

SYLVIA DA SILVEIRA NUNES

**DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS EM
CEGOS CONGÊNITOS: CAMINHOS DE
AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO**

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo,
como parte dos requisitos para a
obtenção do grau de Mestre em
Psicologia

Área de concentração: Psicologia
Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientador: Prof. Associado José
Fernando Bitencourt Lomônaco

São Paulo
2004

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Ao meu grande e eterno amor Fábio

AGRADECIMENTOS

***E no balaio da construção de um homem
eu vejo os montes e massas que eu já usei
pois viver é reviver, hoje eu sei
quem eu for, já encontrei***
Djavan

Tarefa difícil essa de agradecer, mas muito esperada e desejada, já que seria um momento de reflexão e de retomada de uma série de processos da minha vida! São tantas as pessoas... Por onde começar? Faço uma retomada cronológica.

Agradeço aos meus queridos e muito amados pais, Dirce Barbosa da Silveira e João Ângelo Nunes, por fazerem de mim o que sou, por me ensinarem os valores que tanto valorizo e por me apoiarem e me estimularem desde sempre!

Agradeço aos meus irmãos Alexandre e Jorge pelo companheirismo de sempre. Ao meu lindo e maravilhoso sobrinho Pedro e a minha querida cunhada Giselle por me iluminarem em momentos difíceis.

Ao homem da minha vida, Fábio de Lima Moraes, que durante todo o processo do mestrado esteve mais do que ao meu lado, caminhou lado a lado, rindo e chorando comigo, refletindo, sugerindo, me ajudando a ser o que sou.

Às grandes amigas de Poços, Ju, Cacau, Carol, Rê, Patri e Vav's pela presença mesmo distante. Agradeço em especial à Carol pelo grande apoio na minha chegada a São Paulo.

Às amigas-irmãs de Bauru, Ju e Lê, pela presença constante e tão forte em minhas reflexões e em todos os momentos da minha vida.

À Flavinha, pelas reflexões esparsas, mas sempre fundamentais para o meu crescimento.

Aos companheiros cruspianos: Cylaine e Marcello, que no dia-a-dia me deram o prazer de uma convivência tão enriquecedora, regadas a chás noturnos, reflexões teóricas e não teóricas e muita alegria. Em especial à Cylaine pelo apoio psicológico e técnico, desde sempre.

À querida Márcia Guerra pelo apoio tão forte e tão significativo.

Às risadas garantidas com Joe e Alex.

Ao meu orientador José Fernando Bitencourt Lomônaco, pela orientação e apoio constantes.

À banca de qualificação Cecília Batista e Maria Lucia Amiralian.

À cuidadosa e tão proveitosa revisão do texto por Alex.

Ao apoio do amigo Wiliam.

Às funcionárias do Instituto de Psicologia que sempre me ajudaram com as burocracias uspianas: Deodata, Sandra e Olívia.

Aos participantes da pesquisa, crianças e adolescentes, que iluminaram meu olhar sobre os cegos...

Aos profissionais das instituições: Maria Edna Maziero do Projeto Vida Iluminada da Associação da Mulher Unimediana do Estado de São Paulo, Giovani e Telma da Associação de Assistência ao Deficiente Visual de Poços de Caldas, Edson Defendi e Cristina Felipe da Fundação Dorina Nowill, Eliana Ormelezi da Laramara, Maria Inês e Ivete da Pró-Visão da Sociedade Campineira de Atendimento ao Deficiente Visual.

Ao CNPq pelo auxílio financeiro.

A visão que o cego tem do mundo é uma riqueza única incomparável e deve passar a ser vista como uma apreensão integral da realidade, não uma carência de visão, não uma castração de um órgão, mas a existência suficiente de um ser-humano completo. (Monte Alegre, 2003, p.12)

SUMÁRIO

Resumo	xiii
Abstract	xv
Apresentação	1
I. O mundo do cego	3
1. A supremacia da visão	12
2. As concepções da cegueira na história	15
3. O cego e a sociedade atual	19
4. A educação do cego: inclusão?	21
II. A cegueira enquanto deficiência visual: caracterizações, limites e possibilidade	31
1. Diferença/Deficiência/Desigualdade	31
2. Deficiência visual	35
2.1 Definição de cegueira	35
2.2 A cegueira e as percepções sensoriais	38
III. Cegueira e formação de conceitos	42
1. O estudo de conceitos pela Psicologia	42
1.1 Funções dos conceitos	43
1.2 Teorias de conceitos	45
1.2.1 Visão clássica	46
1.2.2 Visão prototípica	49
1.2.3 Visão dos exemplares	53
1.2.4 A questão da coesão conceitual	54
1.2.5 Visão teórica	56
1.2.5.1 Conceitos nominais	58
1.2.5.2 Paradigma das descobertas nas espécies naturais e artefatos	60
1.2.5.3 Paradigma das transformações nas espécies naturais e artefatos	63
1.2.6 Considerações finais	64
2. Cegueira e formação de conceitos: o que diz a literatura especializada?	66
3. Justificativa e Objetivos	80
IV. Método	82
1. Participantes	82
2. Material	85
3. Procedimento	85
3.1 Fase 1 – Apresentação de histórias	85
3.1.1 Conceitos nominais	86
3.1.2 Conceitos naturais	87
3.2 Fase 2 – Definição de conceitos	88
3.3 Aspectos éticos	89

IV. Resultados	91
1. Fase 1 – Atributos definidores e característicos	92
1.1 Quadros de respostas	92
1.2 Análise das respostas	102
2. Fase 2 – Definição de conceitos	102
2.1 Conceitos e categorias	103
2.2 Quadros de respostas	106
2.3 Frequência e distribuição das respostas	140
2.4 Convergências e divergências	144
3. Síntese individual	156
V. Discussão	163
VI. Anexos	180
Referências Bibliográficas	266

LISTA DE QUADROS

Quadro nº	página
1. Conceitos apresentados aos participantes na Fase 2, subdivididos em concretos e abstratos e pela possibilidade de acesso ao tato e outros sentidos	89
2. Respostas e justificativas da entrevistada Daniela e decisão quanto ao tipo de atributo considerado	93
3. Respostas e justificativas da entrevistada Cristina e decisão quanto ao tipo de atributo considerado	93
4. Respostas e justificativas da entrevistada Aline e decisão quanto ao tipo de atributo considerado	95
5. Respostas e justificativas da entrevistada Sandra e decisão quanto ao tipo de atributo considerado	97
6. Respostas e justificativas da entrevistada Rosana e decisão quanto ao tipo de atributo considerado	98
7. Respostas e justificativas do entrevistado Marcelo e decisão quanto ao tipo de atributo considerado	100
8. Respostas e justificativas do entrevistado Luciano e decisão quanto ao tipo de atributo considerado	101
9. Definições das categorias utilizadas e exemplos ilustrativos para análise dos resultados da Fase 2	104
10. Categorização das respostas da Fase 2 da participante Daniela	107
11. Categorização das respostas da Fase 2 da participante Cristina	112
12. Categorização das respostas da Fase 2 da participante Aline	117
13. Categorização das respostas da Fase 2 da participante Sandra	122
14. Categorização das respostas da Fase 2 da participante Renata	129
15. Categorização das respostas da Fase 2 do participante Marcelo	133
16. Categorização das respostas da Fase 2 do participante Luciano	135
17. Atributos de conceitos concretos tateáveis amplamente manuseáveis mencionados pelos participantes	145
18. Atributos de conceitos concretos tateáveis com pouca possibilidade de manuseio mencionados pelos participantes	147
19. Atributos de conceitos concretos não tateáveis, mas cognoscíveis por outros sentidos mencionados pelos participantes	149

20. Atributos de conceitos concretos não tateáveis e não cognoscíveis diretamente pelos sentidos do cego mencionados pelos participantes	151
21. Atributos de conceitos abstratos mencionados pelos participantes	154

LISTA DE TABELAS

Tabela nº	página
1. Distribuição de atributos definidores e característicos em cada uma das histórias (em porcentagem)	102
2. Frequência de respostas em cada categoria em função do tipo de conceito	140

RESUMO

NUNES, Sylvia da Silveira. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. São Paulo, 2004. 276p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.

O objetivo deste trabalho foi estudar o desenvolvimento de conceitos por cegos. Participaram da pesquisa sete cegos congênitos de ambos os sexos, com idades entre 8 e 13 anos, que foram entrevistados a fim de elucidar os recursos e caminhos de que se utilizam na formação de conceitos. A pesquisa foi realizada em duas fases. Em um primeiro momento (Fase 1), foram apresentadas seis histórias elaboradas por Keil e adaptadas ao nosso meio, com o objetivo de investigar a utilização dos atributos definidores e característicos pelos participantes. Na Fase 2, foi solicitado aos participantes que definissem 15 conceitos, sub-divididos em concretos e abstratos. A análise dos resultados evidenciou que os cegos baseiam-se, na maioria das vezes, em atributos definidores para responderem as questões das histórias da Fase 1. Para analisar as respostas da Fase 2, 13 categorias foram criadas. As categorias que mais se destacaram pelo alto número de respostas foram: *Atributos Físicos Não Tateáveis*, *Comportamento/Exemplo* e *Contexto*. Outras seis categorias estiveram presentes em três grupos de conceitos, todos eles concretos: *Atributos Físicos Sonoros*, *Atributos Físicos Tateáveis*, *Comparação com outros conceitos*, *Função*, *Sinônimo* e *Vivência*. As outras quatro categorias – *Localização*, *Instrumento*, *Forma de Aprendizagem Formal e Informal* – referem-se exclusivamente aos conceitos concretos não tateáveis. Verificou-se que cada tipo de conceito envolve formas diferenciadas de definição e de utilização de recursos perceptivos. A presente pesquisa identificou alguns caminhos

conceituais utilizados pelo cego congênito, evidenciando a multiplicidade de possibilidades de aquisição e expressão de conceitos. Foram discutidas implicações deste trabalho no processo de ensino/aprendizagem de cegos.

Palavras-chave: cego, deficiente visual, formação de conceitos, desenvolvimento cognitivo, ensino, aprendizagem.

ABSTRACT

NUNES, Sylvia da Silveira. Developing concepts on congenital blind people. Sao Paulo, 2004. 271p. Master's Dissertation. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.

The purpose of this research was to investigate the development of concepts by blind children. The subjects were 7 congenital blind children, from both genders, between 8 and 13 years, who was interviewed in order to enlighten the resources and ways the use to develop their concepts. The research was divided in two stages. In the Phase I stories were told to them in order to analyze the uses of attributes that define concepts (defining and characteristics) by subjects. In Phase II, they were asked to define 15 concepts (concrete and abstract). The results showed that blind children use more frequently defining attributes to answer the questions asked in Phase I. The responses of Phase II were grouped in 13 categories. The categories which were frequently answered were: Physical Sound Attributes, Physical Touchable Attributes, Comparison with other Concepts, Function, Synonymous and Living Experiences. The other four categories - Placing, Instruments, Formal and Informal Learning - refer exclusively to not touchable concrete concepts. Each kind of concept showed different ways to be defined and different uses of perceptive resources. This research identified some conceptual ways used by the congenital blind, showing the multiplicity of possibilities to acquire concepts and their expressions. It was discussed some implications about this work in the teaching and learning process of the blind.

Key-words: blindness, visual impairment, concept formation, conceptual development, teaching, learning.

APRESENTAÇÃO

A idéia desta pesquisa começou a ser elaborada, em 2001, após um ano de convivência com crianças cegas nos atendimentos do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação da UNICAMP, na área de Psicologia Educacional, na cidade de Campinas, SP.

Os atendimentos têm o objetivo de desenvolver aspectos sócio-afetivos, cognitivo-lingüísticos e psicomotores de crianças com deficiência visual na faixa etária de 4 a 12 anos. O contato com essas crianças levou-me a refletir sobre o desenvolvimento cognitivo do cego. Em uma ocasião, quando questionada sobre o que era *verdade*, uma menina cega de 5 anos disse: “é uma coisa que não dá para pegar”. A *verdade*, um conceito abstrato e de difícil definição, foi traduzido por esta criança segundo sua peculiar vivência do mundo como pessoa cega. Essa dentre outras falas levou-me a pensar sobre como o cego vivencia o processo de construção cognitiva.

O convívio com essas crianças tornou claro para mim que cegos formam conceitos. A questão é: como eles formam conceitos? Como se dá o processo de aquisição conceitual?

Há no imaginário social uma descrença quanto à capacidade cognitiva da pessoa com cegueira. Esta descrença não é casual: vivemos todo um passado de desvalorização e exclusão histórica das pessoas com deficiência, e que também atingiu os cegos. Vivemos, atualmente, um momento de “descoberta” das pessoas com deficiência: a luta pela garantia dos seus direitos tem crescido e a convivência entre as pessoas com e sem deficiência tem aumentado. Entretanto, esse contato não se dá sem conflitos, preconceitos e dúvidas sobre as capacidades dessas pessoas. Devido à importância exagerada dada à visão, uma dessas dúvidas em relação ao cego diz respeito ao seu desenvolvimento cognitivo: até que ponto alguém privado de experiências visuais pode

desenvolver-se intelectualmente? Quais os limites e as possibilidades desse desenvolvimento?

Diante de tudo isso, o objetivo deste trabalho foi o de ajudar a elucidar a forma como esse desenvolvimento acontece e de que caminhos e recursos o cego se utiliza para formar seus conceitos, a fim de que a elucidação de caminhos perceptivos do cego possibilite a superação de preconceitos quanto a sua capacidade humana de ser pensante.

No Brasil não há muitos trabalhos na área de cegueira que enfoquem a questão do desenvolvimento de conceitos. Esta falta de estudos reflete-se na prática de profissionais das áreas de educação e saúde que trabalham com o cego. Esperamos que este tipo de estudo venha contribuir para a atuação desses profissionais, ajudando-os a entender melhor as formas de aquisição do conhecimento das pessoas cegas e, com isso, facilitando sua aprendizagem por meio de estratégias educacionais adequadas.

São Paulo, julho de 2004.

Sylvia da Silveira Nunes

CAPÍTULO I

O MUNDO DO CEGO

Quando se pensa em cegueira, uma preocupação constante é: como é a vida cotidiana sem a visão? O que o cego é capaz de fazer? Que tipo de vida pode levar? Uma revisão bibliográfica sobre cegueira aponta que a forma pela qual o cego percebe a realidade não é igual a dos videntes. Isso não quer dizer que ela é melhor ou pior, apenas que a forma de obter conhecimentos depende de uma organização sensorial diferente da do vidente. Vygotsky (1934/1997) deixa claro que a vivência da cegueira não é como a do vidente de olhos tapados. O cego de nascença percebe o mundo de forma diferente e só experimenta a cegueira como deficiência através de interações sociais que lhe mostrem isso.

Freire (1995) afirma que a falta da visão, por si só, não é um impedimento ao desenvolvimento; ela impõe caminhos diferenciados, mas, *a priori*, não tem uma característica melhor ou pior do que o desenvolvimento do vidente. No entanto, a deficiência visual – assim como os outros tipos de deficiência – assume na sociedade em que vivemos uma diferença que é considerada uma desvantagem. Esta autora afirma que a criança cega precisa ser considerada como um ser humano integral e ter condições propícias para o seu desenvolvimento. Mas, atenta para o fato de que a forma como a cegueira tem sido apreendida pela sociedade restringe o ser da criança a um não ser, pois o enfoque é tão grande na imperfeição, na falta que, em primeiro lugar, há o relacionamento com a deficiência e, depois (talvez), com a pessoa que está por trás dela – que obviamente não está “por detrás”, mas tem a deficiência como uma característica, como uma condição.

Claro que, devido à limitação visual, o cego vai precisar de um ambiente diferenciado e adaptado, que dê conta de garantir a satisfação de suas necessidades. E toda essa vivência diferenciada define uma estrutura mental diferente daquele que vê, pois a pessoa cega precisa usufruir outros caminhos para conhecer o mundo, o que marca uma forma diferenciada do processo perceptivo e, por conseqüência, da estruturação e organização do desenvolvimento cognitivo.

Este fato pode ser evidenciado com os conceitos de espaço e tempo. No caso do espaço, os elementos que dão as informações espaciais são diferentes para o vidente e para o cego: quem vê se utiliza muito mais da visão do que dos outros sentidos, enquanto o cego se utiliza mais de uma exploração tátil-cinestésica do ambiente. Levando em conta esses aspectos, Amiralian (2002) afirma:

Devemos ter sempre em mente que, para os videntes, o mundo mental dos cegos é um conceito nebuloso, organizado por analogias ou inferido de situações que consideramos semelhantes às deles. Dessa mesma maneira, o mundo mental dos videntes é construído pelos cegos. Por exemplo, para nós é muito difícil pensar em uma representação mental sem a imagem visual, ou o que seja o conceito tátil-cinestésico de cadeira, assim, como para os cegos congênitos, a visualização dos objetos é um dado impossível (Amiralian, 2002, p. 207).

Oliver Sacks ao descrever o caso de Virgil, no capítulo “Ver ou não ver”, em sua obra *Um antropólogo em Marte*,¹ nos dá algumas indicações das diferenças de vivências de espaço e tempo entre cegos e videntes. Virgil é um cego congênito que voltou a enxergar depois dos 50 anos, após a realização de uma cirurgia em seus dois olhos. O caso de Virgil é muito raro: existem pouquíssimos relatos de pessoas cegas que passaram grande parte de sua vida como cegos e depois recuperaram a

¹ A história deste caso clínico transformou-se no filme “À primeira vista”, com direção de Irwin Winkler, em 1999, tendo como um dos roteiristas o próprio Oliver Sacks.

função visual. Após a operação, ele não voltou a ver automaticamente, com o simples abrir dos olhos. Seus olhos, biologicamente, estavam prontos para ver, mas seu cérebro tinha sérias dificuldades para atribuir significado aos estímulos visuais que os olhos percebiam.

Esse caso mostrou o quanto o ver envolve uma série de aprendizagens que Virgil, como cego congênito, não havia vivenciado. Ele teve que aprender a ver, como na verdade todo vidente o faz desde a infância². No entanto essa não foi uma tarefa fácil. Sacks (1995) afirma que o aprender a ver do adulto não pode ser comparado com o do bebê, uma vez que o cérebro do adulto não é mais tão maleável e está carregado de marcas do seu histórico de aprendizagem.

Com muita dificuldade, Virgil aprendeu a identificar alguns poucos objetos e estímulos. No entanto, ele não tinha noção de espaço, distância, profundidade, tamanho, perspectiva, aparências, etc. Ele tinha dificuldades para identificar objetos como um todo: ou ele tocava para saber o que era, ou ele conseguia identificar o objeto por partes e não em sua totalidade. Essa dificuldade de apreensão global se justifica pela vivência diferenciada do cego quanto ao espaço e ao tempo.

O cego, em grande parte, apreende o mundo por meio de uma percepção seqüencial do tato, o que o faz vivenciar um mundo primordialmente de tempo. Enquanto os videntes, por meio da visão, conseguem fazer essa apreensão do tempo e do espaço. Claro que o cego é capaz de aprender a se movimentar no espaço. Mas, ele o faz de uma forma diferenciada: são elementos que aparecem seqüencialmente no tempo que o fazem identificar os espaços. Assim, a organização do

² O bebê vivencia o longo processo de aprender a ver desde seu primeiro dia de vida, conjuntamente com todas as aprendizagens (mamar, reconhecer vozes e rostos, falar, andar, engatinhar, etc.). No entanto, a complexidade do enxergar nos passa despercebida, da mesma forma que os diversos elementos neurológicos que envolvem a função visual. Só podemos entender o quão complexo é esse processo de aprender a ver quando estamos diante de casos com o de Virgil, que pela falta, inferimos o processo normal.

espaço do cego se dá pelo tempo. Além disso, as peculiaridades do tato não possibilitam a noção de distância³, profundidade e perspectiva, por isso foi tão complicado para Virgil utilizar essas noções que a visão oferece - não de forma automática, mas por um longo processo de aprendizagem.

Embora a história de Virgil seja triste porque trata primordialmente da dificuldade em se adaptar ao mundo dos videntes, ela nos mostra também a qualidade das adaptações e experiências diferenciadas que o cego vive. Sacks (1995) nos mostra o quanto essas adaptações ocorrem também no nível neurológico: a plasticidade cerebral, isto é, a capacidade neuronal de trilhar caminhos diferenciados dentro do cérebro, diante de alguma lesão é uma das características do cérebro. Assim, concluímos que o cego vive a limitação visual, mas vive também a possibilidade de inúmeras adaptações neurológicas que, aliadas a condições sociais facilitadoras, podem garantir-lhe um bom desenvolvimento.

Oliveira (2002) em sua obra *Do essencial invisível: arte e beleza entre os cegos* discorre sobre as possibilidades de experiência estética dos cegos. A questão que fundamenta o livro é: o cego por sua perda visual é capaz de vivenciar a experiência estética? Claro está que por trás da pergunta está a noção de que a estética se limita ao visual. O autor discorda desta noção e defende que a arte não é apenas visual e, portanto, é acessível ao cego.

Em primeiro lugar, ele afirma que a arte não se restringe à pintura, à escultura e à arquitetura, mas também a literatura, a dança e a música⁴ são expressões artísticas. Ou seja, a beleza se dá não só pelas

³ Ainda que o tato ou a audição não permitam diretamente a aprendizagem de conceitos espaciais, algumas experiências podem facilitar a noção de distância para o cego: Ferrari e Campos (2001) sugerem o arremesso de pedras em uma lagoa para que, por meio do ruído, o conceito de distância seja trabalhado.

⁴ Assisti no dia 13/05/2003 no Instituto de Psicologia da USP um relato de experiências de um grupo de ballet clássico de deficientes visuais. Este grupo existe há

artes visuais, mas também pelo tato e audição, o que pode ser vivido, por exemplo, por meio de esculturas, músicas e também pela arte literária.

O autor afirma que há diversas concepções de estética e beleza, mas ele se baseia na percepção da unidade em meio à diversidade, como pressuposto de vivência estética. Este princípio de unidade não se restringe à percepção visual: o tato pode inferir beleza ou não em contornos e texturas tridimensionais. Há limitações nessa percepção de beleza porque diversas estruturas tridimensionais não são inteiramente captadas pelo tato. No entanto, nesse pensamento, o cego é capaz de ter a experiência estética por meio de seus sentidos e suas vivências.

Ferrari e Campos (2001) partem de outra definição de estética para falar da beleza para os cegos. As autoras afirmam que há uma intrínseca relação entre beleza e prazer, e que a beleza não está ligada unicamente à imagem visual. Nas palavras das autoras:

Não há porque associar a beleza única e exclusivamente à imagem, pois cada um de nossos sentidos possui sua noção particular de beleza. Pode-se considerar que uma fragrância, ou o apetitoso sabor de uma iguaria, correspondam, em sua plena harmonia, a um exemplo típico de beleza. Uma música que suspende a respiração ou que mobiliza para a dança, o som de uma corredeira ou o canto de um pássaro, também podem suscitar essa mesma impressão do belo. A fantasia proporcionada por uma narrativa, o arrepio causado por uma carícia, são exemplos muitos presentes de prazer e certamente de beleza, que como tais ficam registrados na

8 anos e tem reconhecimento internacional. A professora de ballet Fernanda Bianchini, responsável pelo grupo, relatou as adaptações necessárias na forma de se ensinar a dança, uma vez que a aprendizagem de ballet se dá pela imitação dos alunos da postura corporal do professor. Mas, afirmou que as etapas de dificuldade do ballet clássico foram vivenciadas pelo grupo da mesma forma que em qualquer grupo desse tipo de dança. Primeiramente, o grupo participou de festivais como grupo de ballet de deficientes visuais, o que lhes conferia um título de diferença. No entanto, por meio de lutas e sucessos do grupo, foi criada uma categoria de deficientes nos festivais de dança, o que possibilita que elas sejam avaliadas (criticadas e elogiadas) como qualquer outro grupo de ballet.

memória, compondo um magnífico repertório de referências preciosas a todo indivíduo. (p.35)

Embora Ferrari e Campos (2001) e Oliveira (2002) partam de pressupostos diferentes de estética, eles chegam a mesma conclusão: a experiência estética é uma característica do ser humano, sendo usada como mais um ponto diferencial entre os animais irracionais e nós, humanos. Com isso, os autores afirmam que por mais que a experiência estética esteja baseada na experiência sensorial – seja qual for o sentido – ela só é possível pelo uso da razão. Se a apreciação da beleza se dá pela inter-relação entre sentidos e racionalidade, e não unicamente pela visão, então, ela é totalmente possível ao cego.

Ferrari e Campos (2001) desenvolveram um trabalho de vivência cultural com crianças e adultos deficientes visuais por meio de visitação a museus, publicado na obra *De que cor é o vento? Subsídios para ações educativo-culturais com deficientes visuais em museus*.

Os museus são espaços culturais consagrados e privilegiados para a disseminação e reflexão histórico-cultural. Em geral, utilizam predominantemente imagens visuais seja na apresentação e divulgação, seja no acervo que expõem. No entanto, Ferrari e Campos (2001) mostram o quanto adaptações são passíveis de tornar esse um espaço cultural acessível aos deficientes visuais.

Em um primeiro momento, as autoras pesquisaram a acessibilidade aos museus pelo público com deficiência visual. Esta pesquisa foi realizada em Belo Horizonte. Treze museus e centros culturais foram consultados. Dos dados constatados, alguns nos chamaram a atenção: 7 instituições já receberam visitas de deficientes visuais; em 5 destas, não houve adaptações para esse público nessas visitações, apenas lhe foi permitido o toque a alguns objetos; nos 2 museus em que houve adaptação, o trabalho realizado foi a produção de modelos em gesso e resina, oficina de modelagem em argila sobre as

obras apresentadas e textos em braile; nenhuma das instituições oferece atendimento sistemático às pessoas/crianças com deficiência visual – as visitas citadas foram de uma escola estadual para deficientes visuais da cidade, caracterizada por visitas apenas esporádicas.

Segundo Ferrari e Campos (2001), as instituições pesquisadas possuem acervos possíveis de serem apreciados tatilmente, mas essa disponibilidade não é algo fácil. Para as autoras, a falta de políticas de incentivo à cultura para pessoas com deficiência torna o problema um círculo vicioso: as instituições não investem em trabalhos sistemáticos ou adaptações porque afirmam não existir uma demanda suficiente para tal. As pessoas/crianças com deficiência visual sentem-se excluídas dessas possibilidades culturais, não criam as demandas necessárias e, assim, a conjuntura não muda. Todos saem perdendo...

A partir das experiências com crianças e adultos com deficiência visual, Ferrari e Campos (2001) apresentam, em sua obra, orientações para atividades culturais com esse público, tais como, uma proposta de ação educativa em quatro etapas: 1) observação: exercícios sensoriais, manipulação, perguntas, etc.; 2) registro: descrição verbal ou escrita, construção de maquetes, colagens, etc.; 3) exploração: pesquisa em outras fontes como jornais, livros, internet, etc.; 4) apropriação: recriação por meio de modelagem, dramatização, música, esculturas, etc.

Em relação ao acervo, as autoras alertam para alguns cuidados: se a obra é muito grande, é melhor que ela seja percebida por meio de maquetes, réplicas ou reproduções bidimensionais em relevo; a conservação do acervo deve ser avaliada: alguns materiais frágeis não devem ser tocados, como madeiras policromadas, objetos restaurados, com cupim, etc. No entanto, vidros, cerâmicas, madeira (sem policromia), metais, pedra marfim, couro, tapeçarias podem ser tocados, dependendo apenas do estado de conservação de cada peça.

Ferrari e Campos (2001) defendem que a visitação para deficientes visuais ocorra no mesmo horário do público em geral. Alguns museus argumentam que os videntes exigiriam a permissão para tocar as obras também. Mas, a experiência das autoras mostra que justamente o contrário pode acontecer: as pessoas com visão normal podem entender as necessidades especiais do cego e respeitá-los. Entendemos que essa convivência com as diferenças é saudável e facilitadora da superação de preconceitos.

As coisas do mundo têm qualidades múltiplas, muitas delas não-visuais. É a partir dessas qualidades não-visuais que temos que pensar o trabalho com cegos. Mais do que palavras, muitas vezes, é importante a vivência de experiências reais. A atenção para essas experiências se dá pela não imposição de métodos e valores dos videntes aos deficientes visuais. Ferrari e Campos (2001) defendem a importância dos sentidos nesse processo: *“Treinamentos são eficazes e não devem ser dados de forma mecânica, rotineira, mas sim como parte de uma proposta mais ampla de educação sensorial e cognitiva, na qual a expressão estética criadora tem um importante papel”* (p.29).

O teatro é outra forma de vivência estética e cultural para o cego. Rabêllo (2003) elaborou uma tese de doutorado sobre o assunto ao analisar uma experiência de teatro-educação com um grupo de adolescentes com deficiência visual (com cegueira e baixa-visão). As perguntas que fundamentaram sua tese foram: é possível o deficiente visual desenvolver uma linguagem teatral? E de que forma isso se dá?

O autor analisou algumas sessões de exercício teatral e entrevistas realizadas com alunos participantes do projeto e alguns de seus professores. Rabêllo (2003) observa que é possível um trabalho de teatro com deficientes visuais com ênfase na comunicação, expressão e vivência teatral.

As técnicas teatrais utilizadas garantiram o aprendizado e o desenvolvimento do adolescente deficiente visual, sem necessidade de grandes adaptações. No entanto, houve uma preocupação com a aprendizagem sensorial do aluno, buscando uma maior estimulação e apropriação da experiência teatral por meio dos sentidos dos adolescentes. Além disso, o movimento e a expressão corporal foram trabalhados de modo a explorar ao máximo as potencialidades das pessoas com deficiência visual. Rabêllo (2003) afirma que todas essas vivências facilitaram a aprendizagem de diferentes informações sensoriais, não de forma mecânica, mas possibilitando a reflexão e a crítica.

Rabêllo (2003) conclui que a pessoa com deficiência visual aproveita muito mais os ruídos e demais sons como referência em cena do que as pessoas videntes. Isso ocorre porque quem vê utiliza as informações visuais e não atenta muito para as informações dos outros sentidos. O autor, com isso, afirma que é preciso explorar mais as informações sonoras com as pessoas videntes uma vez que, para os deficientes visuais, este foi um instrumento enriquecedor do fazer teatral.

É importante lembrar que a palavra “teatro” tem, em seu histórico etimológico, relação com o ver e com o contemplar algo pela visão. Assim, em um primeiro momento, a experiência teatral estaria restrita a quem vê: como ator e como espectador. A lógica da concepção etimológica de teatro e a exclusão cultural que esse segmento da população vive justifica a dúvida sobre essa experiência por parte do cego. Mas, justamente, Rabêllo (2003), em sua tese de doutorado, teve a oportunidade de nos mostrar o quanto essa experiência é possível e enriquecedora para o desenvolvimento do cego, tanto pela oportunidade de trabalho sensorial, corporal e expressivo, quanto pelo acesso a uma importante forma de manifestação cultural.

1 – A SUPREMACIA DA VISÃO

*Em terra de cego quem tem olho é rei, e em terra de olho quem é cego é o que?*⁵

Em nosso mundo visual, muitas informações são tratadas como visuais quando, na verdade, não são. Podemos perceber isso em algumas ações como: encontrar objetos em bolsas, digitar números de telefone, tocar instrumentos, vestir-se, etc. A visão é, possivelmente, o “guia” dessas ações, mas sua ausência não é demasiadamente prejudicial para a execução da ação (Batista, no prelo).

Porém, como vivemos em um mundo de videntes, a visão é dado um papel essencial no desenvolvimento humano e sua ausência assume, muitas vezes, uma dimensão maior do que ela realmente tem. Isso porque não se reflete que, na ausência da visão, são possíveis outros caminhos e, assim, o desenvolvimento não está impedido, mas estruturado por uma condição diferenciada.

Essa idéia de restrição do desenvolvimento do cego se justifica pela supervalorização da visão na aquisição do conhecimento (Amiralian, 1997a; Carazas, 1997; Batista & Enumo, 2000; Lima, Lima & Silva (2000). Existem autores que estimam ser a visão a responsável por 80 % do conhecimento, como Oliveira (2002). Batista e Enumo (2000) questionam essa afirmação, justificando que ainda que a visão seja uma importante via de informação, ela não é a única.

A idéia de que o conhecimento tem origem na visão está amplamente arraigada em nossa linguagem. Amiralian (1997a) e

⁵ Essa frase foi escrita por um grupo de estudantes de Psicologia, em um relatório de pesquisa sobre conceitos de cegueira de alunos de Pedagogia, sob minha coordenação e apresentado na 7ª Jornada de Educação Especial (Viegas, Paiva, Guimarães, Leme, Morimatsu & Nunes, 2004)

Oliveira (2002) lembram que, desde a Antigüidade, os conceitos de conhecer e ver se misturam.

No cotidiano, é fácil perceber que utilizamos o verbo ver não só para a ação de olhar algo, mas também no sentido de conhecer. Por exemplo, com muita freqüência, falamos: "Você viu o que aconteceu com fulano?". Este "viu" pode estar muito mais ligado ao estar sabendo do que exclusivamente ao ato de ver. Essa atribuição de significados para além da visão não acontece apenas com o verbo ver. Muitos outros termos derivados das palavras ver e olhar também estão imbuídos de outras significações relacionadas à supremacia da visão, como por exemplo: visões de mundo, pontos-de-vista, revisão, mau olhado, amor cego, fé cega, olho gordo, olho comprido, frieza do olhar, estar de olho, etc. Outro exemplo pode ser notado no presente trabalho, que se utiliza do termo "visões psicológicas" no estudo de conceitos para falar de abordagens teóricas. Esse termo é o mais utilizado na literatura referente a conceitos.

Além disso, idéias relacionadas à luz também são influenciadas pelas relações entre claridade e inteligência, e em seu contraponto, entre escuridão e ignorância, tal como lucidez, mente iluminada, etc.

Todas essas conotações da cegueira também se refletem na literatura. Temos muitos exemplos, desde a Antigüidade, em mitos, histórias da Bíblia ou ficções, em que a cegueira é interpretada como castigo ou punição (Édipo, Homero), ou como pureza, espiritualidade, etc.

Amiralian (1997a) retrata as concepções populares sobre cegueira, como oscilando em pólos opostos: a) o cego pode ser visto como indefeso, coitado; ou como detentor de um saber sobrenatural, mais capacitado para desvendar mistérios do que os videntes; b) em relação à bondade/maldade também existe esse paradoxo: ou o cego é percebido como estritamente bom, ou como o vilão da história.

Debora Kent (1989) evidencia isso ao estudar a concepção de cegueira na literatura. De modo geral, há a oscilação entre bondade ou maldade extremas; sabedoria; punição dos pecados; intensa relação com Deus, etc. Essas características são abordadas como se fossem inerentes à falta de visão.

Seja da forma que for, os cegos, freqüentemente, são colocados como pessoas especiais, que têm características extremas e profundamente diferenciadas das outras pessoas como decorrência da condição de cegueira, tanto na literatura como na mídia em geral. Esse preconceito impede de se perceber o cego como um ser humano que tem mais em comum com outras pessoas de idade, condição social e crenças semelhantes, do que com outros cegos que vivenciam condições de vida tão diferentes.

Oliveira (2002) discorre sobre algumas vertentes semânticas do conceito de cegueira na cultura ocidental. Por meio de uma extensa pesquisa etimológica, o autor chega a quatro termos associados à cegueira: escuridão, confusão, oclusão e fumaça. Com isso, podemos perceber o quanto a palavra cegueira está ligada a conceitos de inferioridade.

Todas as relações etimológicas apresentadas estão baseadas no preconceito e no equívoco de atribuir, ao cego, limitações que vão muito além da falta de visão, mas dizem respeito a sua incapacidade em geral.

Lima et al (2000) quando questionam por que não são ensinados ao cego o conhecimento de desenhos tangíveis, mapas táteis, etc. afirmam:

Resposta a isso pode ser encontrada na crença e no embasamento filosófico das teorias que sustentam a superioridade da visão sobre os demais sentidos, inclusive o tato; na crença da incapacidade de os cegos compreenderem padrões bidimensionais pelo tato, uma vez que não tem experiência visual; e na crença de que só a visão poderia

oferecer informações que permitiriam ao sujeito reconhecer figuras, mapas e gráficos adequadamente (Lima & cols, 2000, p.53).

Esses autores lembram que filósofos tão importantes como Aristóteles e Locke consideravam a visão como o sentido mais importante do homem, e que só ela possibilitaria um conhecimento adequado do mundo. Mas, afirmam que, hoje em dia, existe uma tendência à libertação desta tradição filosófica de superioridade da visão e muitas pesquisas têm evidenciado as potencialidades dos cegos, antes só imaginadas para aqueles que vivenciam a experiência visual.

2 - AS CONCEPÇÕES DE CEGUEIRA NA HISTÓRIA

Para Vygotsky (1934/1997), assim como no caso das outras deficiências, a deficiência visual não significa apenas a ausência ou alteração do uso da visão, mas também uma reorganização orgânica e psicológica. Ele afirma que a cegueira pode ser vista não só como um defeito, mas também como uma fonte de capacidades.

Na história da humanidade, a concepção sobre cegueira sofreu profundas modificações. Vygotsky (1934/1997) define três momentos principais. No entanto, ainda que cada momento seja marcado por contextos sócio-históricos, ainda hoje, vemos resquícios das duas primeiras fases no imaginário social de cegueira.

O primeiro momento é chamado período místico e compreende a Antigüidade, Idade Média e parte da Idade Moderna. Nesse período, vigoraram dois conceitos principais quanto ao cego: ele era considerado alguém indefeso, infeliz, que vivia em desgraça, mas por outro lado era tratado com respeito pelos poderes místicos que se acreditava que ele tinha. Devido à falta de visão, o cego era visto como mais capaz de se

desenvolver espiritualmente, pois se entendia que ele estava livre de se perder nas ilusões mundanas.

Em nosso meio, desenvolvemos uma pesquisa com o objetivo de estudar as concepções de cegueira congênita em alunos do primeiro e quarto anos de um curso de Pedagogia. Um entrevistado expressou que a pessoa cega *“se desenvolve em um âmbito muito mais espiritualista do que materialista pelo fato dela não concretizar o que ela vê”* (Viegas, Paiva, Guimarães, Leme, Morimatsu & Nunes, 2004). Nessa curta frase, podemos perceber claramente esta idéia de um maior desenvolvimento espiritual do cego e também a idéia de incompetência do cego presente como incapacidade de “concretizar” as informações que recebe do mundo. Como salienta Amiralian (2002), o mundo mental do cego é um enigma para o vidente. Natural que o seja dada à diferença que a visão provoca. No entanto, conceitos distorcidos como este deixam o cego em desvantagem, já que a ele são atribuídas capacidades e limitações que nada têm a ver com a falta de visão.

Na pesquisa de Caiado (2003), a idéia de incapacidade/espiritualidade desse período histórico fica evidente na seguinte fala: *“Há o professor que acredita que o deficiente visual não aprende porque é um deficiente global e, outros, que acreditam que porque ele não tem a visão, desenvolveu uma inteligência extraordinária”*(p. 35).

O segundo momento, denominado período biológico e ingênuo ocorreu durante o Iluminismo (século XVIII). Como sabemos, a ciência passa a ser muito valorizada nesse período e não há mais espaço para explicações metafísicas: o que os homens “iluminados” buscavam eram as explicações científicas. Ao mesmo tempo, cresce a necessidade de “esclarecer” a população em geral e, assim, são criados vários centros de educação em massa, principalmente, na Europa.

Isso tudo dá um novo sentido à cegueira, que passa a ser vista como objeto de estudo científico. Além disso, inicia-se o movimento de educação dos cegos por meio da criação de institutos e escolas para cegos. Este movimento educacional permitiu que o cego se tornasse menos excluído da vida social.

Data deste período, a criação da teoria da substituição, segundo a qual, a falta de um órgão era compensada pelo melhor funcionamento dos outros órgãos. Caiado (2003) enfatiza que o salto qualitativo entre o primeiro e o segundo período é inegável, uma vez que a explicação mística para a cegueira cede lugar a uma teoria que pressupõe a capacidade de adaptação do cego. No entanto, mesmo este segundo período ainda guarda uma concepção equivocada do cego, qual seja, a de que a compensação da falta de visão pelos outros sentidos é simples e automática. A autora afirma que ainda hoje existem práticas pedagógicas que enfatizam unicamente a estimulação dos outros sentidos, o que é consequência de uma concepção extremamente biologizante de ser humano.

No nosso estudo sobre as conceituações de cegueira em estudantes do primeiro e quinto anos de Psicologia, isso ficou claro com a categoria *Compensação Sensório-Cognitiva*, que inclui termos referentes à compensação da visão pelos outros sentidos ou às capacidades cognitivas do cego, como um processo automático e natural deste, e não como uma aprendizagem passível a qualquer ser humano (Lomônaco, Nunes & Sano, no prelo).

Ainda que esse período tenha sido marcado por essa concepção equivocada de cegueira, Monte Alegre (2003) mostra-nos que o filósofo Diderot, em 1749, ao escrever sobre o cego, em *Carta sobre os cegos para uso dos que vêem*, apresenta uma concepção bastante otimista e realista destes por meio de exemplos de pessoas cegas que ele conheceu e conviveu.

E, finalmente, o período científico ou sócio-psicológico é marcado pela percepção do cego como capaz de se reorganizar para compensar a deficiência visual. Essa compensação não se limita ao desenvolvimento dos outros órgãos dos sentidos, mas à reorganização da vida psíquica por inteiro, a fim de compensar o conflito social advindo da deficiência do órgão.

Aqui, podemos perceber um outro salto qualitativo entre o segundo e o terceiro período. De uma concepção meramente biológica, o homem passou a ser visto como um ser social e histórico que, por meio dos grupos sociais de que faz parte, desenvolve uma linguagem e, ao se comunicar, constrói significados para si e para os outros.

Vygotsky (1934/1997) não nega as limitações da cegueira enquanto restrição biológica, mas afirma que, socialmente, não há limitações, porque o cego, por meio da palavra, pode se comunicar e apreender significados sociais. No entanto, a inter-relação do indivíduo cego com o ambiente não se dá sem conflitos. Mas, segundo o autor, é devido ao fato do conflito existir que há a geração de forças para sua superação.

3 - O CEGO E A SOCIEDADE ATUAL

Quanto menos o deficiente visual interage no ambiente sociocultural, menos oportunidade ele tem para formar conceitos e mais ele se fecha dentro de “seu mundo” particular. A falta de estimulação causa uma defasagem no desenvolvimento cognitivo, caracterizada, neste caso, justamente pela dificuldade na formação e utilização de conceitos. Esta defasagem é uma situação conjuntural e não estrutural do desenvolvimento da pessoa cega. (Ferrari & Campos, 2001)

Como destacado nas seções anteriores, a cegueira tem sido pensada unicamente pela falta e pela incapacidade. Isso é evidenciado no susto e na admiração das pessoas ao se depararem com algumas habilidades cotidianas de indivíduos cegos. O espanto e a descrença parecem ainda maior quando se trata da formação e práticas profissionais desses últimos. São comuns comentários comparativos com cegos bem sucedidos e conclusões de que é uma vergonha que eles consigam algo grandioso enquanto nós (videntes e perfeitos...) não termos o mesmo (ou melhor) desempenho profissional. Parece existir uma expectativa de frustração para a vida do cego e o espanto está em perceber seu sucesso ou, melhor dizendo, sua capacidade de chegar ao mesmo ponto que o vidente. Essas falsas idéias evidenciam a expectativa de limitações muito maiores e mais amplas da pessoa cega do que aquelas realmente decorrentes da deficiência.

Esta concepção do cego como ser faltante dificulta muito as relações sociais da pessoa cega, principalmente pelo desconhecimento da real condição de ser cego. Esse desconhecimento pode causar um impacto afetivo negativo, uma vez que o imaginário social está enviesado por estereótipos de limitação e sofrimento da vida do cego.

Batista e Enumo (2000) afirmam que o prognóstico desfavorável para pessoas deficientes, muitas vezes se baseia demasiadamente nas

limitações da deficiência. As autoras denominam essas concepções de desenvolvimento como organicistas, uma vez que valorizam, primordialmente, o defeito orgânico. Amiralian (1990) questiona os resultados de atrasos no desenvolvimento do deficiente visual em pesquisas comparativas com videntes e pergunta se não é necessário falar em processos diferentes, com diferentes tempos de desenvolvimento.

Questionando os caminhos que o deficiente visual percorre para conhecer o mundo e aprender, Masini (1994), no livro *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*, reflete sobre propostas de orientação educacional ao deficiente visual, levantando vários pontos de discussão. A autora faz um levantamento bibliográfico de pesquisas na área e analisa sistematicamente três propostas de educação do deficiente visual. Masini (1994), como resultado dessa revisão bibliográfica, salienta dois pontos principais: o referencial utilizado para pensar a educação do deficiente visual é o do vidente; deste modo, a comparação do deficiente visual com o vidente coloca o primeiro em constante desvantagem. Esse fato tem uma consequência grave para o deficiente visual, qual seja, a de não ser percebido como ele de fato é, mas sempre com o olhar daquilo que ele não é. O outro ponto levantado refere-se aos instrumentos propostos nos programas, que refletem uma concepção subjacente de processos mecânicos de aprendizagem, pois as tarefas baseiam-se em associação simples do mundo externo, descontextualizada da forma global de percepção do deficiente visual.

Assim, o que fica patente de toda essa análise é a urgência da continuação da luta travada por alguns autores (Amiralian, Batista, Masini, Warren, entre outros) de buscar a compreensão do cego a partir do seu próprio referencial. A concepção de cego com base no vidente, além de minimizar as possibilidades de ver o cego como ele realmente é

e percebe o mundo a sua volta, enfatiza suas limitações e não suas possibilidades. E isso em um mundo de videntes, faz com que o deficiente visual seja ainda mais prejudicado.

Também Trinca (1997) destaca que, o modo das pessoas pensarem nos cegos com base na falta, naquilo que eles não têm, é conseqüência de um mundo fundamentado principalmente na visão. Como decorrência desta forma de pensar há o esquecimento de que outros sentidos podem desempenhar um papel muito enriquecedor na aquisição do conhecimento e da aprendizagem. Segundo ele:

Aquele a quem falta a ajuda de algum sentido não difere daquele que tem todos os sentidos intactos, se ambos não conseguem usar recursos em proveito do Dom da vida. Saber usar o que temos é uma arte difícil, facilmente anulável pela arrogância de não aceitar os limites da condição humana. A arte de viver sustenta-se na capacidade de transformar essa condição para melhor realização possível para a vida. Isso é o que temos de fazer a fim de alcançar a harmonia e, quiçá, a felicidade (Trinca, 1997, p. 12).

4 - A EDUCAÇÃO DO CEGO: INCLUSÃO?

Amiralian (1990, 2002) considera duas concepções de inclusão do deficiente visual. A primeira proposta foi influenciada pela filosofia democrática norte-americana e está mais voltada para programas de treinamentos que visam tornar o deficiente visual mais parecido com o vidente. Esse processo, chamado normalização, é bastante criticado. Primeiro, porque não é possível tornar uma pessoa naquilo que ela não é. E, segundo, porque essa questão da normalização traz nas entrelinhas a idéia de que ser deficiente visual é ser inferior, faltante. Isto dificulta ainda mais a aceitação dessa condição pelo deficiente, porque se todas as suas vivências, percepções e conceitos são considerados inferiores, então, resta a esta pessoa a busca constante

dos conceitos visuais que não lhe são acessíveis, a não ser pela fala dos videntes, o que os deixa novamente dependentes.

É possível uma outra forma de inclusão do deficiente visual que o aceite sem valorizar demais as suas incapacidades, mas buscando compreender o que ele é. Essa concepção de inclusão não enfoca os limites e déficits das pessoas cegas, mas busca compreender a forma como essa pessoa se constitui e percebe o mundo, de modo a não querer transformar os cegos em videntes, e nem tampouco impor conceitos, padrões e valores dos que vêm. Em vez disso, tenta compreender as limitações da ausência de visão e analisa as condições de vida na família, escola e outros grupos de referência que possam facilitar o desenvolvimento desse indivíduo.

O aluno cego, em sua vida escolar, necessita de materiais adaptados que sejam adequados ao conhecimento tátil-cinestésico, auditivo, olfativo e gustativo – em especial materiais gráficos táteis e o braile. A adequação de materiais tem o objetivo de garantir o acesso às mesmas informações que as outras crianças têm, para que a criança cega não esteja em desvantagem em relação aos seus pares.

A educação do deficiente visual é marcada pela relação intrínseca com o atendimento especializado, capaz de suprir as necessidades especiais advindas da falta de visão e assegurar o ensino formal deste aluno. Esse atendimento especializado deve ser garantido pela chamada educação especial.

A educação especial é uma modalidade de ensino que deve caminhar paralelamente ao ensino regular, em todos os seus níveis: educação infantil, ensino fundamental, médio e superior. Esta concepção de modalidade não está isenta de discussões e divergências. Pressupomos que o ensino especializado deve acompanhar a criança/pessoa com deficiência em toda a sua vivência educacional sem, com isso, se transformar em substituto do ensino regular.

Segundo a lei n.º 5.540/68 a função do professor especializado é a de atuar como docente e especialista. Como docente, porque ele é responsável por atividades de ensino e aprendizagem. E, como especialista, porque deve facilitar o processo educacional ao orientar a escola, a família e a comunidade (Lora, 2000).

Dessa forma, a ênfase da atuação do professor especializado como docente ou especialista depende do lugar onde ele está desenvolvendo seu trabalho, que pode ser: classe especial⁶, sala de recursos⁷ ou ensino itinerante⁸.

Monte Alegre (2003) atenta para o quanto a estigmatização do deficiente visual prejudica a personalidade e auto-estima deste. Por isso, o autor defende um ambiente educacional o mais adequado possível para o desenvolvimento integral do cego. Num trabalho de pesquisa, estudou as representações que professores de crianças cegas tinham sobre seus alunos. Foram entrevistados 6 professoras, divididas em três grupos: a) 2 professoras de sala comum sem apoio especializado; b) 2 professoras de sala comum em escola com sala de recursos; c) 2 professoras especializadas de sala de recursos.

O autor constatou que a linguagem oral é prioritariamente utilizada pelos docentes, principalmente, em situações de falta de recursos materiais e de qualificação profissional para lidar com a deficiência visual. Verificou-se, também, o desconhecimento dos

⁶ A classe especial é uma sala especializada para o ensino de crianças com deficiência visual, existente tanto dentro de escolas especiais, quanto de escolas de ensino regular.

