material em braille nos níveis mais adiantados dos estudos. Assinala o uso do tato para exploração de materiais concretos, do ábaco, e do braille nas diferentes áreas de conhecimento. Refere-se a trabalhos manuais feitos em três dimensões, para atividades criativas "pois não requerem modificações especiais em sua apresentação" (pg. 47). Kirk e Gallagher (1987) referem-se também ao desenvolvimento da escrita e do tato na educação do cego; e chamam atenção para a adaptação dos modelos ou mapas táteis, representando as relações espaciais que as crianças podem dominar através do tato.

Sem discordar desses autores, alguns pontos de suas afirmações, envolvendo a concepção de percepção, permaneceram pouco claros para mim. Por exemplo, o que significa transferência da visão para os sentidos auditivo, tátil, etc? Significaria substituição de representações visuais de um mundo objetivo, para representações táteis? Se assim for, está pressupondo a delimitação de dados visuais puros, para dados táteis puros, o que constitui uma objetivação do organismo humano (como um sistema físico) que, em presença de estímulos procura reconstituí-los. Em outras palavras subentende um pensamento que introduz o comportamento e a percepção num universo objetivo e pré-constituído, no qual o corpo é apenas um mecanismo sem interioridade. Concordo pois com a explicação clássica da percepção, já referida, que procura reconstituir a percepção efetiva, descobrindo as leis segundo as quais se fundamenta o próprio conhecimento, para formular uma ciência objetiva da subjetividade. Numa teoria que constroi objetos despojados de qualquer equívoco, puros, absolutos (ideais de conhecimento), numa explicação que não considera a percepção como um processo de estruturação em curso, mas sim o resultado obtido por dedução, a partir de elementos primitivos.

Assim constituída é uma teoria que se fundamenta na certeza do saber - do que é sentir, do que é escutar, do que é ver - ao propor que a educação deverá desenvolver alguns desses aspectos para compensar a ausência de outros; ao afirmar que trabalhos manuais, por serem feitos em três dimensões, servem ao deficiente visual, não querendo modificações especiais; ao sugerir modelos em relevo, para aqueles que não são possíveis de serem percebidos visualmente.

Dessa maneira, o critério de verdade da percepção é considerado fora dela própria, em leis abstratas, ao invés de buscá-lo no sentido imanente na experiência perceptível.

Como já foi relatado na Introdução, esse caminho que lida com modelos abstratos, não havia respondido às minhas buscas para chegar ao aluno que ali estava na escola; para compreendê-lo com suas características próprias (suas possibilidades e seus limites).

Da mesma forma agora, em Educação Especial, parecia-me importante saber como é o perceber do cego e como se lida com ele. Isso eu não havia encontrado nos autores já citados; nada deixaram explicitado sobre o cotidiano do cego e sua percepção desse mundo que o rodeia. O mesmo pode ser dito de Aschcroft (1971) ao referir-se aos programas educacionais para crianças cegas, onde salienta três pontos básicos: o domínio da locomoção e orientação; a aquisição de conceitos de forma apropriada, evitando o verbalismo; o desenvolvimento de habilidades de comunicação para aquisi-

ção e transmissão de conhecimento (braille, auxílios auditivos, datilografia, mapas em relevo, materiais concretos). Não há referência ao como se desenvolvem os processos educacionais, e como se considera a percepção do D.V., para atender a esses três pontos.

Guiada por essa preocupação procurei analisar o "Manual para treino de orientação e mobilidade de cegos" de Bueno - tema de sua tese de doutoramento defendida no Instituto de Psicologia da USP. Esse material foi escolhido por ser esse professor o especialista nesta área mais qualificado no Brasil. É ele professor na Habilitação de Ensino de D.V. na Faculdade de Educação da USP, e instrutor de cegos em orientação e mobilidade. Minha intenção, ao voltar-me para o Manual, era de buscar de que modo leva em conta a percepção do cego e como lida com ela.

3.1 Análise do Manual para Treino de Orientação e Mobilidade de Cegos

Referindo-se a seu estudo o autor afirma: "A preocupação central deste trabalho é a orientação e a mobilidade da pessoa cega, buscando uma alternativa tecnológica que facilite o desenvolvimento destas habilidades, ampliando seu repertório básico". Orientação conceituada como "o processo de utilizar os sentidos remanescentes para estabelecer sua posição e o relacionamento com os objetos significativos do ambiente (página 18); e mobilidade como "a locomoção de um indivíduo da posição em que se encontra para uma outra posição desejada. No caso do cego, a mobilidade é alcançada através de sistemas de treinamento que envolvem a utilização de recursos mecânicos (como bengalas); ópticos (como lentes especiais); eletrônicos (como o uso de raio laser, guias sônicos, etc); animais (como a utilização de cães treinados)" (Bueno, 1988 pp 17/18/19, grifo meu).

Segundo o autor, os problemas de orientação e mobilidade de cegos são decorrentes do não atendimento às necessidades básicas da criança cega, entre elas as habilidades físicas e perceptivo motoras. Nesse sentido propõe-se a estudá-las nos aspectos: equilíbrio, postura e marcha; imagem corporal; orientação espacial.

Será apresentado a seguir uma proposta do autor e comentados separadamente cada um desses itens.

Quanto à equilíbrio, postura e marcha, Bueno parte da análise da locomoção normal, do ponto de vista da mecânica do andar, da qual foram destacadas as seguintes afirmações: "O olho é o único órgão dos sentidos que possibilita ao homem reagir em tempo para estar certo de que uma batida exata do calcanhar no chão restituirá o seu equilíbrio no momento

preciso..." O andar do cego tende a ficar instável, porque a visão é a parte fundamental da atuação total dos sentidos de manutenção do equilíbrio (páginas 30 e 31) "... É possível que não haja alteração mecânica no desenvolvimento da locomoção de uma criança cega no estágio do engatinhamento, surgindo as inibições apenas quando a criança começa a dar os primeiros passos sozinha. Antes disso, as bases de gravidade proporcionadas pelas plantas dos pés da criança auxiliadas pelas mãos que se apóiam em móveis ou pessoas, não possibilitam a perda de equilíbrio (pág 31) "... A necessidade de compensação mecânica do andar é determinada por seis causas: 1) rotação pélvica; 2) inclinação pélvica; 3) flexão do joelho; 4) movimento do pé e tornozelo; 5) movimento do joelho; 6) movimento lateral do pêlvís". O autor acrescenta a partir daí sugestões referentes a 6 itens para evitar-se perda de equilíbrio, afirmando que outros ajustamentos mecânicos poderão ser feitos, como a diminuição do passo para o comprimento de 30 cm (grifos meus).

3.2 Comentários sobre a Proposta para Treino de Orientação e Mobilidade

Retomando essas afirmações, sobretudo aquelas grifadas, caberia comentar alguns pontos. Antes de mais nada é importante frisar que Bueno, ao propor uma alternativa tecnológica para o desenvolvimento das habilidades de orientação e mobilidade revela: conceber orientação e locomoção como habilidades separadas de tudo o que o indivíduo é no seu mundo de valores, crenças e ações junto aos que o rodeiam; considerar suficiente aplicar de modo pragmático, técnicas, para desenvolvimento dessas habilidades, sem necessidade de aplicações epistemológicas ou filosóficas. Assim, coerentemente com esse posicionamento são dadas as conceituações de "orientação" e "mobilidade". Em ambas, a posição e o relacionamento do sujeito com os objetos reduz-se a coordenadas exteriores como fica evidenciado pelos grifos. E dessa forma o autor deixa de lado qualquer referência à experiência corporal, lidando com a espacialidade objetiva.

Em decorrência desse ponto de vista, para prevenir ou superar os problemas de orientação e mobilidade, Bueno propõe um treinamento específico de habilidades básicas nele envolvidas. Com isso, fica subentendido que o progresso do comportamento é fruto de uma prática desprovida de intenções. As habilidades são definidas objetivamente, a partir de uma análise da locomoção normal, do ponto de vista da mecânica do andar.

Cabe chamar atenção para o fato que a locomoção normal está

totalmente fundamentada na visão e para que o cego possa atingi-la o autor propõe a compensação mecânica.

Reiteramos o que ficou dito anteriormente. Parte-se de um referencial do vidente para definir "locomção normal", o que justifica uma proposta compensatória para o trabalho com o cego. Assim, como a "Proposta Curricular" do CENESP, o cego é também colocado na mesma ordem de definição do "carente" cultural. Valem pois novamente os comentários feitos anteriormente pois visa-se promover efetivamente igualdade de oportunidades aos cegos, através de treinamento: diminuir o plano do centro de gravidade e evitar perda de equilíbrio; fazer ajustamentos mecânicos quanto ao tamanho do passo para uma medida padrão menor; corrigir a inclinação do corpo, do movimento da cabeça, etc.

Quanto à imagem corporal, Bueno define-a como "nosso conhecimento das partes do corpo, as funções que cada uma delas exerce e sua relação quanto ao nosso ambiente espacial" (pg. 33). Considera que o desenvolvimento da imagem do corpo se processa em dois níveis: um inconsciente perceptivo que começa ao nascer; outro verbal cognitivo, ensinado a partir dos 18 meses.

O primeiro nível tem origem nos reflexos que a criança dispõe ao nascer e que evoluem para movimentos voluntários, onde deve ser auxiliada. Para elucidar como fazê-lo propõe que se imagine os movimentos dos membros do recém nascido em 4 cones espaciais onde o vértice de cada um consiste na ligação entre ombros e bacia. Como afirma: "a criança cega precisa ser ensinada a 'observar' seus membros... de que eles tem uma certa conformação de tamanho e peso e de que há quatro membros dispostos em várias posições ao redor de seu corpo, como a frente, costas e lados" (pg. 35). "Assim, nos primeiros anos de vida da criança, os pais devem concentrar-se em favorecer movimentos de dois tipos de 'cápsulas'. A primeira 'cápsula' refere-se aos cones e a segunda é um tipo de cápsula denominada 'tubo vertical', no qual a criança pode mover seu tronco" (pg. 36, grifos meus).

Assim, o corpo é concebido como um objeto do qual se faz representações esquemáticas, a partir das quais se treina as crianças. Dessa forma a proposta organiza-se desengajada do comportamento de fato e não considera que o organismo humano se transforma, dialeticamente, em cada situação.

No segundo nível, quando a criança cresce e adquire comportamento verbal, é possível treiná-la em imagem corporal. Nesse sentido o autor apresenta algumas conclusões, ao examinar dados relativos à resposta verbal à perguntas para identificar componentes da imagem corporal. E termina apresentando as quatro fases que as crianças revelaram na sua compreensão

de sua imagem corporal, conforme segue:

1ª. fase - percepção das partes do rosto, membros, alguns movimentos corporais inadequados frequentes, costas e lados e a colocação de objetos em relação ao corpo;

2ª. fase - descrição dos lados do corpo e a relação do corpo com objetos;

3ª. fase - conhecimento completo do corpo e do relacionamento corpo-objeto, identificação dos membros;

4ª. fase - identificação das partes do corpo e movimento de outras pessoas.

Como se pode verificar, pelos grifos, Bueno trata da 'imagem corporal' num universo objetivo e pré constituído, reduzindo o corpo a um mecanismo sem interioridade. Assim, a definição refere-se a um esquema, um resumo da experiência corpórea, provinda de associações de imagens progressivamente constituídas. O esquema corporal assim conceituado, desenvolve-se, pouco a pouco, no decorrer da infância, na medida que os conteúdos táteis, cinestésicos, articulares se associam entre si e sua representação, resultante de um centro de imagens, forma a imagem corporal. O corpo fica então reduzido a um objeto. Como conseqüência, entre suas partes, ou entre ele mesmo e outros objetos, só existem relações exteriores e mecânicas (quer de movimentos recebidos e transmitidos, quer numa relação de função e variável).

O autor atesta coerência no seu posicionamento ao falar dos reflexos; ao dar sugestões aos pais para ajudarem a criança a desenvolver a imagem corporal; e ao enfatizar o comportamento verbal para treiná-la em imagem corporal. Revela assim, crença em: processos rígidos, herdados, independentes das situações; efeitos das estimulações pontuais, sem preocupações com o mundo vivido do sujeito; processos experimentais do mundo físico, válidos para o mundo humano.

Quanto à orientação espacial já foi feito comentário anteriormente, sobre a conceituação do autor a este respeito. De acordo pois com sua linha de conduta, afirma serem necessários julgamentos sobre o movimento eficiente por parte das crianças e jovens cegos. Propõe, então, treinamentos específicos que envolvem estimativas enquanto o corpo está fixo ou em movimento. Alguns julgamentos básicos, feitos em contextos unidimensionais, bidimensionais e tridimensionais. Tendo o autor sempre a exterioridade como referencial para orientação, não leva em conta em nenhum

momento o ponto de vista do sujeito em treinamento.

A proposta do Manual é bastante coerente quanto a esses pontos assinalados. Como ficou já visto anteriormente, e cabe aqui mais uma vez repetir seu ponto de referência é a visão utilizada para definir o procedimento padrão para treinamento de orientação e mobilidade do cego.

Como ficou ilustrado pelos comentários feitos sobre os três programas o referencial utilizado é o do vidente ou "normal". Isso reitera de um lado, como já foi assinalado, que o D.V. é comparado com o portador de visão a partir das características deste. De outro lado desvela (por parte dos educadores e especialistas) a crença na objetividade dos instrumentos (testes e estudos de processos 'mecânicos' do comportamento) para conhecer e educar o D.V.

4. Refletindo sobre a Educação do D.V.

A bibliografia especializada que eu havia analisado ofereceu-me outra perspectiva de trabalho. Dois pontos principalmente contribuíram para isso: não ter encontrado características do D.V., que me possibilitassem definir um trabalho educacional junto a ele; não dispor de bibliografia que fundamentasse o trabalho com o D.V. a partir de seu próprio referencial perceptual.

Assim modifiquei a programação num ponto. As discussões sobre os conteúdos do estágio, auxiliados pela leitura especializada, seriam guiados sempre pelas seguintes perguntas:

1. Qual a característica do D.V. que a situação do estágio mostrou?
2. O autor da bibliografia descreve alguma característica do D.V., ou refere-se a ele comparando-o com as características do vidente?
3. O trabalho (ou procedimento) proposto considera a maneira própria do D.V. perceber?
4. O autor da bibliografia, descreve características da percepção do D.V., ou torna como referencial a percepção visual?

Desse modo a proposta de formar professoras aptas a criticar a própria ação junto ao D.V. ia se fazendo de maneira simples, no seu cotidiano de aluna e estagiária.

Esse encaminhamento pouco a pouco deixou claro para mim a necessidade de sistematizar o que se discutia e conhecia. Um ponto decisivo para

que eu me dispusesse a isso, realizando um Projeto de Pesquisa guiado pelas perguntas citadas, foi o contacto com as cartilhas para cegos. Elas traziam de modo mais paupável o que a análise dos programas havia mostrado.

As cartilhas são transcrições para o braille, das conhecidas "Caminho suave" e "Tempo de escola", com os desenhos em relevo.

Cabe lembrar que os desenhos, nas cartilhas originais, fazem parte das "palavra chave". Por exemplo, a palavra elefante tem a ilustração de um elefante que forma e com a tromba, para auxiliar a memorização da letra. Em braille, no entanto a letra e não apresenta nenhuma semelhança com o desenho do elefante e a ilustração permanece a mesma. Não deixa dúvida pois quanto ao referencial visual na cartilha para cegos. (Figura 1)

Os desenhos pareciam-me, além disso, perceptíveis apenas visualmente, pois, sendo extremamente complexos, dificilmente seriam percebidos pelo tato. Solicitei a alguns videntes vendados que através do tato me dissessem o que eram os desenhos. Fiz o mesmo com alguns deficientes visuais. Para ambos a percepção dessas figuras pelo tato foi difícil.

À guisa de ilustração apresento alguns diálogos que tive com os D.Vs., sobre alguns dos desenhos (Anexo 1).

São apenas trechos de diálogos sobre a cartilha. São aqui trazidos para ilustrar de maneira simplificada o que constitui referencial do vidente para a educação do D.V..

Nos debates com vários D.Vs. (adultos) sobre esses desenhos, aqueles que haviam tido contacto anteriormente com as figuras eram capazes, algumas vezes, de identificá-las. Isso acontecia quando as linhas eram simples e ofereciam pontos de referência facilmente identificáveis.

Cabe ainda lembrar que as cartilhas foram impressas pela Fundação para o Livro do Cego no Brasil¹⁴, instituição de abrangência nacional.

Assim esse material utilizado para o ensino do D.V., tanto quanto as Pesquisas e Programas analisados, seguem o modelo do vidente. Desse modo, como já foi dito anteriormente, ao ser avaliado através desse referencial o portador de deficiência visual é colocado em condições semelhantes aos indivíduos pertencentes às chamadas classes oprimidas.

Como discute Patto (1981) essa classe é impropriamente denominada classe baixa, desprivilegiada ou desfavorecida. Essa denominação utilizada por alguns autores baseia-se na crença de que os problemas apresentados na

14 Hoje Fundação Dorina de Gouveia Nouill

idade escolar são originados nas experiências vividas em ambientes que não transmitem os padrões culturais necessários ao desempenho adequado às tarefas escolares e às experiências de sociedade. "A partir dessa conceituação na qual os membros das classes exploradas são considerados carentes ou deficientes quando comparados com os padrões da cultura dominante" (pág.209) os pesquisadores das ciências humanas e educadores buscaram propostas educacionais para viabilização de igualdade de oportunidades para todos. Surgem daí os programas de educação compensatória.

Para o D.V. a perspectiva dos programas compensatórios é também de incorporá-los efetivamente no sistema social vigente, ajudando-o a superar "deficiências" pela "correção" através de programas educacionais e terapêuticos. Assim, para sua educação, o D.V. não é considerado a partir de suas possibilidades, mas de suas deficiências.

As constatações da análise dos programas, das pesquisas e do trabalho com as alunas na disciplina OE de D.V., trouxeram de volta, transformadas as perguntas que fiz ao retornar à Educação Especial: como se poderá conhecer as características do portador de deficiência visual? E fizeram surgir uma outra pergunta: como lidar com o D.V., deixando de lado o referencial do vidente?

Essas perguntas guiaram a Pesquisa "O perceber e relacionar-se do D.V. - recursos que auxiliam o D.V. nesses aspectos", apresentada no Capítulo V.

Capítulo III

Impasses sobre o Conhecer e o Ver

A. Preâmbulos

A bibliografia lida e analisada (Capítulo II) havia revelado nas entrelinhas que o "saber" origina-se basicamente do ver. Isso colocava-me num impasse ao retornar à Educação Especial. De um lado minha experiência, no período de distanciamento desta área, havia tornado claro que é importante o "aproximar-se" para conhecer o aluno naquilo que é próprio dele (seu agir, seu sentir, suas experiências, seu pensar); como ponto de partida de sua educação, propiciando-lhe, no contacto com o novo, elaboração própria para organizar os conhecimentos. De outro lado, no levantamento de Pesquisas e Programas, eu havia encontrado propostas, instrumentos e fundamentações para trabalhos com o D.V., cujo referencial básico era exatamente o que não é próprio dele, isto é, a visão.

Isso trazia-me a necessidade de retomar conceituações e teorias do conhecimento. Enquanto responsável pela disciplina "Orientação Educacional do D.V." e sem possibilidade de dizimar essa questão difícil, naquele momento, organizei o curso levando em conta os limites de informações de que dispunha. Considerei que a definição do rumo a ser seguido pelo educador poderia ter como passo inicial o resgate do sentido etimológico de "orientação". Esse termo, em português sinônimo de "direção", "guia", vem do latim "origo-inis", que significa "fonte", "origem". Assim, em seu sentido original, fazer orientação é tornar clara a origem, isto é, o indivíduo e o que ele manifesta. Para a orientação de um aluno, para deixá-lo revelar-se em sua própria forma de ser, o educador precisa pois: estar atento à maneira dele (aluno): perceber e explorar o que o rodeia; organizar o que aprende; comunicar-se com os outros e com o meio que o cerca. Isso porém requer, daquele que educa, que se volte para a sua própria relação com o educando perguntando: considera as características próprias da criança para trabalhar a partir delas, ou desconsidera-as usando referencial de programas e comportamentos que não são organizados a partir daquele com quem lida.

Assim, em 1984, passei a ministrar o curso de "Orientação" tendo como preocupação central sensibilizar as futuras professoras de D.V., para essa

problemática e para a relação com o outro. Eram realizados exercícios de percepção e vivências de situações cotidianas, sem o uso da visão. Com isso eu pretendia que, assuntos como orientação familiar, orientação psicopedagógica, orientação afetiva, orientação profissional (tópicos do curso), fossem discutidos e enriquecidos pela própria experiência de cada aluna, e não ficassem apenas nas idéias dos autores dos textos indicados.

Em 1985 iniciei um Projeto de Pesquisa (Capítulo V) para trabalhar junto ao D.V. de Escola Pública. Procurei com isso aprofundar estudos para saber do mundo do D.V. e de como ele se relaciona com o que o cerca e o desvela, sem a visão. Eu buscava para isso uma postura, e uma fundamentação teórica que interrogasse (quando o D.V. estivesse explorando o mundo a seu redor) como ele conhece, à maneira dele, o que aí está.

A fenomenologia ao se propor a realizar a descrição da experiência original anterior a qualquer conhecimento científico, pareceu-me o caminho que eu procurava - uma atitude para perceber melhor aquilo que está aí. A fenomenologia existencial de Merleau-Ponty, deslocando o Sujeito epistemológico, para o Sujeito encarnado "Sou meu corpo", oferecia uma possibilidade para minhas buscas. Encontrei perspectivas para meu trabalho em "Fenomenologia da Percepção", quando Merleau-Ponty evidencia a função primordial pela qual fazemos existir, o objeto e o espaço, descrevendo o corpo enquanto se dá essa apropriação; fala do corpo como conjunto de significações vividas, que segue no sentido de seu equilíbrio.

Procurei elaborar essas idéias num grupo de estudos sobre esse filósofo. Coincidentemente, no mesmo período, realizava-se em São Paulo o curso "O Olhar", organizado pela FUNARTE. Este pareceu-me um contraponto para o que eu procurava. O simples título havia sido suficiente para atrair minha atenção. Constituindo tema de um ciclo de conferências, reiterava para mim a importância atribuída à visão e trazia de volta a pergunta: ver é condição para conhecer?

Dos conferencistas os que mais contribuíram para esclarecer-me nesse sentido foram Novaes, Chauí e Bosí, no que em seguida passo a relatar.

B. Conhecer é ver ?

Adauto Novaes (1988) - coordenador do Curso e organizador de sua publicação - na conferência de apresentação afirma que o saber depende da visão. Fazendo suas as palavras de Giordano Bruno, retoma seus pensamentos do livro dedicado aos olhos "Heróicos Furores" "Os olhares são as razões pelas quais o objeto (como se ele nos olhasse) se faz presente em nós". Faz distinção de dois significados: o ver concreto ou a faculdade de ver; e a

própria ação de ver. Sobre este último escreve o diálogo entre os olhos e o coração, no qual o coração se queixa do fogo que o consome, acusando os olhos como o causador disso. "Perceber, ver, conhecer, eis em verdade, o que o desejo acende. É pois, graças aos olhos que o coração é incendiado"... "Os olhos apreendem as aparências e as propõem ao coração; elas se tornam então, para o coração, objeto de desejo e esse desejo se transmite aos olhos; estes concebem a luz, irradiam-na e nela inflamam o coração; este, abrasado, espalha sobre os olhos o seu humor. Assim, primeiro a cognição emite a faculdade afetiva, que por sua vez e em seguida, emite a cognição". (página 18).