⁷ A sala de recursos é um espaço complementar ao ensino em sala de aula regular, com materiais, equipamentos e recursos específicos para o aluno com necessidade educacional especial, sob responsabilidade de um professor especializado. No caso do aluno com deficiência visual, o objetivo da sala de recursos é servir de apoio ao ensino regular deste.

⁸ O ensino itinerante é caracterizado pelo trabalho educativo de um docente especializado que vai até a escola regular na qual o aluno com necessidades educacionais especiais está matriculado. O papel deste professor é orientar, supervisionar e oferecer apoio ao aluno, aos professores da sala comum, à escola e à família sobre a educação do aluno com deficiência.

materiais adaptados para o cego (inclusive o braile) por parte dos professores de sala comum e a não comunicação entre professores das salas regulares e de recursos.

Monte Alegre (2003) concluiu que, além de melhores condições educacionais para esses alunos, faz-se necessária a preparação dos professores da sala comum, uma vez que eles passam a maior parte do tempo com o aluno cego e precisam, então, saber como lidar com ele.

De modo geral, o autor constatou a falta de apoio especializado nas escolas comuns - ditas inclusivas -, tanto pela falta de materiais e recursos para o trabalho com as crianças cegas, quanto pela falta de preparo dos docentes da sala de aula comum, o que leva a um trabalho pedagógico técnico, espontaneísta e muitas vezes inadequado por não dar conta das necessidades do aluno cego.

As professoras da sala de recursos falaram mais tranqüilamente sobre cegueira e fizeram várias críticas ao Estado pela falta de apoio citado. Já as professoras de sala comum demonstraram inseguranças e incertezas sobre como lidar com esse tipo de aluno.

No entanto, algumas delas afirmaram que o convívio com o aluno deficiente visual permitiu a percepção das capacidades destas crianças, a superação de preconceitos e a representação da criança como um ser que tem “...*características gerais de normalidade, de autonomia, de relações sociais satisfatórias, de virtudes cognitivas, curriculares, de desenho, de locomoção, verbais, do interesse pelo conhecimento e como merecedoras de uma projeção de futuro satisfatório*” (Monte Alegre, 2003, p. 275).

Assim, ainda que o autor faça uma crítica forte, necessária e bem fundamentada aos poderes públicos pela falta de investimento e iniciativa na área de educação especial (em alguns casos, o professor compra os materiais com seu próprio recurso financeiro), o convívio escolar dessas crianças com professores abertos a situações novas e

criativas, não deixa de ser um ganho significativo. Claro que isso não pode ser motivo para não se lutar por melhores condições de ensino desta população, uma vez que lhe é de direito. Mas a experiência citada mostra o quão importante é a convivência com a diferença, se esta é respeitada. No entanto, se o professor não está preparado, ele pode demorar a perceber (se vier a perceber...) a capacidade de seu aluno cego e, com isso, desperdiçar um precioso tempo da vida desse aluno, o que não ocorreria se o professor já tivesse em sua formação um contato e uma reflexão sobre a deficiência visual.

Lora (2000) estudou as habilidades e competências de professores de sala de recursos para alunos com deficiência visual ao analisar 43 questionários respondidos por professores da rede estadual de ensino do estado de São Paulo. As questões eram relativas à formação profissional e à atuação na educação do deficiente visual: tempo de serviço, modalidade de atendimento, facilidades e dificuldades dos serviços diretos e indiretos, envolvimento escolar, familiar e da comunidade.

Dos docentes pesquisados, verificou-se que cerca de 20% não tem nenhuma especialização para o ensino de deficientes visuais. Os professores tiveram dificuldades de descrever as atividades que um professor de sala de recursos deve desenvolver, o que foi interpretado por Lora (2000) como falta de conhecimento ou necessidade de atualização teórica.

Duas atividades foram as mais citadas pelos professores como primordiais em seu trabalho: preparo de materiais e reforço pedagógico. As dificuldades mais apontadas pelos professores foram: a falta de materiais; problemas de falta de vontade política e serviços de apoio; falta de conhecimento e crenças de que o deficiente visual é capaz de se desenvolver por parte da escola, da família e da comunidade em geral.

Para Lora (2000), se não forem tomadas providências políticas efetivas para a educação inclusiva do deficiente visual, isso não ocorrerá

de forma natural sob a responsabilidade de professores de sala comum, sem preparo. A questão colocada pela autora é o fortalecimento da tendência das famílias procurarem cada vez mais escolas especiais, supostamente mais preparadas para o ensino do deficiente visual, indo na contra-mão do movimento atual de inclusão!

Lora (2000) defende que a educação do deficiente visual seja orientada por um professor especializado, a fim de assegurar a satisfação das necessidades desses alunos. E sugere a criação de programas de educação continuada tanto para professores da sala comum, quanto para professores especializados. Para os primeiros, a fim de que eles conheçam as peculiaridades do processo de aprendizagem do deficiente visual e o tipo de trabalho desenvolvido pelo especialista. Para os segundos, para que eles estejam sempre atualizados quanto às inovações tecnológicas e de materiais que possam facilitar a vida do deficiente visual.

A autora sugere ainda que sejam criados novos CAPs (Centro de Apoio Pedagógico do Deficiente Visual), em cada região do estado de São Paulo, para que o professor da sala de recursos não fique sobrecarregado com as atividades de copista braile e possa se dedicar mais intensamente às orientações necessárias a todos os envolvidos na educação do cego.

Caiado (2003) fez um estudo sobre as vivências escolares dos cegos. Ela entrevistou 6 pessoas cegas cuja perda visual foi anterior à alfabetização e que aprenderam a ler pelo braile e no ensino regular. Solicitou a eles que falassem sobre lembranças da infância, da escola, do passado e do presente.

Dentre as categorias criadas pela autora para analisar as entrevistas, duas chamam a atenção: o preconceito vivido em sala de aula, em grande parte, pela falta de preparo do professor e a falta de recursos adaptados para os alunos cegos.

Essa falta de materiais adaptados fazia com que os alunos tivessem a fala do professor como único recurso pedagógico. Claro que a voz do professor é de extrema importância em sala de aula para qualquer aluno. No entanto, desenhos, mapas, fórmulas, escrita na lousa, etc. são freqüentemente utilizados para enriquecer a aula e facilitar a apreensão dos conteúdos. Nesses momentos, o que fazer com o aluno cego? Alguns poucos professores conseguiam fazer adaptações ou dedicavam uma atenção especial aos alunos cegos. Mas, a maioria não fazia essa adaptação de recursos e deixava os alunos cegos excluídos de certos conteúdos delegando, unicamente a eles próprios, o esforço da aprendizagem. Alguns pais de alunos cegos confeccionavam os materiais adaptados. Mas a maioria dos alunos relatou que concentravam todos os esforços na fala do professor: foi pela aprendizagem a partir do que o professor falava em sala que eles estudaram para provas escolares, vestibulares e concursos.

Os participantes da pesquisa de Caiado (2003) relataram várias dificuldades na escola: desde o acesso até a permanência. Na análise desse fato, a autora lembra o quanto a educação especial no Brasil teve um histórico de assistencialismo e filantropismo, de tal forma que a educação dos indivíduos com deficiência não era vista como um direito, mas como uma ação benevolente de algumas pessoas. Só recentemente os direitos das pessoas com deficiência têm sido assegurados por lei e, como consequência, têm sido objetos de reivindicações e lutas – ainda que timidamente – para o cumprimento da lei.

Nesse contexto, como tem sido a educação do cego? Os depoimentos apontam ora a família, ora instituições filantrópicas como as responsáveis pela educação especial. Em duas entrevistas, foi a família que confeccionou todo o material escolar adaptado durante a vida escolar do filho com cegueira.

Em conseqüência do pouco conhecimento sobre a deficiência visual, os professores freqüentemente têm baixa expectativa quanto à aprendizagem do aluno. Monte Alegre (2003) afirma que em sua pesquisa: *“A dúvida sobre quais as necessidades cognitivas de um aluno cego foram expressas realçadamente”* (p. 281). A crença equivocada da pouca capacidade de aprendizagem do aluno cego prejudica-o muito, uma vez que tende a minimizar as propostas pedagógicas do professor.

Outro ponto negativo quanto à educação do cego é a possibilidade do professor, por falta de preparo, adotar procedimentos educacionais tendo, como parâmetro, as formas de aprender do vidente. Em última instância, isso significa a recusa total do professor de encarar a deficiência e perceber suas possibilidades e limitações.

Caiado (2003) nos dá um exemplo disso no depoimento de uma das participantes de sua pesquisa: *“Essa professora, ao invés, de falar comigo, perguntava para o meu companheiro do lado; outros professores não gostavam de ditar, porque já tinham passado a matéria na lousa e agora ainda tinham que ditar...”*(p. 84).

O hábito de escrever a matéria na lousa, como único recurso, deve sofrer adaptações quando há um aluno cego em sala de aula. Não é possível ao professor simplesmente dizer para si e para os outros que esse é o seu jeito e que não pode mudar para não prejudicar os outros alunos. Esse tipo de atitude demonstra claramente não só a dificuldade do professor, mas a cristalização de preconceitos que leva o aluno cego à exclusão dentro da lógica da inclusão: ele está em sala de aula, mas as barreiras atitudinais não estão favorecendo seu aprendizado.

Esse é um jogo perigosíssimo, porque se esses preconceitos não forem revelados, a mensagem da instituição escola é: estamos fazendo a nossa parte, estamos aceitando “alunos de inclusão”, estamos incluindo. Mas, na realidade, nada foi alterado ou adaptado para esse aluno, que fica marginalizado dentro da sala de aula. Se ele não aprender, ou se

desistir de estudar, a escola sentir-se-á eximida de culpa: “foi ele quem não quis aprender, pois fizemos a nossa parte. Se ele não fez a dele, não podemos fazer mais nada”. É uma lógica cruel e, infelizmente, real.

Nos três estudos apresentados sobre a educação do aluno com deficiência visual, percebemos pontos comuns: falta de recursos, falta de preparo do professor e falta de conhecimento sobre a capacidade de aprendizagem do cego.

Quanto à falta de recursos, os estudos mostraram que a fala do professor torna-se o único recurso para a aprendizagem do cego. Ainda que a linguagem seja fundamental no desenvolvimento, ela não consegue substituir tudo, por isso a importância de utilizar-se outros materiais adaptados.

Ao falar da escassez de materiais adequados para o cego, Monte Alegre (2003) desabafa: (...) *“é injusto com os estudantes cegos que eles fiquem fadados a uma pedagogia espontaneísta, improvisativa e realizada por principiantes”* (p. 118).

Mais do que injustiça, trata-se de um desrespeito às leis que asseguram claramente os direitos dos alunos com deficiência. Segundo Caiado (2003), a emenda constitucional n.º 12, de 1978, afirma que *“é assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica, especialmente mediante educação especial e gratuita”*; e no art. 208, inciso III, da Constituição de 1988: *“atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”*.

Será que o direito do aluno com deficiência está garantido se não são dadas as condições de preparo para o professor e se não são feitas as adaptações necessárias para que ele seja um aluno regular realmente incluído em sala de aula comum?

Sabemos que a educação do cego do Brasil tem problemas estruturais sérios e os estudos relatados evidenciam isso claramente.

Em face da dúvida freqüente e disseminada sobre a capacidade cognitiva do cego, acreditamos que a presente dissertação pode mostrar para professores, profissionais que lidam com a cegueira, familiares e quem mais se interessar, que a criança cega forma conceitos, sim. O convite dessa pesquisa é a reflexão sobre quais são os caminhos que o indivíduo cego trilha. Assim, com uma maior clareza sobre o “mundo” do cego, podemos pensar em uma educação mais estimulante e mais adequada às percepções e vivências do aluno com cegueira.

CAPÍTULO II

A CEGUEIRA ENQUANTO DEFICIÊNCIA VISUAL: CARACTERIZAÇÕES, LIMITES E POSSIBILIDADES

A cegueira é uma deficiência visual, ou seja, a limitação de uma das formas de apreensão de informações do mundo externo: a visão. Como deficiência é importante refletirmos sobre alguns pontos que envolvem todas as pessoas com deficiência. E, mais especificamente, algumas peculiaridades da falta de visão - como a utilização dos outros sentidos - são discutidas neste capítulo.

1 - DEFICIÊNCIA/DIFERENÇA/INFERIORIDADE

O desenvolvimento humano, em suas várias facetas, não deixa de ocorrer em pessoas com algum impedimento orgânico. Segundo Amiralian (2001), o fundamental no processo de desenvolvimento é que a relação com outro ser humano permita suprir as necessidades do indivíduo em formação, seja ele deficiente ou não. Nas palavras da autora:

Todo o processo de desenvolvimento e as falhas e rupturas que porventura venham a ocorrer deverão ser compreendidos e integrados dentro de um conjunto maior de relações que são determinadas pela natureza humana e se aplicam de igual maneira a todos os seres humanos (Amiralian, 2001, p.5).

Em 1976, a Organização Mundial de Saúde elaborou um documento sobre a questão da deficiência, que foi traduzido para o português em 1989. Este documento define a deficiência, segmentando-a em três elementos: deficiência, incapacidade e desvantagem. A

deficiência é relativa à perda ou anormalidade de um determinado órgão ou estrutura orgânica, que pode estar aparente fisicamente ou não. Já a *incapacidade* é a restrição devida às conseqüências da anomalia ou defeito. E a *desvantagem* é relativa aos prejuízos que o indivíduo tem em sua vida, nas interações sociais que ele desenvolve; ou seja, a desvantagem não se refere diretamente ao defeito orgânico, mas à pouca aceitação social daquilo que diverge da norma e às conseqüências psicossociais desse defeito orgânico. A deficiência compreende dois subfenômenos: deficiência primária e secundária. A deficiência primária refere-se à deficiência e à incapacidade, ou seja, aos aspectos próprios da deficiência. Por exemplo: a lesão no olho (deficiência) que impossibilita a visão (incapacidade). Já a deficiência secundária é relativa à desvantagem ou prejuízo, isto é, ao conjunto de aspectos psicossociais que não são intrínsecos à deficiência, mas se referem a esta, devido às relações que a pessoa deficiente estabelece com o mundo (Amaral, 1996; Amiralian, 2000).

Essa diferenciação é importante porque mostra o peso que o aspecto psicossocial tem na questão da deficiência. Alguns desses aspectos psicossociais tais como preconceitos, estereótipos, estigmas etc. podem impedir ou alterar negativamente o desenvolvimento. Assim, quando se busca compreender uma pessoa com alguma deficiência, é preciso contextualizar o momento sócio-histórico em que ela vive e como isso influencia a sua vida.

Devido ao contexto histórico e cultural em que a Psicologia surgiu e se fortaleceu como ciência, ela referendou por muito tempo esta estigmatização do “diferente”. Bock (2001) afirma que isso aconteceu porque a Psicologia a serviço (quase que exclusivamente) de uma classe dominante burguesa passou a classificar e diferenciar as pessoas adequadas e úteis para o sistema capitalista. Dessa forma, a Psicologia ajudou a legitimar um padrão de normalidade como sendo um conceito

da natureza humana e não advindo das relações sociais. Assim, diferenciou pessoas, justificando desigualdades sociais. Para a autora, a Psicologia pode ter uma outra visão de normalidade: ela deve ser contextualizada dentro da realidade social em questão como uma possibilidade de aquisição do conhecimento acumulado historicamente, mas não a única possibilidade.

Segundo Bock (2001), a pessoa diferente não é anormal. Ela é menos comum, menos provável, o que pode ser decorrência de vários fatores, dentre eles: falta de condições para o desenvolvimento, limitação por problemas orgânicos, restrição devido a conflitos e emoções que permeiam as relações e dificultam o desenvolvimento.

Enfim, a Psicologia contribuiu para a segmentação do diferente ao assumir padrões rígidos de normalidade e diferenças como características individuais naturais. Esse fato também teve reflexo na questão da deficiência uma vez que, de um lado, muitas pessoas com problemas orgânicos (alteração corporal ou física; defeito funcional de algum órgão) não se encaixavam no padrão de normalidade estabelecido. Por outro lado, outras foram estigmatizadas como deficientes sem terem, na verdade, nenhuma deficiência, ou tendo um déficit que, se avaliado por métodos menos rígidos e que levassem em conta o contexto de desenvolvimento do indivíduo, seria considerado menor do que o obtido nas avaliações formais.

Um aspecto importante no desenvolvimento da pessoa com deficiência refere-se às condições que o ambiente oferece para ela se desenvolver. Amiralian (2001) afirma que o ambiente tem a função de propiciar condições adequadas de interação.

As relações sociais estabelecidas pela pessoa deficiente podem delimitar, de certa forma, o modo como ela vai lidar com a deficiência, pois é no meio social que ela está, que ela percebe as dificuldades (e facilidades) decorrentes da deficiência. Se este indivíduo vive em um

meio sócio-cultural no qual a deficiência é vista como “menos-valia”, este menosprezo vai influenciar a relação do indivíduo deficiente com ele mesmo e com o mundo (Vygotsky, 1934/1997). Ou seja, não é a deficiência em si que vai conduzir ou pré-determinar a vida de alguém, mas as conseqüências das interações mediadas pela questão da deficiência.

Vygotsky (1934/1997) conclui que o desenvolvimento da criança deficiente (como o das crianças normais) recebe influências tanto do aspecto social, como dos aspectos biológicos. Dessa forma, mostrar apenas as limitações de uma pessoa deficiente acrescenta muito pouco no desenvolvimento desta. É preciso, então, buscar as possibilidades de desenvolvimento e as condições facilitadoras para evitar pré-concepções sobre limites e prognósticos negativos.

Quando pensamos na exclusão vivida pelas pessoas com deficiência em nossa sociedade, devemos lembrar também que vivemos em uma sociedade extremamente excludente. Podemos, inclusive, afirmar que a exclusão está na base da sociedade capitalista, já que sua lógica interna pressupõe a apropriação de parte da força de trabalho (mais-valia) para garantir o lucro. O trabalhador está sempre em desvantagem porque uma parte do seu trabalho vai para o seu empregador. Todavia, para garantir que essa lógica flua “naturalmente”, sem muitos questionamentos, um discurso ideológico e liberal incute em cada um a responsabilidade pelo seu progresso. Mas, as condições não são as mesmas para todas e, assim, o palco da exclusão está montado.

Diante de tudo isso, um ponto que se coloca é: lutar pela inclusão das pessoas com deficiência é também lutar por uma sociedade mais justa, uma vez que esta é marcada pela exclusão. Ainda que os deficientes sejam cada vez mais visíveis (e, podemos dizer que a lógica da exclusão torna invisível aquele que não se quer ver), a exclusão social continuará presente, porque está engendradora nas nossas relações de

produção e, por conseqüência, na vida de cada um. Daí, a tomada de decisão é inevitável: lutamos para que os deficientes sejam incluídos ou lutamos para que todos sejam incluídos? Se adotarmos a segunda posição, então, análises mais profundas devem ser feitas...

2 - DEFICIÊNCIA VISUAL

2.1 DEFINIÇÃO DE CEGUEIRA

A deficiência visual é sub-dividida em cegueira e baixa visão. Pode-se dizer que há duas formas diferentes de encarar a deficiência visual: a concepção médica e a educacional. A primeira preocupação com a cegueira foi da medicina, que a percebia como conseqüência de doenças e buscava minimizar essa deficiência com o objetivo de tornar a pessoa normal novamente. A concepção médica tinha interesse pelo quanto um deficiente visual é capaz de ver, o que levou à definição de medidas para avaliar a capacidade visual. A medida mais usada, desde então, é a avaliação de duas funções oculares: acuidade - que consiste em discriminação de formas - e campo visual - relativo à capacidade de percepção da amplitude dos estímulos⁹. A capacidade visual é avaliada por essas medidas, com todas as correções ópticas possíveis (óculos, lentes, etc.).

No entanto, começou-se a perceber que alguns cegos com a mesma medida de acuidade visual apresentavam capacidade visual diferente. Alguns deles, inclusive, ao aprender o sistema braile conseguiam se utilizar tanto da visão residual que chegavam a ler o braile com os olhos, isto é, algumas pessoas diagnosticadas como cegas aproveitavam da visão residual para apreender as informações do

⁹ Cego é o indivíduo com acuidade menor que 0.1 ou campo visual com menos de 20 graus. Já a baixa visão é definida por uma acuidade de 6/60 e 18/60 e/ou um campo visual entre 20 e 50 graus (Caiado, 2003).

mundo. Isto levou à formulação da distinção entre cegueira e baixa visão. Assim, a partir de 1970, o diagnóstico de deficiência visual não centrou mais apenas na acuidade visual, mas passou a considerar as formas de percepção do sujeito: se ele apreende o mundo através do tato, olfato, cinestesia, etc., essa pessoa é considerada cega; se, no entanto, o indivíduo tiver limitações da visão, mas ainda assim conseguir utilizar-se do resíduo visual de forma satisfatória, então, seu diagnóstico é de baixa visão (Amiralian, 1997a).

Com isso, podemos perceber uma grande diferença na concepção médica e na concepção educacional: de acordo com a primeira, o código braile é recomendado para os diagnosticados como cegos; de acordo com a segunda, a cegueira é definida pela utilização do código braile para leitura e escrita.

É importante perceber que a concepção educacional permite a indicação de auxílios ópticos (óculos, lentes de aumento específicas, lupas, etc.); concessão de benefícios sociais e medidas educacionais (A criança será ensinada pelo código braile ou letra comum? No caso de baixa visão, que cuidados serão tomados?) (Batista e Enumo, 2000). Garcia (2001) acredita que a concepção educacional é muito mais ampla e funcional, pois é dinâmica, qualitativa e enfatiza a eficiência visual.

Esta divisão de concepções de cegueira não pode ser justificativa para a não comunicação entre profissionais. Ocorreram, de fato, momentos diferentes de concepção científica da cegueira. No entanto, o que se deve buscar, hoje em dia, é o atendimento multidisciplinar, de modo que oftalmologistas e educadores consigam dialogar o máximo possível em busca de melhores condições de desenvolvimento da pessoa com deficiência visual.

É fundamental que os diagnósticos de deficiência visual sejam adequados para que o atendimento das necessidades do sujeito propicie melhores condições para o seu desenvolvimento.

Dessa forma, para compreender melhor a condição de cegueira e a forma como ela é vivenciada pelo indivíduo, é importante conhecer a idade e a causa da perda visual (Anache, 1994; Amiralian, 1997a; Batista e Enumo, 2000; Ramiro, 2000). Os cegos que perdem a visão a partir dos 5 anos são considerados cegos adventícios ou adquiridos. Os casos de cegueira anterior a essa idade são chamados de cegueira congênita. A delimitação da idade de 5 anos para o diagnóstico de cegueira adquirida é fruto de pesquisas que não identificaram memória visual em cegos que perderam a visão antes dessa idade (Amiralian, 1997a).

Esta autora afirma que, quanto mais cedo ocorre a perda da visão, mais essa condição influencia o desenvolvimento do indivíduo, e, quanto mais tarde a cegueira se apresenta, mais as características de personalidade anteriores à perda têm peso maior no desenvolvimento do indivíduo.

Assim sendo, podemos pensar que a definição de cegueira congênita ou adquirida está mais voltada para fins educacionais, pois o desenvolvimento de uma pessoa que perdeu a visão com 4 anos é diferente de outra que a perdeu com 2 meses. Nesses 4 anos de vida, o indivíduo contou com a visão para relacionar-se com o mundo, e sua perda tem um peso diferente em relação a um bebê de 2 meses de idade.

A ausência de visão é um fenômeno complexo e diverso: as causas, o momento e a forma da perda visual (progressiva ou repentina) o contexto psicológico, familiar e social, tudo isso influenciará a forma como a pessoa vive sua condição de cegueira. Assim, ainda que possamos pensar em pontos comuns entre os cegos, principalmente no que diz respeito a formas de percepção, o desenvolvimento de cada um é peculiar, como o é de todo vidente, o que justifica pensarmos que o desenvolvimento da pessoa com cegueira está muito mais próximo ao de

outras pessoas com características próximas (idade, condição sócio-econômica, influência cultural, etc.) do que a de outro cego.

2.2 A CEGUEIRA E AS PERCEPÇÕES SENSORIAIS

Em casos de baixa visão, recursos ópticos podem ser utilizados para maximizar o resíduo visual. Isso não ocorre para o cego, então, é importante fazer com que a informação visual chegue até ele por outras formas. Para isso, é preciso a utilização de outros canais sensoriais. O tato e a audição são os sentidos mais usados, cada um funcionando a partir de características que permitem certas possibilidades de informação.

A importância da audição e da linguagem no desenvolvimento humano é inquestionável. Para o cego, a linguagem assume um papel ainda maior. Recchia (1997) afirma que a criança cega depende mais da linguagem para compreender o mundo do que a vidente. Assim, é preciso que os adultos estabeleçam contatos verbais recíprocos com a criança desde muito cedo. E lembra que esse contato não pode ser meramente intuitivo, pois o adulto tem que dar informações ao mesmo tempo compreensíveis e estimulantes para a criança, a fim de que ela se motive a explorar cada vez mais o ambiente.

Segundo Amiralian (1997a), o cego substitui o que ele não vê através da linguagem, o que pode justificar algumas palavras não compreensíveis ou parcialmente compreensíveis que os cegos falam. Além disso, o cego percebe o mundo através de todos os sentidos que não a visão (tato, olfato, paladar, audição), mas o significado das coisas lhe é transmitido, em sua maioria, por videntes que utilizam muito menos esses sentidos e muito mais a visão como fonte de informação e conhecimento. A consequência deste impasse é que o cego tem que fazer

constantemente "ajustes" daquilo que ele conhece por meio de suas percepções e daquilo que ele conhece pela fala dos que o rodeiam.

Rabêllo (2003) afirma que alguns cegos “... se tornam extremamente sensíveis aos matizes de inflexão, de volume, de cadência, de ressonância e das várias intensidades dos sons das falas dos outros, que passam despercebidos aos videntes” (p. 78). Para o autor, é por meio da linguagem e das percepções tátil-cinestésicas que podemos explicar o desenvolvimento cognitivo do cego, uma vez que a linguagem assume ainda mais uma função organizadora e planejadora, fundamental para o desenvolvimento humano.

Ormelezi (2000) afirma que a linguagem é uma forma efetiva de suprir as informações visuais. Segundo a autora, é devido à linguagem que algumas pesquisas não apontam mais tantos atrasos no desenvolvimento de crianças cegas como nos estudos de Piaget.

Quanto ao tato, Ochaíta e Rosa (1995) definem dois tipos de tatos, baseados em Gibson: tato passivo: recepção da informação de forma passiva e não intencional no qual os receptores são a pele e os tecidos subjacentes, por exemplo, sensação de calor causada pela roupa; tato ativo ou sistema háptico: é a busca de informação de modo intencional através do toque. Neste tipo de tato estão envolvidos não só a pele e os tecidos subjacentes, mas “...receptores dos músculos e tendões, de maneira que o sistema perceptivo háptico capta a informação articulatória motora e de equilíbrio” (Ochaíta & Rosa, 1995, p.185).

Em comparação à visão, o tato é uma forma mais lenta de captação da informação. Isso porque a exploração háptica se dá de forma seqüencial. Por exemplo, o cego precisa percorrer uma mesa para conhecê-la, enquanto a visão permite uma identificação mais rápida. No entanto, Batista (no prelo) lembra que não é só o tato que tem o caráter seqüencial: música, discurso, livros, textos, todos são formas seqüenciais de transmissão de informação e, nem por isso, são

consideradas melhores ou piores do que a informação captada visualmente.

O tato permite o conhecimento através das características dos objetos: textura, formato, temperatura, etc. Mas, ele é mais útil para objetos próximos e permite menos informações no caso de objetos grandes e/ou distantes.

Essa possibilidade de discriminação do tato e outros sentidos leva a crer que o uso dos sentidos não é uma simples compensação do órgão falho, mas toda uma reorganização do organismo biopsicossocial, que permite o acesso e o processamento de informações.

Lima et al (2000) que estudaram o sistema háptico e a forma como ele pode ser utilizado pelo cego, afirmam que a possibilidade de acesso dos cegos à comunicação via imagem na forma tátil ainda é um recurso pouco utilizado. Esses pesquisadores acreditam que isso é um grande prejuízo para o cego, pois o não acesso a materiais gráficos (desenhos e figuras em relevo) restringe uma ampla possibilidade de conhecimento do mundo e exclui ainda mais o deficiente visual.

Mas, embora o tato seja uma importante via de informação para o cego, obviamente não é a única. O sistema cinestésico é um dos sistemas que fornecem informações sobre a orientação espacial, movimento e equilíbrio, porque possibilita a percepção da posição, vento, velocidade do movimento e orientação do corpo (Rabêllo, 2003).

Neste sentido, Lora (2000) afirma que nem todos os objetos podem ser percebidos diretamente pelo tato, o que faz com que alguns conceitos só sejam entendidos pelas crianças por explicações orais ou outras analogias, como maquetes e outros tipos de representação tátil.

Rabêllo (2003) mostra que o olfato e a gustação também são dois sentidos importantes para o desenvolvimento do cego. A gustação auxilia na apreciação dos alimentos e o olfato ajuda o cego a reconhecer pessoas, objetos, caminhos, etc.

Segundo o autor, a percepção do espaço pelo cego se dá pela conjunção das sensações táteis, cinestésicas e auditivas aliadas às experiências mentais passadas já construídas pelo sujeito.

Diante de todas essas considerações sobre as peculiaridades dos sentidos e das percepções do cego, não podemos deixar de considerar que o desenvolvimento cognitivo do cego – ênfase dessa dissertação – não se restringe a questões lingüísticas e sensoriais. Como nos alerta Monte Alegre (2003): “*A pessoa cega possui intactos, plenamente acessíveis, seus afetos, sua criatividade e, além dos sentidos e de sua fala, sua inteligência global*” (p. 288). Assim, concluímos que a formação de conceito do cego não se restringe aos estímulos sensoriais, mas envolve, como em todo ser humano, a totalidade de seu pensamento e vivências.

Para pensarmos especificamente no desenvolvimento de conceitos do cego, é importante situarmos como entendemos os conceitos de modo geral: para que servem, como são formados, etc. Existem várias teorias que tentam explicar o processo – tão humano – de formação de conceitos. No capítulo seguinte apresentaremos algumas destas teorias a fim de fundamentar teoricamente a pesquisa realizada.

CAPÍTULO III

CEGUEIRA E FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Neste capítulo buscamos definir o que estamos entendendo como conceito. Para tal, apresentamos algumas teorias de conceito, nos detendo um pouco mais na abordagem que fundamenta esta pesquisa – a visão teórica. Para pensarmos no caso específico dos cegos, apresentamos alguns estudos sobre conceitos desenvolvidos com esta população.

1- O ESTUDO DE CONCEITOS PELA PSICOLOGIA

O termo conceito é amplamente utilizado em nosso cotidiano. Quando duas pessoas conversam, elas certamente estão fazendo uso de conceitos simbolizados por palavras. Com demasiada frequência, pressupomos que nossos interlocutores compreendem os conceitos que expressamos por meio de palavras. Certamente, isso nem sempre é verdadeiro, visto que os conceitos de quem fala podem não ser os mesmos de quem ouve. Em Psicologia (como em outras ciências) a clareza de conceitos faz-se necessária para a compreensão teórica; para o confronto de teorias que abordam o mesmo tema; para a correta aplicação das descobertas teóricas à vida cotidiana. Assim, seja na ciência, seja na vida diária, a pouca clareza dos conceitos utilizados dificulta (ou até inviabiliza) a comunicação. Mas, o que é um conceito? Como ele é formado?

Dada a sua importância, seria de se esperar que não houvesse muita dificuldade para definir conceito. Entretanto, uma revisão da literatura sobre o assunto mostra que a definição de conceito e a compreensão de seu processo de formação não são nada simples.

Na linguagem cotidiana, conceito refere-se costumeiramente a qualquer idéia, imagem ou noção de uma pessoa. Ou seja, este termo é utilizado de forma bastante diversificada e flexível. E mesmo nas ciências de modo geral (que não estão voltadas para o estudo de conceitos), embora o termo conceito seja amplamente utilizado como base de compreensão das teorias, também não é comum a preocupação em defini-lo e investigá-lo.

Assim, quando nos perguntamos o que são conceitos e como eles são construídos, diferentes respostas são oferecidas. Estas respostas, em Psicologia, constituem as diferentes teorias de conceitos formuladas ao longo de quase um século de estudos e que serão discutidas neste trabalho. Todavia, antes de considerarmos as teorias psicológicas de conceitos, uma análise das funções que os conceitos desempenham em nossa vida cognitiva servirá como uma primeira aproximação para responder à pergunta: “O que é conceito?”.

1.1 FUNÇÕES DOS CONCEITOS

Lomônaco (1997) cita algumas funções listadas por Bruner, Goodnow e Austin (1956) que serão, a seguir, consideradas.

1) Os conceitos reduzem a complexidade do ambiente uma vez que, por meio de certos agrupamentos, é possível referir-se a membros de uma classe de maneira geral, sem se perder nas suas particularidades. Essa redução acontece devido ao processo de identificação de atributos definidores e à desconsideração dos acidentais. Identificar atributos definidores permite incluir novos exemplos em uma determinada categoria¹⁰, o que libera o homem da

¹⁰ Embora na linguagem cotidiana o termo categoria seja freqüentemente utilizado como sinônimo de conceito, na literatura especializada estes dois termos têm significados diferentes. Conceito diz respeito à representação mental, enquanto categoria refere-se ao conjunto de exemplos abrangidos pelo conceito. Assim, ao

necessidade de aprender cada coisa individualmente. Uma vez que ele tenha claro quais são os atributos definidores de uma categoria, os exemplos encontrados podem ser incluídos ou não nesta categoria. Por exemplo, em se tratando de cores, sabe-se que o ser humano é capaz de discriminar 7 milhões de tonalidades e a elas atribuir rótulos diferentes. No entanto, não é o que se verifica: na prática, são utilizados alguns poucos nomes de cores (o que varia em cada cultura) para nomear todas elas. Isso mostra que a capacidade humana de abstração e categorização facilita muito a vida cotidiana, pois, embora tenhamos a capacidade de aprender todas as particularidades das coisas que nos rodeiam, vivenciar esse processo seria tão exaustivo quanto desnecessário. Assim, percebemos o quanto utilizar conceitos em nosso dia-a-dia é vital.

2) Outra função importante dos conceitos consiste na orientação das ações. Se uma pessoa tem um conceito sobre algo, ela tem condições de agir de forma consonante com as informações contidas no conceito em questão. Por exemplo: se uma pessoa recebe a informação de que determinado tipo de escorpião é venenoso e conhece o conceito de veneno, ela poderá evitar este tipo de escorpião sem ter de passar pela experiência de ser picado para descobrir que ele é venenoso. Ou seja, o conhecimento de conceitos orienta a atividade instrumental do homem.

3) Os conceitos possibilitam a ordenação e classificação das coisas do mundo. Assim, conhecer os atributos de uma classe que mantém relações de ordenação com outras permite a inferência de que esses atributos se aplicam também a outros tipos de conceitos (subordinados,

conjunto de todos os objetos existentes no mundo (categoria) corresponde uma única representação mental (conceito) capaz de abrangê-los.

supraordenados ou coordenados). Por exemplo, se uma pessoa conhece as características de um ácido (conceito supraordenado) e sabe que o vinagre (conceito subordinado) é um tipo de ácido, ela tem condições de inferir que o vinagre tem todas as características dos ácidos, além de características específicas do vinagre.

1.2 TEORIAS DE CONCEITOS

Na Psicologia, os conceitos começaram a ser estudados, experimentalmente, a partir de 1920. Uma vez que os conceitos são considerados como representação mental, a forma de conceber esta representação é o que vai diferenciar cada uma das teorias propostas, ao longo dos anos, para descrever e explicar o processo de formação de conceitos. Lomônaco (1996, 1997, 2000, 2001) analisa quatro destas teorias, ou visões psicológicas, como são comumente chamadas: visão clássica, prototípica, dos exemplares e teórica. Dentre essas, a visão teórica é a abordagem que embasa este trabalho. Em virtude disso, as três primeiras teorias serão apresentadas de forma mais sucinta e a visão teórica de forma mais detalhada.

Para a apresentação e análise das duas primeiras visões de conceito baseamo-nos, principalmente, em Gardner (1995); Lomônaco (1996, 1997, 2000, 2001) e Oliveira (1994, 1999).

1.2.1 Visão clássica

A visão clássica sobre natureza de conceitos abrange não apenas a Psicologia, mas também a Filosofia e a Lógica. Na Psicologia, os primeiros estudos experimentais sobre formação de conceitos foram realizados por Hull, em 1920. Desde então, até cerca de 1960, a concepção vigente foi a visão clássica.

É importante salientar que a denominação visão (ou concepção) clássica só recebeu este rótulo depois que outra concepção de conceitos foi elaborada (a visão prototípica), uma vez que, até então, a visão clássica era a única teoria existente e seus pressupostos eram entendidos como óbvios, evidentes e não questionados.

A visão clássica pressupõe a existência de atributos necessários e suficientes para definir um conceito. Necessários porque todos os exemplos de um conceito devem ter esses atributos; suficientes porque todo elemento que tiver tais atributos será, necessariamente, um exemplo do conceito. Por exemplo, o conceito de triângulo implica três atributos definidores: figura plana, fechada, composta por três lados. Assim, todas as figuras que apresentam esses três atributos são triângulos e todos os triângulos devem ter necessariamente esses atributos. Na falta de um deles, não se trata mais de um triângulo: com um lado a mais, a figura deixa de ser um triângulo e passa a ser classificada como quadrilátero.

A experiência com alguns exemplos possibilita a abstração dos atributos definidores e permite a formação de uma representação mental (que é o conceito), na qual todos os aspectos comuns aos membros de uma classe estão sumarizados.

Uma das implicações desta concepção refere-se à representatividade dos exemplos. Para a visão clássica, todos os exemplos de uma categoria possuem a mesma representatividade. Por partilhem dos mesmos atributos definidores, cada exemplo do conceito é tão representativo ou tão bom quanto os demais. Assim, ônibus, carro e elevador são exemplos igualmente representativos da categoria *meios de transporte*, já que todos eles partilham dos mesmos atributos definidores.

Outra implicação desta abordagem de conceitos refere-se à delimitação clara dos limites das categorias. Isto é, uma vez que a

pessoa tenha formado um conceito, a inclusão de um exemplo na categoria é uma questão de tudo ou nada: se o objeto em questão apresenta os atributos definidores, então, ele será automaticamente incluído na categoria. Se não os possui, dela será excluído.

Na Psicologia, a visão clássica foi adotada tanto pelo behaviorismo, quanto pelo cognitivismo. Os behavioristas radicais acreditam que o estudo de conceitos deve ser feito por meio do estudo do controle de estímulos. Os atributos comuns dos estímulos, através do processo de condicionamento e extinção, vêm a controlar as repostas do sujeito. Por exemplo, diante de diferentes exemplos de mesa, o indivíduo, por meio do reforçamento da resposta verbal *mesa*, aprende a discriminar os atributos comuns de mesa e extinguir sua resposta diante dos atributos acidentais. Dessa forma, o processo de formação de conceito é, na verdade, um processo de discriminação de estímulos.

A teoria cognitiva, consonante com seus pressupostos teóricos a respeito do comportamento do homem, enfatiza os processos cognitivos e os estados internos do indivíduo. Para esses teóricos, o conceito é uma representação mental formada a partir da abstração dos atributos definidores dos exemplos de uma determinada categoria.

Em contraposição ao behaviorismo radical, que evita o estudo dos estados internos e não os considera como causa do comportamento, os cognitivistas pressupõem que os conceitos podem orientar as ações do indivíduo.

A partir da década de 1970, a visão clássica começou a sofrer várias críticas. Com base em Lomônaco (1997), algumas das limitações dessa visão serão apresentadas:

- 1) O pressuposto fundamental da visão clássica (a existência de propriedades definidoras – suficientes e necessárias) não tem sido verificado empiricamente, apesar de décadas de pesquisa. Por exemplo,

quais são os atributos definidores de cão? Animal doméstico com quatro patas, amigável e de determinado tamanho? Sabe-se que o tamanho de um cão pequinês é muito diferente do de um pastor alemão. Além disso, a característica amigável depende muito do cachorro e da situação. Então como definir cão? A dificuldade em se especificar os atributos definidores de um conceito evidencia que existem outros fatores ligados à formação de um conceito, que não apenas a descrição sumária de características comuns.

Além disso, a falta de um dos atributos do conceito não impede que deixemos de reconhecer o exemplo como pertencente à categoria. No caso de cão, podemos encontrar um cachorro que sofreu um acidente e perdeu uma perna. Não obstante a ausência de um dos supostos atributos definidores (quatro patas), continuamos a categorizá-lo como cão.

Na verdade, a visão clássica explica bem a formação de conceitos claramente definidos - os conceitos matemáticos e científicos - em que os atributos comuns necessários e suficientes podem ser facilmente identificados. No entanto, no que se refere a conceitos naturais - aqueles que são aprendidos naturalmente na vida cotidiana - a visão clássica apresenta dificuldades para explicar seu processo de formação.

2) A suposição de representatividade equivalente para todos os membros de uma categoria é diretamente contrariada no cotidiano. Em nosso dia-a-dia, temos vários exemplos: pêra, maçã e banana parecem ser, intuitivamente, exemplos mais representativos de fruta do que jaca, tomate e cajá; assim como sabiá e pardal representam melhor o conceito de ave do que galinha ou pingüim. Ou seja, é intuitivamente óbvio para todos nós que alguns membros das categorias representam-na melhor do que outros, ou são melhores exemplos do conceito, o que contraria frontalmente os pressupostos da visão clássica.

3) Em diversos momentos, podemos ficar em dúvida sobre como classificar um conceito. Por exemplo: patins é um brinquedo ou um meio de locomoção? Tapete faz parte do mobiliário? Tomate é fruta? Estes poucos exemplos servem para ilustrar o fato de que, em algumas categorias, o limite entre o que deve ser nela incluído ou dela excluído é impreciso, contrariando mais uma vez as previsões da visão clássica.

1.2.2 Visão prototípica

Durante quase meio século, a visão clássica foi a concepção vigente nos estudos psicológicos sobre conceito. A partir de 1970, entretanto, pesquisas e observações não sistemáticas permitiram a identificação de vários aspectos limitadores desta abordagem. Assim, um novo modelo de explicação para o estudo de conceitos foi desenvolvido. A psicóloga norte-americana Eleanor Rosch e colaboradores foram quem mais contribuíram para as críticas à visão clássica e para a elaboração de uma nova teoria de conceitos: a visão prototípica.

Por meio de grande número de estudos, Eleanor Rosch e colaboradores foram demonstrando empiricamente os pontos frágeis da visão clássica e sugerindo uma outra explicação para suas limitações.

Para a visão clássica, as categorias criadas pelo homem são arbitrárias, pois se supõe que as correlações entre os atributos dos estímulos têm a mesma probabilidade de ocorrer. Não existe uma organização prévia do mundo ou algum processo no sistema nervoso que influencie a categorização: quem define a forma pela qual o homem agrupa os itens é exclusivamente a cultura e a forma como socialmente os conceitos nos são apresentados.

Rosch refuta essa noção afirmando que as correlações entre os atributos de estímulos do ambiente não são iguais; algumas são mais prováveis do que outras, o que necessariamente vai influenciar a formação de conceitos. Por exemplo, pássaros canoros são geralmente pequenos. Ou seja, os atributos cantar e tamanho pequeno são encontrados com maior freqüência entre os pássaros canoros, do que, por exemplo, cantar e determinada cor das penas. Supõe-se que os sujeitos são sensíveis a estas correlações de atributos que, uma vez detectadas, constituem a matéria prima da formação dos conceitos ou protótipos.

Para compreender como os conceitos se desenvolvem, Eleanor Rosch utiliza-se da noção de protótipo. O protótipo é uma representação mental formada a partir do contato repetido com vários itens de uma categoria, o que leva o sujeito a detectar as correlações mais freqüentes. O protótipo possui um caráter dinâmico, já ele se modifica com a experiência: quanto mais contato com exemplos do conceito, maior sua representatividade. O protótipo, como representação mental, é formado pela abstração das características que mais ocorrem nos exemplos de uma categoria. Uma vez formado, a inclusão de um item na categoria dependerá da semelhança deste item com o protótipo. Aceita esta noção de protótipo, algumas implicações seguem-se necessariamente:

- 1) Ao invés de atributos definidores, a visão prototípica pressupõe que os atributos de um conceito são aqueles com alta probabilidade de serem encontrados em seus exemplos, mas sem a necessidade de estarem presentes em todos eles.

- 2) Na visão clássica, como todos os exemplos de um conceito possuem os atributos necessários e suficientes, não faz sentido pensar em exemplos mais ou menos representativos da categoria. Entretanto,

na visão prototípica, a questão da representatividade dos exemplos é amplamente considerada. Várias pesquisas de Rosch mostraram que as pessoas consideram alguns exemplos mais representativos do que outros. Por exemplo, vaca e elefante parecem ser exemplos mais representativos de mamífero do que morcego e baleia.

3) Uma vez admitidas as diferenças na representatividade dos exemplos, o passo seguinte é assumir a indeterminação dos limites das categorias. Ou seja, se alguns exemplos são representantes muito pobres de um conceito, a dúvida em inseri-lo ou não na categoria é previsível. Desse modo, questionar sobre a inclusão de azeitona no conceito de fruta ou lenço no de vestuário é natural e faz parte do processo de formação de conceitos, por serem esses exemplos menos representativos da categoria.

Embora a visão prototípica consiga responder coerentemente a muitos pontos frágeis da visão clássica, ela também sofreu várias críticas a partir da década de 80 do século passado. Lomônaco (1997) apresenta algumas delas:

1) A visão prototípica não faz restrição sobre que atributos devem fazer parte do protótipo. Isso faz com que os limites sejam muito amplos e quaisquer características possam ser listadas para um conceito, correndo-se o risco de dizer muito pouco sobre ele. Por exemplo, se for solicitado a alguém que liste características em comum entre uma mesa e um prédio, esta pessoa poderia dizer: ambos ocupam lugar no espaço, são tateáveis, feitos pelo homem, não existiam antes de Cristo, podem ser encontrados em muitos lugares do mundo, etc. Esta lista pode ser muito grande, mas que informações relevantes trazem sobre o conceito em questão? Todas as informações listadas não explicam o porquê dos

dois exemplos formarem uma categoria. Sem uma delimitação, a concepção de protótipo fica muito ampla e, assim, pouco explicativa.

2) Na visão clássica, os conceitos complexos são explicados pela junção dos atributos comuns (necessários e suficientes) de cada um dos conceitos simples. Uma vez que a visão prototípica não admite esse tipo de atributo, como explicar a formação de conceitos complexos? Se os conceitos complexos não se originam dos simples, como eles se formam? Uma possível explicação é a de que eles constituiriam outros protótipos, o que parece pouco viável à luz da economia cognitiva. Por exemplo, o conceito de homem implicaria um protótipo; o de homem rico, um outro protótipo; o de homem rico e inteligente ainda um outro protótipo e, assim, sucessivamente aumentando em muito o número de protótipos.

3) Lomônaco (1997) com base no estudo de Barsalou (1987) refere-se a uma outra limitação da visão prototípica. Em alguns tipos de categoria, a prototipicidade parece estar muito mais ligada a um ideal ou objetivo do que à frequência de atributos correlacionados. Por exemplo, no caso de alimentos permitidos em uma dieta, o baixo índice de calorias (ideal) é o que determina a prototipicidade e não a similaridade a uma média. Por exemplo, no que a alface é similar ao cereal em barra? De que forma a visão prototípica pode explicar esse fato? Fica muito difícil responder essas questões por esta abordagem se basear na similaridade para explicar a formação de conceito.

1.2.3 Visão dos exemplares

Alguns autores que estudam conceitos, como Oliveira (1994, 1999), Gardner (1995) e Pozo (1988) não consideram a visão dos exemplares como uma abordagem em separado; ela é vista como uma

variação da visão prototípica. No entanto, Lomônaco (1996, 1997, 2000, 2001) acredita ser importante apresentá-la separadamente, uma vez que essa visão caracteriza conceitos de forma diferenciada das duas abordagens apresentadas anteriormente.

A diferença mais marcante entre a visão prototípica e a dos exemplares refere-se à forma como os conceitos são representados na mente do sujeito. Enquanto na prototípica se afirma que a representação mental é formada pelos atributos mais freqüentemente encontrados nos membros da categoria, a visão dos exemplares assume que o conceito é representado por um ou alguns exemplos individuais. Por exemplo, após alguns anos de trabalho docente e o conseqüente contato com uma quantidade e diversidade muito grande de alunos, um professor poderá adotar a representação de um ou mais alunos concretos como o conceito de *bom aluno*. E, uma vez adotado os exemplares representativos do conceito, o professor, deles, irá se utilizar para incluir ou excluir novos exemplos em sua categoria de bom aluno em função da similaridade dos novos exemplos com os exemplares armazenados em sua memória.

Ainda que a visão dos exemplares dê conta de alguns pontos frágeis da visão prototípica, como no caso dos conceitos disjuntivos¹¹, ela não tem sido bem aceita como explicação do processo de formação de conceitos devido, principalmente, ao fato de não ser uma teoria econômica. Se os conceitos tiverem que ser representados por alguns exemplares individuais, em lugar de uma única representação mental geral estaremos, de um lado, restringindo muito a capacidade de

¹¹ Conceitos disjuntivos são aqueles que não apresentam atributos definidores comuns. Por exemplo, cidadão brasileiro é aquela pessoa que ou nasceu no Brasil ou passou por um processo de naturalização. Ou seja, não existem atributos definidores, necessários e suficientes deste conceito. Como a visão clássica se baseia em atributos definidores, ela não consegue explicar a existência deste tipo de conceito. Já a visão dos exemplares, considera os exemplares como representantes do conceito e cada representação é vista como disjuntiva. Assim, os conceitos disjuntivos são facilmente explicados.

abstração humana e, de outro, multiplicando enormemente o número de conceitos que uma pessoa deve formar no decorrer do seu desenvolvimento cognitivo. Ou seja, ela também é uma teoria muito pouco econômica.

1.2.4 A questão da coesão conceitual

Uma pergunta fundamental em qualquer teoria de conceitos refere-se ao fenômeno da coesão conceitual. O que é um conceito coeso? Conceitos coesos são aqueles significativos, úteis, informativos dentro de um determinado contexto histórico-cultural. Nesses conceitos, os atributos formam um conjunto coeso ou unido de atributos. As questões que se colocam são: o que mantém a união desses atributos? Por que são esses os conceitos que temos e não outros?

Para Lomônaco (1997), nenhuma das três concepções citadas responde adequadamente a essas perguntas, porque elas se baseiam na similaridade para explicar a formação de conceitos. O autor afirma que isso ocorre porque a explicação da coesão conceitual baseada na similaridade não estabelece as restrições necessárias para definir quais conceitos são coesos e quais não são. Ou seja, se não há restrições para o que pode ou não ser definido como atributo definidor, protótipo ou exemplar, quaisquer dois objetos podem ser considerados similares em alguns aspectos. O exemplo comentado anteriormente de características em comum entre mesa e prédio (ocupam lugar no espaço, são tateáveis, feitas pelo homem, etc.) ilustra bem esse fato. Medin (1989) afirma que o problema da similaridade está em tratá-la como determinante da coesão conceitual. Para o autor, ela precisa ser vista como uma das conseqüências da coesão conceitual e não sua causa.

Murphy e Medin (1985) apresentam um exemplo que ilustra não ser a similaridade o fator determinante na coesão conceitual: se uma

pessoa, durante sua vida, só conheceu latas de refrigerante de 7,5 cm de diâmetro e moedas de 4,0 cm de diâmetro, e lhe for perguntada se um objeto com diâmetro de 5,0 cm é uma lata de refrigerante ou uma moeda, muito provavelmente, ela vai responder que é uma lata de refrigerante. Isso porque ela sabe que o tamanho das moedas é definido por leis e não pode ser alterado aleatoriamente. Já para as latas de refrigerante, essa alteração no tamanho é possível. O que esse exemplo hipotético mostra? Que a escolha do sujeito está muito mais centrada no conhecimento geral que ele tem do mundo do que especificamente na similaridade. Caso contrário, ela escolheria a moeda, porque o tamanho dela (4,0 cm) e do novo objeto (5,0 cm) são mais similares do que em relação à lata (7,5 cm).

Lomônaco (1997) refere-se a um outro exemplo ilustrativo, citado por Murphy (1993): uma pessoa vai ao zoológico e vê dois animais desconhecidos em uma jaula. É dito a ela que esses animais chamam-se *zork*. Se lhe for perguntada o que é um *zork*, que definição essa pessoa poderia dar? Possivelmente, a partir do contato com apenas dois exemplos da espécie, ela poderá fazer generalizações sobre tamanho, forma, tipo e cor do pêlo, alimentação, etc. No entanto, ela não fará generalizações, a partir dos exemplos que conheceu, sobre sexo, idade, estado de consciência, etc. Isto é, se as duas espécies de *zork* fossem fêmeas, de 5 anos e estivessem dormindo, a pessoa que as conheceu não diria que todos os *zorks* têm essas características. Por que isso acontece? O que esses autores afirmam é que, a partir do contato com alguns itens, são feitas generalizações de alguns atributos e não de outros. O que determina tais generalizações é o conhecimento que o sujeito tem do mundo.

Este reconhecimento da importância do conhecimento prévio do sujeito no processo de categorização, somado às críticas ao papel da

similaridade, levou ao desenvolvimento de uma nova teoria de conceitos – a visão teórica, a seguir considerada.

1.2.5 Visão teórica

Como anteriormente salientado, as críticas ao papel da similaridade como fator explicativo da coesão conceitual, ao lado de muitas outras críticas que as visões clássica, prototípica e dos exemplares receberam, propiciaram o surgimento de uma outra concepção: a visão teórica. Essa abordagem originou-se a partir dos trabalhos de Susan Carey em 1985 e das críticas severas que Gregory L. Murphy e Douglas L. Medin (1995), num artigo denominado *The role of theories in conceptual coherence*, fizeram às visões clássica e prototípica (Oliveira, 1994, 1999; Lomônaco, 1997).

De acordo com a visão teórica, o conceito não é mais visto isoladamente, mas inter-relacionado com outros conceitos que a pessoa tem do mundo. Ou seja, o conceito faz parte de uma rede de relações com outros conceitos, na qual adquire seu significado. Essa rede de relações é chamada teoria. Esse termo não tem aqui o significado usual de teoria científica, mas diz respeito ao conhecimento que o homem tem do mundo e a forma como ele o organiza. Um exemplo ilustrativo de uma teoria é o conhecimento que uma criança tem sobre animais: ela sabe que eles se alimentam, reproduzem, nascem, crescem, morrem, etc. Esse conhecimento é uma teoria, no sentido de indicar como as coisas se relacionam no mundo animal. Nesse caso, pode-se falar de uma teoria biológica ingênua. Também em outras áreas do conhecimento, tais como física, psicologia, matemática, etc., é possível a identificação de teorias ingênuas. Um outro exemplo: uma pessoa que não tenha conhecimentos em física pode não saber explicitar a lei da gravidade, embora tenha muitas informações a respeito da queda dos

corpos. Esse conhecimento pode ser considerado uma teoria ou uma física ingênua (Oliveira, 1994, 1999; Lomônaco, 1997).

Visto que os conceitos formam uma estrutura relacional, a mudança de um conceito ou a aprendizagem de um novo conceito altera intrinsecamente toda essa rede de relações. No caso do exemplo anterior, se a pessoa entra em contato com a informação de um corpo que não cai ao ser atirado para cima, o que acontece? Ou a pessoa duvida da informação porque a teoria que ela tem sobre o assunto afirma o contrário, ou ela aprende um novo conceito de gravidade alterando toda a rede de conceitos (teoria), que tinha formado até o momento.

Keil, em sua obra *Concepts, kinds, and cognitive development*, publicada em 1989, trouxe grandes contribuições para a visão teórica. Ele inicia seu trabalho com críticas às teorias de estágios (Ex: Piaget e Vygotsky), que postulam uma mudança global e simultânea da representação de conceitos no decorrer do desenvolvimento humano, afirmando que a modificação estrutural dos conceitos ocorre em momentos diferentes, para diferentes domínios conceituais. Tal mudança consiste num gradual afastamento dos aspectos característicos dos conceitos e sua substituição por aspectos definidores.

A pergunta inicial de Keil (1989) é se essa mudança do característico ao definidor acontece ao mesmo tempo para todos os domínios, ou se o desenvolvimento ocorre em momentos diferentes para cada um deles.

O autor adota uma classificação tripla de conceitos: (a) espécies naturais: relativas às coisas existentes no mundo e independentes do homem. Exemplos: animais, plantas; (b) espécies nominais: são aqueles conceitos convencionalmente definidos pelo grupo social e com atributos necessários e suficientes (e, portanto, próximos à noção de conceito da

visão clássica). Exemplos: mentira e números primos e, (c) artefatos: referem-se a tudo aquilo que é criado intencionalmente pelo homem com alguma função. Exemplo: mesa e caneta. Os atributos de um conceito podem ser definidores ou característicos. Definidores são atributos necessários e suficientes para a inclusão ou exclusão de um exemplo na categoria. Os atributos característicos são aqueles não necessários para a definição do conceito, mas que estão presentes em grande parte dos conceitos.

Com o objetivo de compreender o desenvolvimento conceitual (no sentido de rede de relações conceituais), Keil (1989) realiza diversas pesquisas, dentre as quais algumas serão apresentadas.

1.2.5.1 Conceitos nominais

As primeiras pesquisas realizadas por Keil (1989) são referentes aos conceitos nominais, nas quais ele estuda as relações entre os atributos característicos e definidores. Como anteriormente salientado, os atributos definidores são aqueles necessários e suficientes para a definição de um conceito, enquanto os característicos não são necessários ou suficientes, mas geralmente estão presentes na maioria dos exemplos de uma categoria.

Buscando investigar a mudança de ênfase dos atributos característicos para os definidores, no decorrer da idade das crianças, o autor elaborou um procedimento em que duas histórias sobre o mesmo conceito eram apresentadas. Em uma delas, havia atributos característicos relativos ao conceito e nenhum atributo definidor; na outra, o contrário ocorria: a história apresentava atributos definidores e nenhum característico, como podemos ver nas duas histórias seguintes:

1) *“Um homem fedorento e mal vestido, com uma arma no bolso, entrou na sua casa, outro dia, e levou a sua televisão colorida porque seus pais não a queriam mais e disseram a ele que poderia levá-la embora. Ele roubou a sua TV?”.*

2) *“Uma mulher muito boazinha e sorridente se aproximou de você e lhe deu um abraço, mas depois ela pegou o seu relógio e o levou embora sem você deixar. E nunca mais devolveu. Ela roubou o seu relógio?”.*

Ambas as histórias são sobre roubo, mas, na primeira, há atributos característicos desse conceito (aparência da pessoa em questão, presença de arma de fogo, etc.), mas não há aspectos definidores: o homem não rouba a televisão. Já na segunda história, há a inversão: existem atributos definidores (a mulher de fato rouba), mas não existem característicos (ela tem uma boa aparência, não é rude, etc.).

A apresentação das histórias ocorreu individualmente. Ao final de cada história, o pesquisador perguntava à criança “... poderia ser X?”, sendo X o conceito em questão. Depois, algumas perguntas eram feitas para esclarecer as respostas dadas pelas crianças. Utilizando-se deste procedimento, Keil (1989) pôde verificar que atributos eram levados em conta pelas crianças no momento de definir o conceito.

Os conceitos estudados pertenciam a cinco domínios conceituais: moral, parentesco, refeição, ferramenta e cozimento. Alguns exemplos dos conceitos abordados são: roubo, avô, café-da-manhã, martelo e fritar. Os participantes foram divididos em três grupos etários: 6, 8 e 10 anos.

Os resultados desta pesquisa evidenciaram um aumento no uso de atributos definidores com o decorrer da idade. Keil (1989) verificou também que as mudanças dos atributos não ocorriam simultaneamente para todos os conceitos. Tal fato confirmou a hipótese de que não existe uma mudança global no desenvolvimento de conceitos.

Em nosso meio, Lomônaco, Caon, Heuri, Santos e Franco (1996) replicaram parte desse estudo. O procedimento da pesquisa foi muito semelhante ao de Keil. Participaram três grupos de crianças de diferentes faixas etárias: de 4 a 6 anos; de 7 a 8 anos; e de 9 a 11 anos, com 16 crianças em cada. Foram apresentadas 12 histórias, traduzidas e adaptadas dos estudos de Keil. As histórias eram relativas a três domínios conceituais (parentesco, moral e refeições). Em cada domínio, dois conceitos foram trabalhados: café da manhã e almoço, para refeição; mentira e roubo, para moral; tio e avó, para parentesco. Os resultados desses estudos são coerentes com os encontrados por seu proponente: (a) há mudança na ênfase dos atributos característicos aos definidores no decorrer da idade; (b) as mudanças não ocorrem no mesmo momento, nos domínios estudados; (c) há coerência nos domínios conceituais.

1.2.5.2 Paradigma das descobertas nas espécies naturais e artefatos

O segundo grupo de pesquisas foi referente a espécies naturais e artefatos. Utilizando-se de um procedimento por ele denominado paradigma da descoberta, Keil (1989) procurou verificar se a descoberta de essências internas ou princípios causais subjacentes iria mudar as definições das crianças sobre conceitos do tipo espécies naturais e artefatos.

O procedimento utilizado consistiu na apresentação de 10 histórias, 5 relativas a espécies naturais (por exemplo, cão/gato, pêra/maçã) e 5 relativas a artefatos (por exemplo, chave/moeda, prego/chave-de-fenda). Cada história referia-se a um par de conceitos, em que uma entidade era apresentada com características perceptivas e

comportamentais da outra, como, por exemplo, na seguinte história sobre os artefatos prego e chave de fenda:

Estas coisas servem para manter juntos pedaços de madeira e para pendurar quadros na parede, e todos chamam isto de prego. Mas alguns cientistas foram a uma fábrica onde estas coisas eram feitas e decidiram estudá-las cuidadosamente. Eles descobriram que elas não eram como a maioria dos pregos. As coisas feitas nesta fábrica eram por dentro como chaves de fenda. E quando eles olharam para ver como essas coisas eram feitas, eles descobriram que chaves de fenda eram derretidas para fazer pregos. Então, o que você acha que essas coisas são: pregos ou chaves de fenda?

Tanto os grupos de participantes (6, 8 e 10 anos) quanto a forma de apresentação das histórias foram semelhantes ao estudo anterior. Os resultados mostraram que, em relação às espécies naturais, as descobertas influenciaram as categorizações das crianças mais velhas, mas não influenciaram as das mais novas. Já com os artefatos, tanto as crianças mais velhas como as mais novas não consideraram as descobertas nas definições dos conceitos. Esses resultados demonstraram diferenças nas teorias ingênuas das crianças a respeito das espécies naturais e artefatos, evidenciando que a mudança dos atributos não ocorre ao mesmo tempo para todos os domínios conceituais.

Lomônaco, Capovilla, Costa, Albernaz, Souza e Aguiar (2000) replicaram parte desses experimentos. Da mesma forma que no estudo anterior, o procedimento foi bastante semelhante. Os participantes da pesquisa eram: 3 grupos de 10 crianças, com idade entre 6 e 7 anos, 8 e 9 anos e entre 10 e 11 anos. Foram utilizadas 4 histórias traduzidas e adaptadas das pesquisas de Keil. Entre elas, duas se referiam a espécies naturais (cavalo/vaca e maçã/pêra) e duas a artefatos (chave-de-fenda/prego e moeda/chave). Exemplos desse tipo de história encontram-se no Anexo 3.

Os resultados encontrados foram semelhantes aos de Keil (1989):

- 1- artefatos: para esses domínios conceituais não houve diferenças entre as crianças: até as crianças mais novas se utilizaram mais das propriedades definidoras para caracterizar os conceitos;
- 2- espécies naturais: nesse tipo de domínio, as crianças apresentaram diferenças em suas categorizações. Crianças com 6 anos se basearam mais nos aspectos característicos; com o aumento da idade, elas passaram a considerar mais as propriedades definidoras.

De modo geral, a ênfase nas propriedades mudou dos aspectos característicos para os definidores com o decorrer da idade. Os dados mostraram que esta mudança ocorreu primeiro para os domínios de artefatos e depois para os domínios das espécies naturais. Para os autores do estudo, isso pode ter acontecido porque os atributos definidores de artefatos são propriedades facilmente observáveis (por exemplo, a função das chaves de abrir porta), o que pode facilitar a ocorrência de teorias ingênuas das crianças. Já em relação às espécies naturais, as características definidoras são propriedades internas (como formato dos ossos de um animal) ou aspectos mais dificilmente observados por elas (meios de reprodução do animal).

1.2.5.3 Paradigma das transformações nas espécies naturais e artefatos

Algumas limitações do paradigma das descobertas levaram Keil (1989) a formular um outro procedimento: o paradigma das transformações. Neste paradigma, a mudança das propriedades dos conceitos ocorre de modo inverso às do paradigma das descobertas: a aparência é alterada, e as características profundas se mantêm. Outra

diferença marcante neste paradigma é que, aqui, as mudanças são apresentadas como “transformações” e não como “descobertas”, como na pesquisa anterior. Uma história do paradigma sobre conceitos naturais, no caso, tigre e leão, é apresentada a seguir, a título de ilustração:

Os cientistas pegaram um tigre como esse (mostra-se o desenho de um tigre). Eles usaram um alvejante especial para peles, removeram as listas e costuraram uma enorme juba, de tal modo que ele ficou assim (mostra-se o desenho do leão). Depois da operação, o animal é um tigre ou um leão?

O procedimento foi semelhante ao paradigma das descobertas: os participantes eram crianças de 3 grupos etários (6, 8 e 10 anos) às quais foram contadas histórias com pares de entidades das espécies naturais e dos artefatos.

No primeiro grupo de experimentos, operações realizadas por cientistas transformavam propriedades perceptivas e comportamentais de uma espécie em propriedades de outra espécie. No segundo grupo de experimentos, algumas das transformações envolviam alterações mais significativas do que outras, o que poderia levar a um número maior de caracterizações da espécie transformada.

Os resultados do primeiro grupo de experimentos foram semelhantes aos resultados anteriores: (a) em relação às espécies naturais, as crianças mais novas consideravam as transformações realizadas para definir o conceito, isto é, elas se referiam às propriedades características para fazer as categorizações. Já as crianças mais velhas não acreditaram que as transformações alteraram as entidades e, por isso, se basearam em propriedades definidoras para fazerem julgamentos; (b) no caso dos artefatos, todas as crianças afirmaram que as transformações mudaram a natureza das entidades.

Para Keil (1989), esses resultados indicaram que até as crianças mais novas têm algumas crenças sobre como funcionam as espécies biológicas. E essas crenças fazem com que elas não se deixem influenciar por toda e qualquer mudança nas propriedades características dos conceitos. O que se pôde perceber, para o pesquisador, foi que as crianças selecionaram quais mudanças devem ser consideradas e quais não devem, indicando a existência de teorias biológicas “ingênuas” por parte delas.

Segundo Lomônaco (1997), os resultados de todas essas pesquisas evidenciaram aquilo que Keil (1989) hipotetizara: a similaridade não é a determinante da formação do conceito e a mudança da estrutura conceitual não ocorre simultaneamente para todos os domínios conceituais. Nas palavras de Lomônaco (1997): “(..) o ser humano, desde muito cedo, é capaz de libertar-se do mundo imediato, atóxico e categorizá-lo em termos de propriedades mais “essenciais”, ao invés de ater-se à similaridade percebida entre as coisas do mundo” (p.181).

1.2.6 Considerações Finais

Dentre as quatro abordagens de conceitos apresentadas, a visão teórica nos pareceu a mais adequada para fundamentar teoricamente este estudo. Como anteriormente considerado, a visão teórica é uma abordagem recente e seu principal proponente Frank C. Keil desenvolveu e utilizou-se de diversas histórias como procedimento de estudo de conceitos. Ainda que tenha utilizado procedimentos diferenciados, o objetivo comum era verificar se a criança estava utilizando atributos característicos ou definidores ao definir conceitos.

Embora essas histórias tenham sido elaboradas para crianças videntes, elas foram utilizadas neste trabalho com o objetivo de avaliar

se essa abordagem e esse tipo de procedimento são, também, adequados para o estudo de conceitos em criança cegas sem pretender, contudo, comparar o desempenho dessas crianças com o das videntes que, tradicionalmente, são sujeitos desse tipo de estudo de conceitos.

Dentre os procedimentos de pesquisa desenvolvidos por Keil (1989) e replicados em nosso meio (Lomônaco, 1996, 2000, 2001), dois deles serão utilizados: a) o procedimento de narração de histórias para estudo de conceitos nominais (Lomônaco, 1996) e b) o paradigma das descobertas para a investigação dos conceitos naturais (Lomônaco, 2000). O paradigma das transformações não será utilizado porque faz parte desse procedimento a apresentação de figuras ou fotos dos conceitos em questão, como descrito na seção 1.2.5.3.

Além das histórias de Keil, os conceitos dos participantes foram estudados por meio da apresentação de definições. Pressupomos que os conceitos não podem ser estudados separadamente porque, em sua essência, são formados por meio de redes conceituais - as teorias. Assim, por meio desses dois procedimentos, a presente pesquisa procurou estudar a rede conceitual envolvida na definição de cada conceito.

2 - CEGUEIRA E FORMAÇÃO DE CONCEITOS: O QUE DIZ A LITERATURA ESPECIALIZADA?

A revisão de literatura de estudos referentes à cegueira e formação de conceitos foi feita com a utilização de palavras-chaves nas seguintes bases de dados: Dedalus, Psycinfo, BVS-PSI e Capes. O período examinado foi as duas últimas décadas (1980 a 2004). Constatamos que a quantidade de estudos publicados na área de formação de conceitos com indivíduos cegos é pequena. A maior parte do material encontrado referia-se ao desenvolvimento cognitivo de modo geral, ou a algum

aspecto deste, como abstração, atribuição de significados, representação espacial, etc. A maioria desses estudos foi publicada no *Journal of Visual Impairment and Blindness*, um periódico de extrema importância na área de deficiência visual. A seguir, alguns desses poucos estudos serão apresentados.

Hall (1981) faz uma revisão da literatura sobre a imagem mental e o desenvolvimento cognitivo do cego. Estudos como o de Fraiberg, de 1977, demonstraram atrasos no desenvolvimento cognitivo do cego em relação ao do vidente. No entanto, outros estudos evidenciam que o cego forma imagens mentais de conceitos não-visuais, correspondente aos canais sensoriais utilizados.

Vários estudos mostram atrasos no desenvolvimento do cego congênito quando comparado ao do vidente. Mas, Hall (1981) atenta para o fato de que as diferenças entre os dois grupos podem não ser indicativos de atrasos, mas de processos cognitivos diferenciados. Tendo em vista esse fato, a autora lembra o quanto é inadequada a aplicação de testes de inteligência padronizados para videntes em cegos congênitos, pois esses testes podem estar avaliando processos diferentes no cego. A autora conclui que o desenvolvimento de imagens mentais detalhadas e adequadas, no cego, deve ser estimulado seja pela experiência direta, indireta ou por explicações verbais, pois as imagens mentais são fundamentais no desenvolvimento cognitivo humano.

Anderson e Olson (1981) realizaram uma pesquisa sobre a conceituação de crianças cegas. Os autores apresentam diversos estudos que sugerem que a falta de visão prejudica a formação de conceitos pelos cegos devido a sua interação empobrecida com o ambiente, uma vez que se acredita que as informações possibilitadas pelos outros sentidos são precárias comparativamente à riqueza de informações que a visão propicia. Em face da literatura consultada, os autores levantam a hipótese de que os conceitos das crianças cegas são

diferentes dos videntes, e em decorrência disso, salientam para o perigo do cego apenas repetir a conceituação do vidente, sem apropriar-se desse conhecimento.

Esses autores estudaram conceitos de objetos comuns por 2 grupos de crianças: 10 crianças cegas e 10 videntes, com idade entre 3 e 9 anos, de ambos os sexos e de situações sócio-econômica diversas. Foi solicitado a cada criança, individualmente, a descrição de 20 objetos, sendo 10 considerados mais tangíveis e 10 menos tangíveis. Os objetos mais tangíveis são aqueles em que o acesso tátil é possível no objeto por inteiro, como, por exemplo, bola, caneta, chave. E os menos tangíveis são aqueles que, embora não tateáveis, podem ser apreendidos pela experiência tátil de forma completa, como árvore, jardim, casa, rua, ônibus, etc. Foi solicitado às crianças que respondessem as seguintes questões referentes aos objetos: o que é, para que serve e com o que se parece. As respostas das crianças foram divididas em três categorias:

- Egocêntrica: inclui respostas relativas a pessoas, lugares e coisas associadas diretamente ao item em questão ou comparações com objetos similares. Essa categoria foi chamada egocêntrica pela referência à experiência individual das crianças.
- Funcional: inclui respostas relativas ao objeto ou a função do objeto.
- Perceptiva: nesta categoria incluem-se respostas relativas à cor, tipo, tamanho, quantidade e características físicas do objeto.

As diferenças entre as aquisições de conceitos pelos dois grupos não foram estatisticamente significantes. Alguns resultados deste estudo, relativos às crianças cegas, serão apresentados:

1) No que se refere a objetos mais tangíveis, as crianças cegas, além de apresentarem maior número de atributos egocêntricos do que os videntes, utilizaram-se mais de atributos funcionais do que perceptivos.

2) As crianças cegas mais velhas (de 7 a 9 anos) apresentaram maior variedade de atributos do que as crianças mais novas.

3) Em relação aos dois tipos de conceitos, as crianças cegas saíram-se melhor com os objetos mais tangíveis, tanto no que se refere ao número de atributos mencionados quanto ao número de respostas incorretas.

4) A análise qualitativa dos dados mostrou que a maioria dos atributos mencionados foi similar, e muitas vezes idênticos, para os dois grupos.

5) As crianças cegas fizeram mais comparações com outros objetos baseando-se na forma e função destes do que as videntes.

6) O número de respostas baseadas em referentes visuais no grupo de crianças cegas foi extremamente baixo (3% do total de respostas desse grupo).

Anderson e Olson (1981) salientam dois pontos principais dessa pesquisa. Em primeiro lugar, a não significância das diferenças entre as respostas das crianças cegas e videntes. Esse fato contradiz muitas pesquisas, apresentadas pelos próprios autores, que afirmam que a informação que o cego recebe - sem a visão - é fragmentada, menos complexa e, por isso, prejudicial à conceituação. Além disso, a tendência ao verbalismo apontada por alguns autores como Cuthsfoth (1969) não foi observada, pois apenas 3% das respostas dos cegos tiveram referências visuais que, logicamente, não são acessíveis a eles.

Em função desses achados, os autores concluíram que a linguagem da criança cega não é um mero reflexo do conhecimento e da linguagem dos videntes a sua volta, mas é representativa dos conceitos dessas crianças, desenvolvidos a partir das informações que lhes chegam pelos sentidos que não a visão.

O primeiro autor desse estudo (Anderson, 1984) realizou, posteriormente, outra pesquisa similar a essa visando compreender melhor os processos de desenvolvimento da linguagem e da cognição da criança cega. Ele entrevistou individualmente 10 crianças cegas

congênitas e 10 videntes com idades entre 3 e 9 anos. Foram empregadas duas tarefas, sendo uma verbal e uma tátil. A tarefa verbal consistiu em solicitar a definição de 10 objetos comuns (bola, lápis, colher, chave, pente, bloco, xícara, boneca, escova e corda). Em um segundo momento, foi realizada a tarefa tátil: os mesmos objetos eram apresentados e a criança tinha que identificá-los e descrevê-los tatilmente. Esse método foi adotado tendo em vista a importância da informação tátil para a criança cega.

Os atributos apresentados pelas crianças foram agrupados em três categorias de análise da mesma forma que o estudo anterior: egocêntrica, funcional e perceptiva. Alguns dos resultados encontrados são considerados, a seguir:

1) Tanto na tarefa verbal quanto na tátil, as crianças cegas mencionaram um maior número de atributos perceptivos do que funcionais e um maior número de atributos funcionais do que egocêntricos. Esse fato também foi observado nas crianças videntes.

2) As crianças cegas fizeram mais comparações nas descrições dos objetos do que as videntes.

3) A maioria dos atributos apresentados pelas crianças cegas, em todas as categorias, evidencia a dependência da informação tátil. Além disso, o número de definições visuais, cujos referentes não provém da experiência sensorial dos cegos, foi muito baixo (3% nas tarefas verbais e 2% nas tarefas táteis).

4) As crianças dos dois grupos mencionaram os mesmos atributos funcionais para os objetos. No entanto, o autor notou uma diferença sutil entre os grupos: as ações citadas pelos cegos podem ser consideradas mais concretas do que as citadas pelos videntes, que demonstraram um nível um pouco maior de abstração.

O autor interpretou os dados como indicativos de que a imagem mental do cego baseia-se no significado pessoal de sua experiência com

os objetos, uma vez que foi notada uma tendência a nomear pessoas, lugares e coisas associados com a vivência da criança cega, além da comparação entre os itens em questão com objetos similares.

Anderson (1984) ressalta a mesma tendência notada nos dois grupos: os conceitos provêm largamente da informação perceptiva, e também da relação das experiências pessoais e funcionais com os objetos.

Para Anderson (1984), os dados sugerem que o desenvolvimento da criança cega, no que diz respeito à conceituação, provêm de sua experiência particular com o mundo e que sua linguagem reflete sua experiência e forma de representação mental e não o conhecimento da linguagem das pessoas videntes. E acrescenta não haver evidências de que o conceito da criança cega apresente prejuízos significativos em relação ao da criança vidente.

Recchia (1997) apresenta estudos que indicam diferenças cognitivas entre crianças deficientes visuais e videntes, mas enfatiza a possibilidade de minimizar tais diferenças por meio de programas de intervenção precoce desde o início da vida dessas crianças. Segundo o autor, o deficiente visual leva mais tempo para desenvolver o senso de conservação e, como esse senso é fundamental para a relação da criança com o ambiente e o seu desenvolvimento, é de extrema importância que a criança seja estimulada para desenvolver mais rapidamente a noção de conservação e, assim, evitar atrasos em seu desenvolvimento.

O autor levanta uma questão importante no processo de formação de conceitos da criança cega: muitas representações elaboradas por ela não fazem muito sentido para o vidente, uma vez que ela utiliza caminhos sensoriais que não costumam ser explorados por quem vê como, por exemplo, a analogia de uma bola de plástico com um rosto humano. E, se essa criança vive em um mundo de videntes, que espaço

terão as suas representações? Será que as conceituações das crianças cegas são valorizadas pelos educadores videntes?

Essa questão remete mais uma vez à importância dos educadores que lidam com a criança cega conhecerem o desenvolvimento cognitivo geral e, especificamente, as particularidades da criança cega. A partir desse conhecimento será possível compreender o processo de desenvolvimento do cego, levando-se em conta aquilo que é o mais importante: a sua condição de ser humano.

MacClusie, Tunick, Dial e Paul (1998) também preocupados com a questão do desenvolvimento cognitivo do cego e, particularmente, com a capacidade de abstração, realizaram uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de avaliar o papel da visão no desenvolvimento da capacidade de abstração. Tal revisão indicou que não há consenso entre os estudiosos a respeito da capacidade de abstração do cego. Alguns estudos afirmam que há defasagem dessa capacidade, enquanto outros estudos, mais recentes, não evidenciam relações entre perda visual e abstração. Outros estudiosos, ainda, afirmam que crianças de classe regular têm melhor desempenho em avaliações cognitivas do que as crianças de escolas especializadas, do tipo internato.

Esses autores constataram que, nos estudos revistos, em todas as avaliações feitas com crianças, não há informação sobre a idade de perda visual e há o uso exclusivo de instrumentos criados para videntes, sem grandes adaptações para pessoas cegas.

Assim sendo, os pesquisadores realizaram um estudo com adultos, tendo a idade da perda visual como variável independente. Para tal, eles testaram dois grupos de adultos cegos, sendo 30 pessoas do Texas e 30 da Pensilvânia e Virgínia do Oeste. Um dos grupos era composto por pessoas que haviam perdido a visão com até dois anos de idade, e o outro por aqueles que se tornaram cegos com mais de 5 anos. A justificativa para tal delimitação está no fato de que, aos 2 anos, a

linguagem começa a ser uma forma de expressão da criança, enquanto que, aos 5 anos, a linguagem já está bastante desenvolvida. E, quando a linguagem se desenvolve sem a visão, a hipótese é a de que, se a visão tem um papel tão preponderante na atividade de abstração, pessoas que perderam a visão até os 2 anos deveriam apresentar um resultado mais baixo em abstração verbal do que as que perderam a visão com mais de 5 anos.

Foram utilizados dois instrumentos de avaliação: a parte verbal do teste WAIS-R (WISC para adultos) e um teste formulado por um dos autores, o CTB – *Cognitive Test for the Blind*.

Embora a variável independente no início da pesquisa fosse unicamente a época de aquisição da cegueira, os resultados mostraram diferenças significantes entre o grupo do Texas e o grupo da Pensilvânia e Virgínia do Oeste. Por esse motivo, a variável localidade também foi avaliada estatisticamente. As análises estatísticas evidenciaram diferença significativa quanto à localidade e diferença não significativa quanto à idade de perda visual tanto na capacidade de conceituação verbal, quanto na de conceituação não-verbal. Além disso, os resultados indicaram uma média semelhante, no teste WAIS-R, entre os dois grupos de idade de perda visual e a que é usualmente encontrada em videntes. Tal resultado é contrário à hipótese de que a deficiência visual prejudica a capacidade de conceituação.

Neste estudo, pode-se perceber que os estados onde moravam os participantes foi uma variável significativa estatisticamente. Os autores avaliaram dois aspectos fundamentais dessa variável: educação e cultura. O grupo com melhores resultados foi o da Pensilvânia e Virgínia do Oeste, formado principalmente por caucasianos e com um número superior de anos de escolaridade – em contraposição ao outro grupo, do Texas, formado, principalmente, por afro-americanos e latinos e com menos anos de escolaridade, o que levou os autores a concluírem que

quanto maior o nível de escolaridade, melhor o desempenho nos testes cognitivos.

A escassez de trabalhos na área de cegueira e formação de conceitos também ocorre no Brasil. Alguns estudiosos, como Amiralian, Batista, Masini vêm, há anos, desenvolvendo pesquisas em nosso meio com pessoas com deficiência visual. Mas não há muitos trabalhos que tenham se dedicado exaustivamente ao estudo da formação de conceitos em cegos. Três pesquisas sobre o tema, realizadas recentemente em nosso meio (as duas primeiras orientadas por Batista e última por Masini), serão, a seguir, apresentadas.

Passos (1998) realizou uma pesquisa como o objetivo de investigar a conceituação da criança cega congênita. Estudou, mais especificamente, a compreensão de metáforas por essas crianças. O trabalho objetivou, também, avaliar procedimentos de intervenção como mediadores na construção do conhecimento. Foram utilizados dois testes: a adaptação brasileira da Escala Verbal do WISC feita por V. Lemgruber e P.A Paine, em 1981, e um teste elaborado especificamente para a avaliação de metáforas.

Participaram da pesquisa dois meninos de 12 e 13 anos, que freqüentavam a 3° e 4° séries do ensino público, respectivamente. Ambos os participantes eram cegos congênitos sem outras deficiências associadas.

O procedimento iniciou-se pela aplicação do WISC. Em seguida, a pesquisadora realizou a testagem inicial (T1) com a aplicação da prova de avaliação das metáforas. Essa prova consiste de uma lista composta por 11 frases. Cada frase contém uma ou mais metáforas, que se situam em um mini-contexto. Após tal fase, foram feitas intervenções com histórias adaptadas da literatura infantil brasileira que continham 5 das metáforas apresentadas anteriormente e conversas espontâneas sobre

os assuntos tratados. A fase final (T2) consistiu na retestagem das mesmas frases da T1.

O WISC foi avaliado da forma convencional. O critério para análise do teste de metáforas foi a atribuição de pontos para respostas corretas (2), respostas aproximadamente corretas (1) e nenhum ponto para respostas incorretas. O máximo possível de pontos era 24.

Um dos participantes apresentou desempenho abaixo da média no WISC e escore 0 na fase T1. Na retestagem (fase T2), esta criança alcançou 10 pontos. O outro participante mostrou-se um pouco acima da média no WISC: obteve 7 pontos na T1 e 17 na T2. Assim, pode-se perceber que houve progressos no desempenho dos dois meninos na retestagem.

Outro fato constatado foi que esses progressos referiram-se não só às metáforas presentes nas histórias, mas, também, às outras metáforas. Isso indica que as crianças aprenderam a definir as metáforas de forma mais relacionada com o contexto em questão, em vez de se deterem unicamente no significado literal das frases apresentadas. Além disso, a melhora na re-testagem indicou que o procedimento de intervenção utilizado é adequado e pode favorecer a aquisição de conhecimento, devido ao fato da linguagem ser utilizada como mediadora e possibilitar a reflexão sobre seu uso e sua reformulação para vivência cotidiana.

Leme (1998) considera que o desenvolvimento cognitivo permite cada vez mais a elaboração complexa dos estímulos do meio, permitindo ao homem apropriar-se intelectualmente da realidade. Tendo em vista a importância de conceitos na vida do homem, buscou compreender a aquisição de conceitos por cegos congênitos com base no fato de que muitas das categorizações da realidade baseiam-se em aspectos visuais. A autora realizou uma pesquisa em que palavras, cuja percepção do referente depende exclusivamente da visão, foram apresentadas a 4

jovens cegas congênitas com idade entre 14 e 17 anos. Uma das adolescentes terminou o 1º grau em 1997; duas outras estudavam em escolas públicas, uma cursava a 6º e a outra a 7º série; a última jovem estava na 7º série de uma escola do SESI. Todas as participantes pertenciam à classe média baixa.

Foram realizadas entrevistas individuais, semi-dirigidas, nas quais, inicialmente, a pesquisadora perguntava o significado da palavra e, posteriormente, havia uma interação mais livre com o objetivo de esclarecer os significados apresentados e propiciar novas possibilidades de respostas. As palavras apresentadas foram: transparente, horizonte, abatido, pôr-do-sol, elegante, nuvem, dourado, arco-íris.

A análise dos dados avaliou as respostas em termos de significados, níveis de abstração e generalização, referência à percepção direta, referência à apreensão pela linguagem e elementos sócio-culturais. O referencial de análise das respostas baseou-se em definições do dicionário Aurélio.

Os dados referentes à abstração e generalização foram avaliados numa escala de 0 a 3: respostas baseadas em propriedades definidoras (3 pontos); respostas baseadas em propriedades características (2 pontos); respostas baseadas em exemplos ou com formulação vaga (1 ponto); e 0 ponto para quando a participante não sabia o significado da palavra. A concepção de propriedades definidoras e características é a mesma dos estudos de Lomônaco et al. (1996). As outras categorias foram analisadas qualitativamente.

Os resultados mostraram que a pontuação mais freqüente foi a de 3, indicando que, na maioria das vezes, as jovens definiram os conceitos com maior nível de abstração e generalização. Foi verificado que, muitas vezes, as definições das participantes referiam-se a atributos característicos e não a propriedades definidoras. Outro fato notado foi que as participantes apresentaram definições com referência à

apreensão indireta, ou seja, pela linguagem, em todas as palavras. Para a autora, esse fato mostra o quanto as informações oriundas das relações sociais influem na formação de conceitos. Em relação às fontes de informações, as participantes indicaram com frequência os colegas de escola, as aulas e familiares.

A partir dos dados obtidos, Leme (1998) concluiu que a ausência da visão não impede a formação de conceitos, uma vez que os significados das coisas do mundo são apreendidos pela interação com as pessoas. Dessa forma, a autora considera que o desconhecimento de conceitos não é consequência direta da deficiência visual, mas da falta de experiências que possibilitem ao cego ter acesso ao significado dos conceitos.

Outro estudo interessante na área foi realizado por Ormelezi (2000). A autora pesquisou a aquisição de representações mentais - imagens e conceitos - pelo cego. Foram entrevistados 5 adultos, com idades entre 19 e 44 anos. Os participantes eram cegos congênitos, sem outros comprometimentos orgânicos. Todos pertenciam à classe média ou alta e tinham níveis de escolaridade médio e superior.

As entrevistas foram semi-estruturadas. A pesquisadora fez perguntas aos participantes sobre imagens e conceitos de coisas não acessíveis ou com pouca possibilidade de acesso ao cego (exemplos: sol, lua, nuvem, espelho) e sobre a própria pessoa (consciência de si e imagem corporal).

Ormelezi (2000) empregou o método fenomenológico para analisar os resultados encontrados. Algumas das perguntas que a autora buscou responder foram: como o cego congênito forma representações mentais e conceitos? Como ele adquire conceitos e imagens que não são acessíveis à sua percepção?

Foi constatado que a formação de imagens e conceitos de todos os participantes se dá pela experiência tátil, auditiva e olfativa. Todas essas

experiências se mostraram inter-relacionadas com a linguagem através de explicações, definições, metáforas, etc. que as pessoas apresentam ao cego. Em relação aos conceitos pouco ou nada acessíveis à percepção do cego, verificou-se novamente a importância da linguagem, pois esses conceitos não se formaram a partir de um suporte sensorial real, mas apresentaram significados consistentes, ainda que não experienciados diretamente.

A autora concluiu que as entrevistas mostraram a importância de se estudar o cego a partir de seu próprio referencial. Dessa forma, dois problemas são evitados: tratar o cego a partir de uma abordagem de videntes; e se ‘perder’ em algumas de suas particularidades, esquecendo-se da sua condição de ser humano.

David H. Warren é um psicólogo norte-americano que há décadas estuda o desenvolvimento de pessoas com deficiência visual. Em sua obra *Blindness and children: individual approach*, publicada em 1994, o autor faz uma ampla revisão bibliográfica de trabalhos publicados a respeito de crianças com deficiência visual.

Warren (1994) divide esses estudos em dois grupos: abordagem comparativa e abordagem diferencial. São classificadas na primeira abordagem as pesquisas que utilizam grupos de cegos e videntes e tiram conclusões a partir das médias dos desempenhos. Na abordagem diferencial não se procura utilizar grupos e médias, pois a ênfase está nos processos de cada indivíduo, buscando as diferenças entre os sujeitos.

Para o autor, a segunda abordagem permite mais informação do que a primeira, visto que o atraso no desenvolvimento (inclusive na formação de conceitos) em cegos não é uma consequência direta da deficiência visual, mas deve-se a limitações de experiências na vida do cego.

Se os atrasos não são inerentes à cegueira, o enfoque diferencial, ao permitir a busca das diferenças entre indivíduos cegos, é uma forma de evidenciar as potencialidades destes. Ou seja, quando um cego consegue um desenvolvimento X, esse fato torna-se um indicativo das capacidades das pessoas cegas e uma evidência de que a ausência de X não é inerente à cegueira, já que foi possível a um indivíduo cego atingir esse nível de desenvolvimento. O enfoque comparativo não consegue evidenciar essas capacidades porque se baseia em médias. E pode acontecer desse desenvolvimento X não se encontrar na média dos desempenhos do cego. A partir da verificação de possibilidades, o enfoque diferencial busca identificar aspectos, cuidados e caminhos importantes no desenvolvimento de suas capacidades.

Em relação ao desenvolvimento conceitual de cegos, Warren (1994) encontrou pesquisas que concluem serem os cegos prejudicados pela falta de percepção sensorial na formação de conceitos. Em contraposição, o autor também relatou trabalhos indicativos de que atrasos conceituais em cegos não se devem à ausência de visão, mas à falta de experiências que lhes possibilitem esse desenvolvimento. A postura do autor é consonante com a segunda linha de trabalhos, pois ele acredita que atrasos no desenvolvimento cognitivo não são inerentes à cegueira.

Em relação às pesquisas que comparam desempenhos de cegos e videntes e encontram defasagens dos primeiros em relação aos últimos, Monte Alegre (2003) questiona esses resultados e afirma que, muitas vezes, a análise é feita de forma descontextualizada: não se consideram as relações do indivíduo com o seu meio social, simplesmente se atribui os atrasos à falta sensorial, sem outros questionamentos sobre a história de vida do sujeito.

Segundo Amiralian (1997a), muitas pesquisas constataram atrasos na aquisição de conceitos por cegos em relação ao vidente,

sendo importante atentar para a significação construída por essas crianças, uma vez que o cego pode utilizar as mesmas palavras que o vidente, mas com significados muito diferentes, pois a ausência da visão pode prejudicar a organização das informações sensoriais. A orientação dada pelos estudiosos, a fim de minimizar o problema, é estimular o cego desde bebê a participar ao máximo do mundo externo, já que ele não tem o retorno visual que os videntes têm. Essa seria uma forma de ajudar, também, a organização das percepções do cego.

Batista e Enumo (2000) acreditam que crianças com deficiência visual têm capacidade de desenvolvimento e aprendizagem normais, ainda que alguns obstáculos possam dificultar (mas não impossibilitar) esses processos.

Um ponto comum constatado em pesquisas é que o desenvolvimento do cego ao longo de sua vida é extremamente variável: existem aqueles que se desenvolvem bem e atingem um alto grau profissional, enquanto outros “estacionam” em níveis muito baixos de desenvolvimento (Warren, 1994; Cunha, 1996; Amiralian, 1997a). Ou seja, o cego, como qualquer ser humano, é um sujeito multideterminado: os aspectos sociais, pessoais, orgânicos, familiares, etc. influem diretamente em seu desenvolvimento.

3 – JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Como vimos até aqui, é importante e necessário o estudo do desenvolvimento cognitivo do cego, não apenas para superar preconceitos sobre sua capacidade intelectual, mas, também, para iluminar os caminhos de trabalhos educacionais com essa população.

Há poucas pesquisas que estudaram diretamente a formação de conceitos em cegos. Ormelezi (2000) apresenta um trabalho muito interessante com conceitos, mas que foi desenvolvido com adultos cegos.

Diante da escassez de estudos sobre o desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos e da necessidade deste tipo de estudo, este trabalho justifica-se.

Para tal, foram realizadas entrevistas com crianças e adolescentes cegos congênitos. As entrevistas foram divididas em duas partes: a Fase 1, na qual foram apresentadas histórias e lhes foi perguntado a que as histórias se referiram; e a Fase 2, em que foi solicitado a definição de 15 conceitos.

O objetivo geral da presente pesquisa foi o de compreender melhor como o cego forma conceitos, analisando atributos por ele considerados para definir/caracterizar os conceitos apresentados. Os objetivos específicos subdividem-se em dois grupos em função dos instrumentos de pesquisa utilizados.

1) Histórias (Fase 1):

- a) identificar relações entre os conceitos da criança no mesmo domínio conceitual;
- b) comparar a aquisição de dois tipos de conceitos – nominais e naturais.

2) Entrevistas (Fase 2):

- a) identificar as características ou atributos utilizados pela criança cega para definir os conceitos;
- b) comparar a aquisição de conceitos que diferem quanto à possibilidade de serem apreendidos pelos sentidos (desde os facilmente Tateáveis, como bola, até os mais abstratos, como mentira).

CAPÍTULO IV

MÉTODO

1. PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa, 7 crianças e adolescentes com cegueira congênita, de ambos os sexos, com idades entre 8 e 13 anos. As crianças foram localizadas por contato com instituições especializadas em atendimento ao deficiente visual.

Três critérios nortearam a seleção das crianças: 1) ter entre 8 e 13 anos de idade; 2) possuir diagnóstico de cegueira congênita, sem outras deficiências associadas, fornecido pela instituição; 3) estar freqüentando a escola.

Foram levantadas informações sobre cada participante dentro da instituição: seu diagnóstico oftalmológico, seu histórico de vida institucional e escolar. Algumas informações sobre os participantes são apresentadas a seguir. Por razões éticas, os nomes verdadeiros dos participantes foram omitidos.

Entrevistada 1: Daniela

Idade: 11 anos e 1 mês.

Diagnóstico oftalmológico: retinopatia da prematuridade cicatricial; deslocamento total da retina (total direito/parcial esquerdo); deslocamento de mácula.

Histórico institucional: Começou a ser atendida, em 2001, nas áreas de atividades da vida diária e de orientação e mobilidade. Atualmente, participa de programas de apoio pedagógico.

Histórico escolar: Teve dificuldade para ser matriculada na escola regular: fez a pré-escola, foi para 1ª série, freqüentou 15 dias, mas a escola não a aceitou. Daniela ficou dois anos fora da escola, mas a

instituição que, atualmente, freqüenta conseguiu viabilizar a sua volta para a escola. Na época da entrevista (setembro de 2003) cursava a 1ª série.

Entrevistada 2: Cristina

Idade: 9 anos e 3 meses.

Diagnóstico oftalmológico: retinopatia da prematuridade

Histórico institucional: Começou a ser atendida na instituição aos 6 meses de vida. Participa de programas de apoio educacional.

Histórico escolar: Freqüentou uma escola especial até os 6 anos. Desde então freqüenta uma escola particular, está na 3ª série.

Entrevistada 3: Aline

Idade: 13 anos e 1 mês.

Diagnóstico oftalmológico: retinopatia da prematuridade

Histórico institucional: É atendida desde o 1º ano de vida. Atualmente, a instituição faz um trabalho de apoio pedagógico.

Histórico escolar: Começou a freqüentar uma escola regular municipal aos 7 anos. No momento da entrevista, estava na 6ª série.

Entrevistada 4: Sandra

Idade: 10 anos e 7 meses.

Diagnóstico oftalmológico: retinopatia da prematuridade com deslocamento da retina em ambos os olhos.

Histórico institucional: Freqüenta a instituição desde outubro de 2002 e participa de programa de complementação educacional, que implica apoio pedagógico, orientação e mobilidade e práticas do cotidiano.

Histórico escolar: No momento da entrevista, freqüentava a 4ª série da sala regular de uma escola pública estadual e sala de recursos. Já estava matriculada na escola quando a mãe procurou a instituição.

Entrevistada 5: Renata

Idade: 9 anos e 4 meses.

Diagnóstico oftalmológico: retinopatia da prematuridade.

Histórico institucional: É atendida desde março de 2000 em programa de complementação escolar: apoio pedagógico, orientação e mobilidade, práticas do cotidiano e fisioterapia.

Histórico escolar: Começou a freqüentar a escola em 2001, com 7 anos. No momento da entrevista estava na 2ª série do ensino regular de uma escola estadual, com apoio da sala de recursos.

Entrevistado 6: Marcelo

Idade: 8 anos e 11 meses.

Diagnóstico oftalmológico: coloboma de retina no olho esquerdo; microcórnia com leucema total no direito.

Histórico institucional: Começou a ser atendido aos 2 anos de idade em programa de estimulação precoce. Passou a ser atendido na área de educação em 2000. Atualmente, participa de programas de complementação educacional (apoio pedagógico, práticas do cotidiano, psicologia e orientação e mobilidade).

Histórico escolar: Começou a freqüentar a escola regular aos 7 anos (e sala de recursos), sob encaminhamento da instituição. Foi retido um ano porque não estava alfabetizado. Atualmente, está alfabetizado. No fim de 2003 freqüentava a 1ª série e havia expectativa de que ele iria passar para a 2ª série no ano seguinte.

Entrevistado 7: Luciano

Idade: 9 anos e 2 meses.

Diagnóstico oftalmológico: microftalmia com atrofia de globo ocular no olho direito; nistagmo e sinequia anterior no olho direito.

Histórico institucional: Começou a ser atendido em julho de 2000, na área de pedagogia, em programa de pré-escola. Atualmente, participa do programa de complementação educacional (apoio pedagógico, práticas do cotidiano e orientação e mobilidade).

Histórico escolar: Já freqüentava a escola quando começou a ser atendido. No momento da entrevista, cursava a 3ª série da sala comum e sala de recursos.

2. MATERIAL

Para a coleta de dados foram utilizados gravador e fitas cassetes na gravação de histórias e entrevistas.

3. PROCEDIMENTO

A presente pesquisa foi realizada em duas fases, descritas a seguir.

3.1 FASE 1: APRESENTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Nesta fase, foram apresentadas aos participantes diferentes tipos de histórias elaboradas por Keil, adaptadas ao nosso meio, utilizando o mesmo procedimento do referido autor.