Chauí (1988) em sua palestra "Janela da alma, espelho do mundo" retoma o significado do uso cotidiano da palavra ver e seus derivados. Mostra que revelam um enfoque realista de mundo. Falamos em ver, rever, visionário, "porque cremos nas palavras e nela cremos porque cremos em nossos olhos; cremos que as coisas e os outros existem porque os vemos e os vemos porque existem" (página 32). De diferentes maneiras essa concepção realista do mundo está presente em nossa fala: na distinção, por exemplo, entre as palavras alucinado e lúcido, isto é, loucura e sanidade, designados como ausência ou presença de luz; quando achamos graça da criança que fecha os olhos ao brincar de esconde-esconde supondo que o outro deixa de vê-la (subjetivismo que expressa a crença de que a visão depende de nós, muito mais do que das coisas) e atribuindo aos olhos o poder de irrealização.

Propõe então que se reflita a respeito, perguntando "o que é ver?", relatando a etimologia desse verbo. Da raiz indo - européia (Weid), ver é olhar para tomar conhecimento e para ter conhecimento. Este laço entre ver e conhecer, de um olhar que se tornou cognoscente e não apenas espectador desatento, é o que o eidô (do grego) significa: ver, observar, examinar, fazer, instruir, instruir-se, informar, conhecer, saber. Em grego ao dizer "eidô" (eu vejo), estou dizendo que vejo e sei o eidós, forma própria de uma coisa - o que ela é em si mesma, na essência - a idéia. Quem vê eidós conhece e sabe a idéia.

Como afirma a autora, "Dos cinco sentidos somente a audição (referida à linguagem) rivaliza com a visão no léxico do conhecimento". Cita trechos de Aristóteles e Santo Agostinho, onde aparece o privilégio da visão sobre os demais sentidos, para a obtenção do conhecimento. Assim, não dizemos "ouve como brilha", "cheira como resplandece", "saboreia como reluz", "apalpa como cintila". No entanto podemos dizer que todas essas coisas se vêem. Por isso não só dizemos "vê como isto brilha" - pois só os olhos podem sentir - mas também "vê como isto soa, vê como cheira, vê como sabe bem, vê como é duro".

Chauí, em sua explanação, mostra que desde seu nascimento, a filosofia fez uma cisão do olhar: ou a visão depende das coisas (causas ativas do ver); ou depende dos olhos (que fazem as coisas serem vistas). A tradição de Demócrito, Epicuro e Lucrecio refletem a primeira alternativa, fiel ao sentido latino de *perceptio*¹⁵, tornando-se mais tarde conhecida como teoria perceptiva. A tradição nascida em Empédocles (ptagóricos, platônicos e neoplatônicos) decide-se pela segunda alternativa, denominada de teoria emissiva, na qual os olhos iluminam as coisas para fazê-las visíveis. Aristóteles conciliando a teoria perceptiva e a emissiva afirmava que o sentido da vista é potencialidade do olho agindo sobre o meio. "O objeto da visão é o visível, e o visível é a superfície colorida e também um certo tipo de coisa" (Aristóteles apud Chauí, 1988 pg. 42).

Isso contudo não modificou o curso da filosofia, quanto à essa cisão. Conviveram e convivem: o realismo, que crê na percepção como coincidência entre Sujeito e coisa; o idealismo, que crê na percepção como síntese operada pelo Sujeito; o empirismo, que procura explicar a percepção como síntese passiva das sensações; o intelectualismo, que pela reflexão busca objetivar a sensação, fazendo-a aparecer como matéria do conhecimento. Há nessas posturas uma transformação: a passagem da fé perceptiva à atitude analítica, que decompõe a visão em qualidades (das coisas) e sensações (dos olhos). Esta desliga-se e desfaz as próprias coisas para que sejam refeitas, quer como causas ativas, quer na condição passiva resultante de sínteses subjetivas (do cérebro no empirismo ou da consciência no intelectualismo). Há pois uma passagem de ponto de vista: passa-se da experiência de ver, para a explicação racional dessa experiência. Na primeira, a visão serve de paradigma para pensar; na segunda, o pensar neutraliza tudo quanto na visão seria rebelde e irreduzível à intelecção. Isto marca pois uma cisão entre o olhar e o mundo, como entre os olhos do corpo e do espírito ou intelecto. E na explicação racional uma outra cisão aparece entre o olhar e a palavra. No racionalismo, o conceito de verdade tem como critério as regras do bem pensar (o pensar matemático - o pensar lógico) havendo desarticulação da linguagem, pois a verdade evidência é alcançada pelo silêncio da intuição intelectual. Numa posição radicalmente oposta a essa, no conceito de verdade como *alethéia*, fica englobada a palavra e o olhar, no desocultamento das coisas na experiência, pois *alethéia* é a palavra do visionário ou do oráculo.

15 *perceptio* - do latim, que se origina em *capio* significa agarrar, prender, empreender, receber, suportar, captar.

Para ilustrar o ponto de vista do racionalismo é interessante retomar o hino que Descartes entoa aos olhos: "O olho, pelo qual a beleza do universo é revelada à nossa contemplação, é de tal excelência que todo aquele que se resignasse à sua perda privar-se-ia de conhecer todas as obras da Natureza, cuja vista faz a alma ficar feliz na prisão do corpo, graças aos olhos que lhe representam a infinita variedade da criação" (Descartes apud Chauí, 1988 pg. 54). Assim completa Chauí: "A experiência de ver só poderá servir a arte de ver, sem passar pelo crivo de uma teoria físico-matemática da luz e uma fisiologia da visão, baseados nos princípios da nova mecânica".

Galileu assume uma concepção semelhante ao afirmar que o telescópio tem a propriedade de fazer ver o que não existe, modificando luminosidades, distâncias, movimentos, grandezas. Considera-o um instrumento de correção, pois a verdadeira visão é proporcionada pela geometria da luz e das lentes, e com isso, o telescópio prova que os olhos não sabem ver.

Essas afirmações de Descartes, Galileu e outros falam de um paradigma da visão para o saber. Porém o modelo não é propriamente do olhar, mas de uma teoria sobre o olhar que serve, de um lado, como suporte para o conhecimento, enquanto representação; de outro, como correção intelectual das ilusões visuais, para que se possa aproveitar o que é visto e trabalhado pelo intelecto. À pergunta "quem é o Sujeito do olhar?" sem dúvidas estes responderiam: o intelecto, o entendimento, a consciência, como poder constituinte do objeto enquanto significação.

Chauí convida a um regresso ao vidente, perguntando: "Que aconteceria... se após a longa jornada pelo interior do olho do espírito, interrogasse, ainda uma vez, a experiência de ver, o olhar?" (página 58). Retoma então a fenomenologia de Merleau Ponty e fala do corpo: essa coisa extraordinária entre as coisas, cuja peculiaridade está em ser sensível para si, porque se sente enquanto sente as outras coisas, visível e visto, mas também vidente. Esta "filosofia figurada da visão" impede a concepção do olhar como operação intelectual, que se refere ao mundo como representação ou conceito. "A visão se faz no meio das coisas e não fora delas. Ali onde um visível se põe a ver e se vê vendo..." (pg. 59).

Bosi (1988) retoma esta concepção de olhar enraizado na corporeidade enquanto sensibilidade e motricidade e critica o olho do racionalismo clássico que " examina, compara, esquadilha, mede, analisa, separa ...", considera-se rodeado por um conjunto de coisas e não em uma situação em que os sujeitos se reconhecem uns nos outros. E cita Goethe reclamando outro modo de ver para os seres animados, uma epistemologia para as ciências humanas, diferente da epistemologia das ciências biológicas; exigindo um olhar que não fosse a percepção físico-matemática de Descartes. Assim

Chauí, em sua explanação, mostra que desde seu nascimento, a filosofia fez uma cisão do olhar: ou a visão depende das coisas (causas ativas do ver); ou depende dos olhos (que fazem as coisas serem vistas). A tradição de Demócrito, Epicuro e Lucrecio refletem a primeira alternativa, fiel ao sentido latino de *percepio*¹⁵, tornando-se mais tarde conhecida como teoria perceptiva. A tradição nascida em Empédocles (ptagóricos, platônicos e neoplatônicos) decide-se pela segunda alternativa, denominada de teoria emissiva, na qual os olhos iluminam as coisas para fazê-las visíveis. Aristóteles conciliando a teoria perceptiva e a emissiva afirmava que o sentido da vista é potencialidade do olho agindo sobre o meio. "O objeto da visão é o visível, e o visível é a superfície colorida e também um certo tipo de coisa" (Aristóteles apud Chauí, 1988 pg. 42).

Isso contudo não modificou o curso da filosofia, quanto à essa cisão. Conviveram e convivem: o realismo, que crê na percepção como coincidência entre Sujeito e coisa; o idealismo, que crê na percepção como síntese operada pelo Sujeito; o empirismo, que procura explicar a percepção como síntese passiva das sensações; o intelectualismo, que pela reflexão busca objetivar a sensação, fazendo-a aparecer como matéria do conhecimento. Há nessas posturas uma transformação: a passagem da fé perceptiva à atitude analítica, que decompõe a visão em qualidades (das coisas) e sensações (dos olhos). Esta desliga-se e desfaz as próprias coisas para que sejam refeitas, quer como causas ativas, quer na condição passiva resultante de sínteses subjetivas (do cérebro no empirismo ou da consciência no intelectualismo). Há pois uma passagem de ponto de vista: passa-se da experiência de ver, para a explicação racional dessa experiência. Na primeira, a visão serve de paradigma para pensar; na segunda, o pensar neutraliza tudo quanto na visão seria rebelde e irreduzível à intelecção. Isto marca pois uma cisão entre o olhar e o mundo, como entre os olhos do corpo e do espírito ou intelecto. E na explicação racional uma outra cisão aparece entre o olhar e a palavra. No racionalismo, o conceito de verdade tem como critério as regras do bem pensar (o pensar matemático - o pensar lógico) havendo desarticulação da linguagem, pois a verdade evidência é alcançada pelo silêncio da intuição intelectual. Numa posição radicalmente oposta a essa, no conceito de verdade como alethéia, fica englobada a palavra e o olhar, no desocultamento das coisas na experiência, pois alethéia é a palavra do visionário ou do oráculo.

15 *percepio* - do latim, que se origina em *capio* significa agarrar, prender, empreender, receber, suportar, captar.

Para ilustrar o ponto de vista do racionalismo é interessante retomar o hino que Descartes entoava aos olhos: "O olho, pelo qual a beleza do universo é revelada à nossa contemplação, é de tal excelência que todo aquele que se resignasse à sua perda privar-se-ia de conhecer todas as obras da Natureza, cuja vista faz a alma ficar feliz na prisão do corpo, graças aos olhos que lhe representam a infinita variedade da criação" (Descartes apud Chauí, 1988 pg. 54). Assim completa Chauí: "A experiência de ver só poderá servir a arte de ver, sem passar pelo crivo de uma teoria físico-matemática da luz e uma fisiologia da visão, baseados nos princípios da nova mecânica".

Galileu assume uma concepção semelhante ao afirmar que o telescópio tem a propriedade de fazer ver o que não existe, modificando luminosidades, distâncias, movimentos, grandezas. Considera-o um instrumento de correção, pois a verdadeira visão é proporcionada pela geometria da luz e das lentes, e com isso, o telescópio prova que os olhos não sabem ver.

Essas afirmações de Descartes, Galileu e outros falam de um paradigma da visão para o saber. Porém o modelo não é propriamente do olhar, mas de uma teoria sobre o olhar que serve, de um lado, como suporte para o conhecimento, enquanto representação; de outro, como correção intelectual das ilusões visuais, para que se possa aproveitar o que é visto e trabalhado pelo intelecto. À pergunta "quem é o Sujeito do olhar?" sem dúvidas estes responderiam: o intelecto, o entendimento, a consciência, como poder constituinte do objeto enquanto significação.

Chauí convida a um regresso ao vidente, perguntando: "Que aconteceria... se após a longa jornada pelo interior do olho do espírito, interrogasse, ainda uma vez, a experiência de ver, o olhar?" (página 58). Retoma então a fenomenologia de Merleau Ponty e fala do corpo: essa coisa extraordinária entre as coisas, cuja peculiaridade está em ser sensível para si, porque se sente enquanto sente as outras coisas, visível e visto, mas também vidente. Esta "filosofia figurada da visão" impede a concepção do olhar como operação intelectual, que se refere ao mundo como representação ou conceito. "A visão se faz no meio das coisas e não fora delas. Ali onde um visível se põe a ver e se vê vendo..." (pg. 59).

Bosi (1988) retoma esta concepção de olhar enraizado na corporeidade enquanto sensibilidade e motricidade e critica o olho do racionalismo clássico que " examina, compara, esquadriha, mede, analisa, separa ...", considera-se rodeado por um conjunto de coisas e não em uma situação em que os sujeitos se reconhecem uns nos outros. E cita Goethe reclamando outro modo de ver para os seres animados, uma epistemologia para as ciências humanas, diferente da epistemologia das ciências biológicas; exigindo um olhar que não fosse a percepção físico-matemática de Descartes. Assim

"o olhar não seria apenas comparável à luz que entra e sai pelas pupilas como sensação e impressão, mas seria também propriedades dinâmicas de energia e calor graças a seu enraizamento nos afetos e na vontade".

Refere-se à contribuição do Marxismo e da Psicanálise, evidenciando que o olhar não se parece com esse foco de luz permanente e inatingível do pensamento clássico que dá segurança à própria visão da Natureza e da Sociedade. Mas, ao contrário, assinalam como ele pouco tem de transparência, enredado nas ideologias e sentimentos das próprias constelações familiares e sociais; pois são esses contextos (de valores e hábitos do cotidiano) a escola do olhar e da sua capacidade. Assim é introduzida uma suspeita nas certezas da razão e do olhar.

Bosi apresenta dois filósofos de tendências diferentes que "olham com suspeita" e buscam caminhos para um outro modo de ver: Simone Weil e sua "pedagogia do olhar" e Merleau Ponty e seu "olhar fenomenológico"

Weil respeitou a tradição cartesiana, admitindo a atividade superior da mente. Contudo sua militância junto a operários - enfrentando de perto os limites que a vida da espécie sofre numa sociedade marcada por dominações culturais - fez com que ela superasse os limites do racionalismo, desenvolvendo um pensamento em situação. Como filósofa enfatiza a força da atenção, para que a praxis não submerja em um mar de ilusões. Propõe sua "pedagogia do olhar", ou educação da atenção, para desenvolver: um olhar atento, profundo e despojado, que deve vencer a angústia da pressa, mas que também aja e colha as contradições e mudanças dos homens e das coisas. Para Simone Weil a unidade do homem (espírito) e mundo será uma reconquista que depende do olhar que perfure a opacidade.

Merleau-Ponty com seu "olhar fenomenológico" tentou levar até o fim a crítica ao dualismo clássico atento às zonas ambíguas da percepção. Para isso retoma o mundo vivido, pré categorial, onde o olho e o visível se implicam mutuamente.

Em "L'oeil et l'esprit", ele faz uma fenomenologia do olhar. Inicia o ensaio afirmando "A ciência manipula as coisas e renuncia a habitá-las". Faz-se mister que o pensamento da ciência (e o pensamento em geral) tome lugar no solo do mundo visível, no mundo tal como é em nossa vida, para o nosso corpo. Emprestando seu corpo ao mundo é que o pintor transforma o mundo em pintura. Imerso no visível pelo seu corpo, o vidente se aproxima do que vê pelo seu olhar. Abre-se ao mundo, ao invés de apropriar-se dele. Visível e vidente, o corpo próprio de cada um está no mundo - olha todas as coisas e também pode olhar a si - se vê vidente, toca-se tateante, é visível e sensível por si mesmo, e a partir daí é que cada um pensa. "A visão não é um certo modo do pensamento ou da presença a si, é o meio que me é dado de

estar ausente de mim mesmo, de assistir de dentro a fissão do Ser, só no término do qual eu me fecho sobre mim" (Merleau Ponty, 1975 página 298).

Os olhos tem o dom do visível como se diz que o homem tem o dom das línguas - que desenvolve pelo exercício. A visão retoma seu poder de fazer manifestar-se o visível, o espaço e a luz que aí estão. O pintor não imita o que vê e faz disso uma representação, mas ao contrário "torna visível" um segredo: a animação interna, essa irradiação que provém da indivisão irredutível do sentiente e do sentido. Operante e móvel o corpo realiza um entrelaçamento da visão e do movimento e, fugidio, o espetáculo do mundo altera-se sempre.

Merleau-Ponty volta-se para a totalidade do ser em situação e fala do sensível, do tátil, do audível, do visível. Porém, ao descrever a percepção o faz em geral a partir da visão. Seu ensaio não é sobre o conjunto dos outros sentidos, ou sobre a audição. Mas sim sobre "O olho e o espírito", sobre "O visível e o invisível". E, dessa forma, ele assinala a importância da visão, como de maneiras diferentes outros o fizeram.

Chaui reitera a ênfase à visão ao afirmar "Se o olhar usurpa os demais sentidos fazendo-se cânone de todas as percepções é porque, como dizia Merleau Ponty, ver é ter a distância. O Olhar apalpa as coisas, repousa sobre elas, viaja no meio delas, mas delas não se apropria. 'Resume' e ultrapassa os outros sentidos porque se realiza naquilo que lhes é vedado pela finitude do corpo, a saída de si, sem precisar de mediação alguma, e a volta a si, sem sofrer qualquer alteração material" (1988, página 40)... "Só ao término da visão - de minha ausência de mim mesma - fecho-me sobre mim. O que a filosofia da visão ensina a filosofia? Que ver não é pensar e pensar não é ver, mas sem a visão não podemos pensar..." (pg. 60).

Assim, embora ficasse respondido que conhecer não é ver, este permanecia como condição daquele. No entanto, caberia ainda comentar que se está falando da maioria dos seres que aí estão, existindo como videntes e percebendo pela predominância da visão sobre os demais sentidos. Não seria possível pensar de uma outra maneira? Assim como Husserl remonta ao critério de certeza que define o homem como animal racional, e pergunta sobre seus fundamentos, não se poderia fazer o mesmo nesta situação? Porque não perguntar como é o pensar daquele que aí está e não é vidente? Afirmar que sem visão não podemos pensar, não será uma redução que impede um aprofundamento sobre o "compreender" humano e o seu "saber"? Não seria então válido perguntar como se dá o conhecimento na ausência da visão?

C. Conhecer sem ver ?

Em contrapartida às afirmativas que colocavam a visão como cânone da percepção e condição para o pensar, estava minha experiência com crianças que não dispunham de visão. Atenta às suas participações nas "vivências"¹⁶ de situações do cotidiano, eu dispunha de um outro ponto de vista.

Guiada pela mesma linha dada ao Curso de "Orientação do D.V.", também na Pesquisa eu buscava acompanhar e registrar a espontaneidade das relações, percebendo nelas as características do pensar, sentir e agir de cada criança. Cuidava para não distanciar-me das interrogações que me haviam encaminhado para esta investigação. Estava atenta para não sucumbir ao fascínio das explicações consistentes das Teorias, fechando, precipitadamente, minhas possibilidades de saber sobre o D.V.

Eu procurava, nas relações da criança D.V., ao participar de atividades com seus colegas, professora e aconselhadora: como ela manifestava sua própria maneira de perceber e organizar-se; como suscitava seu interlocutor, deficiente visual ou vidente, a compartilhar do que fazia e pensava.

As atividades desenvolvidas emergiam do grupo, não havendo portanto situações impostas ou que estimulassem repetições de comportamentos pré-estabelecidos. Assim, quando participava de forma mais espontânea daquilo que se fazia, cada criança comunicava-se com o outro para realizar o que havia sido decidido, com o que dispunha de seus sentidos, de seu modo de pensar e agir. Não havia pois condutas estereotipadas. Como participe de algo que era feito em comum e escolhido pelo grupo, os movimentos de cada criança e sua maneira de agir tinham para ela uma significação iminente, própria de sua forma de perceber e organizar a situação.

Ao vê-las propondo alternativas e integrando-se num grupo, fazendo atividades e discutindo com os outros o que haviam feito, eu me permitia discordar de que "sem a visão não podemos pensar". O que cada criança manifestava (ao relacionar-se com os outros no grupo, e fazer algo) era pleno de sentido ligado a essa vivência. Como isso se dava eu não saberia dizer, mas parecia-me um ponto importante a ser considerado para saber sobre o D.V..

Senti necessidade de fundamentos para tornar mais claro o que sucedia. Decidi retomar o que havia visto como perspectiva para o meu trabalho com o D.V.. A leitura de Merleau Ponty constituiu um convite para

16 *Vivências em grupos, descritas no Cap. V referente à Pesquisa.*

aprofundar o que me parecia um direcionamento para saber das possibilidades de uma pessoa deficiente da visão..

Em Fenomenologia da Percepção ele fala de *conteúdos* particulares (ou a especificidade) e *formas* de percepção (ou generalidade). Os conteúdos são os dados sensoriais (visão, tato, audição) e a forma a organização total desses dados, que é fornecida pela função simbólica. Há uma dialética entre conteúdo e forma: não se pode organizar nada se não houver dados, mas estes quando fragmentados (dissociados da função simbólica) de nada adiantam.

Os dados sensíveis, "primeiro alicerce", fundamento da consciência e da ação, através da dialética entre forma e conteúdo, são retomados pela consciência e recebem dela um sentido original. Assim, entre o corpo e a consciência não existem relações de dependência, mas de implicações recíprocas. A consciência consiste em estar nas coisas por intermédio do corpo. A experiência do corpo faz cada um reconhecer o emergir do sentido aderido aos conteúdos, unidade de implicação em que as diversas funções se desenvolvem dialeticamente.

Quando as funções estão dissociadas o Sujeito não dispõe de abertura para o mundo que o rodeia. É o que para Merleau Ponty caracteriza estar doente. Sem outras possibilidades o doente está fechado no imediato que o cerca; tem o pensamento e a percepção conservados, mas dissociados. Ele dispõe da generalidade das funções como qualquer outro ser humano, mas apresenta uma especificidade na sua doença que diz respeito ao conteúdo, ou seja, os dados sensoriais nele aparecem fragmentados.

Para compreender o indivíduo e sua maneira de relacionar-se no mundo que o cerca, há sempre a considerar sua estrutura própria que exprime ao mesmo tempo sua generalidade e especificidade (o conteúdo e a forma) e a dialética entre essa especificidade e generalidade.

No caso do deficiente visual, por exemplo, ele tem a possibilidade de organizar os dados, como qualquer outra pessoa e estar aberto para o mundo, em seu modo próprio de perceber e de relacionar-se; ou, ao contrário, estar doente, isto é, fechado ao imediato que o cerca e a ele restrito. O que não se pode desconhecer é que o deficiente visual tem uma dialética diferente, devido ao conteúdo - que não é visual, e à sua organização cuja especificidade é a de referir-se ao tátil, auditivo, olfativo, cinestésico. É dessa dialética entre o específico e o geral que se pode definir a estrutura própria do deficiente visual e perguntar como ela é.