As entrevistas foram realizadas com o objetivo de investigar os três tipos de conceitos definidos por Keil (1989): conceitos naturais, conceitos nominais e artefatos (como definido na seção 1.2.5 do capítulo

III). No entanto, os dados referentes a artefatos não constam da análise de dados, uma vez que, em nossa opinião, tais histórias pareceram não terem sido bem compreendidas pelos participantes, devido, talvez, à maneira pela qual foram formuladas. Decidimos, entretanto, mantê-las nas entrevistas a fim de que estas pudessem ser apresentadas na íntegra (ver anexo 1), possibilitando ao leitor, dentre muitos outros aspectos, avaliar as dificuldades de interpretação suscitadas por esse tipo de história.

3.1.1. Conceitos nominais

Neste procedimento, foram apresentadas quatro histórias referentes ao domínio conceitual “Moral”. Cada duas histórias referem-se a um mesmo tema (“Roubo” e “Trapaça”). Em uma delas, são apresentados atributos definidores do conceito e nenhum atributo característico (-c/+d) e, na outra, apenas atributos característicos e nenhum definidor (+c/-d). Após a apresentação de cada história, foi perguntado à criança: “...poderia ser X?”, sendo X o conceito em questão. Em um segundo momento, foram feitas perguntas ao participante para esclarecer as respostas dadas. As histórias são apresentadas a seguir:

Roubo

a) (+c/-d) Um homem fedorento e mal vestido, com uma arma no bolso, entrou na sua casa, outro dia, e levou a sua televisão colorida porque seus pais não a queriam mais e disseram a ele que ele poderia levá-la embora. Ele roubou a sua TV?

b) (-c/+d) *Uma mulher muito boazinha e sorridente se aproximou de você e lhe deu um abraço, mas depois ela pegou o seu relógio e o levou embora sem você deixar. E nunca mais devolveu. Ela roubou o seu relógio?*

Trapaça

a) (+c/-d) *Juliana aprendeu a jogar buraco quando ela morava em Campinas e Rafael aprendeu a jogar em São Paulo. Eles aprenderam regras diferentes para jogar buraco. Outro dia, Juliana mudou para São Paulo e conheceu Rafael. Eles decidiram jogar buraco, juntos. Eles jogaram várias vezes e, todas as vezes, Juliana ganhou. Rafael ficou muito triste e falou que isso não era justo! Juliana percebeu que eles estavam usando regras diferentes para jogar e explicou que ganhou tantas vezes devido às regras diferentes que ela tinha aprendido em Campinas. Juliana estava trapaceando?*

b) (-c/+d) *Flávia e Gisele estavam jogando buraco. Toda vez que Gisele não estava olhando, Flávia olhava as suas cartas. Gisele tinha cartas boas o suficiente para ganhar algumas vezes, mas Flávia ganhou todas as vezes. Flávia estava trapaceando?*

3.1.2. Conceitos naturais

Para o estudo deste tipo de conceito, foi utilizado o paradigma da descoberta de Keil (1989). Nesse procedimento, em cada história apresentada estão envolvidos atributos característicos de um conceito (como aspectos funcionais, perceptivos, comportamentais, etc.) e características definidoras (como a estrutura interna, a origem, etc.) de

outro conceito. Posteriormente, foi perguntado à criança qual dos dois conceitos refere-se à história apresentada. Da mesma forma que no procedimento anterior, foram feitas perguntas para esclarecer as respostas dadas. As histórias eram referentes aos seguintes conceitos naturais: maçã/pêra e cavalo/vaca, e são descritas a seguir:

Maçã/Pêra

Essas frutas são vermelhas, brilhantes e são usadas para fazer tortas e saladas de frutas. Todo mundo chama essas coisas de maçãs. Mas, alguns cientistas foram a um pomar onde algumas dessas árvores crescem e decidiram estudá-las com muito cuidado. Eles olharam com muita atenção dentro delas, usando microscópios, e descobriram que essas maçãs não eram como as outras maçãs. As partes de dentro delas eram como pêras. Elas tinham todas as células de pêras e tudo o mais como elas. Quando os cientistas olharam para descobrir de onde as tais maçãs vinham, descobriram que elas nasceram em árvores de pêras. E quando as sementes dessas frutas eram plantadas nasciam árvores de pêras. Então, o que elas são: maçãs ou pêras?

Cavalo/Vaca

Estes animais vivem em uma fazenda, eles relinham, as pessoas colocam selas nas costas deles e andam neles. Estes animais gostam de comer grama e todos os chamam de cavalos. Mas alguns cientistas foram para esta fazenda estudar esses animais cuidadosamente. Eles fizeram exames de sangue, tiraram raios X e examinaram os animais por dentro, com microscópios, e descobriram que esses animais não eram como a maioria dos cavalos. Eles eram, por dentro,

iguazinhos às vacas. Eles tinham sangue de vaca, osso de vaca, e, quando os cientistas procuraram saber de onde esses animais tinham vindo, descobriram que os pais deles eram vacas e bois e que, quando esses animais tinham filhotes, seus filhotes eram bezerros. O que estes animais realmente são: cavalos ou vacas?

3.2 FASE 2: DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

A fim de evitar o estudo de conceitos não conhecidos pelas crianças foi perguntado, primeiramente, aos participantes se eles conheciam os conceitos a serem trabalhados.

A seguir, numa entrevista individual semi-estruturada foram, então, apresentados quinze conceitos¹² e foi solicitado aos participantes que os definissem. Os conceitos apresentados foram divididos em duas categorias principais: conceitos concretos e conceitos abstratos. Os conceitos concretos, por sua vez, diferem quanto à possibilidade de serem conhecidos por meio do tato ou por outros sentidos, como apresentado no Quadro 1.

CONCRETOS				ABSTRATOS
Tateáveis		Não tateáveis		
Amplamente Manuseáveis	Possibilidade de manuseio restrita	Cognoscíveis por outros sentidos	Não cognoscíveis pelos sentidos do cego	
Bola	Casa	Música	Lua	Mentira

¹² O projeto inicial previa uma terceira etapa da entrevista em grupo. No entanto, devido à dificuldade em formar grupos pela incompatibilidade de horários dos participantes, esta etapa não pode ser realizada. Os conceitos que seriam trabalhados nela foram apresentados na Fase 2 a todos os participantes, com exceção de Renata e Marcelo, que tinham agendado um horário para o grupo, mas que devido a um imprevisto, teve que ser desmarcado, sem possibilidades de outro agendamento.

Sapato	Montanha	Vento	Nuvem	Liberdade
Telefone	Trem	Trovão	Arco-íris	Justiça

Quadro 1 – Conceitos apresentados aos participantes na Fase 2, sub-divididos em concretos e abstratos e pela possibilidade de acesso ao tato e outros sentidos

Após algumas entrevistas, houve um momento espontâneo de conversa com os participantes sobre temas livres. A continuação da entrevista foi aproveitada e analisada, uma vez que propiciou várias informações sobre o participante e enriqueceu a análise de conhecimentos e aprendizagens deste. Tal análise é realizada na seção “Síntese Individual”, em que cada entrevistada foi comentada separadamente.

3.3. ASPECTOS ÉTICOS

Foram levados em conta aspectos éticos na realização desta pesquisa: o consentimento livre e informado dos pais das crianças participantes (anexo 2); o assentimento livre das crianças; a garantia da não identificação dos participantes em publicações da pesquisa; o respeito total à criança; o retorno dos resultados obtidos na pesquisa por meio da entrega de uma cópia da dissertação à instituição e pela proposta de palestra sobre a pesquisa para os pais das crianças participantes, profissionais da instituição e demais interessados.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

As entrevistas foram analisadas, em um primeiro momento, separadamente, buscando se encontrar redes teóricas de conceitos, isto é, inter-relações entre os conceitos apresentados por cada entrevistado. Posteriormente, as respostas dos entrevistados foram categorizadas a partir das histórias e dos conceitos apresentados a fim de identificar convergências e divergências entre as formulações dos participantes.

Para uma melhor organização dos dados, os resultados encontrados são apresentados em três momentos. Na Fase 1, as respostas sobre as histórias de Keil são analisadas em termos de atributos definidores e característicos, por meio de quadros de respostas, em que estas são apresentadas de forma resumida e seguidas de considerações após cada quadro.

As definições dos participantes aos 15 conceitos são categorizadas e analisadas na Fase 2, primeiro de forma separada para cada entrevistado e, em um segundo momento, por uma análise comparativa em termos de aspectos convergentes e divergentes.

Ao final deste capítulo serão apresentadas sínteses individuais, nas quais cada entrevista é cuidadosamente analisada, com o objetivo de tentar compreender por inteiro como foi o processo de definir e expressar conceitos por parte do entrevistado. Além disso, nesta seção, o conteúdo do diálogo adicional com alguns participantes, após as fases 1 e 2, é analisado.

1. FASE 1: ATRIBUTOS DEFINIDORES E CARACTERÍSTICOS

A apresentação resumida das respostas dos participantes às histórias de Keil, através de quadros, e a análise dessas respostas compõem esta seção.

Como anteriormente considerado, Keil (1989), ao formular suas histórias para estudar o processo de formação de conceitos, procurou avaliar a ênfase dada pelas crianças aos atributos característicos e definidores. A análise das histórias de Keil permite verificar como os participantes interpretam e exprimem seus conceitos, isto é, eles se voltam mais para os aspectos característicos e aparentes do conceito ou para os aspectos mais definidores e essenciais apresentados nas histórias?

1.1. QUADROS DE RESPOSTAS

Na Fase 1 foi possível identificar os tipos de atributos nos quais os participantes estavam se baseando para interpretar as histórias de Keil e responder a pergunta subsequente. As respostas dos participantes são apresentadas, em quadros, na seguinte disposição: a resposta de cada entrevistado à pergunta: “O que é X?”, sendo X o conceito em questão; a justificativa dada; a classificação dos atributos como definidores ou característicos. Quando necessário, são apresentadas, também, relações com outros conceitos e informações complementares com o objetivo de melhor compreender a conceituação do participante. Perguntas ou intervenções pertinentes do entrevistador são apresentadas entre parênteses. Após cada quadro seguem-se comentários a respeito do desempenho geral da criança.

É importante salientar que as respostas dos entrevistados são apenas indícios de seus processos cognitivos. É na justificativa que se fundamenta a classificação dos atributos em definidores ou característicos.

1.1.1 - Daniela

Conceitos Nominais				
	Roubo 1	Roubo 2	Trapaça 1	Trapaça 2
Respostas	Não roubou	Roubou	Acho que não	Estava trapaceando
Justificativa	Porque eu tinha deixado ele levar	Porque eu não tinha deixado e ela pegou	(Ela estava jogando direitinho) Sim	Trapacear é olhar as coisas dos outros
Atributos	Definidor	Definidor	Definidor	Definidor

Conceitos Naturais		
	Maçã/Pêra	Cavalo/Vaca
Respostas	Pêra	Vaca
Justificativa	Porque era igual pêra	Porque era igualzinho vaca. Porque o boi é marido da vaca.
Atributos	Definidor	Definidor

Quadro 2: Respostas e justificativas da entrevistada Daniela e decisão quanto ao tipo de atributo considerado

Como podemos observar, Daniela baseou-se, principalmente, em aspectos definidores. As justificativas baseadas em aspectos definidores foram coerentes nas duas histórias de roubo e na segunda história de trapaça. No entanto, na primeira história de trapaça e nas duas histórias de conceitos naturais (maçã/pêra; cavalo/vaca) a entrevistada não apresentou justificativa adequada para suas respostas.

1.1.2 - Cristina

Conceitos Nominais				
	Roubo 1	Roubo 2	Trapaça 1	Trapaça 2
Respostas	Não	Roubou	Sim	Estava
Justificativa	Se meus pais falaram que ele podia levar...	Ah, primeiro, ela me deu um abraço, então, ela fez isso porque acho que ela queria	Ela aprendeu essas regras em Campinas, né? Então, acho que ela lembrou das regras e	Ela estava olhando as cartas da Gisele, então, ela estava roubando, ela

		roubar meu relógio.	começou a trapacear ele.	estava trapaceando.
Atributos	Definidor	Definidor	Característico	Definidor
Informações Complementares				Após a apresentação, Cristina foi questionada sobre o que é trapaça. Ela respondeu dando o exemplo da história: “Trapaça é, por exemplo, eu estou jogando uma coisa, tem carta boa pra mim e a pessoa vem olhar, aí, ela vai começar a trapacear”.

Conceitos Naturais		
	Maçã/Pêra	Cavalo/Vaca
Respostas	Pêras	Vacas
Justificativa	Porque os cientistas foram no pomar, aí eles descobriram que as maçãs não eram igual essas maçãs, ela tinha célula de pêra.	Porque esses cientistas que foram na fazenda pra pesquisar, né? Eles descobriram que ele tinha sangue de vaca, osso de vaca e também descobriram que os pais deles eram bois e vacas. E quando os filhotinhos deles nasciam, eram bezerros.
Atributos	Definidor	Definidor

Quadro 3: Respostas e justificativas da entrevistada Cristina e decisão quanto ao tipo de atributo considerado

Cristina apresentou respostas baseadas em atributos definidores, com justificativas coerentes com as histórias apresentadas, demonstrando compreensão e conhecimento. No entanto, a resposta para a primeira história sobre trapaça não foi a resposta esperada quando avaliamos que a criança está se baseando em atributos definidores (que seria a resposta negativa), porém, a justificativa dada

por ela também não se refere aos atributos característicos apontados na história (o fato de um dos jogadores ganhar com frequência), o que nos leva a crer que sua resposta foi coerente com a sua interpretação da história: Cristina explicou que um dos jogadores estava trapaceando porque estava usando as regras aprendidas em Campinas. Podemos inferir que Cristina acredita que esse ato é proposital. Entretanto, sua resposta foi classificada como característica, já que ela não esteve atenta aos aspectos definidores apresentados na história.

1.1.3 - Aline

Conceitos Nominais				
	Roubo 1	Roubo 2	Trapaça 1	Trapaça 2
Respostas	Não	Roubou	Não	Estava
Justificativa	Porque meus pais falaram que não queria mais, que ele podia levar, então, ele ganhou a televisão.	Porque ela me conquistou primeiro pra depois pegar o relógio.	Porque as regras que ela aprendeu era diferente do Rafael. Mas ela deveria ter explicado pra ele. Se ela tivesse ganhado umas 3, 4 vezes, ela devia ter falado: Ó Rafael, é assim, assim, assim, aí, ele fazia igual.	Porque ela olhou as cartas da Gisele e não pode olhar.
Atributos	Definidor	Definidor	Definidor	Definidor

Conceitos Naturais		
	Maçã/Pêra	Cavalo/Vaca
Respostas	Maçã-pêra	Touro
Justificativa	(São maçã e pêra?) É. (Ao mesmo tempo, as duas coisas?) É. (Como assim?) Ah, sei lá. (Mas tem que ser ou é uma coisa, ou é outra.) (Silêncio) (Quer que eu repita?) Repete que eu não entendi nada. (Depois de repetir a história) Pêra, então, né! (Porque?) Porque elas tinham	Porque os pais dele não eram a vaca e o boi, então, só pode ser o touro!

	sementes de pêras.	
Atributos	Definidor	Indeterminado
Relações com outros conceitos		Touro

Quadro 4: Respostas e justificativas da entrevistada Aline e decisão quanto ao tipo de atributo considerado.

Aline teve diferentes respostas às histórias de Keil. No que se refere ao primeiro grupo de histórias (conceitos nominais), Aline respondeu todas as histórias com base nos atributos definidores. Inclusive, na sua resposta para a primeira história de trapaça acrescentou um elemento à história: a jogadora que estava ganhando deveria ensinar as regras diferentes que estava usando para o outro jogador.

As histórias seguintes (conceitos naturais) apresentam uma diferença em relação ao primeiro grupo de histórias (conceitos nominais): são apresentados dois conceitos. Em um deles há referência a atributos característicos, no outro, a referência é quanto aos atributos definidores. Enquanto, no primeiro grupo de histórias, são apresentadas as situações e os participantes têm que decidir entre dois conceitos (um que envolve aspectos definidores da história e outro, aspectos característicos). Para Aline, parece que esse esquema de história não foi um facilitador para a identificação dos atributos dos conceitos em questão. Na história (Maçã/Pêra), a primeira resposta de Aline foi a de que o objeto em questão era “maçã-pêra”, ou seja, ela respondeu de forma a juntar os dois conceitos como que para resolver a contradição entre a aparência e a essência. No entanto, quando questionada, ela não mostrou segurança em sua resposta. A história foi rerepresentada e ela respondeu com base nos atributos definidores: ela se referiu às sementes das pêras, que são comentadas na história. Na história seguinte (cavalo/vaca), um processo semelhante aconteceu, ela escolheu um outro conceito para definir esse animal que parece cavalo, mas tem

“a parte de dentro” de vaca: ela afirmou que o animal em questão era um touro.

1.1.4 - Sandra

Conceitos Nominais				
	Roubo 1	Roubo 2	Trapaça 1	Trapaça 2
Respostas	Não	Roubou.	Estava	Agora, a Flávia estava.
Justificativa	Porque se meus pais falaram que podia levar, então, ele não está roubando. Se meus pais falassem que não podia levar e ele levasse, aí, ele estava roubando.	Eu acho que ela foi falsa, porque ela fingiu que gostou de mim pra pegar uma coisa que era minha e não dela.	Porque ela devia ter falado direito, né, falado pra ele que ela tinha aprendido regra diferente e ele ficou triste, né. Ela não devia ter feito isso. (É que ela percebeu só depois. Se ela percebeu só depois, você acha que ela estava trapaceando?) Agora não, né, agora, eu acho que ela não sabia, né? Ela pensou que ele também sabia das regras que ela tinha aprendido.	Ah, porque não pode fazer isso, você ficar ganhando, ganhando, e a Gi, como que é o nome Gisela? (Gisele.) E a Gisele (inaudível) prestava maior atenção no jogo... eu acho que a Flávia fez uma coisa muito feia. (O que que ela fez de feio?) Ah, ela não podia ter olhado as cartas da amiga dela, né?
Atributos	Definidor	Definidor	Característico / Definidor	Definidor

Conceitos Naturais		
	Maçã/Pêra	Cavalo/Vaca
Respostas	Pêras.	E agora? Vacas... acho que são vacas.
Justificativa	Porque se fosse maçã era diferente, eu acho, porque maçã é muito diferente de pêra. Pêra por dentro é bem molinho e maçã por dentro é um pouco durinho, sabe? Eu acho que é por isso que	É porque se tem células de vacas, osso de vacas e disse que os pais eram bois e vacas, então deve ser vaca e boi, sei lá! Acho que é.

	é diferente, que essa é pêra mesmo. Só que é (inaudível) de maçã, né?	
Atributos	Definidor	Definidor

Quadro 5: Respostas e justificativas da entrevistada Sandra e decisão quanto ao tipo de atributo considerado.

Em todas as histórias, Sandra se baseou em aspectos definidores. A exceção foi na primeira história de trapaça, em que ela primeiro baseou-se em atributos característicos, e apresentou uma justificativa bem fundamentada; mas quando questionada e reapresentado um aspecto definidor da história, ela passou a responder com base em aspectos definidores.

Na história de maçã e pêra, para justificar sua resposta, Sandra utiliza seus próprios conhecimentos de cada conceito, ao invés de se basear nas informações dadas pela história. Ainda assim, sua resposta nos permite inferir que ao considerar a fruta em questão como pêra, ela estava atenta às informações definidoras do conceito.

1.1.5 - Renata

Conceitos Nominais				
	Roubo 1	Roubo 2	Trapaça 1	Trapaça 2
Respostas	Acho / Não	Acho	Acho	Acho
Justificativa	Porque ele entrou na casa. (Ele entrou na casa, aí, ele levou embora.) É. (Mas seus pais deixaram ou não deixaram?) Não. (Ah, então, mas aqui, ó, a história fala que seus pais deixaram, que eles não queriam mais essa televisão. Então, você acha que ele roubou ou não roubou?) Ah, eu acho que ele pediu. (Você acha que ele pediu. E como seus pais deixaram, você acha que foi roubo ou não foi roubo?) Eu acho que não foi roubo.	Porque ela não pediu pra mim, ela pegou.	Porque ela jogou, várias vezes, junto. (Porque jogou várias vezes junto?) É. (Mas, eles estavam usando regras diferentes não estavam?) Estava. (Só que eles sabiam?) Sabia. (Então, só que eles não tinham percebido ainda. Só depois que a	Porque.. ela estava ganhando.

			Juliana percebeu, aí ela falou pra ele.) É.	
Atributos	Característico/Definidor	Definidor	Característico	Característico

Conceitos Naturais		
	Maçã/Pêra	Cavalo/Vaca
Respostas	Pêra.	Eu acho que eram vacas.
Justificativa	Porque nasciam em uma árvore de pêra... (Que mais?) E porque tinha a célula de pêra.	Porque eles tinham filhotes que eram bezerros.
Atributos	Definidor	Definidor

Quadro 6: Respostas e justificativas da entrevistada Renata e decisão quanto ao tipo de atributo considerado

Na primeira história, Renata se pautou em atributos característicos para dar sua resposta. Quando questionada e re-representados os pontos principais da história, ela mudou de resposta, o que pode revelar que ela não estava tão atenta às informações definidoras, mas as apreendeu rapidamente quando a entrevistadora fez alguns questionamentos. O mesmo não aconteceu com a primeira história sobre trapaça, em que ela respondeu com base em aspectos característicos mesmo depois de algumas perguntas. Para a segunda história de roubo, Renata respondeu claramente utilizando-se os aspectos definidores. Já para a segunda história de trapaça, o mesmo aconteceu, com a diferença de que nesta história, sua justificativa não foi aprofundada, o que não permite avaliar se ela estava realmente se pautando em aspectos definidores do conceito.

Nas duas histórias de conceitos naturais, Renata respondeu e justificou claramente baseada em atributos definidores. Ainda que as justificativas tenham sido curtas e pontuais, ela mostrou atenção aos aspectos definidores das histórias.

1.1.6 - Marcelo

Conceitos Nominais				
	Roubo 1	Roubo 2	Trapaça 1	Trapaça 2
Respostas	Não	Roubou	Não	Estava
Justificativa	Porque meus pais que deram.	Porque ela pegou sem eu saber. Isso é trapaça!	Porque ela não sabia que eram as regras de São Paulo.	Porque ela ficava roubando. (Como ela roubava?) Ela olhava as cartas sem a outra perceber.
Atributos	Definidor	Definidor	Definidor	Definidor

Conceitos Naturais		
	Maçã/Pêra	Cavalo/Vaca
Respostas	Pêra	Vacas
Justificativa	Porque tinha célula, tudo de pêra.	Porque eles têm tudo de vaca. (Que que é tudo?) Células, sangue... (Que que é célula?) Eu não sei. (Você já ouviu falar de célula?) Não.
Atributos	Definidor	Definidor

Quadro 7: Respostas e justificativas do entrevistado Marcelo e decisão quanto ao tipo de atributo considerado

Marcelo apresentou respostas baseadas em atributos definidores em todas as histórias. Nos conceitos nominais, as explicações para as respostas foram muito bem justificadas, mostrando compreensão da história e atenção aos atributos definidores. No entanto, para as outras histórias, as respostas podem ser classificadas como: “Definidor com ressalvas”, como na resposta de Marcelo na história de cavalo/vaca. Isso porque sua resposta se refere aos atributos definidores, mas quando questionado sobre o que são esses atributos, ele não soube responder, o que pode indicar um “chute” na resposta ou uma compreensão de que os atributos definidores são mais essenciais do que os característicos, de que a essência é mais importante que a aparência sem, no entanto, expressar claramente essa percepção. Mas não nos é possível afirmar nenhuma dessas hipóteses com certeza.

1.1.7 - Luciano

Devido a problemas técnicos, a gravação das três primeiras histórias de Luciano foi perdida.

Conceitos Nominais	
	Trapaça 2
Respostas	Sim
Justificativa	Porque se um fica para trás é injustiça. E acho que trapaceou também. Trapaceou dos limites, se pega carta do outro, eu acho que é roubo. (E se olhar a carta do outro, sem o outro deixar?) Eu acho também é roubo.
Atributos	Definidor

Conceitos Naturais		
	Maçã/Pêra	Cavalo/Vaca
Respostas	Pêras	Vaca
Justificativa	Ah, porque não é só maçã... por exemplo, se cientistas acharam que fora maçã... eu acho que é pêra. Pêra. (Você acha que é pêra?) É pêra sim. Porque se eles olharam e não era maçã, pra falar a verdade é pêra.	Ah, porque se não é o... cavalo... monta e a vaca não. Então, esses animais são diferentes. E a vaca e o bezerro não são cavalo. E o boi também.
Atributos	Definidor	Definidor

Quadro 8: Respostas e justificativas do entrevistado Luciano e decisão quanto ao tipo de atributo considerado

Luciano apresentou conceitos com base em aspectos definidores em todas as histórias. No entanto, nem todas as suas justificativas foram bem fundamentadas. Na história de maçã/pêra, Luciano atribuiu sua resposta ao “olhar dos cientistas”, na história de cavalo/vaca, ele apenas afirmou que os animais eram diferentes.

1.2. ANÁLISE DAS RESPOSTAS

A distribuição dos atributos característicos e definidores em cada um das histórias de Keil é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição de atributos definidores e característicos em cada uma das histórias (em porcentagem)

	Conceitos Nominais				Conceitos Naturais	
	Roubo 1	Roubo 2	Trapaça 1	Trapaça 2	Maça/Pêra	Cavalo/Vaca
Definidores	83,3%	100%	50%	85,7%	100%	85,7%
Característicos	-	-	33,3%	14,3%	-	-
Indeterminado	16,6%	-	16,6%	-	-	14,3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Como podemos observar, os participantes definiram os conceitos com base mais em atributos definidores do que característicos em todas as histórias, variando de um mínimo de 50% (História 1 de “Trapaça”) a um máximo de 100% (Histórias 2 de “Roubo” e de “Maça e Pêra”).

No entanto, algumas justificativas foram mais bem elaboradas do que outras, indicando diferenças qualitativas nas respostas.

2. FASE 2: DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

Na fase 2, foi solicitado aos participantes que definissem 15 conceitos. Os conceitos analisados eram de dois tipos: concretos e abstratos. Dentre os conceitos concretos, houve uma subdivisão em quatro níveis de acesso pelo tato, configurando um *continuum*, que varia de conceitos facilmente conhecidos pelos sentidos até aqueles que são incognoscíveis pelos sentidos, mas podem ser apreendidos por meio de outras experiências. Os conceitos escolhidos foram os seguintes:

- Concretos

Tateáveis e manuseáveis: bola, sapato e telefone.

Tateáveis com pouca possibilidade de manuseio: casa, montanha e trem.

Não tateáveis, mas passíveis de serem conhecidos por outros sentidos: música, vento e trovão.

Não tateáveis e não passíveis de serem conhecidos por outros sentidos: lua, nuvem e arco-íris.

- Abstratos

Mentira, liberdade e justiça.

Nesta seção, as definições apresentadas pelos participantes são classificadas e analisadas por meio de categorias. Para tal, foram realizados quadros de respostas nos quais as definições dos entrevistados são apresentadas, categorizadas e, posteriormente, comentadas de forma separada para os cinco grupos de conceitos.

2.1. CONCEITOS E CATEGORIAS

Após a transcrição das entrevistas, as respostas de cada entrevistado, na Fase 2, foram agrupadas em categorias de respostas. A elaboração das categorias foi um processo trabalhoso. Primeiramente, foram feitas várias leituras das entrevistas, o que possibilitou uma primeira sugestão de categorização das respostas. Após discussão com o orientador, a primeira classificação dos dados foi reconsiderada:

algumas categorias foram criadas e outras extintas. Terminada a re-classificação, outra leitura do material foi feita a fim de verificar se a categorização utilizada era adequada como decorrência deste trabalho e algumas classificações foram repensadas. Chegou-se, então, ao resultado final, apresentado no Quadro 9.

Vale ressaltar que essa categorização foi criada por nós e foi a que nos pareceu mais coerente e mais próxima daquilo que nos chamava atenção nos dados. Como esse processo é imbuído de subjetividade, certamente outros estudiosos poderiam criar diferentes categorias de análises, igualmente válidas. Daí a importância de outros trabalhos sobre desenvolvimento de conceitos em cegos validarem as categorias propostas nesta pesquisa.

As definições de cada categoria são apresentadas no quadro abaixo, seguidas de exemplos ilustrativos da categoria em questão.

CATEGORIAS

Atributos Físicos Não-Tateáveis (AFNT): Os itens que formam esta categoria dizem respeito a atributos que não podem ser percebidos pelo tato. Há três tipos desses atributos: (1) atributos não cognoscíveis por outros sentidos que não a visão, tal como cores: “Arco-íris é quando o céu fica cheio de cores”, que são, portanto, explicações visuais de pessoas videntes dadas aos participantes; (2) descrições de tamanho com pouca possibilidade de manuseio, tal como casa: “Casa é um lugar grande”; (3) referências a sensações de calor, frio, sopro, frescor, poluição, etc. Ex: “Vento é um ar que sopra”.

Atributos Físicos Sonoros (AFS)¹³: São incluídas nesta categoria, frases referentes a experiências sonoras. Exemplo: “(Trovão é) uma coisa que faz barulho”.

Atributos Físicos Tateáveis (AFT): Esta categoria inclui dois tipos de respostas: (1) caracterizações físicas dos conceitos advindas, provavelmente, da experiência tátil do entrevistado no que diz respeito a sua forma: “Bola é um negocinho redondo” ou constituição: “(Casa é feita de) tijolo, areia...”; (2) atribuição de qualidades físicas

¹³ Esta categoria pode ser considerada uma sub-categoria de “Atributos Físicos Não-Tateáveis”, uma vez que atributos sonoros não são tateáveis. No entanto, devido à importância da audição e da linguagem para o cego, julgamos conveniente destacar esses atributos em uma categoria em separado.

tateáveis a conceitos não cognoscíveis diretamente pelos sentidos do cego, como lua e nuvem. Por exemplo: “A lua é redonda”¹⁴.

Comparação com outros conceitos (Co): Nesta categoria estão incluídas comparações com outros conceitos nas definições. Tais como: “Trem é tipo de um ônibus” e “Vento é o ar que a gente respira”.

Comportamento/Exemplos (Cpto/Ex): Esta categoria engloba definições dos conceitos por meio de exemplos de situações em que eles ocorrem ou comportamentos/ações denotativos de sua presença. Há exemplos em quase todos os tipos de conceitos, sobretudo em conceitos abstratos, como liberdade: “É quando você é libertado”; “Casar com quem você quer”.

Contexto/Situação (Cx): As respostas desta categoria são contextualizações de quando o fenômeno denotado pelo conceito ocorre, ou seja, descrições de situações em que o fenômeno em questão está presente. Em sua maioria, esse tipo de resposta ocorre para os fenômenos da natureza: trovão, nuvem, arco-íris. Ex: “Quando está chovendo e o sol vem, daí forma o arco-íris”.

Função (F): Os itens que formam esta categoria referem-se às funções dos conceitos, tais como: “O telefone serve para ligar para as pessoas”.

Diante das definições apresentadas para alguns conceitos, os entrevistados foram questionados sobre como aprenderam determinados conceitos. As duas categorias seguintes são referentes às respostas dadas.

Formas de Aprendizagem Formal (FAF): Esta categoria inclui referências a pessoas (professor ou familiares), escola ou livros (dicionários), claramente identificados como responsáveis pela aprendizagem de determinados conceitos.

Formas de Aprendizagem Informal (FAI): São incluídas nesta categoria, dois tipos de respostas: aquelas em que o entrevistado não identifica pessoas ou espaços relativos à aprendizagem em questão como: “isso aí, eu já sabia”; e aquelas em que são apontados espaços informais de transmissão de informações, tais como televisão e rádio.

Instrumento (I): Fazem parte desta categoria, itens que se referem diretamente a instrumentos musicais como: “Música é sanfona”; ou a quem utiliza o instrumento musical, como: “(quem faz a música?) o cantor”; ou ainda itens relativos aos objetos que produzem música como rádio, CD, fone de ouvido: “(O que tem que fazer pra ter música?) Tem que ligar o rádio”.

Localização (Lo): Os itens que compõem esta categoria referem-se ao lugar em que o conceito em questão pode ser encontrado, como por exemplo, na seguinte definição de arco-íris: “É uma coisa que aparece no céu”. Surgiu exclusivamente para os conceitos de fenômenos naturais: trovão, vento, lua, arco-íris e nuvem.

Sinônimo (Si): As respostas deste item são sinônimos utilizados para definir o conceito como, por exemplo: “(Sapato é) o calçado” ou “Casa é o nosso lar”.

¹⁴ Pode parecer estranho considerar definições sobre a lua como atributo físico tateável, uma vez que a lua, a princípio, não é tateável. Claro que para o astronauta, há chances de tatear a lua, mas para a maioria das pessoas, o tato não é uma forma de conhecer a lua. Assim, a decisão por incluir descrições da forma da lua neste item diz respeito ao caminho perceptual do entrevistado e não à possibilidade do objeto ser tateável ou não. No exemplo dado na definição acima, foi por meio da experiência tátil do que é redondo, e pela informação de que a lua é redonda, que a criança pode se apropriar vivencialmente dessa informação. É isso que nos interessa: o caminho perceptual percorrido pela criança para a apropriação dos objetos de conhecimento.

Vivência (Vi): Fazem parte desta categoria, respostas relativas à própria experiência do entrevistado como: a descrição de sua casa ou o itinerário de trem para chegar na instituição.

Quadro 9 - Definições das categorias utilizadas e exemplos ilustrativos para análise dos resultados da Fase 2.

2.2. QUADROS DE RESPOSTAS

A seguir são apresentadas, em quadros, as respostas de cada entrevistado. Nos quadros, apresentamos as frases mais significativas de forma resumida e as perguntas do entrevistador de forma, também, resumida, entre parênteses. Após cada quadro, há uma análise separada dos cinco grupos de conceitos.

2.2.1 - Daniela

Conceitos	Respostas	Categorias
Bola	- é um negocinho redondo que tem ar dentro. - Para segurar o ar dela precisa ter bico ...pininho. - (Pra que que bola serve?) Pra jogar. Pra chutar.	AFT AFT F
Sapato	- (Bate o pé no chão) - Isso aqui é sandália, não é sapato, não. - É um negócio que a gente põe no pé. - (para que serve o sapato?) Pra proteger de alguma coisa, de espinho, de peixe, de caco de vidro, de grampeador.	F F
Telefone	- Telefone é um negócio que a gente liga. - E o gancho dele é desse tamanho (faz movimento com o braço). Só que o telefone é maior, o telefone é assim, ó. - Tem número, tem 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Só 10 que não tem. - O gancho dele, que a gente põe, é quadrado.	F AFT AFT AFT
Casa	- Casa é um lugar que tem Quarto, sala, cozinha e banheiro, quintal, terraço. - Minha casa é assim (faz o esquema da casa com as mãos), o banheiro é aqui, meu quarto é aqui, e o quarto da minha mãe é aqui. Aí, desce um pouco para baixo tem um portão branco, aí, tem uma parede e nós quebrou a parede e emendou as casas. Então ficou três quartos. - (Para que que serve casa?) Pra pôr os móveis, pra gente morar. - (Como você aprendeu o que era casa?) Casa, eu já morei muito tempo.	AFT Vi F Vi
Montanha	- não conheço, nunca vi.	
Trem	- Trem é tipo de um ônibus.	Co

	<ul style="list-style-type: none"> - Ele tem um apito, faz “pru”. - Ele é carro, só que ele é diferente. Tem muitos e muitos bancos. - (ele é maior ou é menor que um carro?) Maior. - (qual é a diferença do trem para o ônibus?) O trem anda devagar, o ônibus anda rápido. 	AFS Co Co Co
Música	<ul style="list-style-type: none"> - Música é sanfona. - Que eles tocam. - É violão. - É instrumento. - (Quem faz a música?) O cantor. 	I Cpto/Ex I I I
Vento	<ul style="list-style-type: none"> - (Sopra e ri) Sopro. - (Quando venta?) Em tempo de chuva. - (Qual que é a diferença do vento e do sopro) O vento é mais forte. 	AFNT Cx Co
Trovão	<ul style="list-style-type: none"> - É uma coisa que faz “Pá”! - (Por que que faz esse “Pá”?) Porque dá sinal que vai chover. 	AFS Cx
Lua	<ul style="list-style-type: none"> - Lua é um negócio que fica em cima do céu. - (Onde você aprendeu o que é lua?) No dicionário tem. - (Mas alguém te falou o que era lua?) Minha mãe. - (Como?) Não foi minha mãe. Ah, eu já sabia. No prezinho que eu aprendi. - (Como foi que você aprendeu?) Explicava que a lua ficava no céu, que a lua andava em cima do céu, que a lua não caía. - (Qual é a forma da lua?) A lua é redonda. 	Lo FAF FAF FAF FAF AFT
Nuvem	<ul style="list-style-type: none"> - Mesma coisa, nuvem também fica em cima do céu. - (Como você aprendeu?) Essa foi com a minha mãe. - (Como ela te falou?) Ela falou assim: que nuvem ficava em cima do céu. Falou que nuvem rodava o céu - (Pra que ela serve?) Não sei. - (Qual é a cor da nuvem?) Azul. 	Lo FAF Lo AFNT
Arco-íris	<ul style="list-style-type: none"> - Arco-íris é um monte de cor. Amarelo, azul, laranja, preto, vermelho, verde. - (Onde que fica?) Fica no céu. 	AFNT Lo
Mentira	<ul style="list-style-type: none"> - Quando a pessoa fala uma coisa e não faz. - (E se for assim ó: eu falo que eu vou tomar água, mas eu não tomo porque eu esqueci, é mentira?) Não. Isso é brincadeira. - (Quando que é mentira?) Uma coisa uma vez, foi eu que menti. Menti para a B., minha professora, falei para ela que eu ia levar um pedaço de bolo para ela, mas eu menti. - (Quando você falou para ela, você sabia que você não ia levar?) Sabia. - Igual minha irmãzinha, semana passada, eu perguntei pra ela onde estava meu estojo. Ela fala assim: eu sei onde está. E, depois, fala: ah, não sei, não. É mentira. - (Onde você aprendeu o que é mentira?) Isso aí, eu já sabia. 	Cp Cpto/Ex Cpto/Ex FAI
Liberdade	- Não sei	
Justiça	- Eu não sei mesmo	
Certeza ¹⁵	-Se eu falar assim pra você: vou lá na sua casa. E você falar	Cpto/Ex

¹⁵Devido ao fato de Daniela não conhecer dois (liberdade e justiça) dos três conceitos abstratos apresentados, foi solicitado à participante a definição de um outro conceito abstrato que não

	assim: você tem certeza? E eu falar: “tenho”, aí, eu vou mesmo.	
--	---	--

Quadro 10 – Categorização das respostas da Fase 2 da participante Daniela

a) Conceitos concretos tateáveis e manipuláveis (bola, sapato e telefone)

Na definição de bola, Daniela fez referência, primeiramente, à forma da bola (“é um negocinho redondo”), em seguida, falou o que tem dentro dela (“tem ar dentro”) e de que forma o ar fica dentro da bola (“para segurar o ar dela, precisa ter bico... pininho”). Quando questionada sobre qual a função da bola, Daniela disse: “pra jogar, pra chutar”. Assim, Daniela mostrou conhecer o objeto bola, conceituando a partir de sua forma e função.

A primeira resposta sobre o que é sapato foi um movimento com os pés, mostrando o objeto questionado. Logo em seguida, afirmou não estar usando um sapato, mas uma sandália e disse: “é um negócio que a gente põe no pé”. Daniela respondeu que a função do sapato é: “pra proteger de alguma coisa” e explicou de quê o sapato protege: “de espinho, de peixe, de caco de vidro, de grampeador”. Comentou que outro dia machucou seu pé com um grampo de grampeador, provavelmente, porque estava sem sapato. Isso mostra que a função apresentada por ela para sapato está totalmente vinculada a um fato recente de sua vida, em que machucou o pé por estar sem sapato. A conceituação de Daniela de sapato diz respeito ao local onde ele é usado (“a gente põe no pé”) e à função de proteção.

Para definir telefone, Daniela afirmou primeiro que é “um negócio que a gente liga”, apresentando assim, a função do telefone. Em seguida, ela fez descrições do objeto: falou do tamanho e da forma do

constava no roteiro de entrevista: “certeza”. A pesquisadora julgou conveniente apresentar um outro conceito para poder ter mais informações sobre sua forma de definir esse tipo de conceito.

gancho e quais números têm no telefone (de 1 a 9). Assim, podemos perceber que a definição de telefone de Daniela é mais descritiva do que funcional.

Nesta primeira categoria de conceitos referentes a objetos Tateáveis e manuseáveis, Daniela se ateu a características funcionais, descritivas e vivenciais. No entanto, percebemos que, no conceito de sapato, a ênfase da conceituação é na função. Já em bola e telefone, a forma dos objetos foi a mais comentada por ela. Apenas no conceito sapato, aparece a descrição de uma experiência relacionada com o objeto em questão.

- b) Conceitos concretos Tateáveis, com possibilidade restrita de manuseio (casa, montanha e trem)

Para definir casa, Daniela apresentou os diferentes espaços dentro de uma casa: "casa é um lugar que tem quarto, sala, cozinha, banheiro, quintal e terraço". E descreveu sua própria casa, traçando um mapa na mesa com as mãos. Quando questionada sobre a função da casa, Daniela apresentou duas funções diferentes: "para pôr os móveis, pra gente morar". A conceituação inicial de Daniela referiu-se, inicialmente, a uma descrição física dos espaços existentes dentro de uma casa e, em seguida, à experiência pessoal da casa dela. A função de casa apresentada envolve o local onde se colocam os móveis e onde se mora relacionando, assim, o conceito de casa com os de mobília e moradia.

Daniela afirmou não conhecer montanha.

A definição de trem apresentou duas características: uma breve descrição do trem "ele tem apito, faz 'pru'" e a comparação com outros meios de transporte (ônibus e carro): "trem é tipo de um ônibus" e "ele é carro, só que ele é diferente. Tem muitos e muitos bancos". Assim, a diferença entre trem e carro é devido à quantidade maior de bancos dos

trens. E a diferença entre trem e ônibus se deve à velocidade de cada um: "o trem anda devagar, o ônibus anda rápido".

Em suma, Daniela abordou menos aspectos descritivos e mais aspectos relacionados a outros conceitos: na conceituação de casa, ela se referiu a espaços dentro da casa, mas que são, também, conceitos nominais como cozinha, quarto, banheiro. Quanto ao conceito trem, a participante faz menção direta às semelhanças e diferenças com outros meios de transporte.

- c) Conceitos concretos não tateáveis e cognoscíveis por outros sentidos (música, vento e trovão)

A definição de música apresentada por Daniela se referiu, principalmente, a instrumentos musicais: "música é sanfona, que eles tocam, é violão. É instrumento". Quando questionada sobre quem faz a música, ela afirmou ser "o cantor".

Para responder o que é vento, Daniela soprou e disse que é "sopro". A diferença apontada por ela entre sopro e vento foi a força: "o vento é mais forte". Quando questionada sobre quando venta, ela afirmou: "em tempo de chuva". Assim, a definição de Daniela vai ao encontro de outros dois conceitos: sopro e chuva. É importante perceber que o sopro citado por ela se refere à experiência perceptiva de vento, tanto que, antes de responder o que é, ela sopra, numa alusão ao vento, isto é, ela o imita. É como se a experiência tátil-cinestésica de vento fosse suficiente para defini-lo.

Daniela definiu trovão pelo seu barulho: "é uma coisa que faz 'Pá!'", Ela foi questionada sobre o porquê desse 'Pá' e respondeu: "porque dá sinal que vai chover". Assim como no conceito anterior, o trovão envolve o conceito de chuva. Mas, é definido, primeiramente, pela experiência perceptiva auditiva (o barulho peculiar do trovão).

- d) Conceitos concretos não tateáveis e não cognoscíveis pelos sentidos do cego (lua, nuvem e arco-íris)

Daniela definiu lua pela localização: "é um negócio que fica em cima do céu". Quando questionada sobre como ela aprendeu isso, ela falou do dicionário, da mãe e depois do prezinho, demonstrando a dificuldade de localizar em sua experiência de vida o momento exato em que aprendeu o que é lua. Quando questionada sobre a forma da lua, ela afirmou: "a lua é redonda".

Para definir nuvem, Daniela se reportou ao que acabara de falar sobre lua: "mesma coisa, nuvem também fica em cima do céu". Ela afirmou ter aprendido o que é nuvem com a mãe: "ela falou, assim, que nuvem ficava em cima do céu. Falou que nuvem rodava o céu". Daniela disse não saber para que serve nuvem e afirmou que sua cor é azul.

A conceituação de arco-íris se dá pelas cores: "arco-íris é um monte de cor. Amarelo, azul, laranja, preto, vermelho, verde". Quando questionada sobre onde fica o arco-íris, ela afirmou ser no céu.

Interessante notar que, para esses três conceitos concretos que só podem ser apreendidos pela visão, devido à distância física em que se encontram, as definições se reportaram exclusivamente a experiências visuais de outras pessoas. Daniela falou corretamente sobre o lugar onde esses conceitos podem se encontrados, mas teve mais dificuldade para descrevê-los: com exceção da lua, que ela afirmou ser redonda, tanto as cores do arco-íris, quanto a da nuvem, apresentaram equívocos.

- e) Conceitos abstratos (mentira, liberdade e justiça)

O conceito de mentira foi definido por meio da incoerência entre os comportamentos de falar e fazer: “quando a pessoa fala uma coisa e não faz”. Quando questionada se qualquer ação diferenciada da fala é mentira, por meio de um exemplo, Daniela afirmou que o exemplo dado não era mentira, mas brincadeira. Para definir mentira, ela comentou uma situação em que mentiu para sua professora. Foi perguntado se, no momento da fala à sua professora, ela sabia que não iria cumprir o que estava prometendo, ao que ela respondeu positivamente. Não identificou um momento específico em que aprendeu o que é mentira, afirmando: “isso aí, eu já sabia”.

Daniela não soube definir os conceitos de liberdade e justiça. Foi, então, questionada sobre o que é certeza. Para definir tal conceito, ela se baseou no questionamento da coerência entre a fala e a ação: “se eu falar assim pra você: vou na sua casa. E você falar assim: você tem certeza? E eu falar tenho, aí, eu vou mesmo”.

Nas definições dos conceitos abstratos de mentira e certeza, Daniela se reportou à coerência entre a fala e a ação: para mentira, essa coerência não existe, no caso de certeza, é essa coerência que permite a definição do conceito.

2.2.2 Cristina

Conceitos	Respostas	Categorias
Bola	- Bola é uma coisa redonda - que você joga. - Tem a bola de vôlei, tem a bola de futebol, tem a bola de basquete, tem vários tipos de bola.	AFT F Cpto/Ex
Sapato	- É um negócio que a gente põe no pé. - é o calçado - (Pra que serve?) Pra gente correr, pra esquentar o pé.	F Si F
Telefone	- É um negócio que você liga para as pessoas para se comunicar. - (Como ele faz?) Trim!	F AFS
Casa	- É onde a gente vive. - É o nosso lar. - Lá tem cama pra gente dormir.	F Si AFT

	<p>- Porque tem gente que não tem (E quem não tem, como faz?) Teve um dia desse que eu vi uma reportagem lá na escola, mas a gente estava trabalhando sobre trabalho infantil, só que a tia explicou pra mim porque o desenho que estava desenhado era várias pessoas dormindo na palha. (E o que você acha?) Nossa, deve ser muito ruim. É duro.</p> <p>- (Para que serve casa?) Casa é pra gente morar, pra gente brincar, dormir.</p>	<p>F</p> <p>F</p>
Montanha	<p>- É um lugar da gente escalar.</p> <p>- Tem montanha que, lá de cima, a gente vê a vista de baixo.</p> <p>- (Você já foi em alguma?) Não. Eu já fui em um lugar, mas eu não sei se parecia com uma montanha, eu acho que era, eu não lembro.</p>	Cpto/Ex AFNT
Trem	<p>- Trem é um transporte.</p> <p>- Ele faz piuí, tic, tac, tic, tac.</p>	F AFS
Música	<p>- Música é cantoria (risos), é cantar.</p> <p>- Tem os instrumentos.</p> <p>- (Que instrumentos?) Guitarra, bateria, tem um monte.</p>	Cpto/Ex I I
Vento	<p>- Vento é o ar.</p> <p>- Às vezes, é poluído.</p> <p>- Só que o vento é o ar que a gente respira.</p> <p>- (Vento e ar é a mesma coisa?) eu acho que é. (fala sem muita convicção)</p>	Co AFNT Co Co
Trovão	<p>- Trovão é um negócio que tem lá no céu...</p> <p>- ...faz pum!</p> <p>- Ele é barulhento.</p> <p>- Às vezes, eu fico com medo.</p> <p>- (Quando ele acontece?) Quando está chovendo.</p>	Lo AFS AFS Vi Cx
Lua	<p>- Lua é uma coisa redonda...</p> <p>- ...que tem lá no céu...</p> <p>- ...que é igual queijo. (as reticências são só uma sugestão)</p> <p>- (Quem te contou?) Mamãe.</p>	AFT Lo Co FAF
Nuvem	<p>- Nuvem é uma coisa redonda.</p> <p>- Ela parece algodão doce.</p> <p>- Ela fica no céu.</p> <p>- (Foi sua mãe que te falou isso?) Foi.</p> <p>- (Para que serve a nuvem?) Ela joga chuva pra terra, pra molhar as plantinhas, pra nascer flores, pra terra ficar bonita.</p>	AFT Co Lo FAF F
Arco-íris	<p>- Arco-íris é quando o céu fica cheio de cores.</p> <p>- Quando está chovendo e o sol vem, daí forma o arco-íris.</p> <p>- (Como é a forma dele?) Eles falam que parece uma faixa. Eu acho que é um arco colorido, uma faixinha redonda.</p> <p>- Eu queria ver um arco-íris, um dia.</p> <p>- Não tem como pegar!</p>	AFNT Cx Co - AFNT
Mentira	<p>- Mentira é quando você fala uma coisa que não é verdade.</p> <p>- (Intervenção da psicóloga: É, Cristina, pegou você, hein!)</p> <p>- (Quem que mente?) Não sei.</p> <p>- (Como você sabe que alguém está mentindo?) Ah, ontem mesmo, aconteceu lá na escola, porque meu amiguinho estava mentindo pra mim que não era ele que estava</p>	Cpto/Ex Cpto/Ex

	tacando bolacha em mim. E era ele, ele pegou minha faixa, arrancou e tacou.	
Liberdade	- É quando você é libertado. - Igual os bandidos, quando eles ficam arrependidos, aí, eles são libertados da cadeia.	Cpto/Ex Cx – Cpto/Ex
Justiça	- Justiça é quando você vai para o juiz? - Você vai na justiça pra denunciar? É pra denunciar. - Por exemplo, um menino... só um exemplo, é um exemplo triste que eu vou dar, um menino mata o outro, igual teve um fato que aconteceu aqui. Aí, a pessoa que viu vai denunciar o menino, né? (E o que vai acontecer?) O menino vai ser preso ou, então, vai para o Conselho Tutelar. Ou, então, pode ir para aquele lugar de menores lá, como que chama? (Como que chama?) Ah, meu Deus... aquele negócio de adolescente... (FEBEM?) Isso.	Cpto/Ex Cpto/Ex Cpto/Ex

Quadro 11 – Categorização das respostas da Fase 2 da participante Cristina

- a) Conceitos concretos tateáveis e manipuláveis (bola, sapato e telefone)

As respostas de Cristina foram sucintas, mas completas. Para definir bola, primeiro, ela abordou a forma da bola (“redonda”) para, em seguida, falar da função (“que você joga”). Quando questionada se queria falar mais alguma coisa sobre bola, citou exemplos de bolas (“futebol, basquete”).

Na definição de sapato, teve-se, principalmente, às funções deste (“a gente põe no pé”, “pra gente correr” e “pra esquentar o pé”) e apresentou também um sinônimo (“é o calçado”).

Cristina definiu telefone por meio de sua função e o fez de forma bastante elaborada. Ela disse que telefone é: “um negócio que você liga para as pessoas para se comunicar”, abordando a função primeira do telefone (ligar) e o objetivo mais amplo do ligar: a comunicação. Quando questionada como o telefone faz, imitou o som da campainha do telefone.

Nos três conceitos trabalhados, chama atenção a preocupação da entrevistada em abordar a função destes, o que ela fez espontaneamente, sem nenhuma intervenção.

- b) Conceitos concretos tateáveis, com possibilidade restrita de manuseio (casa, montanha e trem)

Cristina definiu casa como o lugar onde se vive e citou um sinônimo: lar. Em seguida, destacou que é onde tem cama pra dormir e afirmou existirem pessoas que não têm onde dormir. Ela relatou os comentários de sua professora e refletiu sobre eles, afirmando que deve ser ruim dormir em palha. Quando questionada sobre a função da casa, afirmou que é para morar, brincar e dormir.

A definição de montanha é bastante interessante. Primeiro, ela atribuiu à montanha a função de escalar. Depois, referiu-se ao que se vê do alto da montanha: a vista de baixo. Esta é uma informação visual que, provavelmente, uma pessoa vidente ensinou a ela. Essa informação não parece fazer parte da experiência de Cristina, não só por ser uma informação que depende da visão, mas também porque a experiência de subir em uma montanha não foi relatada por ela. No entanto, a forma como abordou essa informação nos leva a crer que ela se apropriou de seu significado, não parecendo ser mera repetição da fala de um adulto vidente.

Trem foi um conceito abordado de forma rápida por Cristina. Ela afirmou que ele é um transporte e imitou o som característico do trem.

O atributo em comum a esses três conceitos, nas definições de Cristina, é a função. As funções de cada conceito foram definidas muito claramente, entretanto, Cristina foi além da função e apresentou conhecimentos interessantes, principalmente, dos conceitos casa e montanha.

- c) Conceitos concretos não tateáveis e cognoscíveis por outros sentidos (música, vento e trovão)

Cristina citou cantar e instrumentos quando questionada sobre o que é música. Na definição de vento, ela utilizou o atributo ar, equiparando ar e vento. Ela afirmou que vento é o ar que a gente respira e que, às vezes, ele é poluído. Ao falar de trovão, Cristina mostrou conhecer o lugar onde ele aparece (no céu), o som que ele faz e o momento em que ele acontece (“quando está chovendo”).

Neste grupo de conceitos, não houve categorias comuns: a cada conceito apresentado, Cristina expressou diferentes formas de defini-los.

- d) Conceitos concretos não tateáveis e não cognoscíveis pelos sentidos do cego (lua, nuvem e arco-íris)

As conceituações de lua e nuvem foram bastante próximas. Em ambas, Cristina abordou a forma delas (redonda); o lugar onde esses objetos ficam (no céu); comparou esses conceitos com outros: (“lua... é igual queijo” e “nuvem... parece algodão doce”); e a forma de aprendizagem apresentada foi: conversas com a mãe. Quando questionada sobre a função da nuvem, Cristina falou da chuva, de molhar as plantas; e foi além ao abordar uma função a mais da chuva e da nuvem: “fazer as plantas crescerem e deixar a terra mais bonita”.

Para definir o conceito de arco-íris, Cristina abordou vários elementos visuais que nos remetem a informações que ela obteve de pessoas videntes: “o céu fica cheio de cores”, “parece uma faixa”, “é um arco colorido”. Ela falou também sobre quando ele aparece: “quando está chovendo e o sol vem, daí forma o arco-íris”.

Podemos perceber, nesses conceitos, que Cristina apropriou-se deles ativamente, refletindo sobre suas funções e comparando-os com objetos de seu conhecimento, o que talvez seja um facilitador de sua aprendizagem.

e) Conceitos abstratos (mentira, liberdade e justiça)

Cristina definiu mentira como contraposição à verdade: “é quando você fala alguma coisa que não é verdade”. A experiência que relatou sobre alguém mentindo para ela, mostrou claramente seu conceito bem elaborado de mentira: “meu amiguinho estava mentindo pra mim que não era ele que estava tacando bolacha em mim. E era ele”.

Para falar de liberdade, Cristina usou um comportamento: “é quando você é libertado”, e exemplificou com pessoas que estão presas na cadeia e, por arrependimento, são libertadas.

A idéia de justiça de Cristina foi referente à denúncia. O exemplo dado por ela para explicar denúncia é interessante, pois demonstra outros conhecimentos relacionados ao tema: Conselho Tutelar e FEBEM.

Para esses três conceitos, Cristina usou, quase exclusivamente, definições que classificamos como *Comportamento/Exemplos*.

2.2.3 – Aline

Conceitos	Respostas	Categorias
Bola	- É uma coisa redonda. - Serve pra jogar.	AFT F
Sapato	- É uma coisa que serve pra calçar. - (Do que é feito?) De couro, de plástico.	F AFT
Telefone	- Uma coisa que seve para falar. - Você põe no ouvido e fala. - (Como que ele faz?) Trim!	F AFT AFS
Casa	- É o lugar onde a gente mora. - (Do que ela é feita?) Tijolo, areia, cimento, pedra.	F AFT

Montanha	- É um morro - (Como que faz pra chegar na montanha, no morro?) Tem que ir subindo.	Si Cpto/Ex
Trem	- Uma coisa que serve pra andar. - (Tem em todo lugar?) Não. - (Tem aqui?) Não. São Paulo tem, Rio de Janeiro, tem, Belo Horizonte tem. Campinas também deve ter.	F
Música	- É uma coisa que a gente ouve. - (Como é que faz para ter música?) Tem um aparelho de som.	Cpto/Ex AFS I
Vento	- Uma coisa que sopra. - (Que coisa?) Vento. Um ar que sopra. - (Quem sopra o vento?) Ele mesmo.	AFNT AFNT
Trovão	- Uma coisa que faz barulho. - (Quando ele acontece?) Quando está chovendo. - (Por que ele acontece?) Porque duas nuvens se juntam.	AFS Cx Cx
Lua	- É um pedaço de queijo cortado. - (Fica aonde?) No céu. - (Ela aparece sempre?) Não sei, né!	Co Lo
Nuvem	- É uma coisa cheia de água. - (Onde que fica?) No céu também. - (Pra que serve?) Pra fazer cair chuva.	AFT Lo F
Arco-íris	- É uma coisa que aparece no céu. - cheia de cor. - (Quando aparece?) Depois que chove, aí vem o sol, aí aparece.	Lo AFNT Cx
Mentira	- Uma coisa que a gente fala que não é verdade. - (Alguém te contou uma mentira, esses dias?) Ah, já! (Quer me contar como foi?) Me falaram que eu tirei nota baixa e eu tirei nota alta.	Cpto/Ex Cpto/Ex
Liberdade	- Você sair livre. - Ir aonde você quer, fazer o que você quer, você está trabalhando e o dinheiro é seu. Isso que é liberdade. - Casar com que você quer!	Cpto/Ex Cpto/Ex Cpto/Ex
Justiça	- Quando uma pessoa faz uma coisa errada e depois vai pra justiça. - Às vezes, ela não quis fazer a coisa errada e quer ser perdoada pelo povo. - (Então, é uma pessoa que faz alguma coisa errada e depois ela pede justiça?) É, ela quer ser perdoada pelo povo, porque, às vezes, ela não queria fazer isso mais. - (Se ela for perdoada, foi feito justiça?) Foi. - (Se ela não for?) Depende do caso, é justiça. - (Se for, assim, um caso muito grave, aí é difícil de perdoar, não é?) Aí, eles não perdoam, não. - (Aí, a pessoa vai o quê?) Pra cadeia.	Cpto/Ex Cpto/Ex Cpto/Ex

Quadro 12 – Categorização das respostas da Fase 3 da participante Aline

- a) Conceitos concretos tateáveis e manipuláveis (bola, sapato e telefone)

Aline definiu rapidamente esses conceitos, mas utilizou atributos importantes para cada um. No caso de bola, ela falou da forma e da função da bola ao mesmo tempo: “uma coisa redonda que serve para jogar”.

No conceito de sapato, ela abordou primeiro a função: “uma coisa que serve para calçar”. Quando questionada sobre do que é feito o sapato, ela apresentou dois materiais: “de couro, de plástico”.

Para telefone, Aline também falou primeiro da função: “uma coisa que serve para falar” e, após, descreveu como ele deve ser usado: “você põe no ouvido e fala”. Foi perguntado como ele faz e Aline se referiu ao som que o telefone emite.

Podemos notar que, na definição dos três conceitos, Aline abordou *Atributos Físicos Tateáveis* e as *Funções* dos conceitos, com exceção de telefone em que ela usou, também, um atributo sonoro para imitar o som que o telefone faz.

- b) Conceitos concretos tateáveis, com possibilidade restrita de manuseio (casa, montanha e trem)

Continuando na mesma linha, Aline usou uma função de casa para defini-la: “é o lugar onde a gente mora”. Quando questionada sobre do que ela é feita, Aline se referiu aos materiais utilizados para construir uma casa: tijolo, cimento, areia, pedra.

Já para a definição de montanha, ela apresentou, primeiro, um sinônimo (“é um morro”) e, após, quando questionada sobre como fazer para chegar à montanha, ela mostrou conhecimento espacial de

montanha: “tem que ir subindo”, isto é, Aline, nessa curta frase, demonstrou saber a forma da montanha (algo que envolve subida).

Aline definiu trem por meio de sua função de transporte: “é uma coisa que serve para andar”. Em seguida, foi questionada se trem existe em todo lugar e apontou cidades em que existem trens mostrando, mais uma vez, conhecimentos gerais sobre as coisas do mundo.

- c) Conceitos concretos não tateáveis e cognoscíveis por outros sentidos (música, vento e trovão)

Aline definiu música por meio da audição: “é uma coisa que a gente ouve”. Tal resposta foi categorizada como *Comportamento/Exemplos* por envolver o comportamento de ouvir; e também como *Atributos Físicos Sonoros*, pela referência direta à audição como forma de apreensão da música. Quando questionada sobre como se faz para ter música, Aline respondeu: “um aparelho de som”, referindo-se especificamente a uma possibilidade de expressão musical.

Para o conceito de vento, Aline apresentou uma definição baseada na sensação que o vento traz: “é uma coisa que sopra”. Diante da questão: “que coisa?”, Aline respondeu: “um ar que sopra”, mostrando clareza sobre o conceito em questão.

Para definir trovão, Aline abordou, primeiro, um *atributo físico sonoro*: “uma coisa que faz barulho”. Em seguida, respondeu às questões sobre quando e por que o trovão aparece de forma bastante fundamentada, afirmando que o trovão aparece quando está chovendo e que ele acontece porque duas nuvens se juntam.

- d) Conceitos concretos não tateáveis e não cognoscíveis pelos sentidos do cego (lua, nuvem e arco-íris)

A referência ao céu apareceu nos três conceitos. Para definir lua, Aline fez a comparação com queijo: “é um pedaço de queijo cortado”. A entrevistada não soube dizer com que frequência a lua aparece no céu.

Para falar de nuvem, Aline se referiu ao conteúdo desta: “é uma coisa cheia de água”, o que foi considerado por nós como um *atributo físico tasteável*, pois, embora a nuvem não seja tasteável, a resposta de Aline demonstra não apenas conhecimento sobre a composição da nuvem como, também, a referência a algo cheio de água o que, provavelmente, faz parte de sua experiência tátil.

A localização do arco-íris e as cores foram as primeiras referências de Aline sobre este conceito: “é uma coisa que aparece no céu, cheia de cor”. Quando questionada sobre quando o arco-íris acontece, Aline explicou: “depois que chove, aí vem o sol, aí aparece”, mostrando conhecimentos sobre o conceito.

e) Conceitos abstratos (mentira, liberdade e justiça)

Para os três conceitos: mentira, liberdade e justiça, as respostas de Aline foram categorizadas como *Comportamento/Exemplos*.

No caso de mentira, a primeira referência foi uma oposição à verdade: “uma coisa que a gente fala que não é verdade”. Aline dá um exemplo de mentira que contaram a ela.

Aline dá vários exemplos de comportamentos que significam liberdade: “você sair livre”, “ir aonde você quer”, “você está trabalhando e o dinheiro é seu”, “fazer o que você quer”, “casar com quem você quer”. Esses exemplos evidenciam que a concepção de liberdade de Aline passa pela liberdade de escolha seja para ir a lugares, administrar o dinheiro ganho pelo trabalho, escolher com quem casar, etc.

Na definição de justiça, Aline se referiu a consequência de um comportamento errado de alguém: “quando uma pessoa faz uma coisa

errada e depois vai para a justiça”. E acrescenta que, às vezes, a ação errada não foi desejada e, em decorrência disso, a pessoa em questão quer o perdão do povo. Quando questionada, Aline afirmou: “ela quer ser perdoada pelo povo, porque, às vezes, ela não queria fazer isso mais”. Ou seja, a justiça para Aline está relacionada com o arrependimento. Daí, Aline foi questionada se “se houver o perdão, houve justiça”, ela respondeu positivamente. E se não houver o perdão, Aline afirmou que, dependendo do caso, é justiça. A seguir, Aline foi questionada sobre o que acontece com a pessoa. Nesse caso, ela afirmou que vai para a cadeia, mostrando conhecimentos sobre os processos jurídicos e relacionando os conceitos de justiça, arrependimento, perdão e prisão.

2.2.4 – Sandra

Conceitos	Respostas	Categorias
Bola	<ul style="list-style-type: none"> - Bola é uma coisa redonda. - Dá pra gente jogar vários tipos de jogos, como o futebol, basquete. - Ela pode ser grandona, pequenininha ou média. - E ela é muito bonita... - (Do que ela é feita?) Acho que é plástico. 	AFT F Cpto/Ex AFT AFT
Sapato	<ul style="list-style-type: none"> - Sapato é uma coisa que a gente põe no pé... - ...pra gente andar - eles são de várias cores e eles são bem legais. - Eu acho que eu estou de sapato, não é? Ou é tênis este? 	F F AFNT Vi
Telefone	<ul style="list-style-type: none"> - Telefone é um aparelho. - A gente usa pra falar com as pessoas que estão distantes da gente. - A gente disca o número do telefone, o celular dessa pessoa, e quando chega lá no outro telefone, no celular, a gente pode conversar, contar alguma coisa, pelo telefone. - (Todo telefone é celular?) Não. Telefone é grande e celular é pequeno, dá pra levar no bolso, na bolsa, numa sacolinha. - Telefone, ele é grande, ele tem aqueles botões grandões pra discar o número, tem aquele negócio assim, de pôr no ouvido pra falar, que chama... - (Fone?) Isso, o fone. - Aí, é grandão e do celular é pequenininho, assim, só pôr assim e falar. 	AFT F Cpto/Ex AFT AFT AFT AFT

	- (O telefone... dá pra levar ele para os lugares também?) Não, porque ele funciona, pelo menos eu acho que todos os telefones funcionam com base de energia elétrica. E o celular não precisa, só quando acaba a bateria dele, pra recarregar.	
Casa	- Casa pode ser um lugar grande ou pequeno... - ...que as pessoas moram, pra se proteger da chuva, pra se proteger do sol, também, pra ficar escondido embaixo. - Ela pode ser de vários tamanhos, tem casa grandona, tem casa média, tem casa pequenininha, que nem a minha é uma casona, bem grande... - (E lá na chácara que você falou pra mim, antes?) Ela é meio pequena, ela tem quatro cômodos. Tem uma cozinha, uma sala e dois quartos. - (E a sua casa aqui?) Ela é mais sobrado, porque tem a parte de baixo e a parte de cima. Embaixo, mora minha irmã em uma casinha que tem dois cômodos, a cozinha e o quarto e tem o salão também, onde coloca o carro, só que não tem mais carro, e em cima é dois quartos e uma sala e uma cozinha, também, e tem dois banheiros e um quarto e uma sala... - (Do que são feitas as casas?) De cimento, tijolo. - Tem casa de madeira, porque as pessoas não têm dinheiro pra comprar casa bonita e compra de madeira.	AFNT F AFNT AFNT Vi AFT AFT
Montanha	- Eu acho que é um monte de areia muito grande. - Os animais moram na montanha, tem um monte de lenda, que tem na montanha, que tem árvore, que nem na televisão, tem os desenhos que passam na montanha. - Eu acho que é um monte de areia e algumas outras coisas, grama. - É muito alta, muito alta.	AFT Cx AFT AFNT
Trem	- É um meio de transporte que a gente usa. - (Descrição correta do itinerário que ela faz para chegar na instituição de trem e metrô)	F Vi
Música	- Música é como se a gente contasse uma história, só que cantando em refrão - (Como ela é feita?) As pessoas cantam, tocam e gravam CD, discos, fitas, também. - (O que elas tocam?) Tocam música de muitas coisas, de gente, tem música que conta história, tem um monte de tipo de música. - (O que eles tocam pra fazer a música?) Tem bateria, tem flauta, tem piano, tem música que é só de flauta mesmo, que é bem bonito (...) tem música que tem saxofone, tem pandeiro, essas coisas.	Cpto/Ex-Co Cpto/Ex Cpto/Ex I
Vento	- A gente sabe o que é, mas é difícil de explicar. - Vento é uma coisa gelada, que ela sopra e dá friozinho. Às vezes, no calor sopra um vento e a gente fica refrescado. - E quando está frio é ruim, porque fica muito gelado, é muito ruim. - Ele é invisível e não dá pra pegar, só pra sentir. - (Quem sopra o vento?) Não sei quem sopra! A minha professora falou assim... eu perguntei pra ela: Professora,	AFNT AFNT FAF - Cx

	de onde vem o vento, né? Aí, ela me falou que tem um negócio lá, tem uma parte que é o vento quente e vento frio, que é embaixo o vento frio e em cima o vento quente. Aí, quando eles fazem assim, ó. Ai eles fazem assim, ó, pá! Eles batem um no outro e causa o vento!	
Trovão	- Trovão é assim: tem duas nuvens lá no céu bem carregadas, que nem eu falei de vapor, evaporou muita água, daí tem duas nuvens grandonas, aí, quando elas batem uma na outra... vou fazer com as minhas mãos. Tem uma nuvem aqui, bem grande e outra aqui, aí elas vêm e batem uma na outra e causa trovão e o relâmpago, que é uma luz. Aí, Quanto mais elas batem, mais cai chuva. (O relâmpago é a luz?) É. (E o trovão?) É as nuvens que batem uma na outra... - (Não faz barulho?) Faz um barulhão. Trof!	Cx AFS
Lua	- Estava escrito no livro que eu estudei. - Ah, lua é um satélite, que ele gira em torno da Terra. - E ele é muito bonito, grande, lá na chácara dá pra ver também a lua, né... eu acho que dá. - E a lua é muito grande. - (Qual é a forma da lua?) Não sei. Tem gente que fala que ela parece... ah, sei lá, uma banana, porque ela é meio encurvadinha, assim. Só que eu não sei direito dizer a forma dela, eu acho que é assim, ó, olha aqui na mesa, ó, é assim. (Faz o movimento com a mão de uma meia-lua) Assim é uma meia-lua... - Só que uma lua redonda, eu acho que uma lua é assim, redonda (Faz um círculo com a mão)	FAF Si AFNT AFNT AFT
Nuvem	- Água evaporada. É, que nem assim... eu vou te contar uma historinha de chuva, né. Tem como se fosse um riozinho vai, bem pequenininho, daí está um calor, aí a água evapora, sobe lá no céu. Daí, o calor fica grande, né, e vai subindo vapor, vai subindo uma fumacinha, parece fumacinha, o vapor. Aí, quando chega lá em cima, todo esse vapor se junta, forma a nuvem, o calor acaba e a água evaporada que ficou na nuvem cai em forma de chuva e (...) tem dias que é forte, tem dias que é fraco, depende de quanta água que evaporou. - (Onde você aprendeu isso?) Na escola.	Cx FAF
Arco-íris	- Quando chove, assim, tem uns lugares assim, que vem arco-íris depois da chuva. - Eu acho que arco-íris é um arco que tem umas cores muito bonitas. - Eu acho que eu sei as cores, eu ouvi na televisão. É, o vermelho, tem o laranja, o amarelo, que nem falou, eu estou repetindo, o azul, o verde, o turquesa e o violeta. - Ele é grande e é muito bonito, muito bonito de ver, o arco-íris. - São várias cores juntas.	Cx AFNT AFNT -FAI AFNT
Mentira	- Mentira... é quando... por exemplo assim, tem duas pessoas, eu vou inventar o nome delas, tá? Que nem vai ser a J., minha amiga, e a M., minha outra amiga. Aí, a M. fala assim: Ai, J. sabe lá na minha casa, tem uma casinha bem	Cpto/Ex

	pequeninha que eu guardo as minhas bonecas, e isso é verdade, só que eu tenho uma boneca que ela é muito grandona e nem cabe na casinha. Ela contou uma mentira. Daí, a J. vai lá na casa da M. e fala assim: Cadê sua boneca grandona, M.? Aí, ela: eu acho que eu contei uma mentira... Aí, ela fala assim: Bonito, né?! - Quando alguém conta alguma coisa que não é verdade e engana as pessoas.	Cpto/Ex
Liberdade	- Eu acho que quando uma pessoa está presa, ela passa um tempo presa, né, na cadeia. Daí, ela cumpre uma pena, que ela fez alguma coisa que não podia, que nem ela roubou, ela fez alguma coisa, né. Daí, quando ela fica em liberdade, ela sai da cadeia e ela pode voltar pra casa dela, pra rua. Ela não fica mais presa, ela fica... fica andando pela cidade... e pelas ruas.	Cpto/Ex
Justiça	- Por exemplo, igual eu vi na televisão, que nem tem aquele jornal, que passa aquelas pessoas que foi atropelada, gente que roubou, aquelas coisas todas, né? Daí, que nem uma vez, tinha uma pessoa, lá, que ela foi passar... em um lugar que tinha as pessoas, que tinha arma e deu um tiro nela, e sem ela saber, ela morreu e as pessoas falam: Queremos justiça! Quer que essa pessoa seja presa, porque ela matou uma pessoa que não tinha nada a ver com a coisa que as pessoas estavam fazendo.	Cpto/Ex

Quadro 13 – Categorização das respostas da Fase 1 da participante Sandra

a) Conceitos concretos tateáveis e manipuláveis (bola, sapato e telefone)

Para definir bola, Sandra partiu de vários aspectos da bola: ela falou da forma (“bola é uma coisa redonda”), da função (“dá para jogar vários tipos de jogos”), deu exemplos de jogos (“futebol, basquete”) e dos tamanhos possíveis de bola (“ela pode ser grandona, pequeninha ou média”), e acrescentou a beleza da bola (“e ela é muito bonita”). Além de todas essas dimensões do conceito bola levantadas por Sandra, ela também falou do material de que a bola é feita quando questionada: “acho que é de plástico”.

Sandra definiu sapato por meio de sua função: “sapato é uma coisa que a gente põe no pé para a gente andar”. Em seguida, ela se referiu às cores: “eles são de várias cores e são bem legais”. Depois, ela falou do sapato que estava usando, se era sapato ou tênis.

A definição de telefone dada por Sandra foi bastante complexa. Primeiramente, ela o definiu por um *atributo físico tateável* (“é um aparelho”) e, após, por sua *função* (“a gente usa para falar com as pessoas que estão distantes da gente”). Em seguida, descreveu o processo de comunicação através do telefone, mas referindo-se especificamente ao telefone celular. Quando questionada se todo telefone é celular, respondeu que não e explicou a diferença entre eles por meio do tamanho (“telefone é grande e celular é pequeno, dá para levar no bolso”) e da fonte de energia de cada um (“os telefones funcionam com base de energia elétrica. E o celular não precisa, só quando acaba a bateria dele, pra recarregar”).

Sandra usou diferentes dimensões dos conceitos para defini-los. As categorias presentes nos três conceitos foram *Função* e *Atributos Físicos Tateáveis*.

- b) Conceitos concretos tateáveis, com possibilidade restrita de manuseio (casa, montanha e trem)

A definição de casa dada por Sandra iniciou-se pelo tamanho (“casa pode ser um lugar grande ou pequeno”) e, depois, pela função (“que as pessoas moram para se proteger da chuva, se proteger do sol, ficar escondido embaixo”). Ela descreveu duas casas: a sua casa na cidade e na chácara. Quando questionada sobre de que são feitas as casas, Sandra falou de cimento, tijolo e madeira. E acrescentou um juízo de beleza e a possibilidade financeira de quem tem casa de madeira: “porque as pessoas não têm dinheiro para comprar casa bonita e compra de madeira”.

Elementos como areia (“é um monte de areia muito grande”) e grama (“e algumas outras coisas, grama”) foram usados para definir montanha. Além disso, o tamanho da montanha também foi abordado

como definidor: ela usou adjetivos como grande e alta (“é muito alta”). Sandra também abordou outros conceitos relacionados à montanha: animais e árvores que existem na montanha e lendas e desenhos da televisão que se passam nela.

A definição de trem foi sucinta e completa: ela falou da *função* deste (“é um meio de transporte que a gente usa”) e descreveu o caminho de trem e metrô que costuma fazer.

- c) Conceitos concretos não tateáveis e cognoscíveis por outros sentidos (música, vento e trovão)

Sandra definiu música de forma muito interessante e original: “é como se a gente contasse uma história, só que cantando em refrão”. Questionada sobre como é feita a música, citou comportamentos musicais (“as pessoas cantam, tocam e gravam CD, discos, fitas”) e instrumentos (“tem bateria, tem flauta, tem piano (...) tem saxofone, tem pandeiro”).

Em um primeiro momento, Sandra mostrou dificuldades para definir vento: “a gente sabe o que é, mas é difícil explicar”. Em seguida, falou das sensações causadas pelo vento: “é uma coisa gelada, que ela sopra e dá friozinho”, diferenciando as sensações no calor (“no calor, sopra um vento e a gente fica refrescado”) e no frio (“e quando está frio é ruim, porque fica muito gelado, é muito ruim”). Sandra comentou a invisibilidade e não possibilidade de tato: “Ele é invisível e não dá para pegar, só para sentir”. Diante da questão sobre quem sopra o vento, Sandra respondeu não saber quem sopra, mas comentou um diálogo com a professora, em que ela questionou de onde vem o vento. Ela abordou os conceitos de vento quente e frio, a relação entre eles e a origem do vento: “é embaixo o vento frio e em cima o vento quente (...)

Aí, quando eles fazem assim, ó, pá! Eles batem um no outro e causa o vento”.

A definição de trovão dada por Sandra também envolveu o processo de formação deste: “evaporou muita água, daí tem duas nuvens grandonas, aí quando elas batem uma na outra (...) causa trovão e o relâmpago que é uma luz”. Sandra foi questionada se existe barulho, e ela respondeu que “faz um barulhão” e imitou o som provocado pelo trovão.

- d) Conceitos concretos não tateáveis e não cognoscíveis pelos sentidos do cego (lua, nuvem e arco-íris)

Para definir lua, Sandra se reportou a um conhecimento adquirido por meio de livros (“estava escrito no livro que eu estudei”). Sua primeira definição foi científica: “lua é um satélite, que ele gira em torno da Terra”. Em seguida, ela falou da beleza (“ele é muito bonito”), do tamanho (“grande”) e de onde se pode vê-la (“lá na chácara dá pra ver também a lua”). Diante do questionamento sobre a forma da lua, Sandra diferenciou a meia-lua (“tem gente que fala que ela parece (...) uma banana, porque ela é meio encurvadinha”) da lua redonda, fazendo movimentos com as mãos de meia-lua e círculo, para cada uma, respectivamente.

Assim como nos conceitos de trovão e vento, Sandra descreveu todo o processo de formação da nuvem (“tem como se fosse um riozinho (...) daí está um calor, aí a água evapora, sobe lá no céu (...) Aí, quando chega lá em cima, todo esse vapor se junta, forma a nuvem, o calor acaba e a água evaporada que ficou na nuvem cai em forma de chuva”), relacionando este conceito com outros como calor, vapor e chuva. Ela ainda acrescentou que a força da chuva é relativa à quantidade de água evaporada: “tem dias que é forte, tem dias que é fraco, depende de

quanta água que evaporou”. Quando questionada, comentou que aprendeu tudo isso na escola.

Sandra definiu arco-íris, primeiramente, contextualizando quando ele acontece: “vem arco-íris depois da chuva”. Em seguida, ela o descreveu referindo-se às cores: “é um arco que tem umas cores muito bonitas” e citou as sete cores com um pequeno erro (falou turquesa, em vez de anil). Sandra comentou o tamanho (“ele é grande”) e a beleza visual do arco-íris (“é muito bonito de ver”).

e) Conceitos abstratos (mentira, liberdade e justiça)

No conceito mentira, primeiramente, Sandra deu exemplo de uma situação em que uma pessoa contou uma mentira. E acrescentou uma definição em oposição à verdade, relacionada à capacidade de enganar as pessoas: “quando alguém conta alguma coisa que não é verdade e engana as pessoas”.

Para definir liberdade, Sandra descreveu uma situação em que uma pessoa foi presa porque fez algo ilícito (“ela fez alguma coisa que não podia, que nem, ela roubou”) e depois foi solta (“quando ela fica em liberdade, ela sai da cadeia e ela pode voltar para a casa dela, pra rua (...) andando pela cidade”).

No caso de justiça, Sandra também contextualizou o conceito, relacionando-o com uma situação de crime (“tinha uma pessoa (...) que ela foi passar... em um lugar que tinha as pessoas, que tinham arma e deu um tiro nela, e sem ela saber”). Para ela, a reação popular a esse crime é uma forma de reivindicação de justiça: “e as pessoas falam: Queremos justiça!”. E explicou o que seria essa justiça: “quer que essa pessoa seja presa porque ela matou uma pessoa que não tinha nada a ver”. Assim, o conceito que Sandra apresentou para justiça é relativo à prisão de uma pessoa culpada por um crime.

Para todos esses três conceitos, as respostas de Sandra foram categorizadas como *Comportamento/Exemplos*, devido aos exemplos e situações que ela utilizou para chegar às definições dos conceitos.

2.2.5 – Renata¹⁶

Conceitos	Respostas	Categorias
Bola	- Bola é um plástico, (...) com pininho... - ...a gente tira o pininho, enche, o ar fica em forma de uma bola. - Chuta a bola.	AFT AFT F
Sapato	- É uma borracha que vem com cadarço. - Você põe no pé e anda com ele. - (Para que serve o sapato?) Pra andar, pra chutar bola, pra lavar o sapato...	AFT F F
Casa	- É um chão (...) que tem uma porta, tem parede, tem quarto, banheiro. - Serve pra pessoa morar e pra pessoa dormir, e pra pessoa sair de casa.	AFT F
Montanha	- Eu não sei, só ouvi falar. - (O que você ouviu falar?) Que o urso subia na montanha, que o urso descia da montanha, só isso. - (Se ele subia na montanha, será que montanha é uma coisa alta?) Acho que é. - (Grande?) Acho que é.	Cpto/Ex AFNT AFNT
Música	- É um CD que o cantor grava, aí ele vende e passa um monte de música. - (O que precisa pra fazer música?) Violão, bateria, guitarra, sanfona.	Cpto/Ex I
Vento	- Eu não sei o que que é vento, eu só ouvi falar de vento. - (O que te falaram?) Falaram que o vento é um ar que desce de lá do céu e vem parar aqui na rua e fica ventando. - (Você sabe como que é a sensação do vento?) Sopra. - (É como se alguém estivesse soprando, só que bem forte?) É.	AFNT Lo AFNT AFNT
Lua	- Não sei. - (Já ouviu falar?) Já. - (Você lembra o que te falaram?) Não.	

¹⁶ As entrevistas com Renata e Marcelo foram realizadas no mesmo dia e na mesma instituição. O projeto inicial previa uma terceira etapa da entrevista em grupo. De todas as entrevistas, esta foi a única dupla de participantes em que o horário coincidiu. Estava combinado com os respectivos responsáveis pelas crianças, que haveria a entrevista individual com cada uma, e, após, uma atividade conjunta com as duas crianças. No entanto, devido a um imprevisto, uma das crianças precisou ir embora e não foi possível realizar a terceira etapa da entrevista. Também não foi possível remarcar entrevista com essas crianças. Assim, nos próximos dois quadros (de Renata e Marcelo), estarão faltando um conceito de cada tipo (telefone, trem, trovão, arco-íris e justiça).

	- (Não lembra nada de lua?) Não. - (Onde que fica...) Só me falaram que a lua fica no céu. - (Se ela é redonda, se ela é Quadrada, te falaram alguma coisa?) Não.	Lo
Nuvem	- Não lembro o que é nuvem. - (Fica aonde?) No céu. - (Pra que serve?) Pra quando der umas gotas bem pesadas, ela se transformar em chuva.	Lo F
Mentira	- É uma pessoa que toda hora mente. - (Como que você sabe que ela mente?) Porque elas falam alguma coisa pra mãe, e depois fala que... é mentira.	Cpto/Ex Cpto/Ex
Liberdade	- Não sei.	

Quadro 14 – Categorização das respostas da Fase 1 da participante Renata

a) Conceitos concretos tateáveis e manipuláveis (bola e sapato)

Renata definiu bola e sapato por meio de *atributos físicos tateáveis* e pela *função* de cada conceito. Fez uma descrição física da bola, referindo-se ao material (“é um plástico com pininho”). Em seguida, falou da forma como se enche uma bola: “A gente tira o pininho, enche e o ar fica em forma de bola”, demonstrando conhecer não só a composição interior de uma bola, como a forma como se deve fazer para ela adquirir a forma de bola. A função que Renata atribuiu à bola foi de chute: “chuta a bola”.

Para sapato também houve, primeiramente, uma descrição física que inclui referência à composição material: “é uma borracha que vem com cadarço”. Renata apresentou espontaneamente a função de sapato como pôr no pé e andar (“você põe no pé e anda com ele”). Quando questionada sobre a função, ela acrescentou: “pra chutar a bola, pra lavar o sapato”.

- b) Conceitos concretos tateáveis, com possibilidade restrita de manuseio (casa e montanha)

A definição de casa dada por Renata foi bastante interessante: “é um chão que tem uma porta, tem parede, tem quarto, banheiro”. Em primeiro lugar, ela definiu casa pelo espaço físico delimitado pelo chão; para, depois, especificar que tipo de chão é esse: que tem porta, parede, quarto e banheiro; ou seja, ela usou tanto partes físicas de uma casa, como porta e parede como, também, espaços específicos, tais como quarto e banheiro. Em seguida, ela apresentou, espontaneamente, funções de casa: “serve pra pessoa morar e pra pessoa dormir e pra pessoa sair de casa”.

O conceito de montanha parece ter sido mais difícil para Renata definir. Primeiramente, ela disse não saber o que é, mas afirmou já ter ouvido falar. Quando questionada sobre o que ouviu falar, Renata fez referência ao urso que sobe e desce a montanha. A partir disso, foi questionada se a montanha é algo alto e grande e respondeu que acha que sim para as duas perguntas.

- c) Conceitos concretos não tateáveis e cognoscíveis por outros sentidos (música e vento)

Renata definiu música relacionando, especificamente, música com CD, mas, ao fazê-lo, descreveu todo o processo de produção da música através do CD: “é um CD que o cantor grava, aí ele vende e passa um monte de música”. Diante da questão sobre o que é necessário para se ter música, ela citou vários instrumentos: “violão, bateria, guitarra, sanfona”.

Na definição de vento, assim como na de montanha, Renata afirmou não saber o que é vento, mas já ter ouvido falar. No entanto, ao

ser questionada sobre o que lhe foi dito, ela apresentou uma boa definição de vento: “é um ar que desce lá do céu e vem parar aqui na rua e fica ventando”, referindo-se à composição do vento (ar) e ao processo que lhe dá origem (vem do céu). Quando questionada sobre a sensação do vento, Renata falou: “sopra”.

d) Conceitos concretos não tateáveis e não cognoscíveis pelos sentidos do cego (lua e nuvem)

Para os conceitos de lua e nuvem, Renata disse não lembrar o que é, mas perguntada sobre onde ficam, ela respondeu para os dois: “no céu”. No entanto, para o conceito de nuvem, respondeu para que serve apresentando uma definição interessante: “para quando der umas gotas bem pesadas, ela se transformar em chuva”, de forma a relacionar nuvem com chuva, informando que para a nuvem se transformar em chuva é necessário que as gotas sejam pesadas.

e) Conceitos abstratos (mentira e liberdade)

As definições de mentira e liberdade não permitiram uma análise mais aprofundada sobre a forma como Renata aborda conceitos abstratos. Isso porque ela disse não saber o que é liberdade e por definir mentira pelo comportamento freqüente de mentir: “é uma pessoa que toda hora mente”. Questionada sobre como ela pode saber que uma pessoa está mentindo, Renata descreveu a situação, mas sem passar por uma definição aprofundada do conceito: “porque elas falam alguma coisa pra mãe, e depois fala que é mentira”.

2.2.6 – Marcelo

Conceitos	Respostas	Categorias
Bola	- É para jogar. - (Como ela é feita?) É feita de plástico e é redonda.	F AFT
Sapato	- Negócio de colocar no pé. - (Para que serve?) Para não pegar resfriado. - (Do que é feito?) Não sei.	F F
Casa	- É o lugar onde a gente mora. - (Como ela é feita?) Madeira, tijolo.	F AFT
Montanha	- É aquele negócio que a gente escala. - (Por que escala?) Porque se não, não chega em nenhum lugar. - (É uma coisa grande ou é pequena?) Grande. - (É alto ou é baixo?) Alto.	Cpto/Ex AFNT AFNT
Música	- É um negócio que toca. - (Aonde?) No rádio. - (O que tem que fazer pra ter música?) Tem que ligar o rádio. - (E se estiver tocando uma música, mas não é de nenhum rádio. Que será que é?) Algum artista. - (Como ele faz pra sair música?) Tem o instrumento. - (O que ele faz com o instrumento?) Ele toca.	AFS I I I Cpto/Ex I Cpto/Ex
Vento	- É um negócio que assopra. - (Quem assopra o vento?) Ele mesmo. - (Então, ele é um sopro?) É. - (E ele é feito do que?) De nada.	AFNT Co
Lua	- Ichi. - (Já ouviu falar da lua?) Não. - (Nunca ouviu falar da lua?) Já, só que eu não lembro o que é. - (Onde ela fica?) Lá em cima.	Lo
Nuvem	- Não sei... (inaudível) lá da chuva. - (Que que tem a chuva?) É que ela fica carregada dentro da nuvem. - (E depois o que acontece?) Solta. - (E daí?) Daí cai em forma de água.	AFNT Cx
Mentira	- É quando a pessoa fala alguma coisa que não é verdade. - (Como que sabe que uma pessoa falou uma mentira?) Ele confirmando. Vendo se a pessoa falou mentira ou verdade.	Cpto/Ex Cpto/Ex
Liberdade	- Quando solta uma pessoa. - (De onde?) De uma jaula.	Cpto/Ex Cpto/Ex

Quadro 15 – Categorização das respostas da Fase 1 do participante Marcelo

a) Conceitos concretos tateáveis e manipuláveis (bola e sapato)

Marcelo definiu bola, primeiramente, por sua finalidade: “é para jogar”. Quando questionado sobre como ela é feita, ele abordou o material (“é feita de plástico”) e a forma (“é redonda”).

A definição de sapato se deu pela função: “é um negócio de colocar no pé” e Marcelo acrescentou outra função diante da questão “para que serve o sapato”: “para não pegar resfriado”. Ele não soube responder do que é feito o sapato.

b) Conceitos concretos tateáveis, com possibilidade restrita de manuseio (casa e montanha)

Casa foi definida por Marcelo pela sua função: “é o lugar onde a gente mora”. Em seguida, citou dois materiais de construção (“madeira, tijolo”) para responder a questão do que a casa é feita.

Quanto à montanha, Marcelo fez uma relação com o comportamento de escalar. Diante da questão do porquê escalar, ele afirmou que “se não, não chega em nenhum lugar”. A partir disso, foi questionado sobre tamanho e altura da montanha, e respondeu que é grande e alto.

c) Conceitos concretos não tateáveis e cognoscíveis por outros sentidos (música e vento)

A primeira definição de música dada por Marcelo referiu-se a um atributo sonoro: “é um negócio que toca”. Questionado sobre onde e o que deve ser feito para se ter música, falou do rádio e da necessidade de ligar o rádio para ter música. Em seguida, citou “algum artista”, se tiver

música e não foi de nenhum rádio. E respondeu que é preciso ter um instrumento e tocá-lo para ter música.

O conceito de vento foi relacionado ao de sopra: “é um negócio que assopra”. Questionado sobre quem assopra o vento, ele respondeu: “ele mesmo”. E, por último, respondeu que o vento é feito de nada.

d) Conceitos concretos não tateáveis e não cognoscíveis pelos sentidos do cego (lua e nuvem)

Marcelo afirmou não lembrar o que é lua. Questionado sobre onde a lua fica, ele afirmou “lá em cima”, sem especificações.

Já para o conceito de nuvem, primeiro Marcelo fez uma relação com a chuva, afirmando que esta “fica carregada dentro da nuvem”. Perguntado sobre o que acontece depois, ele respondeu: “solta (...) Daí, cai em forma de água”, mostrando conhecimento sobre a função da nuvem e o processo da chuva.

e) Conceitos abstratos (mentira e liberdade)

Para os conceitos de mentira e liberdade, Marcelo utilizou-se fundamentalmente de comportamentos e exemplos para defini-los. No caso de mentira, ele a definiu contrapondo ao comportamento de falar a verdade: “é quando a pessoa fala alguma coisa que não é verdade”. Questionado sobre como saber se uma pessoa falou uma mentira, ele citou duas possibilidades de averiguar a verdade: por meio da confirmação e por meio da visão.

Marcelo definiu liberdade por meio de um exemplo de libertação: “quando solta uma pessoa”. Questionado sobre soltar de onde, afirmou: “de uma jaula”.

2.2.7 – Luciano

Conceitos	Respostas	Categorias
Bola	<ul style="list-style-type: none"> - Bola é aquele negócio circular, assim, que rola. - (Para que serve?) Pra brincar, rolar assim, chutar. - (Do que ela é feita?) De pino pra segurar e não sei o resto. 	AFT F AFT
Sapato	<ul style="list-style-type: none"> - Sapato serve pra gente calçar os pés no sapato. - Dança no palco pra todo mundo ver. - (Do que ele é feito?) Não sei. 	F F – Cpto/Ex
Telefone	<ul style="list-style-type: none"> - É um negócio que você liga, aí, você liga pra falar com as pessoas, então você fala. - O telefone serve para ligar para as pessoas. - (Como ele é?) Ele é feito de fios, botões. - (Como é o barulho dele?) Trim! 	F F AFT AFS
Casa	<ul style="list-style-type: none"> - É onde a gente mora. - O nosso lar. - O nosso lar, aí, pra não morar em rua assim, uma ponte chamada viaduto. Mas pode até entrar um ladrão. Aí, molha, quando chove molha tudo as coisas. - (Do que ela é feita?) De prédios, portas. 	F Si F AFT
Montanha	<ul style="list-style-type: none"> - É coberta de gelo, neve. - (Tem montanha que não é coberta de gelo?) Acho que não. - (Você nunca foi em nenhuma montanha?) Não. - (Já te falaram de montanha?) Não, só vi na televisão. - (Você acha que é uma coisa grande ou pequena?) Grande. - (Tem que subir nela?) Tem. Tem que escalar para depois descer. 	AFT AFNT Cpto/Ex
Trem	<ul style="list-style-type: none"> - É aquele negócio que sai correndo... - ...e faz barulho assim. - Aí, quando a árvore está... aí quando a gente está fora do trem, o trem corre... - (O trem, então, é uma coisa que corre?) É. - (E pra que que serve o trem?) Não sei. - (Você já andou de trem?) Não. - (Mas você falou que você conhece o trem do metrô, não é?) Aha. 	AFS
Música	<ul style="list-style-type: none"> - É um negócio que a gente toca... - ...em violão, rádios, fones de ouvido, <i>videogame</i>. 	Cpto/Ex I
Vento	<ul style="list-style-type: none"> - É um negócio que sopra assim, fica soprando, fica soprando, aí, deixa o ar... o ar sem sopra, fica frio. - (O vento é feito do que?) Não sei. Eu acho que é um negócio que sopra. - (Quem sopra o vento?) Não sei. Mas sempre o vento sopra alguma coisa ... pipa. Pra pipa voar. - (A pipa voa por causa do vento?) É. 	AFNT AFNT
Trovão	<ul style="list-style-type: none"> - (Luciano percebe algum sinal de chuva, antes de falarmos desse conceito) Falando em trovão, vai chover hoje. - Trovão é aquele negócio que faz barulho, às vezes, até assusta. - (Quando tem trovão?) Quando está chovendo. 	Vi AFS Cx
Lua	<ul style="list-style-type: none"> - Lua é um negócio feito de queijo. - Fica no céu, entre as nuvens e as estrelas. 	Co Lo

	<ul style="list-style-type: none"> - (Quem te contou da lua?) Eu descobri sozinho. - (Como?) Eu ouvi falar na televisão também. Aí, foi o que eu descobri. - (A lua é grande?) É. Ela vira uma bola assim, à noite ela se mostra bem (...) grande, e depois de dia não é vista. Aí, tem duas fases, tem quatro fases: a nova, a cheia, a... A nova, a cheia... E eu não sei o resto. - (Quer que eu sobre pra você?) Aha. - (Crescente...) E a decrescente. 	<p>FAI FAI</p> <p>AFNT</p> <p>Cx</p>
Nuvem	<ul style="list-style-type: none"> - Não sei. - (Mas você falou da nuvem quando você falou da lua, que a nuvem fica lá no céu, junto com a nuvem...) Com as estrelas... Mas nuvem eu não sei o que é. - Deve ser a fumaça que sai lá... - (Quando você acha que aparece nuvem?) Eu acho que é de dia. - (De dia?) Ah, não, as estrelas são à noite. 	<p>AFNT</p>
Arco-íris	<ul style="list-style-type: none"> - É um negócio feito pela água. - (Onde ele fica?) No céu. - (Como que ele é?) É assim que acontece: quando a água começa a cair lá no céu, aí o arco-íris é feito. - A água da mangueira, da chuva. 	<p>Cx</p> <p>Lo</p> <p>Cx</p> <p>Cx</p>
Mentira	<ul style="list-style-type: none"> - É quando se conta uma coisa, mas não é verdade. - (E como você descobre que alguém está mentindo?) Ouvindo. - (Mas, e se a pessoa está mentindo pra você? Que nem eu vou contar uma mentira pra você: tem um leão nessa sala!) Ai! (Risos) - Primeiro de abril! Você sabia que o primeiro de abril é dia de mentira? - (É dia de mentira. Você contou mentira no dia primeiro de abril?) Aha. Acho que tem um elefante nessa sala. (Risos) - (Às vezes, as pessoas contam mentira pra gente, que a gente pode acreditar, né? Por que leão você tem certeza que não tem aqui, nem elefante. Mas, às vezes, eu posso te falar: ah, tem mais uma pessoa que está aqui nessa sala, que está quietinha, tem um gatinho, aí, podia ser não podia? E aí, como é que você ia saber se eu estava falando mentira ou não?) Ah, descobrindo se é mentira ou verdade, se esse papo é mentira, não tem como acreditar! 	<p>Cpto/Ex</p> <p>Cpto/Ex</p>
Liberdade	<ul style="list-style-type: none"> - Liberdade é quando se solta. - Quando está amarrado, preso, assim, aí te solta. 	<p>Cpto/Ex</p> <p>Cpto/Ex</p>
Justiça	<ul style="list-style-type: none"> - Justiça é quando alguém que não tinha feita nada e é preso na cadeia. - (Aí, é uma justiça ou é injustiça?) Injustiça. - (E quando que é justiça?) Justiça é prender aquele ladrão. 	<p>Cpto/Ex</p> <p>Cpto/Ex</p> <p>Cpto/Ex</p>

Quadro 16 – Categorização das respostas da Fase 1 do participante Luciano

a) Conceitos concretos tateáveis e manipuláveis (bola, sapato e telefone)

Luciano definiu bola por meio da forma (“é aquele negócio circular”) e do movimento (“que rola”). Questionado sobre para que serve a bola, respondeu: “pra brincar, rolar assim, chutar” e quanto ao do que ela é feita, ele falou do “pino pra segurar”.

Para conceituar sapato, Luciano citou duas funções: “serve pra gente calçar os pés” e “dança no palco”. Não soube responder de que o sapato é feito.

Quanto ao telefone, a função também apareceu como primeira forma de definição: “serve para ligar para as pessoas”. Quando questionado sobre como o telefone é, Luciano falou de fios e botões. E imitou o som do telefone diante da questão de como é o barulho deste.