Para aprofundar a questão sobre a estrutura própria do D.V. e investigá-la, cabe assinalar alguns pontos que considere importantes em Merleau Ponty no direcionamento deste trabalho.

1. Nem Empirismo, Nem Racionalismo

Sem negar o valor e a contribuição das ciências, Merleau Ponty introduz questionamentos que levam a novos caminhos as ciências do homem. Elogia o Empirismo quando este chama atenção para o fenômeno e critica-o quando transforma tudo em acontecimentos ou eventos, sem referir-se ao Sujeito, mas sim a uma consciência impessoal. Elogia o Intelectualismo (Racionalismo) quando este enfatiza um Sujeito que unifica o conhecimento e critica-o, mostrando que esse Sujeito não é o da experiência vivida, mas do pensamento.

O Empirismo trata a percepção como um assunto do mundo físico. Considera o Sujeito no momento em que percebe e procura descrever o que se passa: assim o faz com as sensações e seus substratos, da mesma forma que o faz com uma montanha distante, sem atentar ao que ele próprio percebe. Faz predominar a realidade do mundo constituído.

O Intelectualismo não fala dos sentidos, está voltado para a consciência - um lugar fora do mundo para perceber os acontecimentos. Não se refere mais à realidade, pois o mundo passa a correlativo de um pensamento do mundo: só existe para um constituinte (a referência ao mundo se dá através de uma simples mudança de estilo, onde se acrescenta a cada termo a cláusula consciência de).

Assim, tanto o Empirismo, como o Intelectualismo ignoram o Sujeito da percepção. Tomando-os como embasamento, a ciência clássica, caracteriza-se por manipular as coisas, renunciando a habitá-las - pensar é definido como ensaiar, operar, transformar, sob a reserva de um controle experimental. O pensamento "operatório" se torna um artificialismo, para sistematizar o pensamento do mundo.

Merleau Ponty propõe um caminho diferente: que a ciência "torne a colocar-se num há prévio, no solo do mundo sensível e do mundo lavrado tais como são em nossa vida para nosso corpo, não esse corpo possível do qual é lícito sustentar que é uma máquina de informação, mas sim esse corpo atual que digo meu, a sentinela que se porta silenciosamente sob minhas palavras e sobre meus atos" (Merleau Ponty 1975 pg 276). A característica marcante, que o diferencia das duas correntes filosóficas é a ênfase dada ao corpo. A experiência perceptiva (que é corporal) não surge da associação que vem dos órgãos dos sentidos (tal como é vista pelos Empiristas), mas sim da relação dinâmica do corpo como um sistema de forças no mundo. Assim, o corpo não é mais visto como um amontoado de órgãos, mas fonte de

sentidos¹⁷ e o Sujeito da percepção não é visto como consciência¹⁸, mas como corpo. Merleau Ponty volta-se dessa forma, para a experiência original (onde se enraiza tudo, inclusive a ciência) e reflete sobre ela.

2. O Corpo

O corpo é então visto numa totalidade, na sua estrutura de relação com as coisas ao seu redor. Seu esforço é de mostrar que o sentido já é imanente ao movimento, pois a relação no mundo é sempre significativa; dá-se numa totalidade (não é fragmentada) pois o homem ao se movimentar já está dirigido para alguma coisa e caminha num espaço significativo.

Merleau-Ponty diz que, ao caminhar, o homem leva consigo o mundo - o mundo vai com ele, pois está organizado por ele próprio. Poder-se-ia dizer, em outras palavras, que o espaço de cada um é um espaço orientado, não é um espaço objetivo "... não haveria mais para mim espaço se eu não tivesse o meu corpo" (Merleau Ponty 1971 pg 113) - o espaço é originariamente corporal e só tem sentido derivado da experiência. Isto não significa negar o espaço inteligível, objetivo, homogêneo, do físico ou do matemático, que trabalha com representações - uma das formas de consciência e nunca a única, nem a original. O que não se pode fazer é reduzir à representação a experiência, original ou primária. O erro é substituir a própria experiência pelo conhecimento representativo. Preocupado com o vivido, Merleau-Ponty volta-se para o corpo próprio¹⁹ e diz que o corpo sabe, o corpo compreende e é nele que o significado se manifesta. No gesto, no ato corporal, esta a consciência, que ele denomina consciência encarnada - termo utilizado ao invés de consciência e que posteriormente é substituído por consciência intencional e mais tarde simplesmente por corpo.

A experiência do corpo próprio ensina a enraizar o espaço na existência - ser corpo é estar unido a um mundo. Na unidade do corpo encontra-se a estrutura de implicação com relação ao espaço - os movimentos do corpo, das mãos, a contração dos músculos das pernas englobam-se uns nos outros, em combinações antecipadamente dadas, à partir de sua significação comum

17 *Sentido entendido como significação da relação do Sujeito no mundo; Sujeito sempre orientado em seu agir.*

18 *Consciência da qual provém o conhecimento e que é separada da experiência vivida.*

19 *Corpo próprio - expressão usada para referir-se à experiência corporal própria de cada um.*

frente ao objeto. Assim vista, a conexão dos segmentos do próprio corpo e da experiência visual, tátil, auditiva, é feita globalmente em cada um no corpo próprio e não por acumulação, ligando as partes do corpo uma a uma. O que reúne as "sensações táteis" das mãos próprias às das "percepções visuais" das mesmas mãos, a dos outros segmentos, é um certo estilo dos movimentos dos seus dedos e que contribui para certa atitude de seu corpo próprio.

Merleau-Ponty compara o corpo à obra de arte, como um nó de significações vivas; as percepções táteis, visuais auditivas, participam sempre de um mesmo movimento inteligível, fazendo juntos um mesmo gesto. O corpo é um conjunto de significações vividas que segue no sentido de seu equilíbrio: um novo nó de significações.

"Nem o corpo, nem a existência²⁰ podem passar como o original do ser humano, pois cada um pressupõe o outro; isto porque o corpo é a existência fixa ou generalizada e a existência uma encarnação perpétua" (Merleau Ponty 1971 pg 177). Mesmo separado do círculo da existência o corpo nunca recai completamente sobre si mesmo enquanto possui órgãos dos sentidos (que constituem os canais de abertura do corpo no mundo).

Disponer de todos os órgãos dos sentidos é diferente de contar com a ausência de um deles: muda o modo próprio de estar no mundo e de relacionar-se. Isto assinalava para mim a importância de retomar o estilo dos movimentos e atitudes do D.V. em diferentes situações. Trabalhar com ele, tomando como modelo a maneira do vidente adquirir cultura, era desconsiderar seu corpo. Isso poderia levá-lo a distorções e fragmentações naquilo que ele é, e na forma de relacionar-se, proporcionando a doença, como a define Merleau Ponty.

3. A Percepção

Merleau-Ponty ao falar da percepção chama atenção principalmente para três pontos:

a) Os fenômenos não são coisas, mas acontecem num campo do qual o Sujeito faz parte e o Sujeito e os fenômenos do mundo constituem juntos um sistema.

20 *Existência - consciência enraizada na vida intencional, sua organização típica e sua estrutura concreta na contingência das perspectivas vividas.*

b) O que caracteriza a identidade do mundo percebido é a temporalidade, isto é, a síntese temporal através das próprias perspectivas do Sujeito que percebe; a perspectiva presente anuncia a outra e retém a precedente num encadeamento. São várias perspectivas que vão se construindo em movimentos de retomada do passado e abertura para o futuro, sempre sendo possível novas perspectivas.

c) Para compreender a Percepção é necessário evitar a alternativa natural (dos acontecimentos que se ligam entre si e causam uns aos outros) e a alternativa naturante (do Sujeito que constitui o mundo e que dá sentido ao mundo). Em outras palavras, a perspectiva da Objetividade (do mundo existente em si) ou da Subjetividade (do mundo existente para si ou para uma consciência) são duas posições na qual o Sujeito da percepção é ignorado.

Merleau-Ponty ultrapassa essas alternativas ao considerar o Sujeito no mundo, como corpo no mundo - corpo que sente, que sabe, que compreende. Este "saber" do corpo, essa experiência original que é pré-consciente, pré-emocional, pré-categorial, faz desaparecer a divisão corpo e alma. Nesse sentido, diz-se que as coisas "se pensam" em cada Sujeito porque não é um pensar intelectual, no sentido de funcionamento de um sistema, mas sim do saber de si ao saber do objeto - ao entrar em contacto com o objeto o Sujeito entra em contacto consigo. "A coisa e o mundo são dadas como partes de meu corpo, não por sua "geometria natural", mas sim numa conexão comparável, ou mais certamente idêntica àquela que existe entre as partes de meu corpo" (Merleau-Ponty 1971 pg. 212).

Essa conexão se renova em cada um, em seu próprio corpo, na mais simples das percepções, como exploração sensorial. Os sentidos (visual, tátil, auditivo) se traduzem uns aos outros sem necessidade de um intérprete, ao fazerem do corpo o Sujeito da percepção. Cada órgão dos sentidos interroga o objeto à sua maneira: a visão não é nada sem um certo uso do olhar, ou seja, a maneira que o Sujeito dirige e passeia seu olhar é de um modo diferente da de sua mão explorando tatilmente. Nunca o campo tátil está inteiramente presente em cada uma de suas partes como o objeto visual.

"Os sentidos são distintos um dos outros, e distintos da intelecção, tanto que cada um traz consigo uma estrutura do ser que não é nunca exatamente transponível" (Merleau-Ponty, 1971 pg. 231). No entanto a série das experiências de cada indivíduo se dá como concordante porque: cada aspecto da coisa percebida é um convite a perceber além (constitui uma parada no processo perceptivo); a síntese perceptiva possui o segredo do corpo próprio e não o do objeto.

Assim, falar da percepção é falar do corpo, pois como afirma Merleau-Ponty (1971, pg 241) "meu corpo é a textura comum de todos os objetos e ele é, pelo menos em relação ao mundo percebido o instrumento geral de minha compreensão". "O mundo percebido é o conjunto dos caminhos de meu corpo" (Merleau-Ponty, 1984 pg 224).

Não se poderia pois pensar na percepção senão a partir do ser vivente na sua facticidade. Isso tornava claro para mim que era preciso partilhar com o D.V. do conjunto dos caminhos de seu corpo, no fazer do dia a dia, para saber da sua percepção. Nesta perspectiva um novo ponto merece atenção: a relação com o outro.

4. O eu e o outro

Cada um de nós não está apenas em um mundo físico, mas está cercado de objetos que têm a marca humana: utensílios, no uso dos quais (interpretando a conduta de quem os fez pela sua própria) aprende o sentido e a intenção dos gestos de seu criador.

O primeiro objeto cultural é o corpo do outro como portador de uma experiência humana. Não é um simples fragmento do mundo, mas o lugar de uma certa elaboração, de um certo horizonte. Através de seu corpo vivo, que tem a mesma estrutura do meu, sei que e como o outro se serve de objetos familiares. Cada corpo-sistema único - tem em comum com os outros o estar engajado num mesmo mundo físico e cultural como vivente. Cada um é a vida aberta que não se esgota em certo número de funções biológicas ou sensoriais.

Um objeto cultural que tem papel importante na relação com o outro é a linguagem. Na experiência do diálogo entre um ser e o outro, é constituído um terreno comum, um único tecido - ambos colaboradores numa reciprocidade onde as perspectivas de um deslizam na do outro e coexistem num mesmo mundo. No diálogo cada um libera os pensamentos do outro, trazendo nova dimensão a esse pensamento. A objeção clareia e traz ângulos que o próprio indivíduo não sabia possuir. Se a comunicação for muito fácil e o sentido de um e de outro for exatamente o mesmo, pode-se pensar que está sendo apagada a individualidade. Se for eliminado o conflito e se considerar tranqüila a comunicação, isso não significa ter resolvida essa questão. Apesar de comunicarem-se um com o outro e mutuamente, um não tem acesso ao outro tal como é, mas sim ao seu comportamento, ao que ele diz. Comunico-me com o D.V. e leio nele o significado do gesto, do comportamento, do que diz, mas sua experiência me é inacessível, porque eu não sou o D.V.. O fato porém de não ser ele e de não poder viver como ele, não

elimina o estar no mesmo mundo físico e cultural, percebendo-o de diferentes maneiras. Essa situação comum poderá ser reveladora para ambos, quando se cria juntos um campo de reciprocidade, do qual compartilha cada um a seu modo próprio, e a respeito do qual se estabelece um diálogo.

Mas, como Merleau-Ponty chama atenção, mesmo no diálogo há meandros de incompreensão: o que escapa; o desencontro. Isto faz parte do viver e para saber do outro preciso lidar com os opostos que acontecem simultaneamente, considerando as ambiguidades.

No caso do D.V., por exemplo, o significado do olhar para ele se faz pela ausência, por estar num mundo onde o olhar está presente. A importância da visão é da experiência do vidente e se faz pelo convívio com ele, onde a comunicação é predominantemente fundada no visual. Nesta situação a identidade do D.V. é a ausência da visão, ao invés de ser a presença dos sentidos de que dispõe. Assim o não vidente (ou portador de deficiência visual) pode transformar-se em objeto, pois a presença do outro (vidente) é tão marcante que o rouba da sua própria.

Se a comunicação se estabelece a partir do visual, não se poderá saber do D.V., daquilo que lhe é próprio. O que se terá acesso, é a seu comportamento e ao que ele diz do mundo, adquirido do vidente. Dessa forma ficam eliminados os conflitos emergentes de experiências diferentes, pois o aspecto visual é tomado como critério de certeza do conhecimento. E o diálogo se estabelece em torno das diferentes participações referentes a esse critério. Assim sucede quando se parte de um referencial já definido, no qual o Sujeito que percebe é anônimo, bem como o outro que com ele compartilha. A situação se transforma, porém, quando se parte da experiência perceptiva, onde se fala de uma imersão do sujeito no mundo, de tal sorte que a ação surge sempre como um movimento significativo e intencional num campo de articulação de sentido. "O Sujeito penetra no objeto pela percepção e através de seu corpo o objeto regula diretamente seus movimentos..." (Merleau-Ponty, 1971 pg. 143).

Numa situação junto ao D.V. onde se cria um campo de reciprocidade para o diálogo sobre as experiências de videntes e não videntes a comunicação possivelmente não será tranqüila: aparecerá a pluralidade de significados, o conflito, o inacessível, o incompreensível. E como se poderia saber do D.V. sem enfrentar essa tensão que surge do estar frente a frente com o outro, com toda sua experiência, plena de significados diferentes dos meus?

Esse é o caminho que Merleau-Ponty propõe para chegar-se ao conhecimento "partir da percepção e de suas variantes, descritas tal como se apresentam, para tentar compreender como se pode construir o universo do saber" (Merleau-Ponty, 1971 pg. 154). Mas isso requer uma atitude

reflexiva, para que o Sujeito se desembarace desse entrelaçamento (com que seu olhar, ouvir, tatear, envolvem e vestem o objeto) para poder saber como ele é.

5. A Reflexão

Merleau-Ponty reitera em vários momentos de sua obra que, para tornar a reflexão possível, é preciso uma freqüentação ingênua do mundo; ou seja que nada retenha o indivíduo longe das coisas, nenhuma "representação", "nenhum pensamento", "nenhuma imagem", nem qualquer qualificação de si próprio de "espírito", "Ego", "alma" ou outra expressão semelhante. Para isso nada se deve pressupor, nem a idéia ingênua de ser consciência, nem a idéia correlata de um ser de representação.

A freqüentação ingênua do mundo pode ser efetuada olhando ativamente, despertando para o mundo, e não assistindo a ele como espectador. Isso sucede numa percepção que guarde, do fundo de si, todas as relevâncias corporais dela: as coisas passam por dentro do Sujeito, assim como o Sujeito por dentro das coisas. O mundo é o que se percebe mas sua profundidade absoluta transforma-se habitualmente em distância irremediável. É o que sucede na rotina da vida: o "homem natural"²¹ pensa ao mesmo tempo que sua percepção penetra nas coisas e isso se faz aquém de seu corpo. Assim, percepção e pensamento coexistem sem esforço, logo reduzidos a enunciados e conceitos, destruindo-se mutuamente, deixando-o confundido.

"Refletir é desembaraçar-se das coisas, das percepções, do mundo, e da percepção do mundo, submetendo-os a uma variação sistemática, núcleos inteligíveis que lhe resistem, caminhando de um a outro de tal maneira que a experiência não desminta mas, nos de apenas seus contornos universais, de sorte que deixa intato, por princípio, o duplo problema da gênese do mundo existente e a gênese da idealização reflexionante" (Merleau-Ponty, 1974 pg. 53).

O mundo está aí, antes de qualquer análise que se possa fazer dele e refletir não é coincidir com o fluxo desde sua fonte até suas últimas ramificações. Como Merleau-Ponty (1974, pg. 56) afirma "... só me foi dado chamar o mundo e os outros a mim e tomar conhecimento da reflexão, porque desde o início estava fora de mim, no mundo, junto aos outros, sendo que a todo momento essa experiência vem alimentar minha reflexão...".

21 *homem natural - que adota a atitude estabelecida culturalmente, sem reflexão, sem voltar-se para a experiência própria, privilegiando assim a "objetividade".*

É pois a reflexão sobre o vivido e através dessa atenção concentrada que se desvelam os significados daquilo que é percebido. Assim concebida, a reflexão do D.V. surge de sua experiência de habitar o mundo por meio de seu corpo: na apalpação tátil onde aquele que interroga e o que é interrogado estão mais próximos do que na investigação pelo olhar; na velocidade e direção de suas mãos que são capazes de fazê-lo sentir as texturas do liso e do rugoso. Sua mão direita apalpada e sua mão esquerda apalpante; um momento da tateação e o seguinte; sua voz ouvida e sua voz articulada estão unidas no ser total de seu corpo no mundo e compreendido pela reflexão sobre cada uma dessas experiências.

Merleau-Ponty mostra que essa unidade de reflexão não é soma ou resultado, mas que é preciso, sentir de alguma maneira para poder pensar, e que todo pensamento advém de uma carne. Para poder saber do D.V., é pois necessário aproximar-se de seu corpo e da experiência que ele tem através dos sentidos de que dispõe, de maneira total e não fragmentada.

Assim, repetindo Merleau-Ponty e Chauí, fiz uma tentativa de freqüentação ingênua do mundo sem o olhar, procurando com isso ilustrar que experiência seria importante buscar junto ao D.V..

A Filosofia figurada da percepção impede que concebamos o ouvir como operação intelectual (repetindo Merleau-Ponty, 1974 pg. 294 e Chauí, 1988 pgs. 59 e 60)

Quando caminho numa praia em direção ao mar, ouço o marulhar incessante das águas, de quando em vez ampliado pela arrebentação de uma onda maior, que faz coro com o ronco ao longe das lanchas a motor, misturado ao vozerio de homens e mulheres entrecortado por risadas e gritinhos de crianças.

Como seria essa praia ouvida por psicólogos experimentalistas (empiristas ou intelectualistas)? Ao ouvi-los, descobrimos que julgam ouvir o mar, apesar do vozerio, das risadas e do ronco do motor, distinguindo o que supõem ser essencial (o marulhar das águas e a arrebentação das ondas) do que julgam accidental (o motor da lancha) e do que consideram estorvo (vozerio/risadas/gritinhos). Esse ouvir analítico desfaz a percepção da praia como praia, para reduzi-la a partes dispersas, como se fossem separáveis. Não percebem a praia, pois percebê-la é ouvi-la com o ruído incessante das águas e do que por elas navega, e ouvir aqueles que habitam suas areias, misturados aos sons do mar. O que é peculiar na audição que purifica a promiscuidade do audível? O ouvido de um espírito descarnado que só pode conhecer sob a condição expressa de não ouvir, que nasce do eu penso, e não originado do corpo como um sensível. A audição se faz no meio das coisas e se

ouve, ouvindo. Ali persiste a carne do mundo, a indivisão irredutível do sentiente e do sentido.

Não nos engana nem nos mente a fé perceptiva quando experimenta a audição como espantosa reversibilidade entre nossos ouvidos e as coisas, a simultaneidade do ativo e do passivo, a audição fazendo-se das coisas para nós e de nós para elas.

O que pedem as coisas ao ouvido e, particularmente, ao ouvido do músico? Que desvele os meios audíveis pelos quais elas são audíveis aos nossos ouvidos. Que mostre como muitos sons, timbres, melodia só têm existência audível quando ele, músico, mostra como elas se arranjam para fazer com que disso tudo haja alguma coisa harmônica. O ouvido inspirado do músico interroga o audível para compor o talismã do mundo, para nos fazer ouvir o inaudível, ensinando-nos porque afinal há o audível.

A música é transsubstanciação do sensível, passagem da carne do mundo na carne do músico para que dela se faça presente um novo audível, a melodia, audível do audível, feito por um ouvinte que participa da audibilidade. Entrelaçamento de audibilidade, mobilidade e tato, o corpo operante do músico e emblema do nosso, quando este desperta para suas próprias operações no sensível. Se a música é filosofia figurada da audição, é porque nos ensina algo que compartilhamos com o músico, o simples ouvir quando nossos ouvidos ouvem.

Numa situação em que o D.V. possa expor sua experiência, através dos sentidos de que dispõe, será ele que fará falar o mundo que nós videntes não percebemos - pelo não uso dos sentidos dos quais não dispomos ao entrar em contato com as coisas que nos rodeiam. E dessa forma, criando um campo de reciprocidade na relação com o D.V., a nossa própria percepção de videntes poderá se ampliar.

Essas idéias é que inspiraram a Pesquisa com D.V., exposta no **Capítulo V**.

Capítulo IV

A Pesquisa com portadores de deficiência visual (D.V.)

A. Contexto

Esta é a sistematização de uma busca de educação significativa²² para o D.V.

Surgiu e se desenvolveu à partir de tudo que ficou anteriormente exposto: minha experiência em psicologia educacional; os dados de pesquisas relatando defasagem da cognição do D.V. em relação ao vidente; as propostas educacionais reiterando esse posicionamento ao apresentarem uma orientação compensatória; a mudança de perspectiva sobre a situação do D.V., ao se tomar a percepção como experiência originária do homem no mundo.

No meu assessoramento a professoras em suas atividades em sala de aula, e no atendimento a alunos com problemas de escolarização havia ficado claro que: para o educador não era o conhecimento de teorias e técnicas que mais importava, mas sim o compartilhar de situações educacionais; estar atento ao educando, à sua relação com ele e aos momentos em que teoria e recursos poderiam contribuir para ampliar as possibilidades dele, no seu pensar, sentir e agir.

Os dados e conclusões das Pesquisas haviam mostrado que pouco se sabe sobre o D.V.. Suas dificuldades foram localizadas na área perceptual e os autores, de um modo geral, atribuíam isso à ausência de preparo adequado na infância. Os programas educacionais analisados baseavam-se num referencial visual, e este constituía o critério de avaliação das realizações do D.V.. Tanto as Pesquisas, como os Programas traziam implícitos, em seus objetivos e metodologia, a crença na objetividade dos instrumentos e nos estudos feitos a partir de um modelo abstrato (quadros classificatórios de desenvolvimento da cognição do vidente).