- b) Conceitos concretos tateáveis, com possibilidade restrita de manuseio (casa, montanha e trem)

Luciano definiu casa por meio de uma função (“onde a gente mora”) e um sinônimo (“nosso lar”). Em seguida, comentou a função da casa em contraposição a morar na rua (“pra não morar em rua, assim, uma ponte chamada viaduto”) e à vulnerabilidade dessa moradia a roubos: “pode até entrar ladrão” e chuva: “quando chove molha tudo as coisas”. Diante da questão sobre do que a casa é feita, falou prédios e portas.

A definição de montanha foi relacionada a gelo: “é coberta de gelo, neve”. Quando questionado se existe montanha que não é coberta de gelo, respondeu que não. Afirmou também nunca ter ido a uma montanha, negou que alguém tivesse falado desse tema com ele e acrescentou: “só vi na televisão”. Diante da questão se é grande ou pequena, afirmou que é grande. E quando questionado se tem que subir

nela, respondeu: “tem que escalar pra depois descer”, mostrando algum conhecimento da forma da montanha.

Para definir trem, Luciano reportou-se ao movimento deste: “é aquele negócio que sai correndo” e ao som: “e faz barulho”. Ele afirmou não saber para que serve e disse nunca ter andado de trem.

- c) Conceitos concretos não tateáveis e cognoscíveis por outros sentidos (música, vento e trovão)

Luciano definiu música por meio do comportamento de tocar instrumentos (“é um negócio que a gente toca em violão”), e de outros objetos que também tocam música (“rádios, fones de ouvido, videogame”).

Para falar de vento, ele relacionou este conceito com sopro: “é um negócio que sopra”, e falou da sensação causada pelo vento: “e fica frio”. Luciano não soube responder quem sopra o vento, mas afirmou que o “vento sopra alguma coisa” e deu o exemplo da pipa: “pra pipa voar”.

A definição de trovão se baseou no aspecto sonoro (“é aquele negócio que faz barulho”) e no susto (“e até assusta”). Quando perguntado quanto tem trovão, Luciano o relacionou com a chuva: “quando está chovendo”.

- d) Conceitos concretos não tateáveis e não cognoscíveis pelos sentidos do cego (lua, nuvem e arco-íris)

Inicialmente, Luciano fez uma comparação com queijo: “lua é um negócio feito de queijo”. Em seguida, apresentou vários atributos relativos à lua: afirmou sua localização (“fica no céu entre as nuvens e as estrelas”); em que momento ela aparece mais (“à noite ela se mostra bem”); e falou, espontaneamente, de duas fases (“a nova, a cheia”).

Diante da dica de uma terceira fase (crescente), ele acrescentou mais uma (“e a decrescente”). Quando questionado sobre como aprendeu o conceito de lua, Luciano afirmou que foi sozinho e, depois, comentou que ouviu falar na televisão.

Quanto à nuvem, de início, Luciano afirmou não saber o que é. Depois relacionou nuvem com fumaça: “deve ser a fumaça que sai lá”. Mas não soube dar outras informações sobre nuvem: foi questionado quando ela aparece e afirmou que era de dia e, depois, que era à noite.

Luciano definiu arco-íris como “é um negócio feito pela água”, questionado sobre onde fica o arco-íris, ele respondeu: “no céu”. Diante da pergunta de como ele é, descreveu o processo de formação: “é assim que acontece: quando a água começa a cair lá no céu, aí o arco-íris é feito” e complementou citando a água da mangueira e da chuva como momentos em que se tem o arco-íris.

e) Conceitos abstratos (mentira, liberdade e justiça)

Para conceituar mentira, Luciano a contrapôs à verdade: “é quando você conta uma coisa, mas não é verdade”. Questionado sobre como se descobre que alguém está mentindo, afirmou: “Ouvindo”. Quando foram apresentadas algumas situações de mentira para ele responder como se pode saber se é mentira ou não, afirmou: “se esse papo é mentira, não tem como acreditar”.

O conceito de liberdade foi definido por ele por meio de um comportamento de libertação: “quando está amarrado, preso, assim, aí, te solta”.

A primeira definição de justiça se deu pela relação com ação e prisão. Luciano afirmou: “é quando alguém que não tinha feito nada e foi preso na cadeia”. Diante da incoerência de sua resposta, foi questionado se isso era justiça ou injustiça, e ele disse que era injustiça.

Em seguida, foi perguntado quando era justiça, ao que ele respondeu: “justiça é prender aquele ladrão”.

Para todos os três conceitos abstratos, as respostas de Luciano foram consideradas como *Comportamento/Exemplos*.

2.3. FREQUÊNCIA E DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS

Na Tabela 2, podemos visualizar a incidência de respostas de cada categoria nos cinco tipos de conceitos. Para fins de análise, o número de respostas é apresentado por grupo de conceito e não para cada conceito isoladamente porque acreditamos que a característica comum entre eles - que possibilita formar o grupo - pode nos dar indícios sobre que tipo de categoria aparece mais ou menos e de que forma podemos fazer inferências sobre os caminhos do conhecimento da pessoa cega.

Se, por um lado, a sintetização de informações por meio de agrupamentos facilita a visualização das categorias mais utilizadas para classificar as respostas dos participantes, por outro, não podemos observar com exatidão se houve uma distribuição equivalente dentro do grupo de conceitos ou se apenas um ou dois conceitos apresentaram respostas naquela categoria. Para resolver tal questão, destacamos a distribuição de respostas por conceito dentro do seu grupo, nos comentários da tabela, sempre que julgamos necessário.

Tabela 2 – Freqüência de respostas em cada categoria em função do tipo de conceito

Categorias	Conceitos					Total
	Concretos				Abstratos	
	Tateáveis		Não tateáveis			
	Amplamente Manuseáveis	Restrição no manuseio	Cognoscíveis pelos sentidos	Não cognoscíveis pelos sentidos do cego		
AFNT	1	10	12	13		36
AFS	3	3	8			14
AFT	24	11		5		40
Co		4	6	5		15
Cpto/Ex	4	5	10		35	54
Cx		1	8	9	1	19
F	26	13		3		42
FAF			1	9		10
FAI				4		4
I			14			14
Lo			2	14		16
Si	1	3		1		5
Vi	1	4	2			7
TOTAL	60	54	63	63	36	277

Os dados da Tabela 2 mostram como a categorização das respostas se diferenciou entre os cinco tipos de conceitos. Como podemos observar, nenhuma categoria ocorreu em todos os conceitos.

Em termos de concentração de respostas, podemos perceber que apenas três categorias foram utilizadas para quatro dos cinco grupos de conceitos: *Atributos Físicos Não Tateáveis (AFNT)*, *Comportamento/Exemplo (Cpto/Ex)* e *Contexto (Cx)*. E outras seis categorias estiveram presentes em três grupos de conceitos, sendo todos eles conceitos concretos: *Atributos Físicos Sonoros (AFS)*, *Atributos Físicos Tateáveis (AFT)*, *Comparação com outros conceitos (Co)*, *Função (F)*, *Sinônimo (Si)* e *Vivência (Vi)*.

As quatro categorias restantes apareceram em um ou dois tipos de conceitos, isto é, elas foram peculiares a determinados tipos de conceitos, exclusivamente para os concretos não tateáveis. Destas, vale a pena ressaltar as categorias *Forma de Aprendizagem Formal (FAF)* e *Informal (FAI)*, praticamente exclusivas de conceitos não cognoscíveis

pelos sentidos do cego, tais como lua, nuvem e arco-íris. Essa exclusividade deve-se ao fato da entrevistadora ter perguntado ao participante como ele aprendeu essas informações apenas para esses conceitos visuais. A categoria *Localização (Lo)* também foi quase a única nesse tipo de conceito possivelmente porque, como se referem a conceitos visuais que se localizam no céu – e inviáveis à apreensão direta ao cego – o fato de estarem no céu se mostrou uma informação importante para a definição do conceito.

Em relação ao número de respostas, a categoria que mais se destacou foi *Comportamento/Exemplos (Cpto/Ex)* com 54 respostas no total. A maior incidência de respostas nesta categoria ocorreu em conceitos abstratos (35). Para definir esse tipo de conceito, os participantes utilizaram, quase que exclusivamente, esta categoria. Para os conceitos não tateáveis cognoscíveis pelos sentidos do cego, também houve um grande número de respostas (11) do tipo *Comportamento/Exemplos*, mas exclusivamente para o conceito “Música”.

As categorias *Função (F)* e *Atributos Físicos Tateáveis (AFT)* apresentaram uma alta incidência de respostas com distribuição bastante similar: no total (42 e 40), respectivamente. Na classificação mais específica das respostas, temos 26 e 24 para conceitos tateáveis manipuláveis, 13 e 11 para conceitos concretos com pouca possibilidade de manuseio e 3 e 5 para conceitos concretos não tateáveis e não cognoscíveis pelos sentidos do cego, respectivamente. Assim, percebemos que ambas as categorias foram as mais usadas pelos participantes para definir os conceitos concretos tateáveis.

Atributos Físicos Não Tateáveis (AFNT) foi uma categoria com número, também, representativo de respostas: 36 no total. Essa categoria foi identificada em quase todas os grupos de conceitos, com

freqüência similar para conceitos concretos tateáveis com pouca possibilidade de manuseio e concretos não tateáveis, cognoscíveis ou não pelos sentidos do cego: 10, 12 e 13, respectivamente.

A categoria *Instrumento (I)* foi limitada a um único tipo de conceito: 14 respostas para conceitos concretos não tateáveis, mas cognoscíveis pelos sentidos e, apenas, ao conceito “Música”.

As categorias *Localização (Lo)* e *Forma de Aprendizagem Formal (FAF)* são semelhantes: a classificação das respostas nessas categorias se limitou aos conceitos concretos não tateáveis, com uma distribuição também similar: para os conceitos não cognoscíveis pelos sentidos do cego, houve 14 e 9 respostas, respectivamente, para a primeira e a segunda categorias citadas; e 2 e 1, respectivamente, para as mesmas categorias, nos conceitos não tateáveis e cognoscíveis pelos sentidos.

Já *Comparação com outros conceitos (Co)* e *Contexto/Situação (Cx)* são categorias que não apareceram nem para conceitos abstratos nem para conceitos concretos tateáveis e manipuláveis. Nos demais conceitos concretos, os números de respostas foram respectivamente: 4 e 1 para aqueles com pouca possibilidade de manipulação, 6 e 8 para não tateáveis, mas cognoscíveis pelos sentidos da pessoa cega e, 5 e 9 para conceitos não tateáveis e não cognoscíveis pelo cego sensorialmente.

Assim, parece que a necessidade de contextualizar e comparar o conceito com outros, a fim de defini-lo, foi mais forte para conceitos concretos não tateáveis, possivelmente, porque a maioria das respostas dessa categoria incluía fenômenos naturais (trovão, vento, lua, nuvem e arco-íris), que se concentram mais nesses dois tipos de conceitos.

A categoria *Atributos Físicos Sonoros (AFS)* foi aplicada a três tipos de conceitos: (3 respostas) concretos tateáveis e manipuláveis; (3) concretos tateáveis com pouca possibilidade de manuseio; e (8) não

tateáveis mas cognoscíveis pelos sentidos. Vale destacar que, para cada tipo de conceito, essa categoria foi utilizada em apenas um deles: telefone, trem e trovão, respectivamente. Não houve diferenças significativas quanto à distribuição de respostas nesses tipos de conceitos.

Por fim, as categorias com menores números de respostas foram: *Forma de Aprendizagem Informal (FAI)*, *Sinônimos (Si)* e *Vivência (Vi)*, com 4, 5 e 7 respostas no total, respectivamente.

Em relação aos conceitos, percebemos que, para os dois grupos de conceitos concretos tateáveis, as categorias que mais se destacaram foram: *Função (F)* e *Atributos Físicos Tateáveis (AFT)*, com 26 e 24 para conceitos amplamente manuseáveis e 13 e 11 para conceitos com pouca possibilidade de manipulação, respectivamente.

No caso dos conceitos concretos não tateáveis, o número de respostas na categoria *Atributos Físicos Não Tateáveis (AFNT)* para os dois grupos foi considerável: 12 para conceitos cognoscíveis pelos sentidos do cego e 13 para os conceitos não cognoscíveis. Mas, a categoria *Localização (Lo)* foi a que mais se destacou, com 14 respostas.

É importante notarmos que, para os conceitos concretos não tateáveis e cognoscíveis pelos sentidos do cego, destacaram-se três categorias, mas cada uma delas foi exclusiva de um conceito. *Instrumento (I)* e *Comportamentos/Exemplos (Cpto/Ex)* foram exclusivos do conceito de música, enquanto a categoria *Atributos Físicos Não Tateáveis (AFNT)* foi utilizada, unicamente, para a definição de vento.

Os conceitos abstratos foram praticamente definidos por meio de comportamentos ou exemplos de situações em que o conceito em questão está presente, isto é, por respostas classificadas como *Comportamento/Exemplos*.

2.4. CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Em cada conceito estudado na Fase 2, podemos perceber aspectos comuns e divergentes entre as definições dos participantes. A identificação desses dois aspectos opostos é importante, uma vez que, por meio daquilo que é comum, podemos ter indicações do que é freqüente na aquisição de conhecimento por parte do cego. Por outro lado, as identificações das divergências nos ajudam a entender não apenas as idiossincrasias dos participantes e as especificidades dos conceitos como, também, nos chama a atenção para o infinito leque de possibilidades de apropriações diferenciadas por parte de pessoas com cegueira.

A organização desta seção é feita por meio de quadros de respostas. Cada quadro refere-se a um dos cinco tipos de conceito utilizados nesta pesquisa. Neles, são apresentadas as definições de todos participantes de forma resumida, com ênfase nos principais atributos e em conceitos relacionados ao conceito em questão. Em seguida, são comentados os aspectos convergentes e divergentes em cada conceito e, posteriormente, em cada grupo de conceitos.

Participantes	Bola	Sapato	Telefone
Daniela	Redondo Pininho Pra jogar, pra chutar	Põe no pé Pra proteger	Negócio que a gente liga Gancho dele é desse tamanho Tem número O gancho dele é quadrado
Cristina	Redondo Jogar Vôlei, futebol, basquete	Põe no pé Calçado Pra correr, pra esquentar o pé	Negócio que você liga Pra se comunicar Trim!
Aline	Redonda Jogar	Pra calçar Couro, plástico	Serve pra falar. Põe no ouvido e fala. Trim!
Sandra	Redonda Jogar Futebol, basquete	Põe no pé Pra andar Várias cores	É aparelho Pra falar com as pessoas distantes

	Grande, pequena ou média Plástico		Disca o número do telefone e quando chega lá no outro telefone pode conversar Telefone é grande e celular é pequeno Telefone tem botões pra discar o número Fone Telefones funcionam com base de energia elétrica Celular precisa recarregar a bateria
Renata	Plástico Pininho Chutar	Borracha com cadarço Põe no pé Pra andar, pra chutar bola, pra lavar o sapato	
Marcelo	Jogar Plástico Redonda	Colocar no pé Pra não pegar resfriado	
Luciano	Circular Brincar, rolar, chutar Pino	Pra calçar os pés Pra dançar	Negócio que liga Serve pra ligar para as pessoas Fios, botões Trim!

Quadro 17 – Atributos de conceitos concretos tateáveis amplamente manuseáveis mencionados pelos participantes

No conceito de bola, podemos perceber vários pontos em comum: a função da bola descrita como jogar e/ou chutar foi apresentada por todos os participantes; a forma da bola (redonda ou circular) foi comentada por 6 dos 7 entrevistados; o material de que é feita a bola (plástico) e o pino que segura o ar foram citados por 3 participantes. Atributos complementares (divergentes da maioria das repostas) se referiram ao tamanho da bola (citada por uma entrevistada) e tipos diferenciados de bolas, como basquete, futebol, etc. (citado por duas entrevistadas).

Já para o conceito de sapato, houve mais respostas diferenciadas. No entanto, todos os entrevistados abordaram uma função comum: o

sapato serve para pôr nos pés (5 participantes), pra calçar os pés (1) e para calçar (1).

Quanto às divergências, a maioria das respostas foi referente à função do sapato, seja relativa a uma ação que se faz com o sapato (correr, chutar bola, dançar, lavar o sapato) ou a uma função protetora deste (proteger, esquentar o pé, não pegar resfriado). A exceção foi para a função “pra andar” que apareceu na fala de dois entrevistados. Uma criança definiu sapato pelo sinônimo calçado; outra comentou as cores; e duas abordaram o material de que o sapato é feito, mas de forma diferente: uma falou de “couro, plástico” e a outra de “borracha com cadarço”.

Assim como no caso anterior, telefone foi um conceito com respostas bastante diversificadas. O atributo comum também se referiu às funções apresentadas: de ligar (3 participantes), de falar (2) e de se comunicar (1). Em sua maioria, as outras definições foram referentes a *atributos físicos tateáveis*, ainda que cada entrevistado tenha enfatizado aspectos diferentes: fone, números, gancho, botões, fios. Três participantes imitaram o som do telefone (“trim!”) e dois descreveram o processo de uso do telefone: “põe no ouvido e fala” e “disca o número do telefone e chega lá no outro telefone...”. Uma entrevistada citou e comparou o telefone fixo com o telefone celular, falou do tamanho e da base de energia de cada um.

Em resumo, para conceitos do tipo concreto tateável e com ampla possibilidade de manuseio (Quadro 17), *função* foi o atributo mais freqüente para a definição dos conceitos. Em seguida, há menção a *atributos físicos tateáveis*, embora abordado de forma muito diferente entre os entrevistados.

Participantes	Casa	Montanha	Trem
Daniela	Quarto, sala, cozinha, banheiro, quintal, terraço	Não conheço, nunca vi	Tipo de ônibus Tem apito, faz

	Pra pôr os móveis, pra morar		“pru” É carro, mas tem muitos bancos O trem anda devagar, o ônibus anda rápido
Cristina	Onde a gente vive Lar Pra morar, pra brincar, dormir.	Lugar pra escalar Lá de cima vê a vista de baixo	É um transporte Faz piuí, tic, tac
Aline	Onde a gente mora. Tijolo, areia, cimento, pedra.	Morro Tem que ir subindo	Serve pra andar
Sandra	Pode ser grande ou pequena Pra morar Pra proteger da chuva, do sol, ficar escondido embaixo Cozinha, sala e quartos Cimento, tijolo Tem casa de madeira	Monte de areia e grama Muito grande e alta Animais moram na montanha	Meio de transporte
Renata	É um chão Tem porta, parede, quarto, banheiro Pra morar, pra dormir, pra sair de casa	Urso sobe e desce montanha	
Marcelo	Onde a gente mora Madeira, tijolo	Negócio que escala	
Luciano	Onde a gente mora Lar Pra não morar na rua Prédios, portas	Gelo, neve Tem que escalar para depois descer	Negócio que sai correndo Faz barulho assim

Quadro 18 – Atributos de conceitos concretos tateáveis com pouca possibilidade de manuseio mencionados pelos participantes.

As definições de casa foram amplas e diversificadas, mas uma resposta foi convergente para todos os entrevistados: todos citaram a função de moradia da casa. Um outro aspecto em comum foi a referência às partes da casa (apresentadas por 4 entrevistados).

Dentre as respostas divergentes (e individuais), grande parte delas foi relativa às funções da casa: para pôr os móveis, para brincar, para proteger da chuva, do sol, para se esconder, para não morar na rua,

para sair de casa e lugar onde se vive. Exceção para a resposta “para dormir” citada por duas entrevistadas. Materiais de construção para se fazer uma casa (tijolo, cimento) e definição do conceito por um sinônimo (lar) foram apresentados por dois participantes (não coincidentes). Os outros atributos divergentes individuais foram relativos ao tamanho da casa (pode ser grande ou pequena); tipo de casa (de madeira); definição da casa pelo chão (“é um chão”).

No conceito de montanha, não houve grande variedade de respostas. Um aspecto comum entre as definições referiu-se às ações de escalar e subir/descer, ambas citadas por 3 participantes. A presença de animais na montanha foi apresentada por 2 entrevistados. O restante das respostas foi divergente: um participante definiu montanha como um lugar coberto de neve e gelo; outra pelo tamanho e altura (grande e alta); uma terceira se utilizou de um sinônimo (morro); e uma entrevistada comentou a possibilidade de visão do alto de uma montanha: “lá de cima dá pra ver a vista de baixo”.

Assim, como no conceito anterior, não houve muitas definições para trem. Ainda que, por problemas técnicos, tenham sido analisadas apenas 5 entrevistas, podemos dizer que nenhuma resposta foi unânime na definição de trem. No entanto, a observação das respostas gerais mostra 3 grupos de categorias: a) *Função*: 2 participantes definiram trem como meio de transporte; um o definiu como algo que serve para andar e, outro, como um “negócio que sai correndo”; b) *Atributos Físicos Sonoros*: 3 participantes se referiram ao som do trem; c) *Comparação com outros conceitos*: um fez comparações entre trem e carro, e trem e ônibus.

As definições dadas pelos entrevistados para conceitos concretos tateáveis, mas com pouca possibilidade de manuseio, não apresentaram tendências ou convergências acentuadas. Em dois dos três conceitos trabalhados, as respostas foram no sentido da *função* do conceito, mas

as categorias *Atributos Físicos Tateáveis*, *Atributos Físicos Sonoros*, *Comparação* e *Comportamento/Exemplos* também foram utilizadas.

Participantes	Música	Vento	Trovão
Daniela	Sanfona, violão, instrumento Tocar Cantor	Sopro Em tempo de chuva Vento é mais forte do que sopro	Faz “Pá”! Dá sinal que vai chover
Cristina	Cantoria, cantar Instrumentos Guitarra, bateria	Ar Poluído Ar que a gente respira	Negócio que tem no céu Faz “pum”! É barulhento Dá medo Acontece quando está chovendo
Aline	Coisa que a gente ouve. Aparelho de som	Ar que sopra	Algo que faz barulho Acontece quando está chovendo Duas nuvens se juntam
Sandra	Como se a gente contasse uma história, só que cantando em refrão Cantam, tocam e gravam cd, discos, fitas Bateria, flauta, piano, saxofone, pandeiro	Coisa gelada Sopra No calor fica refrescado, no frio fica muito gelado É invisível e não dá pra pegar, só pra sentir Tem vento quente e vento frio, eles batem um no outro e causa o vento	Duas nuvens carregadas batem uma na outra Relâmpago, que é uma luz Quanto mais elas batem, mais cai chuva Faz um barulhão. Trof!
Renata	CD que o cantor grava e vende Passa um monte de música. Violão, bateria, guitarra, sanfona	Ar que desce do céu e vem para a rua e fica ventando Sopra	
Marcelo	Negócio que toca Rádio Artista. Instrumento	Negócio que assopra Feito de nada	
Luciano	Negócio que toca Violão, rádios, fones de ouvido, videogame	Negócio que sopra Faz a pipa voar	Negócio que faz barulho Assusta Acontece quando está chovendo

Quadro 19 – Atributos de conceitos concretos não tateáveis, mas cognoscíveis por outros sentidos mencionados pelos participantes.

Para conceituar música, houve uma tendência em nomear instrumentos musicais (5 participantes) ou, simplesmente, citar a palavra instrumento/s (3 participantes). O restante das respostas tendeu a duas categorias: a) *Comportamento/Exemplos*: referentes a ações, como tocar (2 participantes), cantar (2), algo que toca (1) e gravar CD (2) e b) *Instrumento*: foram citados aparelhos que produzem som musical, como rádios (3), fones de ouvido (1) e videogame (1).

Uma resposta divergiu bastante do grupo: “Como se a gente contasse uma história, só que cantando em refrão”. Esta frase não se refere à descrição de objetos musicais ou formas de se obter música, mas diz respeito a uma abstração do sentido da música por meio da relação entre letra e contar uma história.

O conceito de vento apresentou um atributo comum na fala de 6 dos 7 participantes: a referência ao sopro. Além desse atributo, o ar foi citado por 3 entrevistados. No mais, todas as outras respostas foram idiossincráticas: uma participante falou da chuva; outra se referiu à poluição do ar; uma entrevistada descreveu a sensação que o vento causa no calor (refrescado) e no frio (gelado); outra resposta foi referente à invisibilidade e inconcretude do ar (“é invisível, não dá pra pegar, só pra sentir” e “feito de nada”); tipos de vento e sua origem (“tem vento quente e frio, eles batem um no outro e causam o vento”) foram citados; e, finalmente, mobilidade causada pelo vento: “faz a pipa voar”.

Quanto ao trovão, todos os participantes foram unânimes em abordar o barulho do trovão e a relação deste com a chuva. Dois participantes citaram o medo/susto do trovão e duas entrevistadas comentaram sua origem: “quando duas nuvens se juntam e se batem”. Uma menina falou do local onde o trovão aparece (céu) e outra abordou o relâmpago ao explicar o processo de formação do trovão.

Dentre os conceitos concretos não tateáveis e cognoscíveis pelos sentidos do cego, as categorias mais freqüentes de cada conceito

estudado não coincidiram: para o conceito de música, tivemos uma maior referência a instrumentos (*Instrumento*), o conceito de vento foi marcado pela presença do sopro (*Atributos Físicos Não-Tateáveis*) e a totalidade das respostas para trovão foi no sentido de relacionar tal conceito com o barulho que causa (*Atributos Físicos Sonoros*) e com a chuva (*Contexto*). Entretanto, podemos perceber uma relação entre essas categorias, representada pelo uso da informação sensorial na definição, seja pelo som (barulho do trovão ou formas de se ter o som musical - instrumentos), seja pela sensação tátil-cinestésica¹⁷ do vento (sopro). Outra observação que podemos fazer diz respeito à contextualização, pois, no caso de trovão, a correlação com a chuva ocorreu em 100% dos casos.

Participantes	Lua	Nuvem	Arco-íris
Daniela	Negócio que fica no céu É redonda Dicionário, mãe e pré-escola	Fica no céu Mãe Nuvem é azul	É um monte de cor Amarelo, azul, laranja, preto, vermelho, verde Fica no céu
Cristina	Uma coisa redonda Tem no céu É igual queijo Mãe	Coisa redonda Parece algodão doce Fica no céu Mãe Pra chover	É quando o céu fica cheio de cores Quando está chovendo e o sol vem, daí forma o arco-íris Parece uma faixa É um arco colorido Uma faixinha redonda. Não tem como pegar
Aline	Pedaço de queijo cortado Fica no céu	Coisa cheia de água Fica no céu Pra fazer cair chuva	É uma coisa que aparece no céu Cheia de cor Depois que

¹⁷ No caso do vento, o tato utilizado é o tato passivo tal como definido por Ochaíta e Rosa (1995) e apresentado na seção 2.2 do capítulo II deste trabalho.

			chove, aí vem o sol, aí aparece
Sandra	Livro que estudei É um satélite, que gira em torno da terra E grande Lá na chácara dá pra ver Parece banana, meia-lua Lua redonda	Água evaporada. Com o calor, a água evapora, sobe no céu. Parece fumacinha, o vapor Quando o vapor se junta, forma a nuvem, o calor acaba e a água evaporada que ficou na nuvem cai em forma de chuva Tem dias que é forte, tem dias que é fraco, depende de quanta água que evaporou Escola	Tem lugar que vem arco-íris depois da chuva É um arco com cores muito bonitas Vermelho, laranja, amarelo, azul, verde, turquesa e violeta É grande e bonito Várias cores juntas
Renata	Fica no céu	Fica no céu Serve pra quando der umas gotas bem pesadas, ela se transformar em chuva	
Marcelo	Fica lá em cima	Chuva. Chuva fica carregada dentro da nuvem Cai em forma de água	
Luciano	Negócio feito de queijo Fica no céu, entre as nuvens e as estrelas Descobri sozinho, televisão Ela vira uma bola À noite ela se mostra bem e depois de dia não é vista Quatro fases	Fumaça Dia/Noite	Negócio feito pela água Fica no céu Quando a água começa a cair do céu, aí o arco-íris é feito Água da mangueira

Quadro 20 – Atributos de conceitos concretos não tateáveis e não cognoscíveis diretamente pelos sentidos do cego mencionados pelos participantes.

A definição de lua pode ser dividida em duas partes: a apresentação do conceito em si e a resposta dos entrevistados à questão sobre como eles aprenderam o conceito. Na definição de lua, houve três pontos convergentes: a) em primeiro lugar, 6 dos 7 participantes abordaram a localização da lua (céu/lá em cima); b) 4 participantes citaram a forma da lua (redonda/bola/encurvada como banana); c) 3

entrevistados compararam a lua com queijo. As respostas divergentes se referiram ao tamanho (grande), a definição como satélite que gira em torno da terra e às fases da lua.

Quanto às formas de aprendizagem, temos tanto citações de pessoas (mãe/professora), instituições (pré-escola) e livros, tidos como mais formais, quanto referências a meios informais (televisão) e falas em que não se identificam pessoas ou situações responsáveis pela aprendizagem do conceito de lua, como “isso, eu já sabia” e “aprendi sozinho”. No entanto, essas respostas são individuais (com exceção da aprendizagem com a mãe que foi citada duas vezes) e nenhuma delas aponta uma tendência para a aprendizagem de lua.

No conceito de nuvem, nenhuma resposta foi unânime, mas vemos dois pontos de convergência: a) referência ao céu (apresentada por 5 participantes); b) relação entre a origem e a função da nuvem e chuva/água (abordada por 5 participantes). As respostas divergentes e individualizadas disseram respeito à forma da nuvem (redonda, comparação com algodão doce e com fumaça).

Com exceção de um participante, todos referiram-se a cores para definir arco-íris, sendo que duas crianças citaram as cores do arco-íris - uma delas de forma correta. Outros dois pontos convergentes foram: a referência ao céu como local de aparição do conceito (citado por 4 participantes) e a contextualização da origem do arco-íris, marcada pela relação entre arco-íris e chuva/sol (também relatado por 4 participantes).

As definições apresentadas para essa classe de conceitos evidenciam um ponto comum entre eles: todos os participantes utilizaram a localização do conceito (céu) para defini-lo. Tanto para o conceito de nuvem, como para o de arco-íris, houve uma tendência para a contextualização do conceito no sentido de apresentar a origem/processo de formação de cada um.

Com isso, não podemos afirmar que a definição de conceitos concretos não tateáveis e não cognoscíveis diretamente pelos sentidos do cego esteja diretamente relacionada à localização, uma vez que, coincidentemente, os três conceitos utilizados têm a mesma localização (céu). Será que outros conceitos não localizados no céu trariam a mesma preocupação com o local de aparição destes? Não temos como responder a esta pergunta, outras pesquisas poderiam fazê-lo. Por ora, podemos constatar o importante papel desse atributo nos conceitos investigados.

Outro ponto importante foi a preocupação dos entrevistados em contextualizar os conceitos de fenômenos naturais (nuvem e arco-íris), as explicações dadas, ora na escola, ora pelos pais, pareceram ser fontes preciosas de aprendizagem dos conceitos em questão.

Participantes	Mentira	Liberdade	Justiça
Daniela	Quando a pessoa fala uma coisa e não faz	Não sei	Não sei
Cristina	Quando você fala uma coisa que não é verdade	É quando você é libertado Quando bandidos ficam arrependidos e são libertados da cadeia	Quando você vai para o juiz Pra denunciar
Aline	Uma coisa que a gente fala que não é verdade	Sair livre Ir aonde você quer, fazer o que você quer, você está trabalhando e o dinheiro é seu Casar com quem você quer	Quando uma pessoa faz uma coisa errada e depois vai pra justiça Às vezes, ela não quis fazer a coisa errada e que ser perdoada pelo povo
Sandra	Quando alguém conta alguma coisa que não é verdade e engana as pessoas	Quando uma pessoa está presa na cadeia, ela cumpre uma pena, quando ela fica em liberdade, ela sai da cadeia, e ela pode voltar pra casa dela, pra rua	Uma pessoa seja presa, porque ela matou uma pessoa
Renata	É uma pessoa que toda hora mente	Não sei	

Marcelo	Quando a pessoa fala alguma coisa que não é verdade Confirmando ou vendo se a pessoa falou mentira ou verdade	Quando solta uma pessoa de uma jaula	
Luciano	Quando se conta uma coisa, mas não é verdade. Ouvindo você descobre se é mentira Se esse papo é mentira, não tem como acreditar	Quando está amarrado, preso, aí te solta	Quando alguém que não tinha feita nada e é preso na cadeia Injustiça Justiça é prender aquele ladrão

Quadro 21 – Atributos de conceitos abstratos mencionados pelos participantes.

No tocante à mentira, 5 dos 7 participantes definiram o conceito pela contraposição com o seu antônimo (verdade): “quando uma pessoa fala algo que não é verdade”. Dentre as respostas divergentes, uma entrevistada referiu-se à mentira como a incoerência entre a fala e a ação: “a pessoa fala uma coisa e não faz” e outra relacionou a mentira com o comportamento de mentir constantemente: “pessoa que mente toda hora”.

Dois participantes afirmaram não saber o que é liberdade. O conceito foi definido, por 4 deles, pela contextualização de uma situação em que alguém estava preso e é libertado (bandidos ficam arrependidos e são libertados; quando uma pessoa é solta da cadeia; quando é solta de uma jaula; e quando uma pessoa estava amarrada e é solta) e uma entrevistada definiu o conceito por comportamentos considerados de liberdade (ir onde você quer, trabalhar e o dinheiro é seu, casar com quem você quer).

O conceito de justiça foi definido de forma semelhante ao de liberdade. Todos os entrevistados (somente 4) que definiram justiça o fizeram de forma a relacionar algum ato ilícito (crime, algo errado) com a polícia e o judiciário. Uma participante complementou que o ato de ir à justiça tem a função de denunciar (“Você vai na justiça para

denunciar”). Outra relacionou a justiça com o perdão “do povo” pelo crime cometido: ela afirmou que às vezes a pessoa não quis fazer o ato errado e quer ser perdoada pelo povo.

A definição de conceitos abstratos parece não ser uma tarefa fácil. Os entrevistados se reportaram à negação de uma idéia oposta, ou utilizaram exemplos para explicar o conceito. Não podemos deixar de notar a alta incidência de respostas categorizadas como *Comportamento/Exemplos* utilizadas, praticamente, por todos os participantes para definir tais conceitos. Relacionar os conceitos abstratos com situações em que se possa definir comportamentos e exemplos foi o caminho seguido, unanimemente, pelos participantes desta pesquisa, quando solicitados a definir os três conceitos abstratos.

3. SÍNTESE INDIVIDUAL

Nas duas seções anteriores (Fase 1 e Fase 2), foram analisadas as respostas de cada participante separadamente. Nesta seção, analisamos cada entrevista como um todo: buscamos apreender a forma do participante de relacionar-se com a tarefa de definir conceitos. Assim, são apresentadas as informações complementares não relacionadas com os conceitos trabalhados e, de forma geral, é dada uma pequena descrição do como cada criança se mostrou na entrevista.

3.1 DANIELA

No início da entrevista, Daniela disse conhecer todas as palavras, menos *trapaça*. No entanto, nas duas histórias que abordam o conceito de trapaça, ela respondeu corretamente, com base nos atributos definidores e, inclusive, definiu trapaça como “olhar as coisas dos outros”.

Na Fase 1, ela respondeu com base em atributos definidores para a maioria das histórias. Quanto aos conceitos da Fase 2, podemos dizer que suas conceituações foram coerentes e que ela fez relações com sua experiência de vida para alguns conceitos, como *casa*, *sapato* e *mentira*. Alguns conceitos ela não conhecia como *montanha*, *liberdade* e *justiça*.

Ao final da entrevista, Daniela conversou sobre vários assuntos, demonstrando conhecimentos em todos eles: ela falou de barco, da escola, de braile, letras, parlendas¹⁸ e rimas. Quanto à leitura e à escrita, ela mostrou alguns aprendizados: soletrou o meu nome e o dela, falou algumas letras em braile, mostrou a forma da letra “O”. Ao que nos parece, Daniela está em processo de aprendizagem de leitura e escrita. No entanto, sua queixa de que, às vezes, fica sem fazer nada na escola pode ser sinal de pouca estimulação pedagógica, que pode tornar mais lento o seu processo educacional, uma vez que ela é uma menina muito inteligente, esperta, ávida por aprender e que já tem algumas aprendizagens de leitura e escrita em braile e no alfabeto comum.

3.2 CRISTINA

As respostas de Cristina na Fase 1 foram muito coerentes e demonstraram atenção às histórias. Em, praticamente, todas as histórias, ela esteve atenta aos atributos essenciais dos conceitos.

Na Fase 2, Cristina apresentou definições para todos os conceitos. Em alguns casos, ela reportou-se a aprendizagens com a mãe (*lua* e *nuvem*) e para um conceito (*casa*). E ainda fez referência a aprendizagens na escola (trabalho infantil, casa de palha).

Cristina fez uma afirmação interessante sobre *montanha*: “Tem *montanha* que, lá de cima, a gente vê a vista de baixo”. Essa frase reflete a apropriação de uma informação visual dada, provavelmente, por um

¹⁸ Tipo de rima infantil.

vidente. Ela parece ser uma criança com bastante clareza do limite entre a informação visual e a sua possibilidade de apreensão. No caso de arco-íris, também vemos isso: ela referiu-se à não possibilidade de pegar o arco-íris mas, antes disso, afirmou que gostaria de vê-lo.

Ela parece ter claro que existe uma diferença grande entre as possibilidades de apreensão da informação visual de uma pessoa cega e de uma pessoa vidente, mostrando-se capaz de se colocar no lugar do vidente e de pensar: o que a visão permite? Ainda que seja de uma forma apenas lingüística e não experienciada diretamente por sua percepção, julgamos interessante essa capacidade de Cristina, uma vez que permite conscientizar-se de suas limitações e possibilidades.

3.3 ALINE

Aline definiu todos os conceitos da Fase 1 de forma elaborada e aprofundada – ainda que, em sua maioria, sucintamente. Ela tratou, inclusive, dos conceitos que, inicialmente, disse não conhecer: lua, nuvem, arco-íris e justiça.

Na Fase 2, Aline respondeu bem às 4 primeiras histórias (sobre conceitos nominais). No entanto, quanto às outras histórias (conceitos naturais), ela pareceu não ter entendido muito bem o propósito das histórias. Em alguns momentos ela respondeu com base nos aspectos característicos e, em outros, ela inventou conceitos (“é uma maçã-pêra”). Isso nos fez crer que a estrutura dessas histórias (paradigma das descobertas) não foi facilitadora para a compreensão e expressão de conceitos por Aline.

Aline pareceu ser uma menina tímida. Mas, após as duas fases previstas de entrevista, ela falou longamente sobre vários assuntos, e mostrou conhecimentos, capacidade crítica e interesse por variados temas: escola, atividades realizadas na instituição, família, faculdade,

computador, celular, Rio de Janeiro, praia. Ela citou e descreveu materiais adaptados para cegos: programa de computador, relógio, calculadora, bengala, óculos (nos Estados Unidos), carro (no Japão) que falam.

Fez críticas à escola, à cidade em que mora, ao prefeito da cidade (críticas coerentes com as críticas da população em geral), aos Estados Unidos e à influência desse país na Amazônia (muito comentado na época de entrevista).

Ela gosta muito de São Paulo e mostrou conhecer vários aspectos da cidade: falou mal da prefeita Marta Suplicy, comentou a poluição do rio Tietê e projetos de despoluição, abordou temas como violência, drogas, trânsito, poluição, favela, pichadores, enchentes.

Aline é uma menina muito inteligente e informada. Mostrou conhecimentos variados desde assuntos gerais, como questões políticas, a temas mais específicos, como tecnologias de celular. Sua fonte de informação parece ser, prioritariamente, a televisão - ainda que ela tenha comentado vivências importantes na escola (vídeo sobre drogas). Entretanto, parece ter boa capacidade crítica para refletir sobre as informações, o que é importante para o seu desenvolvimento. Ela é ousada (anda de bicicleta) e muito curiosa (faz inúmeras perguntas), o que contribui muito para sua aprendizagem.

3.4 SANDRA

Em quase todas as histórias da Fase 1, Sandra respondeu com base nos atributos essenciais dos conceitos. Na única história em que ela não o fez, Sandra apresentou uma interpretação coerente para a história.

Em todas as definições da Fase 2, Sandra apresentou várias informações sobre os conceitos em questão e conceitos relacionados.

Para música, por exemplo, ela relacionou o conceito com a ação de contar histórias, com a diferença de ser “cantado em refrão”. Nenhum outro entrevistado falou de música dessa forma.

Parece-nos que Sandra tem uma boa história de aprendizagem na escola. Para todos os conceitos de fenômenos naturais (nuvem, trovão, arco-íris, vento) e também de lua, ela demonstrou conhecimentos científicos e declarou que os aprendeu, em sua maioria, na escola (com a professora ou em livros que estudou). A televisão também foi abordada por Sandra: ela comentou as cores do arco-íris com base no que ouviu na TV e definiu montanha lembrando os desenhos que passam na TV. Além dessas duas fontes de informação, a mãe de Sandra foi citada, ao fim da entrevista, como alguém que lhe explica histórias bíblicas.

Sandra é uma menina meiga e muito inteligente. É uma criança falante, que pelas várias informações sobre os conceitos, possibilitou avaliar seus conhecimentos referentes aos temas em questão. Além disso, ela mostrou ser uma criança com iniciativa: teve a idéia de fazer um livro ou um teatro com base na história da Arca de Noé.

3.5 RENATA

Renata respondeu à maioria das histórias de Keil, com base em atributos definidores. Em sua maioria, as respostas foram aprofundadas, demonstrando compreensão sobre quais aspectos são essenciais nos conceitos trabalhados.

Em 4 conceitos da fase 2, Renata disse que não sabia ou que não lembrava o que eram. Mas, diante de perguntas relativas a cada conceito, ela trouxe alguns elementos sobre eles. No caso de *vento* e *nuvem*, por exemplo, as definições advindas das perguntas abordaram pontos principais desses conceitos. Quanto à *montanha* e *lua*, Renata deu apenas uma informação sobre cada um, o que, embora pouco, é

mais do que não conhecer nada do conceito. Apenas no conceito de *liberdade* ela afirmou não saber e realmente não deu nenhuma informação sobre o tema.

Parece-nos que Renata, quando diz não saber determinadas coisas, o faz por não ter consciência de que sabe, de que é capaz de apresentar uma definição para os conceitos. É só por meio de perguntas próximas ao conceito que ela mostra o quanto sabe. Será que os adultos com os quais Renata se relaciona – pais, professores, profissionais – mediadores de conhecimento e informações, estão dando possibilidades a ela de perceber sua aprendizagem?

3.6 MARCELO

Na Fase 1, todas as respostas de Marcelo foram classificadas como baseada em atributos definidores. Ele mostrou compreensão e boa interpretação das histórias. Parece-nos que Marcelo, nas justificativas para os conceitos naturais, conseguiu perceber qual era o atributo definidor do conceito, ainda que ele não tenha conseguido explicar, claramente, isso na resposta. Por exemplo, nas duas histórias de conceitos naturais (maçã/pêra e cavalo/vaca), ele justificou a resposta referindo-se à presença das células. No entanto, não soube explicar o que é célula.

Com isso, percebemos uma forma importante de Marcelo lidar com as informações do mundo: ainda que ele não tenha clareza acerca do que os conceitos são, ele parece ser capaz de “extrair” aquilo que o contexto mostra ser o mais importante.

Quanto aos conceitos da Fase 2, Marcelo apresentou definições profundas e interessantes. No entanto, não soube definir lua. Após algumas perguntas, ele apenas disse que lua fica “lá em cima”. Diante de nossa percepção da capacidade intelectual e do aproveitamento das

informações de Marcelo, é evidente que, se ele não sabe falar de lua, é porque ninguém o ensinou. Podemos nos perguntar sobre a quantidade de conceitos que ele está deixando de aprender por falta de oportunidades de ensino...

3.7 LUCIANO

Na Fase 1 da entrevista, Luciano apresentou justificativas com base nos atributos definidores, em todas as respostas. No entanto, a maioria delas não foi aprofundada.

Na Fase 2, apresentou definições interessantes. Em um momento da entrevista sobre roubo, ele falou longamente do assunto: polícia, ladrão, morte. Mas o fez de forma pouca clara, com informações diversas, que dificultaram a compreensão do que ele estava querendo dizer. É importante dizer que as opiniões da avó e da mãe também apareceram.

Em alguns conceitos, Luciano referiu-se à televisão como uma via de informações. Apenas no conceito de nuvem, ele afirmou não saber o que é. Mas, relacionou nuvem com fumaça. Quando questionado sobre quando a nuvem aparece, respondeu “de dia” e depois “de noite”, mostrando realmente entender muito pouco desse conceito. Mais uma vez é motivo de preocupação as condições educacionais oferecidas às crianças cegas, uma vez que capacidade para aprender certamente elas têm.

Um fato interessante ocorreu durante a entrevista: era um dia quente, sem aparência de chuva. No meio da entrevista, Luciano afirmou que ia chover, provavelmente, porque ouviu o barulho de um trovão, que foi escutado só por ele. Pouco tempo depois, realmente começou a chover. Isso mostra atenção de Luciano aos estímulos sonoros.

CAPÍTULO VI

DISCUSSÃO

Este trabalho de pesquisa buscou identificar os caminhos de construção do conhecimento utilizados pelos cegos congênitos, na ausência da experiência visual, tão valorizada em nossa sociedade como fonte de informações. Com esse objetivo, servimo-nos de histórias (Fase 1) que permitem avaliar a que tipo de atributos dos conceitos os participantes estão atentos: atributos característicos, ou seja, aqueles mais aparentes e superficiais, não essenciais para a definição do conceito, mas freqüentemente presentes em seus exemplos; ou atributos definidores, representados pelas características essenciais do conceito, que fazem com que uma coisa seja realmente o que é.

A análise dos quadros de respostas desta fase e da Tabela 1 revela que a maioria das respostas foi baseada em atributos definidores. Dentre as 6 histórias utilizadas, em duas, todos os participantes tiveram suas respostas classificadas com base nos atributos definidores; em três, esse tipo de resposta ocorreu para cerca de 80% dos participantes e, em apenas uma história, metade das respostas baseou-se neles.

Talvez a história tenha “iludido” ou “enganado” mais os participantes, pois os aspectos característicos parecem ter chamado mais sua atenção. Provavelmente, essa ênfase ocorreu devido à pouca familiaridade que os participantes tinham com o jogo de baralho, comentada nas entrevistas. É comum em jogos de baralho o conflito entre regras diferentes para jogos com o mesmo nome. Mas essa é uma informação que os participantes pareceram não ter, pela pouca experiência com esse tipo de jogo.

Diante disso, podemos pensar como fica a limitação visual nessa situação. O jogo de cartas tradicional depende, em grande parte, da

informação visual: as informações das cartas são visuais e até sinais entre os jogadores costumam ser visuais. No entanto, há possibilidade de adaptação para cegos: baralhos podem ser adaptados, impressos em braile e os sinais entre os jogadores combinados por meio de estímulos sonoros, etc. Assim, parece-nos que a exclusão do cego dessa atividade não se deve ao fato da falta de visão impedi-lo totalmente, mas à falta de criatividade para criar situações adaptadas a suas limitações.

As pesquisas e análises de Keil (1989) mostram-nos que, no decorrer do desenvolvimento, a criança passa a atentar mais aos atributos definidores do que aos característicos. Como os nossos resultados mostram uma forte tendência dos participantes em conceituar com base nos atributos definidores, isso parece evidenciar que a capacidade do cego em atentar para atributos definidores de um conceito não se encontra prejudicada.

Como amplamente comentado neste trabalho, a dúvida sobre a capacidade de abstração do cego é algo recorrente. Assim, é importante salientar que, tanto a formação de conceitos, quanto o processo de mudança dos atributos característicos aos definidores exigem uma considerável capacidade de abstração – por eleger algumas características dos conceitos e desconsiderar outras – o que implica um grande esforço cognitivo.

Uma vez que optamos por não realizar um estudo comparativo entre cegos e videntes, não é possível comparar esses dados. Todavia, a partir de nossos dados, podemos concluir que a presença da cegueira não é um fator impeditivo da percepção de atributos definidores.

Em uma segunda etapa (Fase 2) buscamos avaliar definições de 15 conceitos, agrupados pela forma de apreensão pelo cego: desde conceitos concretos e tateáveis, passando por conceitos concretos e não tateáveis até conceitos abstratos.

A análise e discussão dos dados dessa fase envolvem dois aspectos: os caminhos, ou recursos perceptivos, utilizados pelos cegos na formação dos conceitos, agrupados por categorias e as redes conceituais de cada conceito, que podem ser inferidas a partir dos pontos convergentes e divergentes (Quadros 17 a 21).

De modo geral, as categorias mais utilizadas para a definição de conceitos foram: *Comportamento/Exemplos (Cpto/Ex)*, com 55 respostas; *Função (F)*, com 42; *Atributos Físicos Tateáveis (AFT)*, com 40 e *Atributos Físicos Não Tateáveis (AFNT)*, com 36.

Essa alta frequência de respostas mostra quais aspectos têm sido mais importantes para o cego conceituar. A exemplificação de situações em que o conceito ocorre (*Cpto/Ex*) mostrou-se uma importante via de definição, principalmente para os conceitos abstratos (35) e para os conceitos concretos não tateáveis, mas cognoscíveis aos sentidos do cego (10). Isso sugere um precioso recurso de ensino de conceitos às crianças cegas: a contextualização do conceito e não a sua referência de forma isolada. Em sua pesquisa, Masini (1994) constatou o uso de procedimentos pedagógicos mecânicos cujas atividades se baseavam em associações simples e descontextualizadas da forma global de percepção do deficiente visual. O conceito ensinado dessa forma tende a não ser apropriado pelo aluno ou ser muito menos eficiente do que quando há contextualização. Em consonância com a visão teórica, que pressupõe a formação de uma rede conceitual na constituição de um conceito, parece-nos que esta contextualização deve ser a ênfase no ensino de conceitos. E não apenas para os cegos.

O grande número (35) de respostas na categoria *Comportamento/Exemplo (Cpto/Ex)* em conceitos abstratos chamou muito nossa atenção. No tocante a esse tipo de conceito esta foi, praticamente, a única estratégia que os participantes utilizaram para conceituar. É razoável pensar que o caminho de que o cego se utiliza

para expressar conceitos abstratos - exemplos de situações e comportamentos - deve ser também o caminho de aquisição desses conceitos. Assim, essa é também uma sugestão valiosa para educadores e profissionais que convivem com a criança cega: utilizar-se de comportamentos e exemplos no ensino de conceitos abstratos para crianças cegas.