²² Educação significativa entendida como aquela que se enraíza na experiência do aprendiz e passa a fazer parte dela, enriquecendo-a.

Como a ciência tradicional e a reflexão por ela desenvolvida havia deixado intacto o conhecimento sobre o D.V. e seu mundo, conviria interrogá-lo sem nada pressupor. Para isso, nesse momento de antemão eu não sabia qual seria minha interrogação e qual seria o meu método. Como afirma Merleau-Ponty (1984, pag. 155) "A forma de questionar prescreve certo tipo de resposta e fixá-lo desde agora seria decidir da solução".

Um novo horizonte sobre essa problemática surgiu para mim com a leitura de Merleau Ponty, tornando claro que não tem sentido estudar a cognição como aspecto isolado, como o fazem as teorias de desenvolvimento e de aprendizagem.

É necessário buscar as raízes do conhecimento no mundo vivido, no contacto com a experiência original - na situação em que o sujeito, através do próprio corpo (que sabe, que sente, que compreende) encontra o objeto. Assim o sentido tradicional de percepção do objeto e da maneira como suas características são apreendidas foi aqui deixada de lado. A atenção voltou-se para a descrição da experiência perceptiva, ignorada pela filosofia da consciência (base das teorias de aprendizagem), tanto na sua versão intelectualista quando empirista. Na experiência perceptiva o sujeito penetra no objeto através de seu corpo e o objeto torna-se "falante" e significativo e vai dispondo ao redor do sujeito um mundo que lhe diz dele mesmo e no qual instala seus pensamentos. Desse modo, a experiência perceptiva, que fala do corpo e não do objeto, oferece-se como possibilidade para que se conheça o sujeito pensante. Esta foi a perspectiva que me trouxe a "Fenomenologia da Percepção", ao mostrar ser o corpo (textura comum de todos os objetos em relação ao mundo percebido) o instrumento de compreensão. Pareceu-me ser um caminho possível para conhecer o D.V.. Assim este horizonte de pensamentos orientou minha pesquisa "O perceber e o relacionar-se do D.V. - recursos que auxiliam o D.V. nesses aspectos".

B. Delimitações

1. Definição do Projeto

Meu ponto de partida ao retornar à Educação Especial havia sido o de buscar as características do D.V. para poder orientá-lo educacionalmente. Esta longa caminhada, que aparece nos Capítulos III e IV, havia deixado claro que dele pouco se conhece e que era necessário pesquisar para saber do D.V., de seu perceber e de seu conhecer. Assim este limite que eu havia encontrado constituía uma possibilidade que se oferecia à investigação: o de buscar saber como é o D.V. para definir uma orientação apropriada para sua educação.

Dessa forma optei por um Projeto que focalizasse o D.V. em situação educacional.

Trabalhando na formação de futuras professoras (como docente da disciplina Orientação Educacional do Deficiente Visual) decidi por uma pesquisa que se fizesse junto à professoras especializadas. Assim, ficou definido que a investigação se faria a partir de situações vivenciais dessas professoras com grupos de D.V..

Ao tomar essa decisão, assumi as dificuldades, nela implícitas, de registrar o vivido na sua totalidade, sem fragmentar o que emergisse dos participantes e de suas relações.

1.2 Definição do Método

Considerando o que ficou exposto, procurei orientar-me pelo que Merleau-Ponty sugeria em "Fenomenologia da Percepção": partir da facticidade dessa situação educacional, para perceber a professora e o D.V., se dava fazendo uma descrição²³ direta dessa experiência, tal como é sem levar em conta a sua gênese psicológica e as explicações causais do cientista. Merleau-Ponty restituiu-me a confiança nesta maneira que eu encaminhava a investigação sobre o D.V. ao afirmar que cada um sabe do mundo, a partir de sua visão pessoal, ou de sua experiência, sem a qual os símbolos da ciência de nada significariam. Contribuiu para que eu valorizasse o relato escrito e as possibilidades que ele oferecia, ao afirmar: "A verdadeira filosofia reaprende a ver o mundo e neste sentido uma história contada pode significar o mundo com tanta "profundidade" quanto um tratado de filosofia (Merleau-Ponty, 1971).

Isso havia deixado claro que fazer fenomenologia não é utilizar um método previamente considerado, mas cingir-se a regras formais dirigidas especialmente ao fenômeno (fenômeno entendido como aquilo que se mostra como é, ou que se mostra a si mesmo). Não existe "o" ou "um" método fenomenológico, mas uma atitude - atitude de abertura do ser humano para compreender o que se mostra, livre de preconceitos ou definições. Está-se livre quando se sabe dos próprios valores, conceitos, definições e se volta para o que se mostra, cuidando de possíveis distorções.

23 *Descrição - é considerada em Fenomenologia um caminho de aproximação do que se dá, da maneira que se dá e tal como se dá. Refere-se ao que é percebido do que se mostra (ou do fenômeno). Não se limita à enumeração dos dados, mas pressupõe alcançar a essência do fenômeno.*

O método fenomenológico trata de desentranhar o fenômeno, pô-lo a descoberto além da aparência. Exatamente porque os fenômenos não estão evidentes de imediato com regularidade faz-se necessária a fenomenologia.

Assim busquei o meu caminho para desvelar "o perceber e relacionar-se do D.V."

Descrição

Ficou definido que se faria um relato do que ocorria nos grupos (o que cada participante manifestava), fazendo uma descrição com palavras do cotidiano e não através de explanação, ou forma de falar própria da ciência, que revela uma consciência sofisticada. Essa descrição com palavras do cotidiano, e que revela uma consciência ingênua, é condição para chegar ao fenômeno (aquilo que se mostra) pois é uma consciência anterior a qualquer classificação ou explicação. Era feita a descrição daquilo que sucedia da maneira que se apresentava. Como o interesse era na experiência do D.V., registrava-se: o que ele dizia, como dizia, a entonação da voz, seus gestos, sua expressão, nas diferentes situações em que isso se dava junto aos demais participantes do grupo; descrevendo-os também.

Uma questão sempre presente neste registro da situação de vivência era a seguinte: como saber se a descrição referia-se ao que se mostrava e não estava a serviço de impressões, experiências anteriores, valores, teorias, etc?

Um caminho que se tornou viável para clarear esse ponto foram as discussões na "supervisão" (como será exposto mais adiante) compartilhando a pesquisadora e as outras auxiliares de pesquisa da reflexão²⁴ daquela que descrevia o ocorrido no grupo de D.V., procurando com ela identificar o que dela se interpunha na situação, impedindo-a de perceber os D.Vs. e demais participantes e as relações, como se mostravam.

Nos "encontros de discussões" e na "formação das aconselhadoras" (exposto mais adiante) aparecem diferentes recursos utilizados para que se possa fazer o melhor possível a descrição. São propostas situações vivenciais partindo-se do pressuposto que: para compreender o outro é necessário uma atitude de abertura - para perceber o que se mostra; - compreender sua própria posição frente ao outro sabendo dos próprios valores, sentimentos, conhecimentos.

24 Reflexão - esforço para aprender o sentido ou essência do vivido, como aparece no Capítulo IV.

No entanto, para isso é necessário reconhecer a própria historicidade, isto é, o próprio universo de símbolos²⁵ e a ideologia²⁶ da cultura a que se pertence. Esta tarefa de decifração dos símbolos é interpretativa, assinalando ser insuficiente fazer-se apenas a descrição.

Interpretação²⁷

O problema próprio da Interpretação ou Hermenêutica é o da extração do sentido. Pertence à Hermenêutica como afirma Ricoeur (1977) "este gesto de reconhecimento das condições históricas a que está submetida toda compreensão humana sob o regime da finitude". A ela cabe desvendar o que cada um fala de um lugar diferente, definido pelo seu momento histórico e sua maneira própria de vivê-lo e compreendê-lo.

"Fazendo-se hermenêutica, a fenomenologia insiste na originalidade do fenômeno humano simbólico e polissêmico, comportando várias interpretações e se beneficiando de seu conflito" (Rezende, 1984). Como afirma esse autor, a hermenêutica e a fenomenologia hermenêutica acabam tendo um alcance prático: ouvir o outro na sua alteridade torna mais clara para quem ouve a identidade própria, proporcionando abertura e acesso a outros sentidos.

Assim, nesta Pesquisa, buscou-se atingir o significado imanente da ação do D.V. e dos outros participantes da situação atentos à dimensão histórica de cada um. Aquilo que foi registrado na descrição, nos diferentes momentos é retomado, podendo ultrapassar-se em diferentes significações,

25 Símbolo - "estrutura de significação em que um sentido direto, primário, literal, designa por acréscimo outro indireto, secundário figurado que não pode ser entendido senão através do primeiro".

26 Ideologia entendida como lógica da ocultação e dissimulação que se baseia na idéia de uma Sociedade e não no que acontece nessa Sociedade. As pessoas pensam, sentem, agem guiados por essa ilusão da Sociedade, sem estarem atentas ao que acontece. A consciência fica na aparência e forja explicações a partir das idéias da Sociedade.

27 Interpretação - "trabalho do pensamento que consiste em decifrar o sentido aparente, em desdobrar os sinais de significação implicados na significação literal... há interpretação onde houver sentido múltiplo e é na interpretação que a pluralidade de sentidos torna-se manifesta". Interpretação e símbolo são aqui definidos no sentido que o faz Ricoeur em *Conflito das Interpretações - ensaios de hermenêutica*, Rio de Janeiro, Editora Imago, 1978.

possibilitando à pesquisadora e auxiliares, acesso ao sentido da ação na existência do D.V..

Da mesma maneira que na Descrição, foi necessário, por parte da pesquisadora e auxiliares uma reflexão rigorosa sobre a Interpretação; para se ter certeza que ela surgia do conjunto do que se mostrava na Descrição e não de teorias ou experiências anteriores, distorcendo o que aparecia da criança.

Fica sempre aberta a possibilidade de que outras interpretações sejam feitas, ampliando assim a compreensão sobre os D.Vs. e os demais participantes.

C. Estrutura

Esta Pesquisa foi desenvolvida como parte de minhas atividades junto ao Departamento de História e Filosofia da Educação (E.D.F.) na Faculdade de Educação da USP (FEUSP). Composta de três etapas recebeu da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), apoio financeiro, na 2a. e 3a. etapa, para as auxiliares de Pesquisa e para material de consumo.

A descrição dos momentos básicos de seu desenvolvimento vem sumariamente indicados a seguir, referindo-se a:

1. Etapa Preparatória - Projeto
2. Etapa de Vivências - Ação
3. Etapa de Análise - Projeto

1. Etapa Preparatória - 1985

Participante: Pesquisadora

Matéria Prima: Livros e revistas referentes ao portador de deficiência visual.

Nesta fase foi feito levantamento bibliográfico; seleção de material, análise e definição do tema a ser investigado; organização do Projeto de Pesquisa; definição dos participantes de cada etapa; contacto com os possíveis interessados, para convidá-los para a 2a. Etapa.

Objetivo desta etapa:

1. Levantar as características do D.V. para definir sua orientação educacional
2. Organizar o Projeto de Pesquisa

2. Etapa de Vivências - 1986

Participantes: Pesquisadora - Auxiliares de Pesquisa (Aconseladoras e Professoras especializadas) - Grupo de D.Vs.

Matéria Prima: Grupos de vivência de D.Vs.

Esta etapa constituiu-se de encontros de discussão e supervisão sobre os grupos de D.Vs.. Teve a duração de 2 semestres; da 2ª quinzena de fevereiro à 1ª semana de julho; da 1ª semana de agosto à meados de dezembro. Os encontros e a supervisão perfaziam um total de 4 horas semanais.

2.1 Grupos de Discussão

Visando assessorar a auxiliares de pesquisa junto aos D.Vs. foram desenvolvidas dois tipos de atividades:

a) vivências e exercícios de percepção:

- exploração de objetos e descrição por escrito - debate
- exploração de objetos com olhos vendados - debate
- debates sobre descrições referentes à percepção tátil/térmica/olfativa/cinestésica/auditiva (de trechos literários)
- debates sobre descrições referentes à percepção visual (de trechos literários)

b) discussão sobre textos e pontos relevantes da fundamentação da pesquisa

- leitura de textos referentes à Aprendizagem Significativa e atendimentos fundamentados na Daseinsanalyse
- debates sobre pesquisas com D.Vs. que assinalavam limites em seu desenvolvimento representacional, cognitivo e social
- leitura e debates sobre excertos da "Fenomenologia da Percepção"

Objetivos destes grupos junto às auxiliares de Pesquisa

- experienciar o caminho do D.V. perceber o mundo ao redor, explo-

rando objetos sem o uso da visão

- descrever a própria experiência perceptiva
- dialogar sobre as características da cada experiência perceptiva descrita oralmente
- refletir sobre essas características (diferença e semelhança)
- assinalar a importância da comunicação verbal estar baseada na experiência perceptiva
- clarear os fundamentos do trabalho desenvolvido nos grupos de D.V., facilitando a discussão sobre as vivências
- buscar recursos que propiciem ao D.V. sua própria maneira de perceber e relacionar-se
- refletir nos grupos de D.Vs. sobre os recursos propostos, avaliando-os como auxiliares para sua orientação no cotidiano

2.2 Supervisão dos grupos de D.Vs.

A supervisão constituiu uma situação de vivência da equipe formada pelas aconselhadoras, professoras especializadas e pesquisadora. Cada grupo de D.Vs. era coordenado por uma aconselhadora e uma professora especializada. Cada par descrevia na supervisão o ocorrido no seu grupo de D.Vs., de forma que os outros compartilhassem dessa situação. Os que não haviam estado presentes naquela vivência com os D.Vs. ouviam a experiência descrita pelas auxiliares de pesquisa e o sentido (interpretação) que elas davam. A descrição propiciava que cada participante se aproximasse do vivido pelo grupo de D.Vs. e trouxesse para a supervisão sua interpretação a respeito. Assim diferentes aspectos emergiam na discussão, dando maior plenitude ao sentido inicialmente comunicado pelo par responsável.

Dessa forma, cada sessão de supervisão, onde eram focalizadas situações concretas já experimentadas, constituía também momento de reflexão para o alcance dos objetivos desta etapa.

Algumas decisões sobre as condições de funcionamento dos grupos de D.V. foram tomadas na supervisão, distribuindo-se a responsabilidade de execução dos itens que seguem entre pesquisadora e auxiliares:

- contacto com escolas para saber do interesse e possibilidade do desencadeamento da pesquisa
- tipo de local na escola, necessário para realização dos grupos de D.Vs.
- clientela que comporia os grupos de D.Vs.
- contacto com professoras da sala de recursos, para levantamento das

crianças que poderiam participar do grupo

- comunicação aos pais das crianças D.Vs. os objetivos do Projeto, o horário de funcionamento, solicitando o compromisso de zelarem pelo seu cumprimento
- envio de cartas às Diretoras das Escolas, oficializando o desenvolvimento da Pesquisa
- início do funcionamento dos grupos (em maio no 1o. semestre e agosto no 2o. semestre)
- tempo de duração (de 90 minutos por sessão semanal)
- tipos de atividades (essencialmente vivenciais, utilizando-se material e situações da vida cotidiana, bem como recursos que auxiliassem a exploração sensorial e comunicacional)

Objetivos da Supervisão

- descrever o vivido nos grupos de D.Vs., para debates e sugestões
- desvelar a atitude da professora e da aconselhadora junto às crianças individualmente e ao grupo como um todo
- decifrar os sentimentos, valores, conceitos, definições da professora e da aconselhadora, que as impedia de perceber o que se mostrava dos participantes
- desvelar as características das crianças individualmente e das relações nos grupos
- refletir sobre o que havia ficado obscuro das crianças, das relações, da professora e aconselhadora, buscando caminhos para tornar claros esses pontos

Formação das auxiliares de pesquisa

A preocupação em focalizar o D.V. em situações educacionais tornava condição necessária a participação da professora especializada. A preocupação em registrar a vivência do grupo e as características dos participantes nessa relação exigia a presença de alguém que tivesse alguma experiência em fenomenologia.

Assim a formação dos auxiliares de Pesquisa e experiência profissional eram condições iniciais para que fossem selecionadas. São apresentadas mais adiante referências a esses aspectos de cada uma mais adiante dessas profissionais

Além da formação (tanto para as Aconselhadoras como Professoras) outro requisito exigido para ser auxiliar da Pesquisa era o de interessar-se

por este trabalho e dispor de tempo para: participar das vivências com D.Vs. e dos grupos de supervisão e discussão com a Pesquisadora. Além disso as Aconselhadoras precisavam dispor de horário para registrar por escrito o que ocorria nas vivências e as professoras para providenciar material para as atividades junto aos D.V..

É importante frisar que o relato das vivências é essencial para a Pesquisa e que as Aconselhadoras tiveram no mínimo um ano de experiência nessa forma de registro.

Professoras especializadas (2 participantes da Pesquisa).

As professoras especializadas em ensino de D.V. tinham as seguintes características. Uma delas era recém formada pela Habilitação da FEUSP. Trabalhava com grupos de D.Vs., com artes plásticas e tinha dois anos de experiência em sala de recursos. Assumiu na Pesquisa 2 grupos de D.Vs., substituindo uma professora especializada que ficou impossibilitada de participar. Como os grupos já estavam organizados, para não atrasar o trabalho e não haver interrupções, optou-se por esta substituição.

A outra professora especializada era responsável há 7 anos pela sala de recursos de uma das Escolas onde se realizou a Pesquisa. Esta professora é totalmente cega. Cabe aqui assinalar que esta professora, através de sua experiência sem a visão, contribuiu muito para a reflexão sobre pontos obscuros e sobre os recursos para trabalhar com o D.V..

Aconselhadoras (3 participantes da Pesquisa)

As aconselhadoras tiveram um ano (no mínimo) de preparação específica em Aconselhamento fundamentado na *Daseinsanalyse*²⁸, incluindo além das discussões específicas de supervisão de estágio, grupos onde se discutia:

- relatos de experiências significativas de Aconselhadores na sua existência pessoal e profissional;
- situação das Escolas Públicas e do "aluno difícil";
- experiências de trabalho terapêutico embasadas na fenomenologia
- vivências - dramatizações e exercícios de percepção de situações de

²⁸ *Curso de Aconselhamento Escolar desenvolvido no Instituto Sedes Sapientiae atualmente denominado "Psicopedagogia - reflexão e prática".*

estágio e do próprio grupo de supervisão.

Objetivos dessa formação:

- aprofundar o autoconhecimento através de vivências;
- ampliar a percepção do Outro através de exercícios de descrição e discussão de situações vividas no Aconselhamento;
- clarear os próprios significados na situação de atendimento ao 'aluno difícil' na Escola Pública;
- buscar recursos para aproximar-se e compreender o Aconselhando;

Local

Os grupos de discussão e supervisão foram realizados no Instituto Sedes Sapientiae.

A escolha dessa Instituição se deveu ao fato de ter sido aí que se desenvolveu o Curso de Formação das Aconselhadoras, constituindo esta Pesquisa uma bifurcação da Proposta de Aconselhamento Escolar (Masini, 1984) desse Curso.

2.3 Os Grupos de D.Vs.

As crianças que participaram dos grupos de vivências foram primeiramente indicadas pelas professoras da sala de recursos, que forneceram dados sobre elas. Essas posteriormente foram selecionadas pelas auxiliares e pesquisadora e apresentavam as seguintes características:

- eram crianças cegas ou com visão subnormal;
- frequentavam a sala de recursos;
- encontravam-se na faixa etária entre 7 e 13 anos.

Como a proposta era a de atender às crianças no seu cotidiano, buscou-se condições de Pesquisa as mais próximas daquelas existentes nas Escolas. Assim foram levadas para os grupos de vivências crianças de faixa etária bem diferentes, acompanhando-se o que sucede nas salas de recursos. As características específicas de cada criança aparecem no Relato.

Cada grupo de vivência foi organizado para funcionar com 5 crianças a Aconselhadora e a Professora. Por diferentes razões nem todos os grupos foram encerrados com o mesmo número de crianças.

Local

Os grupos foram realizados nas escolas que se interessaram pela Pesquisa, selecionadas entre as Estaduais que dispunham de sala de recursos. Foram elas:

EEPG André Ohl

5a. Delegacia - Decrap 2

Av. Sapopemba, 3244 - Vila Prudente

EEPG Almirante Barroso

16a. Delegacia - Decrap 1

Av. Jabaquara, 2875 - Jabaquara

EEPG Pedro Voss

16a. Delegacia - Decrap 1

R.: José de Magalhães, 477 - Vila Clementino

3. Etapa de Análise - 1987

Participantes: Pesquisadora e Analistas²⁹

Matéria Prima: Relatos³⁰ das Aconselhadoras

Esta etapa da Pesquisa constituiu um recuo da Pesquisadora para enfocar as vivências dos grupos de D.V. sob outro ângulo - o da análise fenomenológica dos Relatos dessas vivências, buscando os significados aí manifestos. A análise é feita pela Pesquisadora, supervisionando três analistas, cada uma responsável por um Relato.

Trata-se aqui de desvelar o fenômeno - "o perceber e o relacionar-se do D.V.", e os recursos que o auxiliam nesses aspectos. Exatamente porque o fenômeno não estava evidente de imediato nos Relatos, fez-se necessário esta Análise. A maneira como ela é aqui desenvolvida surgiu da busca de um

²⁹ Analistas - também formadas pelo Curso de Aconselhamento do Instituto Sedes Sapientiar

³⁰ Relato é o registro por escrito de tudo que foi vivido nos grupos de D.Vs. nesse período de 1 ano letivo: de cada sessão aparece uma descrição do vivenciado naquele dia; os Comentários da Aconselhadora articulando o que emergiu na descrição; as Preocupações assinalando a partir dos Comentários os pontos aos quais se deverá estar atenta para trabalhar, quando este emergiu no grupo, em um outro momento.

caminho que estivesse de acordo com a Pesquisa como um todo, guiando-se pois pelo horizonte de pensamentos que orientou a pesquisa.

A pergunta que guiou a Análise foi que deu nome à pesquisa: **Como é o perceber e relacionar-se do D.V.? Quais os recursos que auxiliam o D.V. nesses aspectos?**

Como Análise Fenomenológica, esta não se limitou a uma Descrição passiva mas constituiu-se simultaneamente da tarefa de Interpretação (tarefa da Hermenêutica) que consiste em por a descoberto os elementos menos aparentes, aqueles que o fenômeno tem de mais fundamental.

Na Descrição, primeiro passo da Análise Fenomenológica, levantaram-se as características que foram aparecendo ao longo dos entendimentos em grupo. Na Interpretação, feita a partir da Descrição, procurou-se sintetizar de forma dinâmica, o que emergiu da Descrição; fez-se um apanhado de diferentes momentos e situações, apontando as características das crianças, da Aconselhadora e da Professora; da maneira de se relacionarem, bem como dos recursos utilizados que contribuíram para o **perceber e o relacionar-se do D.V.**

De cada Relato foi feita uma Descrição e uma Interpretação, buscando-se identificar: o que propiciou abertura de possibilidades a cada aluno D.V. no seu perceber e relacionar-se; o que o limitou.

Considerando-se o Relato da Aconselhadora o seu discurso sobre os grupos de D.V. (discurso definido como articulação daquilo que ela compreende), o Relato pode ser visto nos significados que vão além da fixação escrita do que sucedeu na situação específica, oferecendo:

- a) de um lado o vivido, a prática de um trabalho a ser compreendido, onde aparecem diferentes possibilidades da comunicação humana, incluindo distorções da comunicação humana;
- b) de outro lado, o registro de situações que poderão ser retomadas para novas Interpretações.

Aquilo que constituiu o discurso analisado foram todas as dimensões cotidianas do D.V. percebidas pela Aconselhadora na vivência grupal.

Foi da síntese da Interpretação dos três Relatos que surgiu uma orientação para formação da professora de D.V.

O Relato da Aconselhadora poderia estar suficientemente claro para tornar visível a maneira de ser de cada criança, dela própria e da professora, nessas vivências grupais, como poderia apresentar obscuridades. Esta Análise

de Relatos visa clarear significados e pôr em evidência pontos obscuros na relação e no que aparece de cada um.

Na Pesquisa (como em qualquer outra situação) a apropriação do conhecimento dá-se através do Círculo Hermenêutico: -compreensão- interpretação-nova compreensão. Está implícito nesta Análise Fenomenológica o ponto de vista de que os significados assinalados pela Analista do Relato, podem ser interpretados de outras maneiras. A Análise de Relatos oferece a possibilidade de que outras Interpretações sejam feitas, propiciando o diálogo sobre elas e abertura a nova compreensão sobre o **perceber e o relacionar-se do D.V.**, bem como sobre os recursos que o auxiliam nesses aspectos.

3.1. Descrição

Ficou estabelecido nas discussões desta equipe de Análise que a Descrição se faria a partir do levantamento das características (das crianças, da Aconselhadora, da Professora, da relação). As características seriam apontadas e ilustradas pelas maneiras que aparecessem nas situações e atividades. Na Descrição se registrariam apanhados do que fosse aparecendo, contribuindo assim para que se pudesse enxergar mais do que somente ao ler o Relato, contribuindo para melhor compreensão. Por exemplo, foi ficando claro durante a análise, que se deveria diferenciar se a criança na exploração do objeto tinha dificuldade de perceber - (porque não explorava espontaneamente) ou sua dificuldade era de expressar como e o que havia percebido (porque se comunicava através de verbalismos).

O item "Preocupações" foi considerado importante para levantar as características da Aconselhadora: expectativas, valores, modo de trabalhar. Esse item dizia respeito a aspectos para os quais ela estava atenta - (se emergiam das situações de grupo ou não). As "Preocupações" dessa forma podiam reiterar características da Aconselhadora, que apareciam quando esta descrevia o atendimento; ou podiam não reiterar, no caso da Aconselhadora ter como "Preocupações" aspectos de um referencial externo ao que se passava no grupo; ou ainda porque em situações junto ao Aconselhando ela não fazia o que se havia proposto. O mesmo foi feito com o item "Comentários".

As discussões assinalaram que a referência à situação possibilita a quem lê o Relato, acompanhar o que se passa no atendimento, oferecendo dados para que assim possa acompanhar a fase posterior à Descrição, ou seja, a Interpretação. Ficou então estabelecido que, além das características, caberia na Descrição também levantar as lacunas do Relato, ou seja, aquilo

que havia ficado ausente, ou porque a Aconselhadora não havia relatado, ou porque não havia percebido. Dessa maneira a Análise Fenomenológica assinalou também o que não havia ficado claro no Relato não permitindo perceber o que havia se passado na situação. As lacunas mostraram quer o que a Aconselhadora não havia lidado na situação; quer a ausência de detalhamento no Relato do que havia se passado.

Assim a Análise Fenomenológica cumpria a sua própria função: a de trazer uma outra dimensão do material analisado. Para isso considerou-se necessário apontar as características de cada participante das vivências e de sua relação com os outros; os recursos; as lacunas apresentadas; o que surgiu na evolução do grupo; o que foi pré-determinado e aparecia independentemente do que sucedia no grupo. Isso foi desvelando a relação e as características individuais e de grupo, pondo a descoberto o **perceber e o relacionar-se do D.V. e os recursos que o auxiliam nesses aspectos.**

3.2 Interpretação

O referencial para a Interpretação é a Descrição. Nesta fase trabalhou-se com o que emergiu na Descrição em vários atendimentos, procurando reunir as características que foram aparecendo em diferentes momentos e situações, para encontrar seu significado.

A Interpretação de cada Relato resultou da maneira própria da Analista compreendê-lo. Para realizá-lo a Analista precisou ter clareza do que estava se passando com ela própria enquanto o lia. Por exemplo, num Relato em que a Analista teve dificuldades para levantar as características na Descrição, foi necessário identificar o que constituía limite para compreendê-lo. A Analista afirmou: *"Eu me confundo frente às lacunas deixadas pela Relatora. Isso faz com que minha experiência pessoal interfira para complementar o que falta, ou levantar hipóteses sobre o que ficou implícito, mas não explicitado"*. Dessa maneira a Analista esteve atenta à sua disposição ao compreender o que a Aconselhadora expressava sobre a vivência do grupo de D.Vs. - atenta pois à relação leitora-relatora. Cabia pois na Interpretação deixar clara a lacuna, o que não havia sido explicitado e a sua própria disposição, como Analista, nessa situação.

Na Interpretação não se ficou presa a cada atendimento, mas foram feitas sínteses, dando uma visão dinâmica das vivências - um perfil de cada pessoa que delas participava e das suas relações. Por exemplo num dos Relatos a Aconselhadora em algumas situações "cortou" a fala da professora, com as crianças. Foram localizados os cortes e na Interpretação ligaram-se os cortes com outras atitudes da professora, assinalando o que, ao dar o corte a Aconselhadora estava tentando evitar: recursos ou atividades que prejudi-

cavam a maneira da criança D.V. relacionar-se. Foi evidenciada a característica da Professora e sua relação com as crianças, bem como a maneira da Aconselhadora lidar com a situação para que o **perceber e o relacionar-se do D.V.** emergisse, bem como os recursos ao lidar com esses aspectos. Para que ficasse clara a Interpretação, a Analista falava dos significados e remetia à Descrição, buscando possibilitar, a quem fosse ler a Análise Fenomenológica, acompanhar os passos que levaram à Interpretação.

Ficou estabelecido que não seria possível fazer a Interpretação sem referência ao que remeteu a ela - ao dar as características da criança, um perfil de suas facilidades, dificuldades e suas transformações, era imprescindível assinalar as situações onde essas características se manifestaram e como se manifestaram.

3.3 Comentários sobre as Interpretações

Cada Relato tem uma característica própria. Embora houvesse a sistemática do registro (descrever a sessão; comentar o que foi importante, percebido pela Aconselhadora; apontar as "Preocupações", ou seja, as características às quais a Aconselhadora estava atenta), os Relatos divergiam porque cada um era o discurso de uma Aconselhadora sobre seu grupo de vivência - sua maneira de compreender e expressar-se sobre isso.

Procurou-se uma sistemática de Análise para mostrar as passagens que levaram a uma visão do dinamismo do grupo, focalizando as mudanças em cada participante e o que a situava ao longo das vivências de grupo, durante esse ano. O que se buscava eram (levantadas as características do **perceber e relacionar-se do D.V.** nos três grupos) os recursos comuns que auxiliaram as crianças D.Vs. em seu **perceber e relacionar-se**. A Análise evidenciou a impossibilidade de assinalar os recursos isoladamente, pois foram utilizados pela Aconselhadora e Professora conforme suas características. Dessa forma, ficou claro para a equipe de Análise, que os recursos seriam considerados junto às características de cada participante e no contexto geral no qual tinham sido propostos. Enfatizou-se a importância disso para compreender-se claramente o trabalho feito com as crianças. O objetivo era o de mostrar o que se passava na situação quando, crianças que não faziam certas coisas, passavam a fazê-las, buscando-se registrar os recursos utilizados e que sentido eles tinham nesse contexto vivido pelas crianças.

Da Interpretação de cada Relato fez-se um levantamento dos Significados apontados: Características das crianças, Características e Recursos da Aconselhadora e Professora; Características do Grupo.

Esse levantamento objetivou auxiliar a leitura dos Comentários síntese,

pondo em evidência, nos três Relatos, os Significados que auxiliaram o D.V. no seu perceber e relacionar-se, bem como os que o limitaram.

A Análise evidenciou que as transformações nas atitudes das crianças emergiram nas situações em que a professora e aconselhadora percebiam-na e a partir daí trabalhavam com ela. Nessas situações não se considerava o recurso em si, ou o material auto suficiente; dependiam para serem utilizados, da relação da Aconselhadora e da Professora com o D.V.. Esse ponto destacou-se como de suma importância na Síntese da Interpretação dos 3 Relatos.

D - SIGNIFICADOS QUE EMERGIRAM DA PESQUISA ³¹

Da Análise dos Relatos foram levantadas as características das crianças, do grupo, da Aconselhadora e da Professora, bem como dos Recursos por elas utilizados nas vivências. Constituem esses os Significados que - para a Analista - se evidenciaram no Relato.

A reflexão sobre esses itens apontou convergências de significados - quanto às possibilidades e limites do **perceber e relacionar-se do D.V.** e quanto aos recursos que o auxiliaram nesses aspectos - e propiciou condições para o surgimento de uma orientação para formação de professores de D.V.

Para facilitar a Discussão sobre os grupos de vivências, e os recursos que auxiliam o D.V. no seu perceber e relacionar-se, apresentamos:

D.I. Significados do Relato - agrupamento das características das crianças, do grupo, da Aconselhadora, da Professora e os Recursos por elas utilizados em cada um dos Relatos.

D.II. Possibilidades e Limites focalizando o que (nas atitudes das Aconselhadoras e Professoras), contribuiu para o D.V. transformar-se no seu perceber e relacionar-se e o que não contribuiu.

31 *Observação: Os relatos dos trabalhos desenvolvidos nas Escolas junto às crianças D.V., podem ser encontrados na Biblioteca da Fac. Ed. da USP, nos volumes II, III e IV da Tese de Livre Docência com o mesmo título deste livro.*

I. RELATO I

1.1 Características das Crianças

A	B	C	D
<ul style="list-style-type: none"> - Sair-se bem na Escola. - Estar atenta à fala de E. - Envolver-se com o que fazia. - Isolar-se no lanche, sem perceber a vontade dos outros. - Ficar tensa em atividades dirigidas (descrição de gravuras - toques corporais para transmitir mensagens). - Atenta à própria maneira de ser e à diferença de como é na escola e no grupo de D.V. - Disponibilidade para trazer vivências que favoreçam trocas de experiências para interação grupal. - Vinculada ao grupo, fazendo sacrifícios para não faltar. - Alegre, espontânea. - Atenta, interessada e participante do grupo. - Disponibilidade para mudanças, ouvindo e recebendo críticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faltar muito (10 sessões). - Descompromisso com o grupo (as justificativas das faltas revelam isso). - Solto e descontraído no grupo. - Sem iniciativa, sem o pinóis (calado ou imitando a fala dos outros). - Passivo, sem mostrar o que sentia e queria. - Ausente do grupo nas discussões. - Criativo em atividades não verbais: - construção da cidade; - atividade com massa; - atividade corporal; - Facilidade para ritmo com o corpo: - movimentar-se no espaço para conduzir trenzinho; - manusear massa; - jogo de bola. - Atividades de pintura. - Disponibilidade de tempo para brincar fora do período escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verbalizar pouco. - Trabalhar isoladamente. - Dificuldade para tomar iniciativa em atividades de modelar e construção com sucata. - Centralizado em M, pedindo referencial para fazer qualquer coisa. - Fugir de situações que o exponham como por exemplo a de explicar sobre as próprias falhas. - Negar sentimentos. - Dificuldade de ser ativo (passivo com E). - Facilidade para jogar bola, jogar vareta, dançar. - Interesse em jogar dominó. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verbalizar. - Intellectualizar. - Não atento a aspectos de si próprio. - Não atento aos outros. - Impor-se aos outros. - Sem iniciativa em atividades motoras e plásticas. - Atento à postura para jogar bola (consciência espacial). - Atento ao manuseio da faca. - Descontraído, usando tato e orientação espacial, na caça ao tesouro. - Atento à degustação, discutindo o paladar do que comia. - Atento à estética do desenho utilizando tintas variadas. - Descontraído para dançar. - Atento ao corpo, solicitando que a Aconselhadora massageasse pontos de tensão.

<ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar a Aconselhadora e Professora, falando da maneira de E falar e agir. - Ajudar a Aconselhadora a perceber caminhos alternativos para lidar com dificuldades emergentes. 			<ul style="list-style-type: none"> - Atento auditivamente, ao servir líquidos. - Atento e disponível para colocar a mesa do lanche. - Expressar verbalmente o que sente, em situações grupais: - falando do que sentiu sobre o colega que faltou; - falando sobre o que sentia do grupo; - falando sobre sua pressa excessiva no início das vivências; - falando sobre sua saúde.!
---	--	--	---

1.2 Características e Recursos da Aconselhadora e da Professora

CARACTERÍSTICAS	RECURSOS	P- CARACTERÍSTICA	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> - Tensa e retraída para o que emergia no grupo, no início do trabalho. - Solta-se a partir do 5o. atendimento; - mostra os próprios sentimentos; - retoma os significados de cada um, buscando seus sentimentos; - presente, atenta a cada elemento e ao grupo como um todo, em quase todas as sessões; - disposta a organizar o grupo e conduzi-lo; - leva cada elemento a: - refletir sobre suas vivências no grupo; - refletir sobre suas características individuais; - expressar seus sentimentos para o grupo; - explicar seus sentimentos e vivências, clareando situações. - Trabalhar junto com o grupo abrindo espaço para discussão e troca de experiências. 	<ul style="list-style-type: none"> - No início levava atividades programadas, ficando presa a elas. - No início tomava iniciativa pelo grupo. - No início não sabia lidar com situações emergentes. - No início, saía das situações de grupo. - Trabalhar com o que emerge de cada elemento do grupo. - A partir da 10a. sessão aproveita os momentos do lanche para troca de experiências. - Deixar o grupo à vontade para trazer vivências, trabalhando com o que emerge. - Atividades propostas para lidar com as características de E, objetivando trabalhar o aspecto afetivo e corporal. - Retomar com E o significado do que ele fala, fazendo-o refletir e se soltar para o grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atenta às características dos membros do grupo. - Atenta ao desenvolvimento das atividades. - Aberta e solta nas atividades - dá sugestões. - Expressa seus sentimentos, fala de suas dificuldades e limitações nas atividades. - Atenta a E, às suas características de verbalização e intelectualização. - Atenta às características de passividade e pouca verbalização de C e D solicitando suas participações. - Atenta à Aconselhadora buscando atuar junto com ela. - Adiantar-se, algumas vezes, trazendo seus significados sem dar o lugar ao outro. - Verbalizar excessivamente em alguns momentos. - Pregar valores, em alguns momentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trazer as próprias vivências e experiências, propiciando às crianças enriquecimento para lidarem com as atividades em diferentes situações. - Buscar clarear o que acontecia, ao retomar as situações e propor reflexões. - Propiciar interação ao deixar-se conduzir, intervindo e exclamando que não estava claro para ela (perguntando sobre localizações, distância no jogo de bola, etc). - Chamar atenção do grupo para utilização dos sentidos em atividades da vida diária (atenção auditiva para servir líquidos/localização dos objetos na mesa para a alimentação). - Lidar com a dificuldade de E na área corporal, permitindo-lhe soltar-se usando todos os sentidos, sem o uso do verbal.

<ul style="list-style-type: none"> - Revelar as próprias expectativas e valores quanto a atitudes ligadas ao comer, voltando a atenção do grupo para isso, abrindo espaço para troca de experiências. - Voltar-se para as características de E, considerando que ele centralizava a atenção do grupo, pela verbalização e intelectualização. - Voltar-se para A, aproveitando suas características e o que ela verbalizava em relação ao que sentia e percebia de E. - Preocupar-se com as faltas de C e D. - Dificuldade de lidar com os sentimentos em relação às faltas. - Dificuldade de lidar com C e D, com a pouca verbalização de ambos, e a limitada expressão de sentimentos. - Atenta à professora, aproximando-se desta a partir da 4a. sessão. - Ansiosa no início do trabalho com a professora, por esta ser cega (a Aconselhadora verbalizou não ter essa experiência). 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar que A manifestasse seus sentimentos diretamente a E. - Discutir as faltas com C e D, não conseguindo porém definir seu significado. - Procurar trazer a professora para situações vividas, quando ela professora não podia participar, solicitando ao grupo que contasse à professora o que estava fazendo. - Cortar, às vezes, a fala da professora, quando esta interferia na interação do grupo ou quando saía da proposta: - pregando valores; - verbalizando excessivamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não conseguir lidar com as características de C e D (dificuldade de verbalizar). - Relacionar-se facilmente e de maneira efetiva com A, durante todo o Atendimento. - Auxiliar muito o trabalho da Aconselhadora, propiciando-lhe usar, situar-se e refletir sobre o uso do tato, olfato, audição, gustação.
--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> - Refletir, a partir da experiência com a professora, sobre o usar e situar-se através do olfato /audição/tato/audição, que pareciam não existir. - Deixar claro no Relato que isso não foi verbalizado para a professora, quanto esta a auxiliou na ampliação de sua percepção, passando a fazer mais uso do olfato, audição e tato. 			
--	--	--	--

1.3 Características do Grupo

<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de relação. - Cada criança trabalha individualmente. - Sem iniciativa. - Centrado em E. - Isolamento de cada participante nas atividades estruturadas. - Dinâmico quando são realizadas atividades corporais. (Jogar bola, passar mensagem); relatar a própria experiência perceptiva (na exploração de objetos - na degustação - no relato do cotidiano do grupo). - Integrado após atividades descontraídas.

2. RELATO II

2.1 Características das Crianças

C	G	L	J	W
<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade de se dirigir ao outro. - Dificuldade de se posicionar de modo a ser entendida. - Agitada. - Grita e interrompe o que está sendo feito. - Não dá continuidade ao que se propõe. - Distancia-se do grupo quando criticada; quando não é aceita e gritam com ela. - Cala-se abruptamente quando criticada e quando não é aceita. - Fica cabisbaixa, quando criticada e não aceita, falando coisas diferentes do que o grupo fala. - Ambiguidade: <ul style="list-style-type: none"> - verbalizar que queria ficar no grupo e nada fazer com alguém do grupo; - solicitar que a Aconselhadora desenhe com ela e agir de maneira a não possibilitar isso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade de mostrar no grupo o que sentia e pensava. - Dificuldade de mostrar a um colega individualmente o que sentia e pensava. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sem limites (mexe na gaveta da professora). - Dificuldade em realizar atividades novas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostra estar ligado ao grupo, expressando seu sentimento nesse sentido. - Mostra estar ligado à Aconselhadora, como pessoa apta a ouvi-lo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se corporalmente e verbalmente. - Rígido em atividades sociais (comer fora). - Impulsivo na expressão do afeto. - Não considera o sentimento do outro. - Manifesta corporalmente seus sentimentos (resmungando, baixando a cabeça, etc.). - Disponível para algumas atividades (sucata). - Não disponível para quebra-cabeça. - Solto, solicitando ajuda; disponível. - Aberto à crítica (gradativamente mais solto).

2.2 Características e Recursos da Aconselhadora e da Professora

G - CARACTERÍSTICAS	RECURSOS	M - CARACTERÍSTICA	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> - Falta de clareza no Relato dos atendimentos, dificultando: <ul style="list-style-type: none"> . perceber o grupo e seus elementos; . a introdução das atividades; . quem proponha as atividades; . como as crianças se manifestavam; . deixou lacunas que permitiam interpretações a partir de experiências do leitor. - Utilizar expressões qualitativas a partir de um referencial arbitrário ao se referir às crianças. - Dificuldade para refletir sobre seus significados. - Não buscar os significados do que emerge da criança. - Dificuldade para refletir e abrir-se para os significados do outro. - Não perceber os sentimentos manifestos pela criança. - Dificuldade em lidar com os sentimentos da criança na forma que se manifestam. 	<ul style="list-style-type: none"> - Procurar controlar as manifestações do grupo, através de atividades pré-estabelecidas. - Não lidar com o grupo com o que emerge nas situações. - paralisar-se frente aos sentimentos expressos pela criança. - Não lidar com as faltas do grupo. - Não assumir posição frente à solicitação de uma criança. - Buscar dados externos ao atendimento, para decidir sobre o desligamento de um elemento do grupo. - Não discutir com o grupo, a saída de um elemento. - Atuar segundo suas expectativas e formas de compreender a situação. - Procurar dirigir o pensamento do outro, adiantando-se e concluindo por ele. - Trabalhar o emergente ao: 	<ul style="list-style-type: none"> - Não considerar a disposição das crianças para as atividades, no início do trabalho. - Voltar-se para as criações, vivências e sentimentos das crianças, após a 12a. sessão. - Aproximar-se das crianças através das atividades. - Buscar o modo de compreender das crianças, nas atividades dadas. - Sair de conflitos e tensões do grupo, propondo atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Propor atividades para o grupo. - Lidar com as dificuldades das crianças, falando diretamente o que percebia, trabalhando junto com elas. - Simplificar situações de escolhas, para facilitar a criança. - Repetir atividades que não facilitavam o grupo, sem atentar para isso.

<ul style="list-style-type: none"> - Basear-se em "causa e efeito" para trabalhar atitudes. - Distanciar-se das crianças. - Dificuldade de mostrar-se com seus sentimentos, dúvidas e decisões. - Atribuir ao grupo as dificuldades de relacionamento. - Deixar-se levar impulsivamente pelo aparente da situação sem buscar o significado daquilo que a criança manifesta. - Confundir-se diante das manifestações do grupo. - Mais tranquila para trabalhar no grupo, quando estabeleceu limites e programações prévias. - Não perceber seu limite para lidar com as características de dois elementos do grupo. - Irritar-se com as características de uma criança. - Confusa. 	<ul style="list-style-type: none"> . propor um caminho para que L refletisse como solucionar a questão do jogo para duas pessoas; . usar dramatização para trazer L para junto do grupo. 		
---	--	--	--

OBSERVAÇÕES

No Relato não fica claro em várias situações, o que é de G e o que é de M. A seguir são citadas essas situações onde a dupla é citada.

GM - CARACTERÍSTICAS	GM - RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade para trabalhar o emergente grupal. - Confusas no clima grupal. - Expectativas quanto à atitude das crianças. - Não buscar os significados das crianças nas atividades. - Assumir o desligamento de Cl do grupo. - Voltadas para W. - Atitudes de desconsideração ao que Gui manifestava: - quando Gui queixou-se de que W havia copiado seu desenho e responderam que ele não havia copiado; - não buscaram o significado com W, quando este insistia em sentar perto de Gui. 	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar recursos externos à situação de entendimento, trazendo atividades pré-estabelecidas. - Buscar recursos que favorecessem o controle do grupo. - Não buscar o limite dos recursos usados para a relação grupal. - Não se posicionar diante do grupo em suas próprias dificuldades de trabalharem com Cl.