Os conceitos concretos estudados foram subdivididos de forma a configurar um *continuum* de possibilidades de apreensão direta pelo tato e por outros sentidos. Os resultados mostram diferenças na forma de definir cada grupo de conceitos. Tanto *Função (F)* quanto *Atributos Físicos Tateáveis (AFT)* foram amplamente utilizados, principalmente para os conceitos tateáveis, sejam eles de fácil manuseio ou não. Já *Atributos Físicos Não Tateáveis (AFNT)* foram abordados na definição de conceitos tateáveis com pouca possibilidade de manuseio e nos dois grupos de conceitos não tateáveis – cognoscíveis ou não pelo cego.

Dessa forma, percebemos que conceitos concretos tateáveis, como bola e telefone, são definidos pelo cego, principalmente, por sua utilidade e referências físicas. A descrição física desse tipo de conceito pelo cego seria esperada, uma vez que se referem a exemplos de conceitos apreensíveis pelo tato. Mas, a utilização da função é um dado que evidencia, mais uma vez, a capacidade de abstração do cego, mesmo para conceitos fáceis e diretamente apreensíveis por um dos sentidos. Esse dado reflete o quanto a formação de conceito pelo cego envolve a abstração em todas as etapas da construção do conceito, em qualquer tipo de conceito.

A categoria *Atributos Físicos Não Tateáveis (AFNT)* foi amplamente utilizada para os conceitos intermediários, ou seja, os concretos e tateáveis (com pouca possibilidade de manuseio) e os não tateáveis. Essa categoria implica em informações meramente visuais (cores, por exemplo) e descrições que não envolvem o tato e nem a audição - uma

vez que as informações sonoras receberam uma categoria em separado: *Atributos Físicos Sonoros (AFS)*.

Em relação às informações visuais utilizadas pelos participantes, é importante lembrarmos que se tratam de definições claramente influenciadas pela percepção visual de videntes.

Nossa análise tem mostrado que as definições têm origens nas experiências vividas pelos participantes direta ou indiretamente. Na ausência dessas experiências, eles se reportam aos relatos dos videntes. Nesse ponto, um cuidado deve ser tomado: a criança precisa ter clareza desse processo, ou seja, ela precisa saber que aquela informação é uma vivência das pessoas que vêm e que ela, infelizmente, não pode ter diretamente: faz parte das perdas que envolvem a cegueira. A entrevistada Cristina evidencia tal clareza, em dois momentos, para definir montanha: “*Tem montanha que, lá de cima, a gente vê a vista de baixo*” e quando fala de arco-íris:, ela o descreve e diz que gostaria de poder vê-lo.

No entanto, Anderson e Olson (1981) afirmam que existe o perigo da criança cega apenas repetir a conceituação do vidente. Nesse caso, ela apenas repete o que o adulto fala: não há apropriação nem aprendizagem e, portanto, não há conceito. É uma reprodução mecânica, sem significados reais para a criança cega – o chamado verbalismo. Diante disso, o educador deve estar atento para verificar se a criança está se apropriando realmente do conceito ou se verbaliza mecanicamente uma definição. Como lembra Amiralian (1997a) ao se referir à percepção do cego e ao uso da linguagem transmitida pelo vidente: o cego conhece o mundo por outros sentidos que não a visão (tato, audição, olfato e paladar), mas nós, videntes, nos utilizamos muito pouco desses sentidos para conhecer as coisas do mundo e também para falarmos delas. Assim, se o educador não tomar cuidado, ele poderá não estar transmitindo as informações da melhor forma para o

cego – porque baseadas em seus valores de vidente. Mas, se ele atentar para os caminhos perceptivos do cego, então a comunicação poderá fluir melhor. É também nesse sentido que Hall (1981) afirma a importância do ensino de conceitos para crianças cegas utilizar a experiência direta, indireta ou as explicações verbais, mas sempre de forma contextualizada e significativa.

Como discutido no Capítulo 1, nossa linguagem está profundamente contaminada pela idéia de que ver corresponde a conhecer. Isso também aparece na fala dos participantes: quando questionado sobre como saber se alguém está mentindo, Marcelo respondeu: “*Vendo*”. Com freqüência, os cegos, assim como os videntes, incorporam essa herança lingüística. Quando uma criança cega diz algo assim, isto não significa, necessariamente, que ela não tenha clareza sobre o que é possível pela visão e o que não é; muitas vezes, ela está meramente reproduzindo uma forma de se utilizar do conceito “ver”. Vale lembrar que nem todos os cegos utilizam-se dessa “força de expressão”. Por exemplo, Luciano, diante dessa mesma questão sobre mentira, respondeu: “*Ouvindo*”.

Algumas categorias apresentaram uma maior freqüência de respostas em cada grupo de conceitos. Como já considerado, as categorias *Função (F)* e *Atributos Físicos Tateáveis (AFT)* apareceram com destaque nos conceitos tateáveis (com maior ou menor possibilidade manuseio). Além dessas categorias, outra com alta freqüência de respostas nos conceitos concretos não tateáveis, mas cognoscíveis pelos sentidos do cego, foi *Instrumentos (I)*, utilizada exclusivamente para definir “música”, devido à peculiaridade e natureza não tateável do conceito.

Em relação aos conceitos concretos não tateáveis e não cognoscíveis pelos sentidos do cego, as duas categorias de maior destaque foram: *Atributos Físicos Não Tateáveis (AFNT)* e *Localização*

(Lo). Sobre esta última, é importante destacar que ela diz respeito exclusivamente às menções ao céu feitas pelos participantes como o local onde os exemplos em questão acontecem: nuvem, arco-íris e lua. O mesmo foi observado para outros dois conceitos (do tipo não tateável, mas cognoscível aos sentidos do cego) em que a categoria foi utilizada: vento e trovão.

Para esse tipo de conceito, a categoria *Atributos Físicos Não Tateáveis*, referente a cores ou dimensões, seria a mais esperada. No entanto, o local “céu” foi constantemente mencionado, o que indica que essa informação é bastante valiosa para o cego. Por que chamamos a atenção para esse fato? Porque sendo estes conceitos “visuais” – visto que apreensíveis diretamente apenas pela visão – nós, videntes, não estamos naturalmente atentos para o que é importante para crianças cegas. Assim, a localização “céu”, ainda que não seja vivenciada diretamente pelos cegos, mostrou-se uma informação considerada importante por eles para definição dos conceitos.

Um ponto importante a ser discutido é a necessidade de contextualizar os conceitos. A categoria *Contextualização/Situação (Cx)*, embora não tenha tido um grande número de respostas, merece destaque pela participação que teve na definição dos seguintes conceitos: vento, trovão, nuvem e arco-íris, ou seja, a importância de contextualizar apareceu na conceituação dos fenômenos naturais, o que nos leva a pensar que a explicação do processo de formação desses fenômenos pelo cego é, pelo menos, auxiliada por esses aspectos.

No entanto, nem todos os participantes apresentaram definições adequadas para esses tipos de conceitos, pois, como para alguns conceitos a apreensão direta é impossível pela falta da visão, a aprendizagem desse conceito envolve, necessariamente, o ensino por um vidente. Talvez por isso, verificamos que alguns participantes deram definições mais “intuitivas”, como se juntassem todas as informações

que já tiveram sobre o assunto de forma pouco sistematizada. Outros, em contraposição, apresentaram definições científicas para os conceitos, como é o caso de Sandra, que indicou a escola como a fonte dessas aprendizagens mais sistemáticas. Veja o caso das suas definições sobre vento (ventos quente e frio que batem um no outro), trovão (nuvens que batem uma na outra), nuvem (evaporação da água) e lua (como satélite).

Além das categorias com alto número de respostas anteriormente consideradas, é importante discutirmos, também, outras duas categorias com um número menor de respostas, mas qualitativamente importantes. Trata-se de *Comparação com outros conceitos (Co)* e *Atributos Físicos Sonoros (AFS)*.

No que se refere à comparação, percebemos ser essa uma estratégia importante na definição de conceitos. Tal categoria foi exclusiva de três tipos de conceitos concretos: tateáveis com pouca possibilidade de manuseio e os dois tipos não tateáveis. Isso nos dá indícios de que essa é uma forma de aprendizagem, tal como exemplificado por Cristina, que refere-se a arco-íris como uma faixa redonda e se reporta à faixa de cabelo que está usando. Embora seja impossível à criança cega apreender diretamente o arco-íris, por sua característica exclusivamente visual, parece-nos que ela pode entender o conceito e defini-lo, principalmente, se as analogias utilizadas para o ensino desses tipos de conceito partirem daquilo que ela conhece e pode experimentar diretamente. Este também é um ponto significativo para o ensino de conceitos aos cegos: não foi por acaso que esta forma de definição de conceitos apareceu, justamente, para conceitos pouco apreensíveis pelo tato ou não tateáveis. Assim, quando nos referimos a conceitos, teoricamente, mais difíceis de compreensão pelo cego, pela característica visual ou pela insubstancialidade, uma estratégia poderosa de ensino é a comparação com aquilo que ele conhece diretamente. Isso significa dizer que não dá para ensinar o que é azul

com base no verde! Isto é, para o ensino de um conceito visual a comparação deve ser com aquilo que é acessível ao cego por meio de sua vivência perceptiva.

A categoria *Atributos Físicos Sonoros (AFS)* englobou conceitos concretos tateáveis e não tateáveis, mas cognoscíveis pelos sentidos do cego. No que se refere aos conceitos concretos, essa categoria apareceu principalmente nas definições de telefone e de trem. E para os não tateáveis, mas cognoscíveis pelos sentidos, nas de música e trovão. A partir dessa constatação, é razoável afirmar que, quando referimo-nos a conceitos cujos sons são atributos destacados para sua definição, este aspecto deve ser explorado, pois a criança/pessoa cega presta muita atenção aos estímulos sonoros.

Nossa discussão, até aqui, referiu-se às categorias utilizadas para analisar as definições dos participantes. Essas categorias nos permitiram refletir sobre quais têm sido os caminhos de ensino e aprendizagem de conceitos para crianças cegas. Todavia, um outro tema importante é a análise das redes conceituais dos participantes, ou seja, a quais outros conceitos eles se reportaram para definir/explicar o conceito que estava sendo objeto de análise? Essa reflexão nos ajuda a pensar sobre que conceitos são mais marcantes para o cego no processo de aquisição de conhecimento.

Como considerado no capítulo I, a visão teórica de conceitos parte do pressuposto de que conceitos são coisas intrinsecamente relacionais, sendo impossível compreendê-los isoladamente, visto que o conhecimento do mundo, adquirido a partir de informações e vivências, assume a forma de uma rede relacional coesa - a teoria. Assim, o significado de um conceito é dado pelos conceitos que a ele estão relacionados.

A análise será feita a partir das respostas mais comuns dos entrevistados, mas discutiremos, também, algumas respostas

divergentes, idiossincráticas, por indicarem caminhos possíveis de relação entre conceitos, embora não muito comuns.

Para os conceitos concretos tateáveis e manipuláveis, a função foi amplamente citada: com frequência os participantes relacionavam esse tipo de conceito com suas possíveis funções, como o jogar para bola e o calçar para sapato. As descrições físicas também foram frequentes. Por isso, concluímos que para aquilo que é tateável e facilmente manipulável, as descrições possibilitadas a partir do tato são amplamente utilizadas e, também, a serventia dos objetos, como já comentamos, é de grande importância na formação do conceito dos participantes.

Quanto aos conceitos concretos tateáveis e com pouca possibilidade de manuseio, as funções dos conceitos também foram apresentadas com frequência. Para casa, por exemplo, a função de moradia foi muito citada ao lado de outras funções como proteger da chuva ou pra não morar na rua. No caso de trem, o conceito funcional foi o de transporte. Percebemos, então, que fazem parte da rede conceitual desse tipo de conceito, informações funcionais.

Além desses, outros conceitos fizeram parte da rede relacional de cada um desses conceitos. Para casa, por exemplo, parte e tipos de casa e materiais de construção foram citados, o que mostra a relação dos conceitos com seus elementos constituintes, seja pelo exemplo (casa de madeira), seja pelo material (cimento, tijolo). Já em relação ao trem, também foi frequente a comparação com ônibus e carro, remetendo às redes conceituais de outros meios de transporte (nesse caso, foi comentado o tamanho, número de bancos, etc.) e também o som feito pelo trem.

Para o conceito de montanha, essa relação com a função não aconteceu. Os conceitos mais comumente relacionados à montanha foram as ações ou comportamentos que se faz nela como escalar e subir

e descer e a presença de animais. Dentre as respostas divergentes, a que mais marcou foi a que definiu montanha como algo coberto de gelo e neve dada por Luciano. Essa relação possível entre montanha e gelo/neve foi apropriada como a única existente: para ele, toda montanha é feita de gelo e neve. Percebemos, então, que a aprendizagem de montanha não foi eficiente para os participantes: além de não haver definições aprofundadas, houve um equívoco conceitual. Ainda que se trate de um conceito possível de ser tateado e vivenciado por eles – alguns vivem em cidades montanhosas – a idéia de montanha parece não fazer parte da vida deles. Essa é mais uma limitação que constatamos e que constitui uma limitação não pela ausência da visão, mas pela falta de oportunidades de ensino ou de propostas de experiências diretas dos videntes.

No caso dos conceitos concretos não tateáveis e cognoscíveis pelos sentidos do cego, cada conceito apresentou relações com conceitos diferenciados. Em todos os casos, a música, por exemplo, foi relacionada diretamente a instrumentos e/ou aparelhos musicais e comportamentos relativos a tocar, cantar e gravar CD. Exceção para a definição de Sandra: ela relacionou música a uma história, com a diferença de ser cantada em refrão. Essa bela conceituação evidencia uma abstração brilhante e a capacidade de relação entre letra e o ato de contar histórias.

A maioria das definições de vento relacionou-se com sopro e ar. E as respostas divergentes referiram-se à chuva, poluição, sensações causadas pelo vento, sua origem (vento quente e frio que batem) e mobilidade que causa (faz a pipa voar). Para o conceito de trovão, todos os participantes o relacionaram com o som que provoca e com a chuva. As principais respostas divergentes citaram o processo de formação do trovão, o céu e o relâmpago. A partir dessas considerações, percebemos que, para esse tipo de conceito, as redes conceituais estão muito ligadas

ao contexto em que eles ocorrem (chuva, gravar CD) e às experiências perceptivas (sopro, barulho do trovão e instrumentos).

Quanto aos conceitos não tateáveis e não cognoscíveis pelos sentidos do cego, céu foi o conceito mais relacionado para todos os três conceitos: lua, nuvem e arco-íris, como o local onde eles aparecem, como já foi comentado. A comparação também foi algo comum entre os conceitos: a forma da lua foi comparada com bola, banana e queijo; a nuvem, com algodão doce e fumaça; e o arco-íris, com tiara de cabelo. Para nuvem e arco-íris, a origem dos conceitos foi, freqüentemente, abordada pelos participantes, relacionando o conceito em questão com chuva e sol. Assim, percebemos que para esses conceitos, que podemos chamar de visuais - por só serem acessíveis diretamente pela visão - a localização céu, a comparação com objetos da realidade da criança e a origem dos conceitos, quando se tratam de fenômenos naturais (no caso, nuvem e arco-íris) são pontos importantes na aquisição dos conceitos.

A utilização de respostas categorizadas como *Comportamento/Exemplos (Cpto/Ex)* para os conceitos abstratos foi marcante e já comentada. No entanto, vale a pena analisarmos, mais detalhadamente, que conceitos foram relacionados em cada um deles. No caso de mentira, a contraposição à verdade foi uma constante, sem outras relações conceituais. Para liberdade, a relação feita foi com a situação de estar preso e depois ser libertado, na maioria das respostas. Uma participante deu exemplos de comportamentos de liberdade: casar com quem quiser, ir onde quiser. E para justiça, de modo geral, os conceitos relacionados foram crime, fazer algo errado, polícia e judiciário. Nas respostas divergentes, justiça foi relacionado com denúncia e perdão pelo crime.

A definição de conceitos abstratos não é uma tarefa fácil, independentemente da presença ou não da visão. Essa definição envolve elementos menos tangíveis e mais lingüísticos. A exemplificação parece

ter sido o caminho mais fácil, mas notamos, também, que para os dois primeiros conceitos, a contraposição de conceitos (mentira/verdade, prisão/liberdade) foi amplamente utilizada. Quanto à justiça, vários conceitos formam essa rede relacional, sendo que muitos dos participantes citaram exemplos reais ao falarem do assunto, em sua maioria ouvidos na televisão.

Pudemos verificar que a televisão é uma importante fonte de informações e aprendizagens. Em vários momentos, dois entrevistados comentaram a influência da TV em suas definições: as cores do arco-íris de Sandra; os elementos da montanha citados por Sandra e Luciano; o exemplo de caso de justiça dado por Sandra e todos os comentários deste mesmo conceito feito por Luciano.

A influência da televisão em nossa vida é indiscutível. Porém como ela é um veículo de informações com base na visão e na audição, muitas informações o cego consegue obter por ela, mas muitas ele perde se não tiver uma pessoa vidente ao lado para transmitir-lhe as informações visuais, como nos programas de “cinema falado”, desenvolvido em algumas instituições para deficientes visuais.

A partir da análise das sínteses individuais, percebemos que muitas vezes o participante respondia, inicialmente, que não conhecia ou não sabia dizer o que eram os conceitos, mas apresentavam definições interessantes ou respondiam as perguntas sobre as histórias de Keil coerentemente. Raras vezes, o participante não conseguia realmente responder nada sobre o conceito. Isso pode indicar uma baixa auto-estima ou um não conhecimento dos próprios conhecimentos, como aconteceu claramente com Renata que disse não saber alguns conceitos, mas depois respondeu corretamente muitas perguntas sobre os mesmos.

Mas, e quando, de fato, o participante não soube definir absolutamente nada do conceito ou apresentou uma definição muito

limitada? O contato rápido com essas crianças e adolescentes evidenciou suas capacidades intelectuais e a forma como cada um aproveita as informações. Assim, claro está que a causa do não conhecimento do conceito deve-se ao fato de ninguém tê-lo ensinado. Daí, constatamos uma dura realidade: quantos conceitos eles estão deixando de aprender por falta de oportunidades de ensino?

A escola, além de um direito, é um espaço importantíssimo para a vida cognitiva do aluno. Cristina e Sandra dão exemplos de conceitos elaborados que elas afirmaram ter aprendido na escola. Mas, Daniela comentou que, às vezes, fica sem fazer nada na escola... Quantas aprendizagens ela e todas as pessoas e crianças ao redor dela estão deixando de adquirir por esse vazio educacional?

As pesquisas apresentadas na seção 4 da capítulo I, sobre a educação dos cegos, mostraram o quanto a realidade educacional brasileira é precária no ensino destes. Os professores precisam, urgentemente, de uma melhor formação para conseguirem estabelecer uma boa relação com os alunos; precisam ter acesso aos materiais adaptados e precisam ter condições físicas e psicológicas para criarem as adaptações necessárias ao ensino do aluno cego. No entanto, o problema mais grave dessa falta de preparo do professor é a baixa expectativa quanto ao desenvolvimento de seu aluno cego. Se o professor não acredita que seu aluno é capaz, se pressupõe que ele terá prejuízos cognitivos, de que forma a escola pode ser um ambiente facilitador para a aquisição de conceitos?

Nesse sentido, cabe lembrarmos do conceito de desvantagem definido pela OMS e a idéia de deficiência secundária desenvolvida por Amaral (1996), apresentados na seção 1 do Capítulo II, como os prejuízos vivenciados pelo cego não pelas limitações intrínsecas a própria cegueira, mas pelo empobrecimento das relações sociais que, diante de um desvio, de uma diferença, não conseguem ir além da

constatação da limitação, da falta, da falha. Se as condições educacionais não facilitam o desenvolvimento cognitivo e, por consequência, o desenvolvimento integral desse indivíduo, se ainda reina um imaginário social que atinge diretamente as pessoas com cegueira - de que elas são menos capazes, de que estão em constante desvantagem, de que são merecedoras de compaixão e não de oportunidades, então, de que forma o cidadão cego pode, de fato, ser cidadão se as condições básicas de seu desenvolvimento ainda estão longe de serem garantidas?

Assim como Anderson e Olson (1981) e Anderson (1984), a presente pesquisa permite concluir que a linguagem dos entrevistados não é um mero reflexo do conhecimento dos videntes a sua volta, mas representa de fato os conceitos que formaram a partir de suas experiências perceptivas e cognitivas.

Os resultados encontrados refletem a forma como os cegos têm caminhado na construção de conceitos, mas de forma alguma isso se encerra como única possibilidade. Partimos do pressuposto de que muitas informações foram aprendidas pelos cegos porque alguém os ensinou. Assim, o contrário também é verdadeiro: muitas informações eles não têm pela falta de ensino e não pela falta de capacidade advinda da cegueira. Isso fica explícito para os conceitos que um ou mais dos participantes definiram claramente, mas outros não o conseguiram, como lua, mentira, vento, etc. Exemplos de definições divergentes como estas nos mostram que o cego é capaz de apreender tal conceito. Mas e quando não há esse exemplo de “melhor desenvolvimento”? Como podemos saber quando algo se deve à educação e quando se deve à limitação do desenvolvimento por falta da visão? Não negamos as limitações inerentes à cegueira, mas, para começarmos a responder essa pergunta, é importante percebermos que muitas defasagens da criança/pessoa cega devem-se muito mais à falta de informações, do

que à capacidade de processá-las, o que é consonante com a conclusão de Leme (1998) em sua pesquisa sobre conceitos em adolescentes cegas congênitas.

A diversidade de respostas nas Fases 1 e 2 corrobora a afirmação de Warren (1994) sobre a não-linearidade do desenvolvimento de pessoas cegas. O desenvolvimento do cego, assim como o do vidente, é influenciado por inúmeros fatores de ordem familiar, social, escolar, etc. Reconhecer a cegueira como uma condição estruturante da identidade da pessoa não significa admitir a existência de apenas um caminho de desenvolvimento pré-determinado pela presença da cegueira. Condições educacionais, aceitação social, respeito à diferença, superação de preconceitos, tudo isso pode diversificar esses caminhos e contribuir fortemente para o desenvolvimento da pessoa cega. Acreditamos que a eliminação de falsas expectativas quanto às potencialidades cognitivas dos cegos constitui um dos caminhos para seu pleno desenvolvimento. Esperamos que este trabalho possa ter contribuído, ainda que modestamente, para a construção desta nova percepção do cego.

ANEXO 1

ENTREVISTAS

Entrevista 1: Daniela

E: Olha, eu vou gravar, já comecei a gravar em fita, tá bom? Quer passar a mão no gravador, depois que você tomar água?

D: (Daniela mexe no gravador) Como é que você aperta isso?

E: Eu apertei esses dois botões, já apertei. Já está gravando. Quer ouvir a sua voz?

D: Eu já vi esse gravador.

E: Já viu um desse?

D: É desse um que eu quero comprar.

E: Você quer ouvir a sua voz?

D: Que que é o que? (Expressão comum da televisão)

E: Então, vamos começar a conversar? Vamos lá, primeiro, sabe o que eu vou te perguntar? A gente vai fazer um trabalhinho e daí eu vou te perguntar se você conhece essas coisas que eu vou te falar, mas você não precisa falar delas, só responde se você conhece ou não, tá bom? Você sabe o que é roubo?

D: O quê?

E: Roubo.

D: Sei.

E: E trapaça?

D: Não.

E: Não? Trapaça, não?

D: Não

E: E maçã?

D: Sei.

E: E pêra?

D: Sei.

E: E cavalo?

D: Sei.

E: E vaca?

D: Sei.

E: Menina sabida.

D: Vaca, eu tinha.

E: E chave de fenda, você sabe o que é?

D: Sei.

E: E prego?

D: O que?

E: Pregos?

D: Sei.

E: E moeda?

D: Conheço.

E: Só mais um. E chave?

D: Conheço.

E: Ah, então você conhece tudo. Então, vamos lá. Primeiro, eu vou contar umas historinhas pra você e depois, quando acabar a história, eu vou te perguntar, vou fazer umas perguntas, ver o que você entendeu da história, tá bom? Então, vamos lá. A primeira história é assim, vamos chegar mais perto? A primeira história é assim, tinha um homem que era fedorento e mal vestido...

D: (Risos)

E: ... estava com uma arma no bolso, entrou lá na sua casa, um dia desses e levou a sua televisão colorida, porque seus pais não estavam mais querendo essa televisão. E disse a esse homem que podia levar ela embora. Ele roubou sua tv? Você acha que ele roubou ou você acha que ele não roubou?

D: Acho que não.

E: Acha que não? E porque?

D: Porque eu tinha deixado.

E: O que?

D: Porque eu tinha deixado.

E: Porque você tinha deixado ele levar? Mas, aí, não foi roubo, então?

D: Pra mim, não.

E: Pra você não foi roubo.

D: Não.

E: Seus pais deixaram ele levar a tv, não deixaram?

D: Deixou.

E: Então não foi roubo?

D: Não.

E: Tá bom, agora uma outra historinha, tinha uma mulher que ela era muito boazinha, sorridente, cheirosa, ela chegou perto de você e te deu um abraço, depois ela levou seu relógio embora, sem você deixar, sem você falar nada e nunca mais devolveu, ela roubou o seu relógio?

D: Roubou.

E: Porque que ela roubou?

D: Porque eu não tinha deixado e ela pegou.

E: Porque você não tinha deixado e ela pegou, verdade, né? Agora, uma outra historinha. Tinha uma menina, assim da sua idade, e ela chamava Juliana e ela aprendeu a jogar buraco, aquele jogo de baralho, sabe?

D: Sei.

E: Então, aí a Juliana aprendeu a jogar buraco quando ela morava lá em Campinas, e teve um outro menino chamado Rafael que aprendeu a jogar buraco também, só que ele morava em São Paulo. E eles aprenderam regras diferentes de jogar buraco. Cada um aprendeu de

um jeito. Daí, teve um dia que a Juliana mudou para São Paulo e conheceu o Rafael. Eles se conheceram lá em São Paulo. Daí, eles decidiram jogar buraco juntos. Eles jogaram várias vezes, e todas as vezes, a Juliana ganhou. O Rafael ficou superchateado e falou: Nossa, mas isso não é justo! Daí, a Juliana percebeu que ele estava usando regras diferentes do que ela estava usando e por isso que ela estava ganhando todas as vezes. Você acha que a Juliana estava trapaceando, estava sendo desonesta com ele, ou você acha que não?

D: Acho que não.

E: Não? Porque? Você acha que ela estava jogando direitinho?

D: Sim.

E: Então tá bom. Agora tem um outro diferente, outra história, outras crianças. Vamos ver. Tinha a Flávia e a Gisele. E as duas estavam jogando esse mesmo jogo, as duas estavam jogando buraco. Aí, toda vez que a Gisele não estava olhando, o que a Flávia fazia? A Flávia olhava todas as cartas dela e via que carta que ela tinha na mão. A Gisele tinha cartas boas suficientes para ganhar, mas todas as vezes a Flávia que ganhava, porque a Flávia estava olhando as cartas dela, tava sabendo tudo o que ela tinha na mão. Você acha que a Flávia estava trapaceando?

D: Está.

E: Estava? O que é trapacear?

D: Olhar as coisas dos outros.

E: Olhar as coisas dos outros sem deixar?

D: É.

E: Tá bom, tem mais uma historinha aqui. É de fruta. Você gosta de fruta? Qual fruta que você gosta?

D: Laranja, maçã, uva.

E: Nesse calor, é bom fruta, não é? Então vamos lá. Essas frutas que eu estou falando, elas são vermelhas e brilhantes, e elas são usadas para fazer tortas e saladas de frutas e todo mundo chama essas frutas de maçã. Mas, teve uns cientistas que foram num pomar, ver onde essas árvores crescem e decidiram estudar essas frutas com muito cuidado, abrir lá dentro, ver o que que tem, eles usaram umas máquinas, uns microscópios pra ver o que que tinha dentro dessas maçãs e descobriram que elas não eram como as outras maçãs. A parte de dentro delas era como pêra. Você gosta de pêra?

D: Gosto.

E: Imagina que todo mundo chamava aquilo de maçã, era vermelha, era brilhante, mas a parte de dentro era que nem pêra, tinha células de pêra e tudo mais como pêra e quando eles olharam para descobrir de onde elas tinham vindo, eles descobriram que elas tinham vindo de árvore de pêra. E quando as sementes dessas frutas, dessas que a gente achava que era maçã foram plantadas, nasciam pêras. Você acha que essas frutas eram o que? Maçãs ou pêras?

D: Pêra.

E: E porque?

D: Porque era igual pêra. Você conhece pêssego?

E: Eu conheço, você conhece?

D: Conheço. Minha irmãzinha não come, ela joga fora.

E: Ela joga fora?

D: Joga.

E: Ah, é tão bom, não é? Eu gosto. Bom, tem mais uma historinha aqui. Mais umas, mais já está acabando. Tem uns animais que vivem em uma fazenda, eles relincham, as pessoas colocam selas nas costas deles e andam em cima deles.

D: Cavalo!

E: (Risos) Adivinhona! Esses animais gostam de comer grama e todos chamam eles de cavalos. Adivinhou certinho! Mas, tiveram uns cientistas que foram nessa fazenda estudar esses animais direitinho. Eles fizeram exame de sangue, tiraram raio X, examinaram esses animais por dentro, com microscópios e descobriram que esses animais não eram como a maioria dos cavalos. Porque? Porque por dentro, eles eram iguaizinhos as vacas. Eles tinham sangue de vaca, osso de vaca, e quando esses cientistas foram saber da onde esses animais tinha vindo, eles descobriram que os pais desses animais eram a vaca e o boi, e quando esses animais tinham filhotes, eles eram bezerros. O que que esses animais realmente são: cavalos ou vacas?

D: Vaca.

E: Porque?

D: Porque era igualzinho vaca.

E: Porque era igualzinho vaca, né? Muito bem!

D: Porque o boi é marido da vaca.

E: Isso mesmo. Agora tem mais duas. Essas coisas servem para manter juntos pedaços de madeira, para pendurar quadro na parede, e todo mundo chama isso de prego. Mas, tiveram uns cientistas que foram a uma fábrica onde são feitas essas coisas e decidiram estudar direitinho essas coisas. Eles descobriram que elas não eram como a maioria dos pregos. As coisas feitas nessa fábrica eram por dentro como chaves de fenda.

(Tem um barulho na sala)

D: Que susto!

E: Barulhão, né! Então, aí, eles foram na fábrica, e quando eles foram ver essas coisas, eles descobriram que por dentro, era igual chave de fenda e quando eles olharam para ver como eram feitas eles descobriram que tinha chave de fenda, derretiam e fazia o prego. Então você acha que essas coisas que a gente está falando, são pregos ou são chaves de fenda?

D: Chave de fenda.

E: Porque? Porque era igual chave de fenda, não era prego.

D: Sei. Só mais uma historinha. As pessoas usam essas coisas para abrir portas e também para fechar carros. Você tem seu carro, você sabe né? (Risos) (D. costuma chamar sua bengala de carro). Pra fechar casa e fechar carros, para evitar roubo. Alguns cientistas estudaram um grupo especial dessas coisas que vieram de uma fábrica lá do Rio de Janeiro, onde essas coisas eram feitas para abrir cadeados. Você conhece cadeado?

D: Conheço.

E: Bom, eles examinaram com muito cuidado, usando microscópios, para ver como elas eram feitas por dentro. Eles descobriram que elas não eram como a maioria das chaves. Eram diferentes, porque? Porque elas eram feitas exatamente do mesmo material que as moedas eram feitas. Na verdade, quando eles olharam para ver de onde que essas coisas vinham, eles descobriram que tinham sido derretidas moedas para fazer essas coisas, que eram o que todo mundo estava chamando de chaves. E quando elas estavam todas prontas, eles derretiam de novo e faziam moedas. O que que essas coisas são: moedas ou chaves?

D: Pra mim, é moeda.

E: Moeda? E por que você acha que é moeda?

D: Porque é quase igual à moeda.

E: Quer que eu leia de novo? Ficou meio confusa essa?

D: Acho que chave mesmo, porque é chave que tranca casa.

E: Vou explicar direitinho, porque eu acho que essa história está um pouquinho estranha. Então a gente estava falando de coisas que servem para abrir e fechar portas. Abrir porta de carro, de casa, né? Aí, os cientistas foram estudar lá na fábrica onde faz essas coisas de abrir porta, né? Aí, eles descobriram que essas coisas vêm do mesmo material que a moeda, né? Eles descobriram, assim, derrete a moeda, faz essas coisas, que você vai me falar o que que é. Depois que essas coisas estão prontas, derrete de novo, e vira moeda de novo. Mas essas coisas servem para abrir e fechar portas. Você acha que são moedas ou são chaves?

D: Chave.

E: Porque?

D: Porque abre porta, fecha porta. Mas, é com trinco.

E: É, precisa do trinco, né, se não, não tem jeito. (Risos)

D: (Risos) Minha porta tem trinco, só que o trinco da minha porta está estragado, aí, fecha com a chave.

E: Tranca com a chave? Do seu quarto?

D: Não.

E: Da sua casa?

D: É.

E: Ah, certo. Agora, chega de historinha. Agora a gente vai falar de umas outras coisas. Vou perguntar pra você que que são umas coisas e você vai falar pra mim tudo o que você sabe disso, o que que é, se você gosta,

se você tem na sua casa, se você tem aqui... tá? Então a primeira coisa é bola, o que que é uma bola?

D: Uma bola... é um negocinho redondo, que tem ar dentro.

E: Tem ar dentro? E o que mais?

D: Para segurar o ar dela precisa ter bico, pininho.

E: Ah, muito bem, tem que ter o bico, né? Mais alguma coisa, D.?

D: Não.

E: Pra que que bola serve?

D: Pra jogar.

E: Pra jogar, né?

D: Pra chutar.

E: Você tem bola na sua casa?

D: Tenho.

E: Você brinca com ela?

D: Hum hum.

E: E sapato? O que é sapato?

(Bate o pé no chão)

E: (Risos) Ah, é isso aí que você fez barulho?

D: Isso aqui é sandália, não é sapato, não.

E: É sandália, né. Hum. E o que é sapato? Explica pra mim o que é sapato?

D: Sapato?

E: É.

D: É um negócio que a gente põe no pé.

E: Põe no pé, né? E para que que serve o sapato?

D: Pra proteger de alguma coisa.

E: Pra proteger? Pra proteger o que?

D: De espinho, de peixe, de caco de vidro, de grampeador.

E: De grampeador, nossa, uma vez eu grampeei...

D: Eu já enfiei, segunda-feira, eu enfiei um no pé.

E: Um grampo de grampeador?

D: É.

E: Doeu?

D: Uh! Teve que tirar.

E: Teve que tirar, né? Daí, você cuidou direitinho do seu pé?

D: Aí eu fui lá lavar, porque estava sangrando.

E: Essas coisas acontecem, né.

D: É.

E: Agora eu vou te perguntar de outras coisas. E casa? O que que é casa?

D: Casa é um lugar que tem quarto, sala, cozinha e banheiro. Quintal, terraço. Casa tem três quartos. Minha casa é assim (faz o esquema da casa com as mãos), o banheiro é aqui, meu quarto é aqui, e o quarto da minha mãe é aqui. Aí, desce um pouco para baixo tem um portão

branco, aí, tem uma parede e nós quebrou a parede e emendou as casas. Então ficou três quartos.

E: Legal. E para que que serve casa?

D: Pra por os móveis, pra gente morar.

E: Pra morar, né. Então, tá bom. E montanha? Você conhece montanha?

D: E... ai, ai. Montanha eu não conheço, não.

E: Não? Não sabe o que é?

D: Nunca vi.

E: Então tá. E música?

D: Sim (risos).

E: O que é música?

D: Música é sanfona, que eles tocam, é violão. É instrumento.

E: E quem que faz a música?

D: Não sei... o cantor.

E: Hum, então tá bom. E vento? O que que é vento?

D: (Sopra e ri) Sopra.

E: Mas, quando que venta, assim?

D: Em tempo de chuva.

E: E qual que é a diferença do vento e do sopra? O sopra foi você que fez aqui agora, né?

D: (Ela sopra novamente e ri) O vento é mais forte.

E: Ah, isso mesmo, o vento é mais forte. Tá. E lua, o que que é lua?

D: Ah... Lua é um negócio que fica em cima do céu.

E: Isso. Onde você aprendeu o que é lua?

D: No dicionário tem.

E: Dicionário? Mas alguém te falou o que era lua, você lembra?

D: Lembro.

E: Quem te falou?

D: Minha mãe.

E: E como...

D: Não, não foi minha mãe. Ah, eu já sabia. No prezinho que eu aprendi.

E: E você lembra como foi que você aprendeu?

D: Lembro.

E: Lembra? Como que foi?

D: Explicava que a lua ficava no céu, que a lua andava em cima do céu.

E: Sei.

D: Que a lua não caía.

E: E qual que é a forma da lua?

D: A lua é redonda.

E: Redonda, né. Certo. Muito bem. E nuvem?

D: Xi...

E: Sabe o que é nuvem?

D: Mesma coisa, nuvem também fica em cima do céu.

E: Fica em cima do céu, né? E quem te contou que que é uma nuvem? Como você aprendeu?

D: Essa foi com a minha mãe.

E: Com a sua mãe? Como que ela te falou?

D: Ela falou assim que nuvem ficava em cima do céu. Falou que nuvem rodava o céu

E: É? Pra que que serve nuvem, você sabe?

D: Não.

E. Não? E a cor da nuvem, você sabe qual é?

D: Azul.

E: Agora vou te fazer mais duas perguntinhas, dessas aqui. Que que é mentira?

D: Quando a pessoa fala uma coisa e não faz.

E: E não faz? Hum. E se for assim ó: eu falo que eu vou tomar água, mas eu não tomo porque eu esqueci, é mentira?

D: Não. Isso é brincadeira.

E. Brincadeira, né. E quando que é mentira, então?

D: Mentira... Ai, ai, ai. Uma coisa uma vez, foi eu que menti. Menti para a B., minha professora, falei para ela que eu ia levar um pedaço de bolo para ela, mas eu menti.

E: Você mentiu? Mas quando você falou para ela, você sabia que você não ia levar?

D: Sabia.

E: Sabia? (Risos) Ah, então foi uma mentira mesmo, foi uma mentirinha.

D: (Risos)

E. Mas, tem mentirinha e tem mentirona, não tem?

D: Tem.

E: Mentirinha que a gente conta assim. Ah, vou lá na sua casa, mas você sabe que você não vai. E tem mentirona mais grave, que você sabe onde está uma coisa, mas você pega e não conta.

D: Mas não quer contar.

E: É.

D: Igual minha irmãzinha, semana passada, eu perguntei pra ela onde estava meu estojo. Ela fala assim: eu sei onde está, e depois, fala ah, não sei não é mentira.

(Risos)

E: É uma mentirinha também, não é?

D: Mas fala, fala que não sabe.

E: E depois ela desmente. E onde você aprendeu o que é mentira? Você lembra?

D: Não, isso aí, eu já sabia.

E: Já sabia? E casa? Você lembra como você aprendeu o que era casa?

D: Casa, eu já morei muito tempo.

E: Já morou muito tempo, né? Última perguntinha desse grupo de perguntas. O que é liberdade?

D: Ai, ai, ai. Isso daí, eu não sei não.

E: Não sabe o que é liberdade?

D: Não.

E: Então tá bom. A gente vai fazer só mais uma brincadeira. É mais brincadeira mesmo.

D: (Risos)

E: Faz-de-conta que a gente está em uma sala-de-aula e você é professora e eu sou aluna.

Não é isso que você falou para M... . o que você falou mesmo? Que ela era sua discípula?

D: (Risos) Pupila!

E: Ah, pupila! Então, exatamente isso, agora eu sou sua pupila, eu sou sua aluna. Então você vai me dar uma aula.

D: Ih...

E: Daí, sabe do que que você vai me dar uma aula? Você vai explicar pra mim o que que são algumas coisas. Então, eu vou falar pra você o que que é e você me explica, tá bom? Telefone. Explica pra mim o que é telefone. Eu sou sua aluna, eu não sei de nada, hein!

D: (Risos) Telefone é um negócio que a gente liga. E o gancho dele é desse tamanho (faz movimento com o braço). Só que o telefone é maior, o telefone é assim, ó.

E: Sei.

D: Tem número, tem 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Só 10 que não tem.

E: Muito bem!! Sabe todos os números! Você é danada, viu!

D: Não sou danada, não.

E: É danada de sabida! E que mais você pode me falar do telefone, para eu aprender?

D: Hum. O coiso dele é quadrado, o gancho dele.

E: Que coisa?

D: O gancho dele, que a gente põe, é quadrado.

E: Quadrado, né? Certo. Agora outra palavrinha que você vai me ensinar. São só 5, tá?

A segunda é trem.

D: Hum. Trem é tipo de um ônibus.

E: Tipo de um ônibus?

D: Ele tem um apito, faz "pru"

(Risos)

E: É verdade.

D: Ele tem... ele é carro, só que ele é diferente. Tem muitos e muitos bancos.

E: Hum. E ele é maior ou é menor que um carro?

D: Maior.

E: E qual que é a diferença do trem para o ônibus?

D: (Risos) O trem anda devagar, o ônibus anda rápido.

E: Muito bem. Agora a terceira palavra é trovão.

D: É uma coisa que faz Pá!

(Risos)

D: Assusta a gente.

E: Assusta, né? Por que que faz esse Pá?

D: Porque dá sinal que vai chover.

E: Hum, verdade. Certíssimo. Quarta palavra: arco-íris?

D: Arco-íris é um monte de cor. Amarelo, azul, laranja, preto, vermelho, verde.

E: E onde que fica esse mundo de cor?

D: Fica no céu.

E: Muito bem. Mais alguma coisa do arco-íris que você quer me falar?

D: Não, é só isso que eu sei.

E: Está ótimo! E justiça? O que é justiça?

D: Justiça eu não sei mesmo

E: Justiça você não conhece? Tá jóia. Agora, vou te perguntar só mais uma coisa. O que é certeza?

D: Se eu falar assim pra você: vou lá na sua casa. E você falar assim: você tem certeza e eu falar tenho, aí, eu vou mesmo.

E: É diferente da mentira?É o contrário, né?

D: Você fala assim: você tem certeza e a outra fala tenho.

E: Tá certo. Gostei do que você falou de certeza. E, vou perguntar só mais uma coisinha pra você. O que é...

D: Você já andou de barco?

E: Deixa eu pensar? Não lembro! Já andei!

D: Eu nunca andei, tenho medo

E: Medo, porque?

D: Porque faz assim, ó (faz movimentos com os braços)

E: Mas ele não tomba não, é difícil. Você sabe nadar?

D: Não, tenho insegurança. A M. já me mostrou.

E: Já te mostrou um barco? Aonde?

D: Perto de um posto.

E: Nossa, e você ficou com vontade de andar?

D: (inaudível)

E: Mas qualquer dia você vai, né?

D: (Risos)

E: Não tem problema, não. Nunca vi ninguém falar que caiu do barco, é difícil.

D: Eu já vi.

E: Já viu?

D: O barco afundou.

E: Não, mas quando você for, o barco vai estar com um monte de gente, não vai? Vai alguém com você, ou vai sua mãe ou vai a M. Aí, ninguém vai deixar você afundar.

D: (Risos)

E: Pode ficar tranqüila.

D: O barco tem segurança. Tem uma corda.
E: Que mais que barco é?
D: Barco tem até direção de carro.
E: E para que que serve essa direção?
D: Pra virar, assim, para ele andar.
E: Pra virar?Então tá bom.
D: Tem motor.
E: É tem motor... Tudo bem, E. Então era isso que a gente tinha pra conversar. Quer me contar mais alguma coisa?
D: Não.
E: Sabe o que eu ia te perguntar? Você está indo na escola, né?
D: Estou.
E: Você está gostando?
D: Estou.
E: E o que você faz lá na escola?
D: Eu escrevo, de vez em quando, eu fico ajudando a professora.
E: Fica ajudando a professora?
D: Fico, quando não tem nada para eu fazer.
E: E quando que você não tem nada para fazer?
D: É que eles não me dá as coisas...
E: Que coisas que eles não te dão?
D: Pra escrever... Ontem, eles não deu.
E: Porque não deram?
D: Não sei, fiquei à toa, lá.
E: É?
D: Quinta-feira, também não.
E: E quando você não fica à toa, você fica fazendo o que? Você escreve, ajuda a professora...
D: E depois eu vou escrever mais algumas coisas.
E: Mas, você escreve é em braile?
D: É.
E: Como que você escreve? O que que você usa para escrever?
D: Folha.
E: A reglete?
D: Não, a máquina mesmo.
E: A máquina? Tem uma máquina na sua escola?
D: Tem.
E: Que legal!
D: Você quer ir lá amanhã?
E: Eu não posso, se não eu iria. Que gostoso! E a máquina é da escola ou é sua?
D: Não, a máquina é daqui.
E: E aqui, eles emprestaram para sua escola?
D: Emprestou.

E: Que bom pra você escrever, né. E você já sabe escrever bastante coisa?

D: Sei.

E: O que que você sabe escrever?

D: Sei escrever seu nome!

E: Meu nome?! Como que escreve meu nome?

D: S, I, L, V, I, A

E: Muito bem!! Que lindo! E o seu como é que é?

D: D, A, N, I, E, L, A. Meu nome tem sete letras.

E: Muito bem! Você está de parabéns! Você sabe escrever muito bem. E ler você sabe?

D: Letra?

E: É. Você ler.

D: Mais ou menos.

E: Mas, você já sabe as letras do braile?

D: Sei.

E: Já sabe todas?

D: Não, todas

E: Como que é o S?

D: O 2, o 3 e o 4.

E: Isso. E o L? O L é fácil!

D: 1,2,3.

(Risos)

E: O L eu também sei... o A eu também sei.

D: Quem te ensinou?

E: Uma vez eu trabalhei com uma moça que sabia, e ela em ensinou um pouquinho. O A eu lembro qual que é, qual que é o A?

D: Então, qual que é, quero ver você falar!

E: É o 1.

(Risos)

E: E o B eu também lembro, é o 1 e o 2.

D: E o R?

E: O R? O R eu lembro, é 2, 3, 5, 6.

D: Não.

E: Errei? 1, 2, 4, 5.

D: (Risos) É o Q isso que você está falando. 1, 2, 3, 4, 5 é o Q.

E: E o R, como que é?

D: É 1, 2, 3 e 5.

E: Nossa, eu tinha esquecido! Você é muito mais sabida do que eu!

(Risos)

E: Mas, aí, quando você passa a mão assim, você já sabe ler algumas coisas?

D: Sei mais ou menos.

E: Mais ou menos? Lá na sua escola, você lê? Tem material pra você ler?

D: Tem, eles mandaram até uns livros pra mim.

E: Ah, está lá na sua casa?

D: Não, está aqui comigo.

E: E quando você fica aqui, você lê junto com a M.?

D: Eu tenho tarefa para fazer hoje.

E: Tem tarefa? Mas tarefa da escola?

D: É.

E: Daí, você faz aqui?

D: Faça. Agora quando eu tenho, eu faço na minha casa mesmo, porque eu só venho aqui de segunda a quarta. Mas quando eu estou em casa a J. que faz pra mim porque eu não sei escrever.

E: Você sabe escrever?

D: Não.

E: Mas logo você aprende, você já sabe todas as letras.

D: Sei o O de cor. Sem ser em braile, eu tô falando.

E: Em braile, né?

D: Não, sem ser em braile, o O é assim (D. faz o movimento circular da letra O)

E: Ah, e o A?

D: O A eu não sei não.

E: E o S?

D: O S não é um pauzinho, uma bolinha e um negócio pra cá?

E: Não, o S é assim (Faz o movimento junto com a mão de D.) Parece uma cobrinha.

D: (Risos)

E: Essa letra que você falou é o Q, não é?

D: Não, um pauzinho, uma bolinha e um negocinho pra direita. E o sinal de mais, você sabe?

E: Eu sei. Como que é?

D: É assim e assim. (Faz o movimento de um sinal de cruz).

E: Isso, parece uma cruz, não é?

D: Uma cruz da ambulância.

(Risos)

E: E vou só te perguntar mais uma coisa. Você falou da ambulância, eu lembrei. Que que é vida?

D: Vida?

E: É uma coisa que a gente tem. E quem que deu pra gente?

D: Deus.

E: E que mais que você pode falar pra mim de vida?

D: A gente deve cuidar bem da vida da gente.

E: Cuidar bem? Muito bem. Então era isso, você quer me contar mais alguma coisa da sua vida? Eu gostei muito de conhecer você.

D: Eu também. Você vai ficar aqui, até ir embora com nós?

E: Vou ficar aqui até umas 6 horas, vamos brincar? Vamos fazer algumas coisas? E muito obrigada de você ter feito esse trabalhinho comigo. Depois, eu vou mandar pra vocês, aqui, o meu trabalho, como

que ele ficou, meu trabalho inteiro. Tá bom? Se você quiser, você dá uma olhada. Eu posso mandar também um texto em braile pra você.

D: Eu sei uma parlenda de cor.

E: Sabe o que?

D: Uma parlenda.

E: O que é parlenda?

D: Parlenda é uma coisa assim, vou contar uma pra você. Meio-dia, macaco Sofia, panela no fogo, barriga vazia.

(Risos)

E: Peraí, deixa ver se eu aprendi. Meio dia, macaco?

D: Sofia.

E: Sofria?

D: Sofia.

E: Sofia? Meio-dia, macaco Sofia.

D: Panela no fogo, barriga vazia.

E: Panela no fogo, barriga vazia. E onde você aprendeu essa parlenda?

D: Hoje, com a minha professora.

(Risos)

E: E você gostou?

D: Gostei, até comecei a rir. Faz a gente rir.

E: Faz a gente rir, é engraçado, né? Então tá bom, vamos descer lá?

Vamos, ó vou desligar aqui.

(O gravador é desligado e ligado novamente)

D: Vou fazer uma entrevista com você, você vai ver!

E: Então faz.

D: (Risos)

E: Ó, está gravando.

D: Eu vou fazer.

E: Faz.

D: É, qual é seu nome inteiro?

E: Sylvia da Silveira Nunes.

D: Você é professora?

E: Sou.

D: Do que? Espera aí, você é psicóloga, não é?

E: É, sou psicóloga.

D: Você tem um cabelo bonito, sabia?

E: Obrigada!

D: Você é muito bonitinha.