2.3 Características do Grupo

- A composição variou muito nas diferentes sessões, devido à faltas alternadas dos participantes.
- Estruturou-se após a saída de Cl e Gui não ficando isso explícito no Relato.
- Processo difícil e confuso.
- Desorganizado no início, sem auto controle, com poucas possibilidades e espaço para discussões e reflexões.
- Não se afinou com Cl, explicitando claramente que não a aceitavam.
- Não se manifestou verbalmente quando informado sobre a saída de Cl na 8a. sessão.
- Dinâmica difícil na 8a. sessão (quando informado sobre a saída de Cl), culminando com o abandono da sessão por G, sem condições de continuar o trabalho.
- Relação de G e Gui difícil, apresentando-se caótico na 10a. sessão e na última sessão, quando Gui esteve presente.
- A ausência de Gui na 9a. sessão e na 11a. em diante até o penúltimo, revelou outra configuração nas sessões.

3. RELATO III

3.1 Características das Crianças

A	S	P
<ul style="list-style-type: none"> - Sensível. - Afetiva. - Usar o olfato, gustação e tato. - Negar inicialmente a cegueira. - Falar depois espontaneamente sobre a cegueira. - Explorar minuciosamente os objetos. - Orientar-se bem espacialmente. - Lidar com o material sem derrubá-lo. - Boa organização para trabalhar. - Expressar-se com criatividade em suas atividades plásticas. - Não disponível para rever dificuldades de relacionamento voltando-se para si própria, deprimindo-se, afastando-se do outro. - Dificuldade de expressar sentimentos agressivos. - Referir-se verbalmente à existência de sentimentos agressivos (conta que se auto-agride) - Rígida corporalmente, tensa e nervosa na representação de sons e em atividades de ritmo. - Capaz de representar o som com o corpo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade de contactar objetos. - Dificuldade de explorar objetos. - Não identificar objetos pela descrição sensorial dos colegas. - Dificuldade de lidar com objetos. - Não se organizar para atividades gráficas. - Não se organizar para atividades plásticas. - Dificuldade de contar objetos. - Estar atenta ao grupo ao verbalizar coisas sobre ele. - Refletir sobre a situação a partir das respostas da Aconselhadora. - Mudar a partir da 7a. sessão. - Concentrar-se nas atividades. - Autonomia do pensamento. - Persistência nas próprias opiniões. - Criatividade na construção de histórias. - Solta e descontraída em: expressão corporal; atividade rítmica; relação com o outro. - Passar a utilizar a gustação atentamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensível. - Facilidade de contato social. - Usar tato/visão/gustação/olfato/audição. - Disponível para auxiliar os colegas. - Falta de clareza na expressão de suas percepções. - Explorar bem os objetos tatilmente, olfativamente, auditivamente. - Ativo corporalmente ao relatar suas atividades fora da Escola: - andar de bicicleta; - impinar papagaio. - Ter facilidade em algumas atividades (utilizando as mãos). - Não saber localizar as próprias dificuldades. - Flexível em alguns momentos (contar histórias - montar objetos com sucata). - Rígido e exigente em alguns momentos, com organização e limpeza (desenho). - Capaz de procurar alternativas para os impasses na realização de atividades. - Condições para expressar suas percepções.

<ul style="list-style-type: none"> - Captar e transmitir corretamente mensagens corporais. - Dificuldade em dramatização. - Dispor-se a superar dificuldades. - propõe-se a dançar sozinha; - vivências de situações; - expressa seus sentimentos em relação ao momento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Passar a utilizar o tato, explorando o bjetos. - Passar a localizar-se espacialmente, utilizando os próprios recursos para perceber o que a cerca. - Explicar ter vivido em atividades da vida diária, em casa, as características manifestas no grupo. - Lidar com tranquilidade com as próprias dificuldades. - Expor os próprios sentimentos (feliz, vibrante). 	
--	--	--

3.2 Características e Recursos da Aconselhadora e da Professora

F - CARACTERÍSTICAS	RECURSOS	M - CARACTERÍSTICAS	RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> - Disponível para o trabalho. - Disponível para dar-se a conhecer: <ul style="list-style-type: none"> . revelando os próprios sentimentos; . revelando intenções de trabalho; . revelando responsabilidade quanto ao compromisso assumido; . revelando seu interesse pela criança. - Voltar-se para partir da percepção da criança: <ul style="list-style-type: none"> . nas atividades propostas; . na sua maneira de lidar. - Buscar significados das crianças nas situações: <ul style="list-style-type: none"> . retomando; . reorganizando; . fazendo perguntas sobre os sentimentos e percepções. - Criar condições para as crianças trabalharem autonomamente. - Perceber o contexto social e escolar das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar com as crianças a partir das características que emergem: <ul style="list-style-type: none"> . interesse; . facilidades; . dificuldades. - Da 1a. à 7a. sessão, planejar anteriormente as atividades a partir das características da criança. - A partir da 9a. sessão essa atitude de abertura é consistente até o final do atendimento. - Que atendam às características de cada um. - Atividades que explorem os diferentes sentidos de cada criança. - Atividades que lidem com a organização de cada criança. - Atividades que lidem com a comunicação verbal e não verbal. - Atividades voltadas para as características percebidas, aproveitando as atividades propostas pelas crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar-se responsável ao compromisso assumido, participativa e entrosada no grupo. - Atenciosa e comunicativa. - Disponibilidade para rever suas atitudes. - Rever as próprias atitudes e atividades, adequando-as às possibilidades das crianças. - Organizada, criativa e aberta às características da criança, ao propor atividades. - Atentar à maneira de trabalhar sentimentos e atitudes das crianças. - Atentar às dificuldades das crianças, participando das atividades e cumprindo caminhos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar com as crianças e expressar seus sentimentos em relação a ela. - Nos primeiros atendimentos mostrar-se voltada para elaboração e propostas de atividades. - Propor atividades auditivas a partir da própria experiência e organização, dificultando a compreensão das crianças. - Possibilitar a participação das crianças na escolha e andamento das atividades. - Clara nas propostas de atividades. - Na exploração de objetos apresentar às crianças os objetos selecionados a nível de dificuldade para descrição de detalhes. - Propor trocas de produções, conversando com as crianças, orientando-as na execução das tarefas.

<ul style="list-style-type: none"> - Atentar aos possíveis preconceitos que pudesse estar passando para as crianças. - Buscar clarear os próprios sentimentos, atitudes e dificuldades. - Deixar claro que algumas atividades não favoreceram a compreensão do grupo. - Apontar situações que não ficaram claras. - Não criar condições para o desenvolvimento de uma atividade grupal, onde as crianças pudessem estar envolvidas num objetivo comum. - Não conseguir lidar com a dinâmica e disposição grupal, prendendo-se ao significado de cada criança. - Dificuldade de lidar com sentimentos agressivos, paralisando-se nessas situações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar verbal e diretamente com as crianças suas dificuldades, consultando-as sobre isso. - Reformular atividades propostas quando estão além das possibilidades da criança. - Trabalhar junto com a criança, as atividades nas quais apresenta dificuldade. - Perguntar diretamente à criança, quando não entendeu o que ela expressou verbalmente. - Criar condições para as crianças opinarem sobre as propostas e andamento das atividades. - Participar na organização dos materiais. - Incentivá-las a estarem atentas à maneira própria da criança trabalhar. - Incentivá-las a buscarem outras formas além das que já dispunham para trabalhar. - Oferecer materiais variados. - Aproveitar materiais e situações. 		<ul style="list-style-type: none"> - Retomar a maneira de cada criança trabalhar, fazendo perguntas que facilitaram as crianças na exploração os objetos. - Propor trocas de produções, conversando com as crianças, orientando-as na execução das tarefas. - Retomar a maneira de cada criança trabalhar, fazendo perguntas que facilitaram as crianças na exploração dos objetos. - Respeitar o ritmo de trabalho de cada criança.
--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Sugerir alternativas de trabalho para serem analisadas. - Buscar o que as crianças compreendiam e as informações que já dispunham em cada situação. - Criar condições para que o grupo pudesse fluir sozinho, deixando fluir a discussão entre as crianças, para que elas pudessem refletir sobre suas características e encontrassem seus caminhos. - Estimular a troca de vivências entre as crianças, aproveitando suas colocações. 		
--	---	--	--

3.3 Características do Grupo

<ul style="list-style-type: none"> - Interesse pelo trabalho em desenvolvimento. - Oportunidade de falar e ouvir. - Entrosado: <ul style="list-style-type: none"> - voltados uns para os outros; - compartilhando sentimentos; - trocando experiências; - disponibilidade de cada um para ajudar o outro. - Crescimento na autonomia do grupo. - S expressa seus sentimentos com relação a A, verbalizando que esta não aceita suas sugestões de atividades. - S verbaliza sua necessidade de trabalhar em grupo. - Os elementos trabalham e trocam experiências, sem chegar a um objetivo comum de cooperação.

4. COMENTÁRIOS SOBRE OS SIGNIFICADOS DOS RELATOS

A Análise dos Relatos foi desvelando "o perceber e relacionar-se do D.V." nos seus diferentes modos de se manifestar: na sua maneira própria de explorar o derredor e aí situar-se, quando no grupo se criava um campo de reciprocidade para o debate sobre as experiências perceptivas; na sua maneira pouco espontânea e mecanizada, quando as relações se estabeleciam dirigidas por padrões impostos. Dessa forma, buscando a totalidade do fenômeno, foi importante assinalar o que constituiu abertura de possibilidades (para o D.V. mostrar-se como é) bem como o que constituiu limites.

Assim os limites aqui assinalados oferecem-se como auxílio para extrair-se o sentido do que sucede na relação educacional, que cerceia as possibilidades do D.V..

A Análise das Características das Aconselhadoras e Professoras e dos recursos utilizados nos grupos de vivências (com as crianças separadamente e do grupo como um todo) permitiram agrupar itens evidenciando: aquilo que propiciou abertura de possibilidades para as crianças D.Vs. no seu perceber e relacionar-se; e aquilo que constituiu limite. Estão transcritos a seguir esses itens e suas convergências para facilitar a leitura dos Comentários Síntese.

Os itens convergentes foram redigidos, às vezes utilizando as mesmas expressões da Análise do Relato; outras vezes, não. Procurou-se redigir cada item de forma que expressasse aquilo que a Analista registrou. Por exemplo, no Relato I, o 2o. item, referente à Aconselhadora é "mostrar os próprios sentimentos". No Relato III, o 2o. item, referente à Aconselhadora é "disponível para dar-se a conhecer: revelando os próprios sentimentos".

Considerou-se que o item 2 do Relato I e o item 2 do Relato III tem o mesmo significado, assim ambos aparecem assinalados em "Revela os próprios sentimentos" item 2 das Possibilidades.

No que diz respeito à Possibilidades, os Relatos I e III apresentam convergências de significados em vários itens referentes às Características e Recursos utilizados pela Aconselhadora e pela Professora.

O Relato II, no que diz respeito a Possibilidades, não apresenta convergência de significados com os Relatos I e III quanto às Características e Recursos das Aconselhadoras e Professoras.

No que diz respeito a Limites, quase não há convergências. Os itens convergentes não implicam discordância da lista de Possibilidades, pois nos Relatos I e III, apontam limites da Aconselhadora e Professora em algumas

situações, ou com algumas crianças. Os itens que não apresentam convergência, tanto referentes à Possibilidades, como a Limites, evidenciam pontos importantes na vivência junto às crianças D.Vs. e merecem também atenção ao pensar-se num trabalho educacional.

Pode-se dizer que há Convergência dos três Relatos no sentido mais central apontado pela Pesquisa: houve mudanças nas crianças (no seu perceber e relacionar-se) quando a Aconselhadora e a Professora trabalharam a partir das características das crianças e do que elas percebiam (do nível de possibilidades de cada uma); não houve mudanças nas crianças (no seu perceber e relacionar-se) quando a criança não foi percebida pela Aconselhadora e Professora e elas não trabalharam a partir de suas características.

4.1 O que abriu possibilidades ao D.V. no seu Perceber e Relacionar-se

ACONSELHADORA	Relatos			PROFESSORA	Relatos		
	I	II	III		I	II	III
- Dialogar e propor atividades a partir das características das crianças (facilidades - dificuldades - interesses)	X		X	- Atenciosa e comunicativa	X		X
- Revelar os próprios sentimentos	X		X	- Dialogar com as crianças e expressar seus sentimentos	X		X
- Revelar as intenções de trabalho	X		X	- Responsável pelo compromisso assumido	X	X	X
- Consistente em trabalhar a partir das propostas das crianças	X		X	- Voltada para a elaboração e propostas de atividades nos primeiros atendimentos	X	X	X
- Voltar-se para perceber as crianças (evidenciado pelas atividades propostas, pela maneira de lidar com as crianças)	X		X	- Disponibilidade para rever suas atitudes	X		X
- Buscar recursos que atendessem às características das crianças	X		X	- Desenvolver atividades perceptivas a partir da própria experiência	X	X	X
- Propor atividades que explorassem os diferentes sentidos	X		X	- Rever as atividades, adequando-as às dificuldades das crianças	X		X
- Propor atividades que lidassem com a organização de cada criança	X		X	- Organizada, criativa, atenta às características das crianças	X		X
- Propor atividades que lidassem com a comunicação verbal e não verbal	X		X	- Clara nas propostas das atividades	X		X
- Propor atividades atendendo ao nível de possibilidade de cada criança	X		X	- Atenta às formas de trabalhar atitudes, posturas e sentimentos das crianças	X		X
- Buscar os significados das crianças nas situações propostas: retomando, reorganizando, fazendo perguntas sobre os sentidos e percepções	X		X	- Propor atividades que propiciam troca de vivências	X		X

- Trabalhar junto com a criança as atividades nas quais apresentava dificuldade	X		X	- Retomar a maneira de cada criança trabalhar, fazendo perguntas que facilitavam a exploração dos objetos	X		X
- Retomar verbal e diretamente, com as crianças, suas dificuldades, consultando-as sobre isso	X		X	- Respeito ao ritmo de cada criança	X		X
- Reformular atividades propostas, quando estavam além das possibilidades das crianças	X		X	- Atenta às dificuldades das crianças, participando das atividades e sugerindo caminhos	X		X
- Perguntar diretamente às crianças, quando não entendia o que elas expressavam verbalmente	X		X				
- Criar condições para as crianças trabalharem autonomamente	X		X				
- Criar condições para as crianças opinarem sobre as propostas e andamento das atividades	X		X				
- Participar na organização dos materiais	X		X				
- Incentivar as crianças a estarem atentas à maneira própria de cada criança trabalhar	X		X				
- Oferecer materiais variados	X		X				
- Aproveitar materiais e situações	X		X				
- Sugerir alternativas de trabalho para serem analisadas	X		X				
- Buscar o que as crianças compreendiam e as informações que já dispunham em cada situação	X		X				
- Perceber o contexto social e escolar das crianças	X		X				
- Estar atenta aos possíveis preconceitos que estivessem passando para as crianças	X		X				

- Buscar clarear os próprios sentimentos, atitudes e dificuldades	X	X				
- Refletir sobre as atividades (se favoreceram a compreensão do grupo)	X	X				
- Apontar as situações que não ficaram claras	X	X				
- Criar condições para que o grupo pu desse encontrar seus caminhos	X	X				
- Estimular a troca de vivências entre as crianças, aproveitando suas colocações	X	X				
- Trabalhar junto com a professora, assegurando no grupo que sua participação não fugisse à proposta de lidar com o perceber e relacionar-se do D.V.	X	X				

4.2 O que limitou o D. V.

ACONSELHADORA	Relatos			PROFESSORA	Relatos		
	I	II	III		I	II	III
- No início tomar iniciativas pelo grupo	X	X	X	- Não considerar a disposição das crianças para as atividades no início do trabalho	X	X	X
- No início levar coisas prontas sugerindo atividades e ficando presa a elas	X	X	X	- Propor atividades a partir da própria experiência e organização, dificultando a compreensão das crianças		X	X
- No início não lidar com situações emergentes	X	X	X	- Dificuldade para trabalhar o emergente		X	
- Não definir os significados das faltas ao discutí-las com as crianças		X		- Buscar recursos que favorecessem o controle do grupo		X	
- Dificuldade de lidar com os sentimentos em relação às faltas	X	X	X	- Não se posicionar diante do grupo quanto às suas dificuldades		X	
- Não se aproximar de alguma criança no Grupo	X	X		- Verbalizar excessivamente em alguns	X	X	X
- Dificuldade de lidar com as características de algumas crianças (características percebidas)	X	X		- Pregar valores em alguns momentos	X	X	X
- Dificuldade de lidar com algumas crianças, que apresentaram pouca verbalização e expressão de sentimentos	X			- Não conseguir lidar com a dificuldade de verbalizar (de algumas crianças)	X	X	
- Procurar controlar as manifestações do grupo através de atividades organizadas		X		- Adiantar-se, algumas vezes, trazendo seus significados no lugar do outro	X	X	
- Basear-se em causa e efeito para trabalhar atitudes		X		- Não atentar à solicitação da criança para atividades		X	
- Não discutir com o grupo a saída de uma criança		X		- Sair de conflitos e tensões do grupo, propondo atividades		X	
- Buscar dados externos ao atendimento para decidir sobre o desligamento de um dos elementos do grupo		X		- Repetir atividades que não facilitavam o grupo, sem atentar para isso		X	

- Não atender a solicitação de uma criança	X	X	X	- Confundir-se no clima grupal	X			
- Manifestar-se irritada com as características de uma criança		X		- Revelar expectativas quanto às atitudes das crianças	X			
- Mostrar-se tranquila para trabalhar no grupo quando estabelecem limites e programações prévias		X		- Não buscar os significados das crianças nas atividades	X			
- Não perceber seus limites para lidar com as características de algumas crianças do grupo	X			- Atitude de desconsideração pelo que a criança manifestava	X			
- Não apresentar clareza no Relato, dificultando o levantamento de características do grupo e das crianças		X		- Buscar recursos externos à situação de atendimento, trazendo atividades pré-estabelecidas	X			
- Não fazer descrição detalhada das situações do grupo		X						
- Não lidar diretamente com o que a criança manifestava		X						
- Não expor o que sentia na relação		X						
- Não expor o que percebeu e sentiu da criança		X						
- Não expor o que percebeu e sentiu da criança solicitando à outra criança que falasse por ela		X						
- Não buscar os significados das crianças, nas atividades		X						
- Buscar recursos que favorecessem o controle grupal		X						
- Utilizar expressões qualitativas, arbitrarias, ao se referir à criança no Relato		X						
- Revelar expectativas com relação às crianças no que diz respeito às suas atitudes e às atividades programadas		X						
- Procurar dirigir o pensamento do outro, adiantando-se e concluindo por ele		X						

- Dificuldade em estar atenta ao que emerge do Grupo	X							
- Dificuldade para refletir e abrir-se aos significados do outro	X							
- Dificuldade para refletir sobre os próprios significados	X							
- Distanciar-se das crianças	X							
- Dificuldade de mostrar-se com seus sentimentos, dúvidas e decisões	X							
- Atribuir ao grupo suas dificuldades de relacionamento	X							
- Deixar-se levar impulsivamente pelo aparente da verbalização, sem buscar o significado daquilo que a criança manifestava	X							
- Confundir-se no clima grupal	X							
- Atitude de desconsideração pelo que a criança manifestava, não atendendo, nem mostrando tê-la ouvido	X							
- Não se posicionar diante do grupo quanto às suas dificuldades	X							
- Não buscar o limite dos recursos usados para a relação grupal	X							

E. Comentários Síntese

A Análise, através da Descrição e Interpretação de cada Relato, foi tornando claro, pouco a pouco, o que se passou em cada grupo de vivências.

A reflexão desenvolvida no trabalho de Interpretação evidenciou o que em certas situações contribuiu para o **perceber e relacionar-se do D.V.**. A lista de itens de Possibilidades e Limites dos 3 Relatos - assinalando Convergências de Significados - mostrou o que, de comum, no modo da Aconselhadora e Professora, nos três grupos de vivências, contribuiu para o **perceber e relacionar-se do D.V.**.

A Análise buscou desvelar as vivências de modo claro e simples, naquilo que foi surgindo num caminho contínuo de velamento e desvelamento. No Relato III por exemplo **A desvelava-se** na sua afetividade e sensibilidade, quando se voltava para as pessoas do grupo, com boa disposição e iniciativa de relacionamento. **A velava-se**, voltando-se para si própria, deprimindo-se e afastando-se dos outros, quando os colegas falavam de suas dificuldades de relacionamento e a Aconselhadora buscava clarear essas dificuldades; **A desvelava-se** na dramatização, da qual participava, ao atender à solicitação e aceitação do grupo.

O que se buscou não foi o conteúdo do que se manifestou nos grupos de vivências, mas a maneira que a Aconselhadora e a Professora agiram, para que cada criança:

1. se mostrasse no seu modo de estar em contacto com o objeto, explorando-o;
2. falasse de sua experiência perceptiva.

Buscou-se a totalidade do que se passou nas vivências: as relações, as características individuais e as transformações das crianças nessas situações. Alcançar porém essa totalidade é muito difícil tanto quanto torná-las claras nesta síntese. Pensou-se que a melhor forma para isso seria, tornar visível ao mesmo tempo as Interpretações e Convergências (tanto das Possibilidades como dos Limites), isso porém não foi possível. Restou a opção de comentar parceladamente o que foi emergindo da Análise, como se fará a seguir.

Partindo-se da lista de Possibilidades e de Limites, os Comentários estão voltados para aquilo que era comum nos 3 Relatos, orientados pela problemática que fez surgir a Pesquisa: **o perceber e relacionar-se do D.V. e os recursos que o auxiliam nesses aspectos, bem como os que o limitam.**

Quanto às Professoras, aparecem de comum nos 3 Relatos "*Não considerar a disposição das crianças para as atividades no início do trabalho*". "Estar voltada para a elaboração e propostas de atividades nos primeiros atendimentos". Portanto os grupos iniciais revelaram as professoras preocupadas com atividades pré-estabelecidas, sem estarem atentas ao que as crianças mostravam.

Outro ponto comum: "*Desenvolver atividades perceptivas a partir da própria experiência*". Na Interpretação referente a cada professora pode-se verificar que "*a própria experiência*", refere-se a sua experiência como professora, a partir da qual eram selecionadas e apresentadas as atividades perceptivas às crianças.

Apesar de ser um item assinalado nos 3 Relatos, não tinham para as professoras, o mesmo significado. Na professora do Relato I sua experiência provém de todas as situações de sua vida; na professora do Relato II e III sua experiência refere-se ao seu aspecto profissional. A primeira levava para o grupo sua experiência de professora de deficientes visuais e de pessoa cega; a segunda levava sua experiência de professora de deficientes visuais e de conhecedora do campo musical (flauta). A primeira, para que as crianças aprendessem a servir-se de líquido, orientava-as (através de sua experiência como cega) a utilizar o som do líquido caindo no copo, como referência da quantidade de líquido servido. A segunda levava (Relato III) a flauta para que as crianças ficassem atentas aos sons advertindo-as do que significava som agudo e som grave (a partir de sua maneira de entender a que o som agudo e grave se assemelhavam). Não contribuiu com isso para o perceber do D.V.. Nos itens referentes aos limites isso vai aparecer: "*Propor atividades a partir da própria experiência e organização, dificultando a compreensão das crianças*" (no Relato II e III).

Assim, a característica de levar a própria experiência em um aspecto facilitou em um em outro limitou o **perceber e relacionar-se do D.V.**. Pode-se dizer que facilitou quando a experiência perceptiva foi levada ao grupo como ponto de discussão, abrindo espaço para que cada participante também falasse de sua experiência (quer explorando o objeto ou situação naquele momento, quer relatando o que já havia feito em outros momentos). Pode-se dizer que limitou, quando a experiência foi levada como informação normativa. Neste caso não era considerada a exploração da criança, nem sua percepção e organização - a informação que a professora levava permanecia estante, exterior à criança, pois não a considerava. Assim o D.V. não elaborava o que a ele era dito, nada mudando na sua maneira de **perceber e relacionar-se**.

Outro item assinalado nos 3 Relatos diz respeito à responsabilidade

das professoras ao compromisso assumido. Isso não aparece nas Aconselhadoras. Talvez pelo fato dos Relatos terem sido redigidos por elas, não houve menção à própria responsabilidade.

Aparece ainda como ponto convergente nas 3 Professoras o "*Pregar valores*" (momentos que as professoras declaravam o que era certo e o que era errado e como se deveria agir, a partir da própria experiência, ou de princípios gerais). Pode-se dizer como no caso da experiência perceptiva, que ao ser levado ao grupo como norma, sem discussão a respeito, nada mudava no **perceber e relacionar-se do D.V.**.

Quanto às Aconselhadoras chama atenção como pontos convergentes nos 3 Relatos o início do Atendimento. Nas primeiras sessões vê-se que:

- tomaram iniciativas pelo grupo;
- levaram coisas prontas, sugerindo atividades e ficando presas a elas;
- não lidaram com as situações emergentes.

Esses pontos constituíram limites, isto é não contribuíram para o **perceber e relacionar-se do D.V.** como é ilustrado nas situações seguintes: **E** (Relato I) mostrava-se desatento a aspectos de si próprio e dos outros; **C** (Relato II) mostrava-se agitada, com dificuldade de se dirigir ao outro e de se fazer entender; **S** (Relato III) revelava dificuldade de explorar e lidar com objetos; **C** (Relato I) faltava muito e se mostrava descompromissado com o grupo.

Aparece em comum nos 3 Relatos, a dificuldade da Aconselhadora de lidar com os sentimentos em relação às faltas (tanto das crianças que não compareciam, como dos demais participantes do grupo).

Nas atitudes das Aconselhadoras, alguns aspectos que não dizem respeito ao conjunto de suas atitudes apareceram em momentos parciais. Por exemplo, está assinalado nas 3 Aconselhadoras - "*Não atender à solicitação de uma criança*". Pela Interpretação referente a cada Aconselhadora, pode-se ter mais claro o que isso significa: que, no grupo, alguma criança não foi atendida na sua solicitação à Aconselhadora, em algum momento desse trabalho de um ano letivo, (uma vez pelas Aconselhadoras do Relato I e III e, mais freqüentemente pela do Relato II).

Nenhuma outra característica, quer referente a atitudes, quer referentes a recursos, é assinalada como ponto comum nas 3 Aconselhadoras ou nas 3 Professoras.

Chamam atenção na Convergência de Significados os itens em co-

mun, quanto a Possibilidades, dos Relatos I e III, como ilustram as seguintes passagens: **E** (Relato I) que se evidenciava pela verbalização e intelectualização excessiva (sem iniciativa em atividades motoras e plásticas) através das atividades para explorar objetos (propostas pela Professora) e o diálogo sobre o que fazia (coordenado pela Aconselhadora) revelou-se descontraído para dançar e atento ao uso dos sentidos; **S** (Relato III) que revelava dificuldade de lidar com objetos, através das atividades para explorá-los (propostas pela Professora) e o dialogar sobre o que se fazia (coordenado pela Aconselhadora) passou a utilizar o tato, explorando objetos e a localizar-se espacialmente, utilizando os próprios recursos para perceber o que a cercava; **o grupo** (Relato I) mostrou-se mais integrado, após atividades descontraídas que a Professora e Aconselhadora trabalhavam, a partir do que emergia das situações; **o grupo** (Relato III) revelou crescimento na autonomia a partir das condições apresentadas pela Aconselhadora (que as crianças opinassem sobre as propostas e andamento das atividades) e os recursos da professora (que as crianças participassem na escolha e andamento das atividades).

O Relato II não apresenta Convergência de Significados com os Relatos I e III, a não ser no que já foi assinalado, e ao contrário desses Relatos, mostra uma série de itens referentes a limites. Os trabalhos desenvolvidos pela Aconselhadora e Professora, no Relato II, mais limitaram do que abriram possibilidades às crianças.

Não se vai aqui repetir o que converge, nos Relatos I e III, porque isso aparece na lista de Possibilidades. É porém importante reiterar que as características percebidas pela Aconselhadora e pela Professora (não só da criança D.V., mas de si mesmas frente às situações que vivenciaram) guiaram-nas para diferentes maneiras de aproximar-se dos significados do D.V.. As características da criança, não percebidas pela Professora ou pela Aconselhadora, num dado momento e que foram percebidas num outro momento, revelaram, para cada uma delas, respectivamente, suas próprias características, possibilidades e limites. Por outro lado, evidenciaram que **o grupo** foi-se relacionando de forma mais dinâmica a partir das discussões sobre a maneira que cada um percebeu objetos e situações, contando para isso com a participação da Aconselhadora e da Professora. Características ou situações, não percebidas permaneceram inalteradas. O que não se manifestou, e não se falou porque ficou obscuro para a Aconselhadora ou Professora, não contribuiu para o **perceber e relacionar-se do D.V.**.

Foi da reflexão sobre essas situações que constituíram possibilidades ou limites, que começou a delinear-se uma orientação para a educação do D.V..

É importante enfatizar que acompanhando a maior espontaneidade que a Aconselhadora e Professora foram adquirindo para trabalhar com o grupo (desligando-se das atividades programadas) começaram a surgir transformações nas crianças e também na dinâmica do grupo. As mudanças iniciaram quando a Professora e a Aconselhadora se voltaram para as crianças, (buscando suas facilidades, dificuldades e interesse) propondo atividades e recursos que atendessem a essas características. Buscaram e consideraram seus significados nessas situações (retomando, reorganizando e fazendo perguntas); trabalhando com elas nas atividades em que apresentavam dificuldades; reformulando as atividades propostas quando estavam além das possibilidades das crianças. Como ilustração pode-se citar a Interpretação de A (Relato I): A percebeu características de E que a incomodavam e falou sobre isso com a Aconselhadora e a Professora, retraindo-se para expor diretamente a E. A Aconselhadora sugeriu a A que levasse isso a ele. Desse modo A passou a se abrir mais falando do que gostava e do que não gostava naquilo que E fazia. Essa atitude da Aconselhadora de sugerir a A que falasse diretamente com E foi um recurso para que se abrisse o diálogo no grupo e a Aconselhadora deixasse de ser o centro de referência das crianças, prejudicando a interação do grupo. Ao sugerir a A que falasse no grupo, a Aconselhadora lidou com sua inibição nessa situação, e ao mesmo tempo atendeu a preocupação da professora quanto a E (torná-lo mais atento a si próprio e aos outros, evitando a excessiva verbalização e intelectualização, lidando com suas dificuldades na área corporal). No Relato III pode-se ver que essas atitudes da Aconselhadora e Professora, de lidar com o emergente, foram acompanhadas de mudanças nas crianças. Por exemplo P no Relato III revelou no início do atendimento "*falta de clareza na expressão de suas percepções*" e no final do atendimento "*condições para expressar suas percepções*" o que revelou uma transformação a partir dessas atitudes e recursos apontados. Ainda no Relato III, S no início apresentou uma série de "*dificuldades ao lidar com objetos*" e a partir da 7ª. sessão passou a utilizar de forma descontraída, o tato, a gustação, a orientação espacial (utilizando os próprios recursos para perceber o que a cercava), verbalizando estar fazendo isso em suas atividades de vida diária, em casa.

Nos Relatos I e III, em Possibilidades, é interessante chamar atenção para alguns pontos no trabalho das Aconselhadoras e das professoras, que apresentaram divergências. Serão feitas a seguir referências a isso.

No Relato I a Aconselhadora revelou preocupação com a expressão dos sentimentos, quer das crianças em relação às situações, aos colegas, às atividades, quer dela própria e da professora em relação às crianças e ao que se passava no grupo; no Relato III a Aconselhadora revelou os próprios

sentimentos, bem como procurou clarear o que sentia e mostrou preocupação com os sentimentos das crianças em relação às atividades que desenvolviam. A leitura da Interpretação sobre as Aconselhadoras deixa claro que no Relato I "sentimento" é um termo que se refere à disposição da pessoa - seu estado de ânimo na situação. No Relato III "sentimento" é um termo que surge ligado à percepção e organização de atividades desenvolvidas pelas crianças. Este mesmo sentido aparece quando a Aconselhadora refere-se à professora e a si própria; não buscou os sentimentos (no sentido de disposição) mas sim de cognição. Ela revelou preocupação com a disposição ao descrever as crianças, mas suas atitudes, nos recursos, nas reflexões isso não apareceu. Mostrou dificuldade de lidar com sentimentos agressivos, paralisando-se nessas situações. Apesar dessa divergência, tanto no Relato I como no Relato III as crianças apresentaram transformações no seu **perceber e relacionar-se**. Isso reitera que o importante é trabalhar com a criança, atenta ao que ela está mostrando, respeitando o que a criança revela. Não é necessário ficar perguntando a ela como se sente, mas estar atenta aquilo que ela mostra (ao fazer, falar, expressar) e ter uma atitude condizente com o que foi percebido.

M no Relato I utilizou o lanche como um recurso para lidar com as características das crianças D.Vs.. F no Relato III fez do lanche um momento de descanso e nas últimas sessões aproveitou-o para explorar o paladar. G no Relato II também fez do lanche um momento à parte das atividades do grupo. Para o D.V. a maneira de alimentar-se é um dos aspectos dos hábitos da vida diária que ele precisa adquirir, pois não o faz por imitação e precisa do outro para orientá-lo nesse sentido. Isso é importante para que o D.V. possa compartilhar das refeições como uma forma de convívio contribuindo para seu **relacionar-se**. Apenas M lidou com esse aspecto. Além disso, o paladar é tão importante para ser explorado como o olfato e a audição. Este ponto também foi trabalhado por F no Relato III. Servir-se e servir o outro é uma maneira de utilizar o tato e a audição, contribuindo para o **perceber e relacionar-se do D.V.** Este aspecto foi trabalhado apenas por M no Relato I.

Outra diferença entre os Relatos I e III diz respeito à comunicação verbal e não verbal. Ficou em evidência no Relato I a excessiva verbalização de E e o trabalho da Aconselhadora e da Professora com a área corporal, para que ele entrasse mais em contacto consigo mesmo e com os outros. No entanto as dificuldades verbais de C e D não foram trabalhadas. Por outro lado a grande facilidade de D na área corporal não foi aproveitada. No Relato III o grupo apresentava menos divergências, mostrando-se mais harmonioso. A Aconselhadora e Professora trabalharam o verbal e o não verbal, atenden-

do às dificuldades das crianças do grupo de forma homogênea. No Relato I as dificuldades foram parcialmente atendidas, pois os limites de **C** e **D** na área verbal não foram trabalhados. A Interpretação assinala a preocupação da Aconselhadora e da Professora com **C** e **D**, porém evidencia que elas não lidaram com essas dificuldades. O que sucedeu no grupo de vivência do Relato I mostra de um lado uma facilidade que se tem para trabalhar o verbal. Apesar da preocupação em trabalhar o não verbal, o verbal ainda predominou. É interessante assinalar como as características (das crianças, do grupo, da Aconselhadora e da Professora) fizeram com que as situações decorrem diferentemente em cada grupo, frente à mesma preocupação (a de trabalhar o verbal e o não verbal).

Uma outra diferença que convém mencionar é quanto ao trabalho junto à professora. Houve um tempo de adaptação da Aconselhadora do Relato I para trabalhar com uma pessoa cega. Por outro lado essa experiência de que **P** dispunha caracterizou as atividades e a maneira de trabalhar nas vivências. A professora **M** do Relato III por mais que tivesse feito o Curso de Educação Especial e também desenvolvido uma prática no atendimento da crianças D.V., não poderia dispor da experiência de **P**, professora cega.

O que ficou dito no item anterior, visto por um outro ângulo evidenciou que: a Professora do Relato I trabalhou a partir de sua vivência como professora de D.V. e pessoa cega; a Professora do Relato III trabalhou a partir de seu conhecimento sobre a pessoa cega e atividades programadas para atendê-las. Isso apareceu em algumas situações, como por exemplo a que será exposta. **M** (Relato III) quando introduziu objetos para exploração tátil, apresentou-os a partir de uma graduação do mais fácil para o mais difícil, (tendo como referencial os detalhes a serem percebidos). **P** (Relato I) não teve esse tipo de preocupação na exploração de objetos, em compensação no jogo de bola falou de toda uma exploração de espaço a partir de seu próprio referencial (dos recursos auditivos que utilizava para se localizar). O nível de dificuldade da exploração, neste caso, foi variando conforme ia emergindo das crianças. Isso mostra que **M** partiu de uma atividade programada; **P** da situação emergente e da própria experiência perceptiva, lidando com aquilo que apareceu na atividade que a Aconselhadora ou as crianças propunham.

Ainda com relação às professoras: **M** propôs troca entre as crianças de trabalhos produzidos por elas, para que entrassem em contacto com maneiras diferentes do perceber e fazer; **P** lidou com discussão sobre as experiências das crianças ao desenvolver um trabalho em conjunto como por exemplo: na construção da cidade; na brincadeira de passar mensagem.

Um último ponto que convém assinalar é referente à atitude das

Aconselhadoras na atividade grupal. No Relato I, **M** revelou constante preocupação em trabalhar o grupo como um todo, abrindo espaço para discussões e trocas de experiências; no Relato III **F** não ofereceu condições para o desenvolvimento de uma atividade grupal, na qual as crianças estivessem envolvidas num objetivo comum; não conseguiu lidar com a dinâmica e disposição grupal, prendendo-se ao significado de cada criança e discussões sobre os mesmos.

O ponto central que a Análise evidenciou foi o seguinte: o trabalho com o D.V. enfatiza a necessidade de compreendê-lo, isto é, estar junto com ele, "sem o olhar", na exploração daquilo que o rodeia.

Os dados registrados da pesquisa com videntes têm embasado o trabalho com D.Vs. mostrado no Capítulo III. Como o D.V. percebe e compreende tem sido avaliado por um referencial que não diz respeito à sua maneira de entrar em contacto com as coisas que o rodeiam.

Os grupos de vivência deixaram claro que (quando a Aconselhadora e a Professora trabalharam a partir das características das crianças, e de suas experiências perceptivas, no seu nível de possibilidades) as crianças realizavam e se transformavam. Frente a essa atitude da Aconselhadora e da Professora as crianças percebiam outros aspectos da situação e eram capazes de falar sobre isso e ouvir os colegas. Quando as atividades eram trazidas, sem levar em conta a experiência perceptiva e as características das crianças, elas não eram capazes de fazer o que era proposto e permaneciam da mesma maneira sem transformações.

Esta Pesquisa fornece pois, dados iniciais para uma orientação educacional cujo ponto central é a experiência perceptiva do D.V., e a maneira de se, aproximar dele na exploração das coisas que o rodeiam, como ele o faz. Evidentemente não se pretendeu transformações definitivas nas crianças que participaram dos grupos mas sim explorar o "*perceber e relacionar-se do D.V. e os recursos que o auxiliam nesses aspectos*". A avaliação não se propôs, portanto, ir além daquilo que ocorreu nessas situações de vivências. É um estudo exploratório do **perceber e relacionar-se do D.V.**, para levantamento de recursos que o auxiliam. Constituiu apenas uma etapa de compreensão e interpretação do fenômeno o **perceber e relacionar-se do D.V. e o que o auxilia nesses aspectos**.

A análise dos Relatos, sobre os grupos de vivências realizados nas Escolas, evidenciou que os D.Vs. participavam criativamente das atividades quando estas eram introduzidas a partir de suas experiências; quando a Professora e a Aconselhadora ouviam o que tinham a relatar do percebido dos objetos e situações no seu dia a dia. Nesses momentos, para comunicar-se com eles, tanto verbalmente quanto nos contactos corporais, expressavam-se

na totalidade do que sentiam e pensavam presentes na situação, organizando-a e compreendendo-a e posicionando-se frente a ela. As tentativas de transmitir "representações", ou seja imagens ou conceitos através de definições distanciadas da experiência, revelaram limites na comunicação; as palavras eram faladas, mas o diálogo não acontecia e a participação nas atividades eram passivas.

Ficou evidenciado que o sentido da expressão do D.V. (do gesto ou da palavra) era compreendido pela Professora ou Aconselhadora, quando retomado no conjunto de sua ação (na maneira pela qual usava seu corpo na situação e na relação que ele estabelecia com os objetos ou pessoas). Quando compreendido ele participava ativamente das atividades e sugeria alternativas, enriquecendo as situações, tornando perceptíveis aspectos que haviam ficado despercebidos aos outros. Nem sempre porém isso sucedeu, e algumas vezes a maneira pela qual o D.V. usava seu corpo e se expressava não fazia com que se comunicasse com os outros participantes do grupo. Na análise dos relatos ficavam então levantadas novas perguntas para investigação sobre esses pontos.

Muitas outras perguntas poderão ainda ser levantadas a partir da leitura desta análise e dos relatos, possibilitando que outras interpretações sejam feitas, propiciando o diálogo e ampliando a compreensão sobre "o perceber e relacionar-se do D.V.."

Da existência dos grupos de vivência emergiu o sentido que aparece nesta Interpretação - uma etapa de compreensão do "perceber e relacionar-se do D.V."

F. As questões exigem re-petição

Para o desvelamento de outras possibilidades que o fenômeno "o perceber e relacionar-se do D.V." encerra é necessário trazer de volta a interrogação sobre ele.

Esta Pesquisa foi realizada para se saber sobre o D.V. e oferecer à professora especializada maiores possibilidades de orientar sua educação.

A descoberta do sentido - dado pela interpretação da análise dos Relatos - implica a indicação de uma meta, de um projeto norteador da ação do D.V..

Não se situando meramente no plano teórico, mas profundamente engajado na existência, este Projeto - apresentado no Capítulo V - traz de volta uma interrogação.

Capítulo V

Projeto de Orientação Educacional do D.V.

Para Professoras Especializadas

Projeto significa antecipação de uma possibilidade da experiência humana. Ele emerge da transcendência - do movimento de transformação de uma situação de fato - fruto da reflexão sobre o vivido. Assim a projeção, esta orientação à ação é um elemento constitutivo da relação.

O Projeto aqui apresentado emergiu da reflexão sobre grupos de D.Vs. e constitui uma orientação à ação educativa da professora especializada; designa o que a professora especializada tende a se modificar, bem como a modificar no que a rodeia, na orientação do D.V. em sua educação.

A. Expondo o Projeto

Este projeto constitui o encerramento do presente trabalho. Emergiu da interpretação fenomenológica de uma pesquisa. Se de um lado é a conclusão de uma etapa de compreensão de um fenômeno, de outro ele é a abertura de novas possibilidades e interrogações que contribuirão para maior compreensão desse fenômeno. Ao recusar-se assim a cristalizações, esta pesquisa fenomenológica cumpre sua verdadeira tarefa de estar no mundo interrogando-o.

Inicialmente serão retomados alguns pontos evidenciados pela Pesquisa e que reiteram aspectos da "Fenomenologia da Percepção", citados no Capítulo IV. Em seguida serão sintetizadas condições para saber do D.V. e compreendê-lo. Posteriormente serão apontados alguns itens que requerem atenção do educador.

1. Circunstâncias para delineamento

Ao mostrar, que as transformações do D.V. ocorriam em situações educacionais onde suas experiências eram consideradas, a Pesquisa reiterou a necessidade de: partir da "faticidade" do educando e de reencontrar o

contacto ingênuo com o mundo, que fala antes do conhecimento, para só depois ir aos dados da ciência (representativos e dependentes do vivido).

Nos momentos de espontaneidade, o D.V. mostrou sua maneira própria de perceber e organizar aquilo com que lidava, sem a utilização de gestos ou palavras provindos de informações distantes de sua experiência. Isso enfatizou a importância de se retornar à percepção original do D.V., esse fundo sobre o qual seus atos se destacam.

As discussões nos grupos (sobre as experiências perceptivas e sobre as maneiras próprias de cada um realizar atividades) mostraram diferentes significados atribuídos às mesmas situações ou objetos. Com isso ficou assinalado que o vivido comporta o poder de ultrapassar-se em significações. A partir daí é válido dizer que o estabelecimento de objetivos educacionais (definidos em termos de comportamentos esperados, ou aquisição de representações ou conceitos) constituem limites para se saber do D.V..

A comunicação no grupo (quer através da fala, quer através do gesto) se fazia possível quando todos compartilhavam de um campo de reciprocidade, onde eram respeitadas as maneiras próprias de cada um. Isso renovou a importância de reconhecer o D.V. na sua experiência humana e na sua fala sobre ela, estabelecendo-se o diálogo sobre outras dimensões (outras ângulos percebidos, sem o olhar).

A análise fenomenológica mostrou que o importante é reconquistar a condição de habitante do mundo, a partir da qual há situação, compreensão, interpretação.

Só retomando a totalidade das situações vivenciadas pelo D.V. com a professora, aconselhadora e colegas, foi possível compreender sua maneira própria de perceber e comunicar-se. Para isso a aconselhadora, no relato, buscou decifrar seus próprios valores, conceitos, definições e disposições, para poder perceber o que era do D.V.. Só assim nessa interpretação (quando pode decifrar os próprios símbolos na relação) pode compreendê-lo.

A partir da Análise dos relatos, sobre as situações vividas em três escolas, é que se obteve compreensão do "perceber e relacionar-se do D.V.". Esta interpretação da Pesquisadora e auxiliares, é que definiu as sugestões apresentadas a seguir.

2. Sintetizando condições para a educação do D.V.

1º) Saber do D.V. é voltar-se para seu mundo vivido - prévio ao conhecimento - buscando:

- recuperar o nascimento do sentido, descrevendo com palavras do cotidiano o que sucede com a criança nas diferentes situações, da maneira que estas vão se apresentando.

- descrever a totalidade do que aparece em cada situação (o que ele diz, da maneira que o faz, sua entonação de voz, seus gestos, suas expressões, nas relações com os outros e com os objetos que o cercam).

2º) Compreender o D.V. requer atenção a seus diferentes modos de ser e a transformação de concepções, como as seguintes:

- a racionalidade passa a ser vista como um dos modos da criança e que se manifesta no que ela faz, nas relações com os outros e com as coisas a seu redor;

- a definição "homem animal racional", que reduz sua identidade a um modo único de ser, é rejeitada;

- a relação cognoscitiva, que subentende a existência prévia de uma consciência constituinte do objeto (fundada na concepção de um ser que pensa e de algo que é pensado) é deixada de lado;

- o solipsismo de cunho intelectualista e a crença na construção do objeto por parte do sujeito são substituídos pela afirmação da pré-existência do mundo, em cada situação sobre a qual se pensa;

- a percepção, nas perspectivas da objetividade (do mundo existente em si) e da subjetividade (do mundo existente para uma consciência) dá lugar a experiência perceptiva - contacto primeiro com o mundo, fundo de todos os atos.

- o sujeito da percepção entendido como consciência é substituído pelo corpo-sujeito e assim a relação sujeito-objeto que era de conhecimento dá lugar a uma relação segundo a qual o sujeito é seu corpo, seu mundo e sua situação.

3. Pontos que demandam atenção:

- Na comunicação, a predominância da visão sobre os outros sentidos, bem como do verbal sobre o não verbal, faz com que os conhecimentos (percepções e intelecções) não acessíveis ao D.V. sejam utilizados pelo vidente ao falar com ele. Isto faz com que o D.V. desenvolva uma linguagem e uma aprendizagem conduzida pelo visual. Como os dados não provêm de sua experiência não podem portanto ser organizados por ele, ficando a nível de verbalismo e aprendizagem mecânica.

- Para que o D.V. organize o mundo ao seu redor e nele se situe precisa

dispor de condições para explorá-lo. As situações educacionais necessitam estar organizadas de maneira que o D.V. use o mais possível todas suas possibilidades (táteis, térmicas, olfativas, auditivas, cinestésicas) e fale sobre essa experiência perceptiva.

-A maneira do D.V. relacionar-se com a professora é importante para que ele utilize e amplie suas possibilidades. A atitude da professora poderá ser de tutelar ou proteger o D.V. dando-lhe informações diretivas sobre o que fazer, impedindo-o de explorar o ambiente para conhecê-lo e conhecer-se; ou poderá ser aquela na qual, como vidente, se posicione frente ao D.V., ouvindo-o (acompanhando o que ele faz nas diferentes situações) contribuindo no que for possível para que ele encontre seus próprios meios de agir e superar obstáculos. Esta relação emancipatória requer por parte do educador, clareza sobre sua própria maneira de ser frente ao D.V., refletindo sobre sua ação educativa.

B. Seu lugar na Educação Paulistana

Não tenho aqui a pretensão de discutir a abrangência da orientação do D.V. na cidade de São Paulo. O que me proponho tão somente é responder a algumas possíveis perguntas sobre a viabilidade deste Projeto nas escolas públicas e particulares que educam o D.V..

A preocupação central deste trabalho é a de mostrar que nas pesquisas e propostas educacionais não se parte da percepção daquele que não dispõe da visão; desenvolvem-se atividades educativas a partir do vidente. Esta Pesquisa revelou um caminho para educar o D.V. - partir da vida dele, do que já experienciou - utilizando para isso situações e recursos do cotidiano da criança, onde ela fale de sua experiência perceptiva.

É pois prioritário: mostrar a cada um que desenvolve atividades junto ao D.V., a importância de buscar o "lugar" dele; ouvi-lo sobre sua maneira de perceber e conhecer. É um convite para o profissional em serviço refletir sobre sua ação: como fala; o que propõe; como sente e pensa em cada situação junto ao D.V., para percebê-lo nesses mesmos aspectos, sem distorcê-lo.

De diferentes formas, como já foi dito, este Projeto se propõe com o professor, desocultar o que o impede de saber sobre o D.V. e buscar com ele os caminhos para sua ação educativa. Constitui uma tentativa de retornar ao simples, de ver a criança na sua própria maneira de se mostrar, sem outros referenciais; de considerar se os programas estabelecidos, os procedimentos hierarquizados, as explicações científicas desviam sua atenção daquilo que

a criança faz e diz ao expressar-se, oralmente ou por gestos; e de buscar (frente ao que for percebido das características do D.V.) recursos próprios para ampliar seu perceber e relacionar-se com as pessoas e objetos ao seu redor.

Voltado para a professora na sua relação com o D.V. - considerando sua experiência própria - este Projeto se oferece a cada clientela de acordo com o que ela traz de sua prática, com suas perguntas e propostas. Propõe desenvolver com a professora uma reflexão sobre a específica situação educacional onde ela se encontra - sobre seu falar, agir e fazer junto ao aprendiz - lidando com as possibilidades e limites aí presentes para a educação significativa do D.V..

O utópico lugar do D.V. na Educação

A fenomenologia hermeneútica chama atenção à polissemia dos sentidos. Diversos aspectos se articularam neste caminho, trazendo diferentes sentidos, para chegar-se à compreensão sobre o D.V., possibilitando a organização deste Projeto.

Seguindo o pensamento de Rezende (1984), vou denominar tópico a cada um dos diferentes aspectos que se referem a cada uma das experiências (dos que participaram das vivências e discussões, buscando os horizontes dos D.Vs. nesta Pesquisa). Do grego *topos*, tópico diz respeito ao lugar de determinada experiência, i.e., lugar no mundo definidor do sentido da existência. Assim esses diversos tópicos compoem uma estrutura nessa situação educacional do D.V., articularam-se (transformando-se e complementando-se) até formar uma moldura, um horizonte, sobre seu "perceber e relacionar-se" - interpretação que deu origem a este Projeto.

Como afirma Rezende ao lado dos tópicos surge o *u-tópico*, o *outro* que aparece e não tem ainda lugar no sistema atual. A utopia no sentido concreto "diz respeito às pessoas, grupos e classes que por definição não tem lugar no sistema"... "... são integrados no sistema na forma paradoxal do deslocamento. Os *des-locados* são os *u-tópicos do sistema*. São os outros. São o outro do sistema"... "Eles são o sinal do sentido que falta ao sistema..." (Rezende 1984 - grifos meus).

Considerando a educação do D.V. no Sistema da Educação, pode-se dizer que ela aí se integra na forma de deslocamento, como mostram os dados do Capítulo III. Ao restituir ao D.V. a sua fala, do "seu lugar" numa situação educacional, ele pode ser visto como o outro do sistema... uma outra fala, sinal do sentido que falta à Educação.

Este Projeto pode ser visto como uma humilde colaboração para recobrar esse sentido.

C. Continuando um caminho...

Penetrar no mundo percebido pelo D.V. é tão difícil quanto fazê-lo perceber o mundo, como o vidente o faz. Se a professora especializada experienciar isso, estará já em condições de iniciar seu trabalho - ou seja estará possivelmente se perguntando: "O que esta criança portadora de deficiência visual, sentada ao meu lado, percebe e sabe desta sala onde está?" "O que ela conhece, 'sem o olhar', poderá ser dito para mim, que conheço com 'o olhar'?" "O que eu conheço com o 'olhar' poderá ser dito a ela?...". Colocando-se frente a essas questões, a professora estará apta a buscar, com a criança, recursos para que esta desenvolva suas próprias possibilidades, de perceber e relacionar-se no seu pensar e agir.

Para saber das possibilidades e limites deste Projeto é necessário acompanhá-lo na orientação do trabalho cotidiano da professora junto ao aluno.

Esta busca de uma educação significativa para o D.V. definiu-se pela busca do sentido daqueles que vivem sem a visão. Sentido que por não se esgotar em nenhuma das situações experimentadas, exclui a possibilidade de uma interpretação unívoca e única sobre o portador de deficiência visual e a orientação de sua educação.

Este Projeto abre diante dos que lidam com a educação especial um horizonte - um caminho a ser percorrido e do qual só se saberá quando discutido a partir da reflexão dos que o percorreram e das discussões sobre suas Interpretações, que abrirão outros horizontes para se saber do portador de deficiência visual, de seu perceber..., de seu relacionar-se..., de seu conhecer...

É uma nova etapa a ser pesquisada... e que terá início, para mim, em 1990.³²

32 *Observação: Esta proposta tem constituído fundamento de projetos junto ao deficiente visual, a pais e professores, bem como referência básica para formação de professores (no Estado de São Paulo e outros Estados), desde 1990.*

... que da aceitação das diferenças nasça a
compreensão

Marcela Salzano Masini

GLOSSÁRIO

aprendizagem significativa - conhecimento adquirido a partir da própria experiência, possibilitando ao aprendiz compreender através da elaboração dos fatos.

aprendizagem mecânica - informação desarticulada da experiência do aprendiz, que ele utiliza repetitivamente.

atitude natural - atitude estabelecida culturalmente, sem reflexão, sem voltar-se para a experiência própria, privilegiando assim a "objetividade".

campo - estrutura da rede de significados, refere-se ao Sujeito em situação.

campo fenomenal - o vivido, constituído pelo que está próximo a partir de um horizonte.

compreender - encontrar acordo entre aquilo que se visa e o que é dado, entre a intenção e efetuação pelo corpo.

consciência - é a presença do sujeito no mundo, abertura ao outro como a si mesma, destinada ao mundo, um mundo que ela não abarca e nem possui, mas em direção ao qual ela não cessa de se dirigir.

corpo - entendido como fonte de sentidos, sujeito da percepção na sua estrutura de relação com as coisas ao seu redor. Rede de significados.

corpo próprio - expressão usada para referir-se à experiência corporal própria de cada um.

descrição - um caminho de aproximação do que se dá, da maneira que se dá e tal como se dá. Refere-se ao que é percebido, do que se mostra (ou do fenômeno). Não se limita à enumeração dos fenômenos como o positivismo.

experiência perceptiva - o engajar-se com o corpo próprio entre as coisas que coexistem com o sujeito, como sujeito encarnado.

existência - consciência enraizada na vida intencional, sua organização típica e sua estrutura concreta na contingência das perspectivas vividas.

fenômeno - o que se mostra como é, ou que se mostra a si mesmo.

fenomenologia - estudo do fenômeno.

fenomenologia existencial - estudo do fenômeno nas contingências das perspectivas vividas.

fenomenologia hermenêutica - estudo do fenômeno e sua interpretação, que consiste em por a descoberto os sentidos menos aparentes, os que o

fenômeno tem de mais fundamental.

homem natural - que adota a atitude natural.

horizonte - o mundo de significados do sujeito.

imanente - que está contido em, ou emerge em situação, independente de determinantes.

interpretação - trabalho do pensamento que consiste em decifrar o sentido aparente, em desdobrar os sinais de significação implicados na significação literal... há interpretação onde houver sentido múltiplo e é na interpretação que a pluralidade de sentidos torna-se manifesta.

mundo - horizonte latente de nossa experiência, presente sem cessar, antes de qualquer pensamento; campo que contém os significados próximos e distantes.

orientação - ação de tornar clara a origem; na orientação educacional, diz respeito à relação educador-educando, que possibilita a este revelar-se na sua própria maneira de ser.

perceber - ação que se dá na experiência perceptiva.

percepção - experiência original do corpo com o mundo ao seu redor; ao entrar em contacto com o objeto, o indivíduo entra em contacto consigo mesmo.

possibilidades - diferentes maneiras de ser do indivíduo, manifestas no seu pensar, sentir e agir.

projeção - função pela qual o sujeito dispõe diante dele um espaço livre onde o que não existe naturalmente passa a tomar um aspecto de existência.

projeto - antecipação de uma possibilidade de experiência humana, direção traçada pela consciência, orientação para a ação, engajado na existência e assim transformador e aberto a transformações.

reflexão - esforço para apreender o sentido ou essência do vivido.

repetição - retomada de um tema, com as transformações que nele, como projeto, ocorrem.

sentido - totalidade das relações significativas do sujeito numa situação; sujeito sempre orientado no seu agir.

significado - organização que o indivíduo faz a partir de sua maneira própria de pensar, sentir e agir, à medida que se situa no mundo e aí estabelece relações.

símbolo - estrutura de significação em que um sentido direto, primário, literal, designa por acréscimo outro indireto, secundário, figurado, que não pode ser entendido senão através do primeiro.

transcendência - movimento pelo qual a existência retoma e transforma uma situação de fato.

utópico - deslocado do sistema, sinal do sentido que falta ao sistema.

verbalismo - aplicação do sistema verbal sem dispor de significados.

Bibliografia

- AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. **A reorganização perceptiva dos deficientes visuais e sua implicação para a aprendizagem.** [São Paulo]: FEUSP, 1985. (*Educação Especial. Cadernos de Didática, 6*).
- ASCHCROFT, S. **Educação especial na Faculdade de Educação da USP: relatório.** São Paulo: FEUSP, 1973. (*mimeografado*).
- AUSUBEL, D. **The Psychology of Meaning verbal learning.: an introduction to school learning.** New York: grune and stratton, 1963.
- AUSUBEL, D., NOVAK, J.D., HANESIAN, H. **Educational Psychology.** New York: Holk, Rinchart an Winston, 1968.
- BARRAGA, Natalie, MORRIS, June E. **Programa para desenvolver a eficiência no funcionamento visual: guia para planejamento das lições.** São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1985. V. 2.
- BOSS, M. Encontro com Boss. **Daseinsanalyse,** São Paulo revista da ABAE, 1976.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. **Projeto prioritário "Reformulação de Currículos para Educação Especial": proposta curricular para deficientes visuais.** [S.L.: s.n.], 1979. v.1
- BUENO, G. A. **Teste de eficiência de um manual para treinamento de orientação e mobilidade de cegos.** Dissertação (*Doutorado*) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1988. (*não publicada*).
- CHAUÍ, Marilema de S. **Da realidade sem mistério ao mistério do mundo.** São Paulo: Brasiliense, 1981. —. Hanela da alma, espelho do mundo. In: NOUNES, A. **O olhar.** São Paulo: Companhia das letras, 1988.
- ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1, 1983. São Paulo. **Anais do I Encontro de Educação Especial.** São Paulo: FEUSP, 1983. v. 21
- GOTTESMAN, M. Stage development of blind children: a Piagetian view. **The New Outlook for the Blind,** v.70, n.3, p. 94-100, 1976.
- HALL, Amanda. Mental images and the cognitive development of the congenitally blind. **Journal of Visual Impairment and Blindness,** v.75, n.7, p.281-284, sep. 1981.
- HALL, E. **A dimensão oculta.** 2 ed. São Paulo: Francisco Alves, 1984.

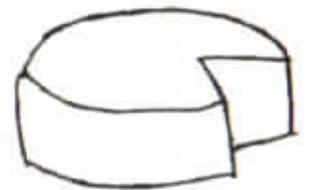
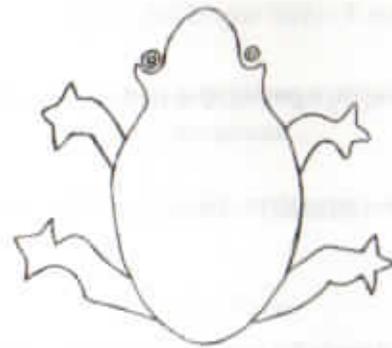
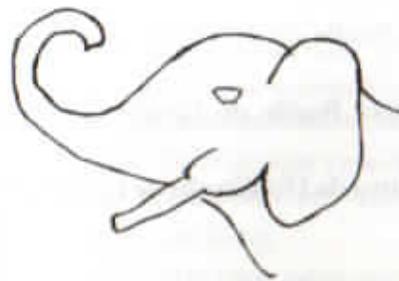
- HEIDEGGER, M. **Sobre a essência da verdade**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1970.
- . **Todos nós ninguém: um enfoque fenomenológico do social**. Apresentação e tradução de Solon Spanoudis. São Paulo: Moraes, 1981.
- KIRK, S., GALLAGHER, J.J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- LAING, R., COOPER, D. G. **Razão e violência.: uma década da filosofia de Sartre**. Petrópolis: Vozes, 1976.
- LYOTARD, J.F. **A fenomenologia**. [Lisboa]: Lisboa Edições 70, 1986. Tradução de: Le Phénoménologie.
- MARTINS, J., DICHTCHERENIAN, Maria Fernanda F. (org.). **Temas Fundamental de fenomenologia**. São Paulo: Moraes, 1984.
- MASINI, Elcie F. Salzano. **Ação da psicologia na escola**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.
- . **Aconselhamento escolar: uma proposta alternativa**. São Paulo: Loyola, 1984.
- . Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metologia da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 1989.
- . Orientação educacional da criança portadora de deficiência visual. **Revista Integração**, v.3, n.8, mar. 1990.
- MAZZOTA, M. J. S. **Fundamentos da educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1981.
- . **Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores no estado de São Paulo**. Tese de Doutorado defendida na Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 1989. (não publicada).
- MERLEAU - PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Freitas Bastos, 1971.
- . **O olho e o espírito**. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Coleção Pensadores. Textos escolhidos, XLI).
- MOREIRA, M.A., MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- NOVAES, A. De olhos vendados. In: **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho,**

imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

- REZENDE, A.M. Fenomenologia e dialética. In: FORGHIERI, Yolanda C. (org.) **Fenomenologia e psicologia**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1984.
- RICOEUR, P. **Conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.
- SCHOLL, Geraldine T. A educação de crianças com distúrbios visuais. In: CRUICKSHANK, W e JOHNSON, G.O. **A educação da criança e do jovem excepcional**. Porto Alegre: Globo, 1975.
- SPANOUDIS, S. A tarefa de aconselhamento e orientação a partir de Daseinsanalyse. **Daseinsanalyse**, v.4, p. 7-26, São Paulo revista da ABAE, 1978.
- . Conhecer o outro na entrevista. **Daseinsanalyse**, v.4, p. 65-72, São Paulo retirada da ABAE, 1978.
- . Apresentação e introdução. In: HEIDEGGER, M. **Todos nós... ninguém**. São Paulo: Moraes, 1981.
- SWALLOW, R. W. Piaget's theory and the visually handicapped learner. **The New Outlook for the Blind**, v.70, p. 273-280, 1976.
- TELFORD, C.W., SAWREY, J.M. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- VON ZUBEN, N.A. Prefácio In NOGUEIRA J.C. **O inconsciente e a linguagem na compreensão do homem**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.
- . Fenomenologia e existência: uma leitura de Merleau-Ponty. In: MARTINS, J. e DICHTCHERENIAN (org.). **Temas fundamentais de fenomenologia**. São Paulo: Moraes, 1984.
- WELLS, G. H. **The country of the blind and other stories**. London: Longmans, Green and Cos, 1954.

ANEXOS

ANEXO I



ANEXO 2

Diálogos sobre desenhos em relevo

São transcritas a seguir partes de algumas entrevistas sobre os desenhos. Os diálogos apresentados são com as seguintes pessoas:

J - Cega. Funcionária da Biblioteca Braille do Centro Cultural Vergueiro.

MD - Cega. Funcionária da Biblioteca Braille do Centro Cultural Vergueiro.

P - Portadora de visão subnormal. Aluna da Habilitação de Ensino de D.V. da USP.

ELEFANTE - "Caminho Suave" (Alfabetização pela Imagem)

J. - Acho que é um bichinho.

E. - Você consegue perceber qual?

J. - Aqui é o rabo, aqui é a cabeça (mostra partes que não correspondem à figura).

Não, não sei o que é.

M.D. - Eu não sou boa de bicho, mas como virou para cá, aqui parece um rabinho.

Vou chutar. É o elefante?

E. - É! Como você percebeu?

M.D. - Primeiro achei um rabinho, depois fui procurar a cabeça, não achei. Achei outro rabo. Então é um elefante, virado para cá (aponta a figura, mas não há correspondência entre o que diz e a ilustração).

E. - Só que aqui não é um rabo.

M.D. - Não?

E. - Não. Isto aqui é a continuação do pescoço dele. Aqui está a orelha.

R. - Não dá para perceber.

SAP0 - "Tempo de Escola"

J. - O que é isto aqui? Meu Deus! O que serão estas coisas aqui do lado? Não sei não.

E. - É um sapo. Você já teve algum contacto com figura de sapo?

J. - Com bichinho de feltro sim. Mas isto aqui não dá para "passar" que é sapo.

M.D. - Nenê?

E. - Não é importante que você acerte. Eu nem acho que é fácil perceber (esse comentário foi feito porque M.D. respondeu rapidamente sem explorar tatilmente).

M.D. - Sabe porque eu achei? Porque aqui estão as perninhas abertas e os bracinhos. É um bicho não é?

E. - É um bicho.

M.D. - Ah! Uma tartaruga?

E. - Não.

M.D. - Sei lá que bicho é esse.

R. - Difícil. Não consigo perceber o que é. Cabeça bem grande, não dá para identificar...

QUEIJO E FACA - "Caminho Suave" (Alfabetização pela Imagem)

J. - Isto é uma faca?

E. - É.

J. - O que é este troço no meio?

E. - É isso que quero que você me diga se consegue perceber.

J. - Deve ser algum outro utensílio, mas este troço aqui no meio... Não dá!

E. - É um queijo fresco, faltando uma fatia.

J. - Dá uma gargalhada.

E. - Vou colocar suas mãos, pois são dois desenhos que formam um par (isso foi dito porque M.D. havia parado com a mão direita sobre uma parte do desenho).

M.D. - Ah! Xícara e pires.

E. - Não.

M.D. - É uma faca e uma tábua de cortar carne.

E. - A faca você reconheceu.

M.D. - Ah! Este não dá para saber.

E. - Vou dizer para ver se você reconhece. É um queijo fresco, faltando uma fatia.

M.D. - Ah! Não dá, não.

R. - Não sei.

E. - Se eu disser a você que é um queijo e uma faca, dá para identificar?

R. - A faca eu percebo, mas o queijo não.

E. - Não? Nem sabendo o que é a figura?

R. - Difícil perceber pelo tato o que é esta linha. Fica ligado a outro lado. (R. tem visão subnormal, esforça-se para ver o desenho. Não enxerga. Desenho para R a figura aumentada, com lápis bem grosso). Ela vê a figura e diz: Isto que representa a fatia ausente, na figura, em relevo, fica preenchida por pontinhos. Não representa o que está faltando.

GALO - "Tempo de Escola"

J. - Meu Deus! Isto aqui parece os pés de alguma coisa, de algum ser. Que ser é esse, isso eu não sei. Ele pode ser até bonitinho, mas para a gente não "passa" nada.

E. - Isso aí é um galo de perfil, todo cheio de desenhinhos. Veja se consegue perceber. O pé você percebeu.

J. - Pé ainda dá para perceber que é pé, o resto é impossível. A diferença entre uma cartilha e a outra é que nesta as figuras são cheias e na outra são só contorno.

E. - O fato de ser cheia facilita ou complica?

J. - Para mim tanto faz.

M.D. - É um galo.

E. - Como você percebeu?

M.D. - Por causa do rabo e da crista.

E. - Você foi a primeira pessoa que eu encontrei capaz de perceber essa figura.

M.D. - Eu percebi porque já vi galo. As outras não perceberam porque não tem tato desenvolvido. Pus a mão aqui, achei a crista e depois o rabo e aí já sabia.

R. - Difícil.

E. - Difícil? Dá para você ter alguma noção ou não?

R. - Isso aqui como pata parece muito grande. Está desproporcional. Não sei.

E. - Vou dizer o que é e você vai tentar localiza. É um falo.

R. - Aqui seria as penas? A cauda aqui. A cabeça... não entendi. Não dá para perceber.

E. - É uma estilização.

R. - O que é isto? É olho? É muito confuso para mim. E aqui o que é?

FLÁVIA FAISSAL DE SOUZA
Prof.^a Educação Física
LP 940361/CCPF 023051227-66