E: Obrigada. Você também é muito bonita.

D: Você conhece a psicóloga C.?

E: Não conheço, ela trabalha aqui?

D: Trabalha.

E: A M. me apresentou um monte de gente, não sei se ela me apresentou a C.

D: Mas hoje a C. não está aqui não. Ela só está de segunda-feira. Vem segunda-feira aqui.

E: Ah, não dá.

D: Você conhece a S. ? Aquela que me trouxe aqui?

E: Eu conheci ela.

D: Você sabia que eu faço rima?

E: Você faz rima? Então faz uma pra eu ver!

D: Fala ambulância.

E: Ambulância.

D: Seu pai toca, sua mãe dança.

(Risos)

D: Gostou né?

E: Meu pai toca e minha mãe dança?

D: Fala canoa

E: Canoa.

D: Você comeu a broa.

(Risos)

E: Agora eu que vou falar uma pra você fazer. Manga!

D: Manga? Você foi na casa da Amanda.

(Risos)

E: Muito bom! Agora faz uma aí.

D: Fala oi

E: Oi.

D: Oitenta e um, oitenta e dois.

(Risos)

D: Onde você aperta pra você tirar?

E: Pra tirar a fita? (Acaba a entrevista)

Entrevista 2: Cristina

(A psicóloga da instituição fica na sala, durante toda a entrevista, faz apenas uma interferência)

E: Vai ser o seguinte, Cristina, primeiro, eu vou te contar umas histórias, daí, eu vou te fazer umas perguntas e você vai me falar o que você entendeu das histórias, tá bom? E depois a gente vai conversar de umas outras coisas.

C: Tá.

E: Bom, é o seguinte. Então, a primeira história é assim. Imagina que tinha um homem que era fedorento, mal vestido e que tinha uma arma no bolso, ele entrou lá na sua casa, um dia desses, imagina que isso aconteceu. E ele levou a sua televisão colorida embora, porque seus pais não estavam mais querendo essa televisão e seus pais falaram que ele podia levar ela embora, você acha que ele roubou a sua tv?

C: Não.

E: Porque?

C: Se meus pais falaram que ele podia levar...

E: É que ele podia, né?

C: Aha, não sei, eu acho que ele não roubou.

E: Certo. Agora tem uma outra história. Vamos ver o que você vai achar dessa aqui. Ó, uma mulher muito boazinha e sorridente se aproximou de você e te deu um abraço, e depois ela pegou o seu relógio e levou embora, sem você deixar e nunca mais ela devolveu. Você acha que ela roubou o seu relógio?

C: Roubou.

E: Roubou? Porque?

C: Ah, primeiro, ela me deu um abraço, então, ela fez isso porque acho que ela queria roubar meu relógio.

E: Olha só, tem razão.

(Risos)

E: Muito bem. Bom, agora uma outra historinha. Tem uma menina que chama Juliana e ela aprendeu a jogar buraco quando ela morava em Campinas e tem um outro menino chamado Rafael que aprendeu a jogar em São Paulo, eles aprenderam regras diferentes pra jogar buraco. Outro dia, a Juliana mudou pra São Paulo e conheceu o Rafael e eles decidiram jogar buraco juntos. Eles jogaram várias vezes e todas as vezes a Juliana ganhou, o Rafael ficou muito triste e falou que isso não era justo. Daí, a Juliana percebeu que eles estavam usando regras diferentes pra jogar e explicou que ela tinha ganhado tantas vezes por causa das regras diferentes, que ela tinha aprendido em Campinas. Você acha que a Juliana estava trapaceando?

C: Ah, eu acho que sim.

E: Sim? Porque?

C: Ela aprendeu essas regras em Campinas, né? Então, acho que ela lembrou das regras e começou a trapacear ele.

E: É?

C: É.

E: Agora, vamos ver outra história. Flávia e Gisele estavam jogando buraco. Toda vez que a Gisele não estava olhando, a Flávia olhava as cartas dela. E a Gisele tinha cartas boas o suficiente pra ganhar algumas vezes, mas a Flávia estava olhando as cartas dela e a Flávia ganhou todas as vezes, você acha que a Flávia estava trapaceando?

C: Estava.

E: Porque?

C: Ela estava olhando as cartas da Gisele, então, ela estava roubando, ela estava trapaceando.

E: Isso mesmo, estava roubando, né! Deixa só eu te perguntar uma coisa Você sabe o que é trapaça?

C: Trapaça é, por exemplo, eu estou jogando uma coisa, tem carta boa pra mim e a pessoa vem olhar, aí, ela vai começar a trapacear.

E: Certo. Agora tem mais outras historinhas aqui. Ó, essas frutas, elas são vermelhas e brilhantes e elas são usadas para fazer torta, saladas de frutas, e todo mundo chama essas coisas de maçãs. Mas, alguns cientistas foram a um pomar, onde algumas dessas árvores crescem e decidiram estudá-las com muito cuidado, então o que que eles fizeram? Eles olharam com muita atenção dentro delas, usando microscópios e descobriram que essas maçãs não eram como as outras maçãs. Porque? Porque a parte de dentro delas eram como pêras.

C: Ai!

E. Elas tinham todas as células de pêras e tudo mais como as pêras e quando eles olharam pra descobrir de onde elas tinham vindo, eles descobriram que elas nasceram em árvores de pêras.

C: Na pereira, né!

E: Na pereira, muito bem! E quando as sementes dessas frutas eram plantadas, nasciam árvores de pêras, as pereiras, então o que que elas são, elas são maçãs ou elas são pêras?

C: Pêras.

E: Porque?

C: Porque os cientistas foram no pomar, aí eles descobriram que as maçãs não eram igual essas maçãs, ela tinha célula de pêra.

E: Certo. Muito bem. Agora vamos ver outra historinha. Esses animais, eles vivem em uma fazenda, eles relincham e as pessoas colocam selas neles, nas costas deles e andam em cima deles, esses animais gostam de comer grama

C: Já sei o que que é.

E: Já sabe? Todo mundo chama eles de cavalo.

C: Mas é o cavalo.

E: É o cavalo, né, você já tinha pensado. Mas aí, Cristina, olha o que que aconteceu. Alguns cientistas foram até essa fazenda, estudar esses animais com muito cuidado, eles fizeram exame de sangue, tiraram raio-X e examinaram os animais por dentro com microscópio, que nem fizeram lâ com aquelas frutas que pareciam maçãs, e descobriram que esses animais não eram como a maioria dos cavalos, eles eram diferentes. Por dentro, eles eram iguaizinhos as vacas.

C: Nossa!

E: Eles tinham sangue de vaca, osso de vaca, e quando esses cientistas procuraram saber de onde esses animais tinham vindo, descobriram que os pais eram vacas e bois. E quando esses animais tinham filhotes, seus filhotes eram bezerros. O que que esses animais realmente são: cavalos ou vacas?

C: Vacas.

E: Porque?

C: Porque esses cientistas que foram na fazenda pra pesquisar, né?

E: Hum hum.

C: Eles descobriram que ele tinha sangue de vaca, osso de vaca e também descobriram que os pais deles eram bois e vacas. E quando os filhotinhos deles nasciam eram bezerros.

E: Muito bem. A gente tem mais uma historinha... tem mais duas. Aí, a gente acaba essa parte de historinha e a gente vai conversar de outras coisas.

C: Tá.

E: Essas coisas que a gente vai falar agora, serve pra manter junto pedaço de madeira, e pra pendurar quadros na parede e todo mundo chama isso de pregos. Mas alguns cientistas foram à fábrica onde essas coisas eram feitas e decidiram estudá-las cuidadosamente, eles descobriram que elas não eram como a maioria dos pregos. Porque? Porque essas coisas eram feitas em fábricas e descobriram que por dentro essas coisas eram chaves de fenda, e quando eles olharam para ver como essas coisas eram feitas, eles descobriram que chaves de fendas eram derretidas pra fazer os pregos. Então o que que você acha que essas coisas são: pregos ou chaves de fenda?

C: Chave de fenda.

E: Chave de fenda? Porque?

C: Porque os cientistas foram naquela fábrica de pregos e eles descobriram que por dentro desses pregos, pregos falsos na verdade, né?

E: Pregos o que?

C: Falsos, porque por dentro desses pregos era chave de fenda, eles descobriram que era chave de fenda.

E: E você conhece chave de fenda?

C: Mais ou menos.

E: Você sabe pra que que serve?

C: Pra arrumar a bicicleta.

E: Isso mesmo. E prego você conhece?

C: Eu conheço.

E: Agora a última historinha nossa. As pessoas usam essas coisas pra abrir porta, pra fechar carros, casas e pra evitar roubos. Alguns cientistas estudaram um grupo especial dessas coisas, que vieram de uma fábrica lá do Rio de Janeiro, onde elas foram feitas para abrir cadeados, eles examinaram com muito cuidado, usando microscópio, pra ver como elas eram por dentro e do que eram feitas e descobriram que essas coisas não eram como a maioria das chaves. Então, todo mundo achava que era chave, mas não era como a maioria das chaves, elas eram feitas exatamente do mesmo material que moedas são feitas.

C: Nossa!

E: Na verdade, quando eles olharam pra ver de onde essas coisas vinham, eles descobriram que tinham derretidos moedas pra fazer essas coisas. E quando estavam todas prontas, eles derreteram de novo, e fizeram moedas de novo, o que que você acha que essas coisas são: moedas ou chaves?

C: Moedas.

E: Moedas? Porque?

C: Porque eles foram lá... ah, não falaram o lugar, né?

E: Ah, foi em uma fábrica lá no Rio de Janeiro.

C: Na fábrica lá no Rio de Janeiro, e eles descobriram que por dentro dessa chave era moeda, era feita de moeda.

E: Hum, hum. Certo, muito bem, Cristina. Agora, eu vou te fazer umas outras perguntinhas. Vou te perguntar o que é uma coisa e você me conta tudo o que você sabe dessa coisa.

C: Tá.

E: O que que é bola?

C: Bola é uma coisa redonda, que você joga.

E: Isso, mas alguma coisa que você quer falar da bola? Que você lembra...

C: Ah, tem bola... tem aquelas, tem a bola de vôlei, tem a bola de futebol, tem a bola de basquete, tem vários tipos de bola.

E: Isso mesmo, e sapato, o que é sapato?

C: Sapato... ai... como que eu... É um negócio que a gente põe no pé, é o calçado, né.

E: Pra que que serve o sapato?

C: Pra gente correr, pra esquentar o pé, também.

E: Pra esquentar do frio, né!

C: É.

E: (Risos) E casa, Cristina, o que é casa?

C: É onde a gente vive, é o nosso lar. Lá tem cama pra gente dormir... porque tem gente que não tem, né?

E: É, tem gente que não tem. E quem não tem como que faz?

C: Eu... teve um dia desse que eu vi uma reportagem lá na escola, mas a gente estava trabalhando sobre trabalho infantil, só que a tia explicou pra mim porque o desenho que tava desenhado era várias pessoas dormindo na palha.

E: Dormindo aonde?

C: Na palha.

E: Na palha, nossa. E o que você acha de dormir na palha?

C: Nossa, deve ser muito ruim.

E: É ruim, né?

C: É duro.

E: E pra que que serve casa, Cristina?

C: É... casa é pra gente morar, pra gente brincar, dormir.

E: E montanha, Cristina, o que é montanha?

C: Montanha? É um lugar da gente escalar.

E: Escalar?

C: É também tem para escalar. Tem montanha, que lá de cima a gente vê a vista de baixo.

E: Muito bem, isso mesmo. E você já foi em alguma montanha?

C: Não.

E: Não?

C: Eu já fui em um lugar, mas eu não sei se parecia com uma montanha, eu acho que era, eu não lembro.

E: Já faz tempo?

C: Faz.

E: Tá certo. E música, Cristina, fala pra mim, o que é música?

C: Música? Música é cantoria (risos), é cantar, e tem os instrumentos.

E: Que instrumento que você conhece?

C: Guitarra, bateria, ai, tem um monte.

E: Tem um monte, né. E o que é vento?

C: Vento é o ar, ele, às vezes, é poluído, só que o vento é o ar que a gente respira.

E: É o ar que a gente respira? Então vento e ar é a mesma coisa?

C: Ah, eu acho que é.

E: Não tem diferença?

C: Não (fala sem muita convicção).

E: Que que é lua, Cristina?

C: Lua é uma coisa redonda, que tem lá no céu, e que é igual queijo.

E: Que é igual queijo? Quem te contou isso da lua?

C: Mãe.

E: Sua mãe?

C: É.

E: Cristina, o que é nuvem?

C: Nuvem é uma coisa redonda, né. Ela parece algodão doce e ela fica no céu.

E: Algodão doce?

C: É.

E: Que legal. Foi sua mãe que te falou isso também?

C: Foi.

E: Tá certo. E pra que que serve nuvem? Que que ela faz?

C: Ela joga chuva pra terra, pra molhar as plantinhas, pra nascer flores, pra terra ficar bonita.

E: Isso mesmo. E você gosta de chuva?

C: Mais ou menos.

E: Mais ou menos? Porque?

C: Aí, a gente fica sem ir na piscina.

(Risos)

C: A gente fica sempre em casa, a gente tem que brincar dentro de casa, só fica deitado (risos) vendo televisão.

E: Tá certo. Cristina, o que é mentira?

C: Mentira é quando você fala uma coisa que não é verdade.

E: Uma coisa que não é verdade, né? E quem que mente?

Psicóloga: É, Cristina, pegou você, hein!

C: Não sei.

E: Como você sabe quando uma pessoa está contando uma mentira?

C: Ah, ontem mesmo, aconteceu lá na escola, porque meu amiguinho estava mentindo pra mim que não era ele que estava tacando bolacha em mim, e era ele, ele pegou minha faixa, arrancou e tacou.

E: Ah, meu Deus! E o que que você fez?

C: Aí, ele começou a rir, e eu falei pra ele.

E: Aí você descobriu que era ele? Porque ele riu?

C: Riu.

E: Cristina, o que é liberdade?

C: Liberdade? É quando... ah, meu Deus! Agora pegou. É quando você é libertado, né, igual os bandidos, quando eles sentem, eles ficam arrependidos, aí, eles são libertados da cadeia.

E: É?

C: Eu acho que é isso. (Risos)

E: Tá certo, Cristina, agora a gente vai fazer uma brincadeirinha diferente.

C: Eba.

E: Faz de conta que você é professora...

C: Ah, meu Deus!

E: E eu sou aluna.

C: Ai, ai, ai.

E: E você vai dar uma aula pra mim

(Risos)

E: Aí, tem umas palavras que você vai contar pra mim o que que é, tá?

C: Ai.

E: A primeira é telefone. Eu sou sua aluna, hein! Como é que você explica pra mim o que é telefone?

C: Telefone? É um negócio que você liga para as pessoas para se comunicar.

E: Isso, muito bem. Como que o telefone faz?

C: Ah, trim!

(Risos)

E: Muito bem. E trem? O que é trem?

C: Trem é um transporte, ele faz piuí, tic, tac, tic, tac.

E: Você já andou de trem?

C: Já.

E: O que é trovão, Cristina, conta pra mim?

C: Trovão é um negócio que tem lá no céu, faz pum!

(Risos)

C: Ele é barulhento. E, às vezes, eu fico com medo.

(Risos)

E: E quando que ele acontece?

C: Quando está chovendo.

E: Cristina, o que é arco-íris?

C: Arco-íris é quando o céu fica cheio de cores.

E: Muito bom.

C: Aí quando está chovendo e o sol vem, daí forma o arco-íris.

E: Muito bem. E como é a forma do arco-íris?

C: Ah, eles falam que parece uma faixa, eu acho que é um arco colorido.

E: Isso.

C: É uma faixa, eu acho, não é não?

E: É assim como um arco mesmo.

C: Uma faixinha redonda.

E: É, imagina um arco que a gente põe na cabeça ou a faixa que você estava usando, é mas ou menos assim, no céu.

C: Eu queria ver um arco-íris, um dia. Não tem como pegar!

E: É, não tem, a gente pode correr atrás dele que não dá para pegar.

Última coisa que você vai me ensinar, Cristina. O que que é justiça?

C: Justiça. Justiça é quando você vai para o juiz?

E: Hum, hum.

C: Você vai na justiça pra denunciar? É pra denunciar.

E: Pra denunciar alguém...

C: Por exemplo, um menino... só um exemplo, é um exemplo triste que eu vou dar, um menino mata o outro, igual teve um fato que aconteceu aqui. Aí, a pessoa que viu vai denunciar o menino, né?

E: E o que que vai acontecer?

C: O menino vai ser preso, ou então, vai para o Conselho Tutelar.

E: Muito bem, que menina sabida!

C: Ou então, pode ir para aquele lugar de menores, lá como que chama?

E: Como que chama?

C: Ah, meu Deus... aquele negócio de adolescente

E: Eu sei qual é, quero que você puxe aí da sua memória.

C: Não sei não.

E: Febem?

C: Isso.

E: Muito bem, Cristina, você deu uma aula brilhante! De verdade! Quer falar mais alguma coisa?

C: Não.

E: Então eu vou desligar aqui.

Entrevista 3: Aline

E: Vou sentar mais aqui do seu ladinho pra gravar bem, tá? Então vai ser o seguinte, primeiro, eu vou te contar umas histórias e você vai falar pra mim o que você achou das histórias, a gente vai conversar um pouquinho sobre elas, certo?

A: Hum, hum.

E: Só que antes disso, eu vou te perguntar umas coisas, se você sabe, eu só vou te perguntar se você conhece essas palavras, você não precisa me falar o que elas são, não. Você sabe o que é trapaça?

A: Sei.

E: E roubo?

A: Também.

E: E chave de fenda?

A: Também.

E: Pregos?

A: Também.

E: Maçã, pêra, tudo você conhece, né?

A: Também.

E: Agora, bola, sapato?

A: Também.

E: Casa, montanha?

A: Também.

E: Música, vento?

A: Também.

E: E lua e nuvem?

A: Não.

E: Lua?

A: Não.

E: Nuvem?

A: Não.

E: E mentira e liberdade?

A: Conheço.

E: Telefone?

A: Conheço.

E: Trem?

A: Conheço.

E: Trovão?

A: Conheço.

E: Arco-íris?

A: Não.

E: Justiça?

A: Também não.

E: Também não? Bom, então, agora, a gente vai conversar um pouquinho. Assim, Aline, imagina que teve um homem, que ele era

muito fedorento, ele estava mal vestido, com uma arma no bolso. Ele entrou na sua casa, um dia desses, e ele levou uma televisão sua, grande, colorida, que seus pais não queriam mais e que seus pais falaram que ele podia levar embora. Você acha que ele roubou a sua tv?

A: Não.

E: Não, porque?

A: Porque meus pais falaram que não queria mais, que ele podia levar, então, ele ganhou a televisão.

E: Ah, isso mesmo. Agora, uma outra história, imagina que uma mulher muito boazinha, sorridente, veio perto de você e te deu um abraço, depois, ela pegou o seu relógio, levou embora, sem você deixar e nunca mais devolveu. Você acha que ela roubou o seu relógio?

A: Roubou.

E: Porque?

A: Porque ela me conquistou primeiro pra depois pegar o relógio.

E: É isso mesmo, Aline, muito bem. Outra historinha: Juliana aprendeu a jogar buraco quando ela morava em Campinas e Rafael aprendeu a jogar esse mesmo jogo em São Paulo, eles aprenderam regras diferentes pra jogar buraco. Aí, um dia desses, a Juliana mudou para São Paulo e conheceu o Rafael. Eles decidiram jogar buraco juntos, eles jogaram várias vezes e todas as vezes, a Juliana ganhou. O Rafael ficou muito triste e falou que isso não era justo. Daí, a Juliana percebeu que ela estava usando umas regras e o Rafael estava usando outras e explicou pra ele que ela tinha ganhado tantas vezes porque ela estava usando as regras diferentes que ela tinha aprendido lá em Campinas. Você acha que a Juliana estava trapaceando?

A: Não.

E: Porque?

A: Ah, porque as regras que ela aprendeu era diferente do Rafael.

E: Hum, hum.

A: Mas ela deveria ter explicado pra ele. Se ela tivesse ganhado umas 3, 4 vezes, ela devia ter falado: Ó Rafael, é assim, assim, assim, aí, ele fazia igual.

E: Tá certo, Aline. Outra historinha: Flávia e Gisele estavam jogando buraco, toda vez que a Gisele não estava olhando, a Flávia ia lá e olhava as cartas dela. A Gisele tinha cartas boas o suficiente para ganhar algumas vezes, mas a Flávia ganhou todas as vezes. A Flávia estava trapaceando?

A: Estava.

E: Porque?

A: Porque ela olhou as cartas da Gisele e não pode olhar.

E: Não pode olhar, né? Tá certo. Agora outra história. Agora essas histórias que eu vou te contar são um pouquinho diferentes. Essas frutas são vermelhas e brilhantes e elas são usadas pra fazer torta e salada de fruta e todo mundo chama essas coisas de maçãs. Mas,

tiveram uns cientistas que foram num pomar, onde tinham árvores dessa fruta e decidiram estudar essas frutas com muito cuidado, eles olharam com muita atenção dentro delas usando microscópios e descobriram que essas maçãs não eram como as outras maçãs. Porque? Porque a parte de dentro delas era como pêra, elas tinham todas as células de pêras e tudo mais como as pêras e quando eles olharam para descobrir de onde elas vinham, eles descobriram que elas nasceram em árvores de pêras e quando as sementes dessas frutas eram plantadas, nasciam árvores de pêras. Então, o que que elas são, elas são maçãs ou elas são pêras?

A: São maçã-pêra.

E: São maçã e pêra?

A: É.

E: Ao mesmo tempo, as duas coisas?

A: É.

E: Como assim?

A: Ah, sei lá.

E: Mas tem que ser ou é uma coisa, ou é outra.

(Silêncio)

E: Quer que eu repita?

A: Repete que eu não entendi nada.

E: Não entendeu nada? Ficou muito confuso, né? Então, é assim, imagina que essas frutas são umas frutas que são vermelhas, que as pessoas chamam de maçãs, usam pra fazer torta e salada de fruta. Só que um monte de cientistas pegaram essas mesmas frutas e foram estudar elas com muito cuidado, olhar no microscópio. E eles descobriram umas coisas diferentes, descobriram que essas maçãs, que todo mundo chamava de maçã não eram como as outras maçãs. Porque? Porque por dentro elas eram como as pêras, tinham células de pêras e tudo era parecido com pêra e quando eles foram descobrir de onde que elas nasciam, eram árvores de pêras e quando pegavam sementes dessas frutas e plantavam, nasciam árvores de pêras, saia pêra. Aí, você tem que decidir, se você acha que essas frutas são maçãs ou são pêras.

A: Pêra, então, né!

E: Pêra, porque?

A: Porque elas tinham sementes de pêras.

E: Aha, isso mesmo, Aline. Então, vamos lá, agora, outra história. Esses animais vivem em uma fazenda, você conhece fazenda?

A: Não.

E: Não? Tem uns lugares que tem fazenda que ficam uns animais, né? E esses animais, eles relincham, as pessoas colocam selas nas costas deles e neles. Esses animais gostam de comer grama e todos chamam eles de cavalos. Mas alguns cientistas foram pra essa fazenda estudar esses animais com muito cuidado. E eles fizeram exame de sangue,

tiraram raio-X, examinaram os animais por dentro com microscópios e descobriram que esses animais não eram como a maioria dos cavalos. Eles eram por dentro iguaizinhos às vacas, eles tinham sangue de vaca, osso de vaca, e quando eles foram descobrir de onde esses animais tinham vindo, descobriram que os pais deles eram a vaca e o boi, e quando eles tinham filhotes, os filhotes eram bezerros. Você acha que eles são cavalos ou são vacas?

A: É touro.

E: Touro? Porque?

A: Porque os pais dele não eram a vaca e o boi, então, só pode ser o touro!

E: Tá jóia. Tem só mais duas historinhas. Ó, essas coisas servem pra manter juntos pedaços de madeira e pra pendurar quadros na parede, e todo mundo chama essas coisas de pregos, mas alguns cientistas foram a uma fábrica onde essas coisas eram feitas e decidiram estudá-las cuidadosamente. Eles descobriram que elas não eram como a maioria dos pregos. Porque? Porque essas coisas eram feitas em umas fábricas e essas coisas eram por dentro como chaves de fenda. Quando eles olharam pra ver como essas coisas eram feitas, eles descobriram que chaves de fenda eram derretidas pra fazer os pregos. Você acha que essas coisas são pregos ou são chaves de fenda?

A: Chave de fenda, ué!? Porque chave de fenda não fica presa na parede.

E: Chave de fenda fica presa na parede?

A: Não! Não fica. Então, é prego!

E: Porque, ó, essas coisas servem pra juntar pedaços de madeira, pra pregar quadro na parede e todo mundo chama de prego...

A: Então, é prego, porque chave de fenda não fica presa...

E: Chave de fenda não fica presa. Mas quando os cientistas foram estudar essas coisas, eles viram que na fábrica onde faz essas coisas, eles pegam chave de fenda, derretem e viram essas coisas. Você acha que é chave de fenda ou prego?

A: Não sei.

E: (Risos) Ficou confuso?

A: (Silêncio) Não sei que que é não.

E: Tá bom, última historinha. As pessoas usam essas coisas pra abrir portas e também pra fechar carro e casa pra evitar roubo. As pessoas costumam chamar essas coisas de chaves, alguns cientistas estudaram um grupo especial dessas coisas, que vieram de uma fábrica lá do Rio de Janeiro, onde elas eram feitas pra abrir cadeados. Eles examinaram com muito cuidado, usando microscópio pra ver como elas eram por dentro e do que eram feitas. Eles descobriram que elas não eram como a maioria das chaves, elas eram feitas exatamente do mesmo material com que as moedas são feitas. Moedas. Na verdade, quando eles olharam pra ver de onde essas coisas vinham, descobriram que tinham sido derretidas moedas pra fazer essas coisas, quando elas estavam prontas,

eles derreteram de novo e fizeram moedas de novo. Você acha que são moedas ou chaves?

A: (Silêncio) Acho que é... (Silêncio) Sei lá... Não sei.

E: Não sabe? Não quer falar?

A: Eu não sei!

E: Quer que eu conto de novo ou não precisa?

A: Mas, não dá pra saber.

E: Não dá pra saber? Porque olha só, elas são usadas pra abrir porta, pra abrir e fechar porta da casa...

A: Mas o que faz é chave, depois é moeda, depois é chave, depois é moeda de novo, vira moeda, que negócio esquisito!

E: (Risos) É verdade, Aline, está muito esquisito esse negócio! Ora é uma coisa, ora é outra. É isso?

A: Ah, sei lá o que que é!

E: Tá certo. Então, agora, eu vou te perguntar outras coisas. Quero que você fala pra mim o que que é, pra que que serve, o que que você conhece, tá bom? O que que é bola?

A: É uma coisa redonda que serve pra jogar.

E: Aline, você não quer virar pra cá? Se não o som não vai sair direito. Então o que que é bola?

A: Uma coisa redonda que serve pra jogar.

E: Serve pra jogar, isso. E sapato, o que que é?

A: É uma coisa que serve pra calçar.

E: Hum, hum. E do que que é feito o sapato?

A: De couro, de plástico.

E: Aha, tem sandalhinha de plástico, né?

A: Tem.

E: Aline, o que é casa?

A: É o lugar onde a gente mora.

E: Hum, hum. E a casa, do que que ela é feita?

A: Tijolo, areia, cimento, pedra.

E: Certo. E montanha, o que que é?

A: Ah, é um morro.

E: Morro? E que mais que você pode me falar de montanha?

A: Ué, é um morro.

E: Como que faz pra chegar na montanha, no morro?

A: Tem que ir subindo

E: Subindo, né? Então, tá bom. Que que é música?

A: É uma coisa que a gente ouve.

E: Uma coisa que a gente ouve? E que mais? Como é que faz pra ter música?

A: Tem um aparelho de som.

E: E que que é vento?

A: Uma coisa que sopra.

E: Uma coisa que sopra? Mas que coisa?

A: Vento. Um ar que sopra.
E: Isso, um ar que sopra. Certinho! E quem que sopra o vento?
A: Ele mesmo.
E: Ele mesmo, né! Certo. Aline, o que é lua?
A: É um pedaço de queijo cortado.
E: E que fica aonde?
A: No céu.
E: Hum, hum. E ela aparece sempre?
A: Não sei, né!
E: Que que é nuvem?
A: É uma coisa cheia de água.
E: E onde que fica?
A: No céu também.
E: No céu também, né. Pra que que serve nuvem?
A: Pra fazer cair chuva.
E: Hum, hum. Aline, o que é mentira?
A: Uma coisa que a gente fala que não é verdade.
E: Hum, hum. Alguém te contou uma mentira, esses dias?
A: Ah, já!
(Risos)
E: Quer me contar como é que foi?
A: Me falaram que eu tirei nota baixa e eu tirei nota alta.
E: Ah, te enganaram? Mas, depois você viu que você tinha tirado nota alta?
A: Vi.
E: Aline, e liberdade, o que que é?
A: Você sair livre.
E: E o que mais? Como que é isso, ser livre?
A: Ir aonde você quer, fazer o que você quer, você está trabalhando e o dinheiro é seu. Isso que é liberdade.
E: Isso mesmo.
A: Casar com que você quer!
E: Isso, adorei o que você falou! Agora, Aline, a gente vai fazer a última parte, está acabando, tá? Agora, vamos brincar de uma coisa, vamos fazer de conta que você é professora e eu sou sua aluna...
A: Ai...
E: (Risos) E você vai me ensinar algumas coisas, são só 6 coisas, 6 não, são 5. Explica pra mim, como se eu fosse sua aluna, o que é um telefone.
A: Uma coisa que seve pra falar.
E: Hum, hum. Que mais?
A: Você põe no ouvido e fala.
E: Isso, e como que o telefone faz?
A: Trim!
E: (Risos) Isso aí. Que que é trem, Aline?

A: Uma coisa que serve pra andar
E: Serve pra andar. E tem em todo lugar?
A: Não.
E: Tem aqui?
A: Não. São Paulo tem, Rio de Janeiro, tem, Belo Horizonte tem. Campinas também deve ter.
E: Você já andou de trem?
A: Eu já.
E: Você gostou?
A: Gostei.
E: O que é trovão? Explica pra mim.
A: Uma coisa que faz barulho.
E: Hum, hum, e quando que acontece o trovão?
A: Quando está chovendo.
E: Por que que acontece o trovão?
A: Porque duas nuvens se juntam.
E: Muito bom. E arco-íris, Aline, o que que é?
A: É uma coisa que aparece no céu, cheia de cor.
E: Quando que aparece, você sabe?
A: Depois que chove, aí vem o sol, aí aparece.
E: Certo, Aline, muito sabida, tô aprendendo tudo! E justiça, o que que é?
A: Quando uma pessoa faz uma coisa errada e depois ... a pessoa faz uma coisa errada e depois vai pra justiça, porque... às vezes, ela não quis fazer a coisa errada e que ser perdoada pelo povo.
E: Então, é uma pessoa que faz alguma coisa errada e depois ela pede justiça?
A: É, ela quer ser perdoada pelo povo, porque, às vezes, ela não queria fazer isso mais.
E: Hum, hum. E você conhece algum caso assim?
A: Eu não.
E: E aí, se ela for perdoada, foi feito justiça?
A: Foi.
E: E se ela não for perdoada?
A: Depende do caso, é justiça.
E: Depende do caso, né? Se for, assim, um caso muito grave, aí é difícil de perdoar, não é?
A: Aí, eles não perdoam não.
E: Aí, a pessoa vai o que?
A: Pra cadeia.
E: Vai pra cadeia? Tá certo, Aline. Era isso. Que me contar mais alguma coisa?
A: Contar o que?
E: Ah, o que você quiser.
A: A T. (psicóloga) não contou o meu caso, não?

E: Ela me contou que você vem aqui desde pequenininha, é isso?
A: É.
E: E que você está na escola, né, na escola municipal...
A: É.
E: E você gosta de ir na escola?
A: Tem dia que sim.
E: E tem dia que não? Tem dia que é chato?
A: Tem.
E: O que que acontece quando é chato?
A: Quero bagunçar, não quero ir...
E: (Risos) Ainda mais nesses dias frios, né? (Risos) Eu sou assim também.
A: Você não vai na escola!!
E: Eu vou.
A: Porque?
E: Porque é assim, ó, como eu te falei que eu faço pós-graduação, então, eu tenho que ir na aula, é diferente da sua escola, mas eu tenho que estudar também... Tenho que acordar cedo, com preguiça...
A: Você é casada?
E: Não.
A: Ainda bem.
E: Porque?
A: Ah, porque se não teu marido ia falar: Ah, mas já vai...
E: (Risos) É verdade... Então, mas tem dia que eu estou estudando, aí me dá uma preguiça... Você tem preguiça também?
A: Tenho.
E: (Risos) É assim mesmo, né!
A: A T. fez pós-graduação?
E: Eu não sei, ela não me contou nada.
A: Você gosta da T:?
E: Gosto, eu conheci ela a outra vez que eu vim aqui. Eu gosto muito dela, ela é muito atenciosa comigo. Você quer me contar mais alguma coisa?
A: Contar o que?
E: Não sei... O que você faz quando você vem aqui?
A: Ah, faço as coisas, pintura, vaso, bexiga, cartão de Natal...
E: E você canta no coral?
A: Canto.
E: Certo.
A: Mas, eu morro de vergonha.
E: (Risos) Eu vi, você não cantou muito hoje...
A: Ah, mas eu só canto quando a M. fica falando na minha cabeça.
E: Você não gosta de cantar?
A: Eu gosto, mas eu morro de vergonha.
E: Você canta no banheiro, quando você está tomando banho?

A: Não! Porque, você canta?
E: Eu canto. (Risos) Ah, ninguém está me vendo mesmo, só ouvindo...
A: Você mora com quem?
E: Lá em São Paulo, eu moro com mais dois amigos, um amigo e uma amiga.
A: Que coisa feia!
E: Porque?
A: Porque sim!
E: É uma república, tipo uma república, então cada um tem seu quarto, é lá dentro da Usp...
A: Ainda bem que cada um tem seu quarto, se não, ó...
E: Não, não, lá tem respeito. É amigo mesmo, não é namorado. É amigo!
A: Ó!
E: Não, eu tenho namorado.
A: Ó!
E: (Risos)
A: Ele deixou você vir pra cá?
E: Deixou.
A: Ah, São Paulo é bom!
E: Você já foi lá?
A: Nossa, eu amo São Paulo!
E: Sério? Mas, você falou que é poluído! Ou foi a J. que falou?
A: Fui eu, mas São Paulo tem qualidade, né!
E: Qualidade do que?
A: Lá, as coisas são mais baratas, lá tem shopping pra passear, tem a loja do Gugu, lá tem um monte de coisas. Lá tem metrô, aqui não tem.
E: É.
A: Lá é mil vezes maior que aqui.
E: É verdade! É, mas é poluído... lá tem coisa boa e tem coisa ruim. Como você falou, lá tem...
A: Mas, lá tem tiroteio, aqui, não, pelo menos...
E: Pois é, então, esse é o lado ruim de São Paulo. Você tem que andar meio com medo...
A: Ah, mas São Paulo é bom.
E: De vez em quando, você vai pra lá?
A: Ah, é difícil. Mas, eu tenho parentes lá, mas fazer o que, né? Lá tem o Laramara, aqui não tem...
E: Você já foi lá no Laramara, então?
A: Eu não. Nunca fui lá, não. Mas, lá tem o Laramara, o Padre Chico, não sei que mais...
E: Tem a Dorina Nowill...
A: Nossa Senhora!
E: Tem bastante coisa mesmo!
A: Agora aqui, não!

E: Mas, aqui é muito legal, tem bastante coisa. Tem cidade que não tem nada, nem... Agora, esse prédio aqui é grande, bonito.

A: O outro era feio, caindo aos pedaços.

E: O outro era uma casa meio adaptada, não era?

A: Nossa, era horrível!

E: Cheio de escadas, não tinha escadas?

A: Tinha e aquelas janelas estavam quase caindo na nossa cabeça.

E: E agora aqui vai ter piscina, vai ter quadra, não é?

A: Quem falou?

E: Ah, me falaram.

A: Quem foi?

E: Eu acho que foi o G., a T. Vai construir ainda, vai demorar, mas estão fazendo aos poucos.

A: Mas um dia acaba.

E: É, então.

A: Você sabe tocar alguma coisa?

E: Eu sei tocar piano.

A: Que chique!

E: Mas eu só sei tocar com partitura, os meninos queriam que eu tocasse, eu falei: não, agora não vai dar. E você sabe tocar?

A: Teclado e violino, mais ou menos.

E: Ah!! Violino? Mas eu acho a coisa mais linda do mundo o violino!

A: Só que é tão complicado!

E: Mas você tem um violino?

A: Eu tenho!

E: Ah, que legal, Aline, mas não tem aqui, pra você tocar pra mim?

A: Não.

E: E você ia ter coragem de tocar ou você ia ficar com vergonha?

A: Ia ter coragem, né!

E: Jura? Ah, outro dia eu quero vir aqui ver você tocar!

A: Ai, ai, ai.

E: Vamos combinar qualquer dia desses?

A: Vamos.

E: Sabe porque? Eu combinei o seguinte com a T., acho que eu ainda não falei com o G., mas depois eu vou falar, essa pesquisa que eu estou fazendo, depois eu vou mandar pra cá, um exemplar do meu trabalho, e aí, se os pais, o pessoal que trabalha aqui quiser, eu dou uma palestra sobre a pesquisa, assim, eu não vou falar o que aconteceu com você, eu vou falar como que as crianças responderam, se todo mundo acertou que nem você acertou, essas coisas.

A: Você não tem vergonha, não?

E: Do que de falar? Não, não tenho não. É tranquilo.

A: Aqui é bom por uma coisa, o ar não é tão poluído como em São Paulo e a gente anda de moto.

E: Anda de moto! Você gosta de andar de moto?

A: É muito bom. Agora lá em São Paulo, se você andar de moto, você não pára de espirrar, aquela gasolina...

E: É, lá é perigoso, eu acho muito perigoso andar de moto, lá. Tem muito trânsito, muito carro, aqui é mais sossegado.

A: Lá em São Paulo não tem charrete, não?

E: Lá em São Paulo não tem charrete não. E você gosta de andar de charrete?

A: Ah, não.

E: Não? Porque você tem vergonha?

A: Não, porque eu morro de dó do cavalo, coitado.

E: Ah, entendi.

A: Você já morou na roça?

E: Não.

A: Nem eu. Ainda bem, né?

E: (Risos) Eu não conheço muito as coisas da roça.

A: Eu nem sei como é que é, e nem quero saber. Tô fora! Você sabe andar de bicicleta?

E: Eu sei. Ah! Isso a T. me falou que você anda de bicicleta!

A: Nossa, isso ela falou, né?

E: Isso ela falou.

A: Essas coisas ela não falou, né?

E: Que coisas que ela que tinha que falar?

A: Ué, tinha que falar tudo!

E: Então me conta você!

A: Ela tinha que falar tudo!

E: O que?

A: Que eu ando de bicicleta, que eu gosto de andar de moto, essas coisas, que eu gosto de cantar, ela não falou?

E: Não, isso não.

A: Nossa!

E: Não, isso é você que tem que me contar.

A: Eu não!

E: Mas, me conta da bicicleta.

A: É bom andar de bicicleta.

E: Eu achei muito legal, você andar de bicicleta!

A: Mas você nunca viu!

E: Não, mas eu achei legal saber que você anda. Mas, você anda é perto da sua casa, como que é?

A: Ah, é lá perto, lá. Eu fiz a minha mãe comprar uma bicicleta pra mim e vou. Mas, ela tem que ir correndo atrás de mim.

E: (Risos) E você não tem medo?

A: Eu não.

E: Ah, isso mesmo, tem que andar mesmo! É bom.

A: Das meninas, lá, entre eu, a L. e J. só eu que ando.

E: O que que é? Eu não entendi...

A: Entre as meninas lá, porque a gente fica em turma dentro da sala, tem a sala só de adolescente agora, é eu, a L. e a J. E a L. e a J. não anda de bicicleta, só eu.

E: (Risos) Você é corajosa!

A: Eu tenho esse privilégio!

E: É verdade.

A: Mas, eu sou a mais nova!

E: A mais novinha?

A: É. Eu tenho 13, a L. 14 e J. 16. E a J. é menor que eu.

E: É menor mesmo, achei que ela fosse da sua idade. E, Aline, como é a na sua escola? Você tem amigo lá?

A: Tenho.

E: Tem?

A: Hum, hum.

E: E os professores são legais?

A: Ah, são né, tirando a chatice.

E: (Risos) Tirando a chatice, está tudo legal?

A: Tem um professor que é muito chato...

E: Fica dando bronca, assim?

A: Tem professor que fica assoviando dentro da sala.

E: Assoviando?

A: É.

E: E porque que é chato assoviar?

A: Ah, porque ele fica assoviando para os alunos: vai sentar!

E: Ah, dando bronca, né?

A: Muito ruim, né?

E: Achei que ele estava assoviando uma canção.

A: Ah, tá bom! Meus professores não cantam nada, não.

E: Não?

A: Eu gostava da minha ex-professora de geografia. Gostava!

E: Que série que você está?

A: Na 6^a. Eu fiz 13 dia 9/9.

E: Sabe que dia que eu faço aniversário?

A: Não.

E: Dia 7/9, dois dias antes de você.

A: Gente! Ó, ela faz aniversário no dia da independência!

E: Exatamente, por isso que é feriado!

A: Ah!

E: (Risos). Tô brincando. Mas, é verdade, no dia do meu aniversário, eu nunca tenho que ir na aula...

A: Ah, que bom, que bom!

E: Nunca tive que ir na aula. Ah, mas quando que era criança, eu queria.

A: Queria o que?

E: Ter aula, só pra todo mundo me dar parabéns!

A: Que nada!
E: Ah, cada um quer uma besteira, cada um quer o que não tem...
A: Você tem carro?
E: Não, não tenho.
A: Porque?
E: Ah, porque ainda não deu pra comprar.
A: Você tem o que?
E: Eu tenho andado de ônibus.
A: Nossa, como é que você consegue andar de ônibus em São Paulo?
E: Pois é.
A: Ônibus lotado, lotado, lotado, lotado.
E: É. Às vezes, é lotado, às vezes, não é tão lotado assim. Depende. Mas, às vezes, eu pego bem lotado!
A: Ah, mas no Rio de Janeiro é pior do que São Paulo, a violência!
E: É verdade! O trânsito também eu acho que é pior.
A: Ah, deve ser. Mas, lá é congestionado, também. Mas, o Rio de Janeiro tem vantagem também, lá tem praia, é bom.
E: É. Você já foi lá no Rio?
A: Ah, cheguei a ir, já, mas não lembro.
E: Você era pequena?
A: Eu era. Você é filha única?
E: Não, eu tenho dois irmãos mais velhos, e você?
A: Tenho uma irmã.
E: Uma irmã?
A: É, mas por mim, eu queria ser filha única.
E: Ah, porque?
A: Porque sim, é bom.
E: Porque você não se dá bem com a sua irmã?
A: Ah. A gente briga muito, né, porque ela é três anos diferente de mim.
E: Mais velha ou mais nova?
A: Mais nova.
E: Ela tem 10.
A: Eu tenho 13, não dá certo, né.
E: (Risos) Mas depois melhora. Quando eu era novinha, eu brigava bastante com o meu irmão, também.
A: Ah, é um saco, às vezes. Você nunca apanhou não, né?
E: Não.
A: De ninguém?
E: Não.
A: Do seus irmãos também não?
E: Não, eles não me batiam, não. E você? Eu, de vez em quando, batia neles.
A: Nossa!
E: Aquela irmã pentelha, né!
A: Ah, mas eu já apanhei da minha irmã, já.

E: Já apanhou?

A: Mas eu bato nela também, e ela fica chorando.

E: (Risos)

A: Daí, a minha mãe vai lá e pega as duas. Mas, eu gosto muito de ficar na casa das minhas tias.

E: Aonde que é a casa das suas tias?

A: Ah, tem um monte de lugar.

E: Aqui?

A: Tem umas que é, outras que não.

E: Hum, hum.

A: Ah, é bom, a gente come macarrão, maionese, frango, churrasco. Ah, coca-cola. Agora, lá em casa, não tem tudo isso.

E: Não tem?

A: Não. Eu adoro Natal.

E: Ainda bem que já está chegando.

A: É. Tá chegando fim-de-ano, graças a Deus. Ah, eu vou pra sétima série, que coisa!

E: É? E você está indo bem na escola.

A: Eu estou, já fechei em tudo.

E: Já fechou em tudo?

A: Eu já.

E: Oh menina sabida!

A: Você já fechou também?

E: Então, lá, é um pouquinho diferente, eu vou acabar meu trabalho no meio do ano que vem, aí que eu fecho meu mestrado.

A: E aí, depois? O que você vai fazer?

E: Aí, depois, eu vou tentar entrar no doutorado.

A: Nossa, só pensa em escola!

E: (Risos) É verdade! Não cansa de estudar, né? Porque é assim, primeiro tem o mestrado que dura 2 anos, mais ou menos, ou um pouco mais, e depois, tem o doutorado, que dura uns 4 anos.

A: E pra que você quer estudar tudo isso? Chega!

E: Pra ser professora! Pra dar aula assim, em um curso de Psicologia, tem que ter mestrado e doutorado.

A: Você é louca, se fosse eu, não fazia nenhum! Só faculdade e acabou! Tá louco!

E: E você quer fazer faculdade?

A: Eu quero.

E: Do que você quer fazer?

A: Eu quero ser compositora.

E: Compositora?

A: Ih, estou sonhando muito alto!

E: Não! Mas, você já compôs alguma música?

A: Ah, já, né.

E: Que legal, Aline, você já mostrou pra alguém ou é segredo?

A: Ah, não mostrei pra ninguém, não!

E: Não?

A: Ninguém nunca perguntou...

E: Ah, Aline, mas também, não é todo mundo que é compositor, né!
(Risos) Vão sair perguntando: E aí, você já compôs uma música? E você, já?

A: Ah!

E: É muito raro, né? Você tem que mostrar!

A: A J. mostra que ela canta.

E: É, ela não tem vergonha, não. Mas é melhor, assim, você vai aprendendo mais...

A: Aprendendo o que?

E: Por exemplo, se você mostra uma música para uma pessoa, aí, a pessoa vai falar: Ah, está muito bom, mas isso aqui você pode melhorar, aí você vai melhorando... Ou se não, você vai mostrando para as pessoas, as pessoas vão cantando... Se é isso que você quer ser, você tem que tentar, tem que ter coragem pra mostrar! Você é corajosa, você anda de bicicleta!

A: Ah, mas andar de bicicleta é bobeira, eu ando de bicicleta até em pé!

E: Não é bobeira, não.

A: É sim!

E: Se fosse bobeira todo mundo andava (Risos).

A: Ah, mas o povo não anda porque tem medo.

E: Então, você não tem.

A: Ah, eu não, não tenho medo de nada.

E: Isso mesmo, gostei de ver.

A: Tem medo de levar bronca? Eu não.

E: (Risos).

A: Cansei de levar já!

E: É, já nem liga mais?

A: Você leva bronca?

E: De vem em quando, a gente leva.

A: De quem? Da sua mãe que não é, né! Você está livre dela já!

E: É verdade.

A: Quantos anos você tem?

E: Quantos anos você acha que eu tenho?

A: Ah, não sei, uns 21, né?

E: Um pouquinho mais.

A: 24?

E: 25.

A: Ainda bem que não é 24, né?

E: Porque?

A: Porque sim. 24 é um número feio

E: (Risos) Bobeira.

A: Bobeira? Hoje é dia 24, dia do veado!

E: Ah!

A: Todo mundo fala.

E: É verdade, todo mundo fala que dia 24 é número do veado, né!

A: Porque?

E: Sei lá porque!

A: Ah, nem eu. Como que chama seu namorado?

E: Meu namorado chama Fábio.

A: Devia ser com S.

(Acaba a fita).

E: Já virei.

A: Mas e a Cristina? Vai apagar tudo?

E: Não, não vai.

A: Na escola eu escrevo em braile

E: Mas, você escreve onde, na reglete ou na máquina?

A: Na máquina, eu não sei escrever na reglete, não, tá louco.

E: É complicado, né. Tem que virar a folha.

A: É muito ruim.

E: Você sabe direitinho o braile?

A: Eu sei. Se fica assim na punção (faz som de quem está fazendo força), parece que... sei lá, quando você finca o dedo naquele negócio lá dói. É ruim, né.

E: A máquina é mais fácil porque você só aperta e já sai a letra.

A: Já sai tudo, agora, o computador é melhor ainda.

E: É verdade.

A: Você nunca viu computador, não?

E: Vi.

A: Ele fala tudo.

E: Ah, tem uns programinhas que falam, né?

A: Todos falam... Bom, se ele estiver adaptado, né.

E: Isso, tem esse programa que adapta o computador, né. Aí, ele lê tudo.

A: Lê tudo.

E: Eu acho super legal, mas, às vezes, eles falam muito rápido, né? A, B, C, etc. Eu acho difícil de entender, mas acho que é só acostumar, né?

A: Você já viu relógio que fala?

E: Ah, eu já vi. Mas, eu só vi em espanhol, acho que era importado, em português eu nunca vi.

A: Não, em português, eu também não. Tem em castelhano.

E: Castelhana, né?

A: Complicado, né?

E: (Risos) Tem que se acostumar a ouvir.

A: O povo não entende as coisas. A gente fala assim: Escuta a hora aí, que você fica sabendo, e a gente aperta lá: Ah, não entendi nada.

E: (Risos) E você tem um relógio desses?

A: Eu tenho só que está sem pulseira.

E: Precisa trocar a pulseira, então.
A: Ah, mas quem vai trocar?
E: Uai, você vai lá na loja e troca.
A: Mas tem que pagar.
E: Ah!
A: E eu não tenho dinheiro.
(Silêncio)
A: Você tem celular?
E: Eu tenho.
A: Que operadora que é? Não vai dizer que é da Oi.
E: Não, não é, é Vivo. Vivo não tem aqui, né? Vivo é lá de São Paulo.
A: Aqui só tem Teen e Oi. (Inaudível). Vivo tem e não tem porque quando a gente sai daqui, tem, daí, o celular troca de operadora sozinho. A gente muda (Inaudível) E tem o celular da Embratel, também.
E: Muito bem, você sabe tudo de celular.
A: Ah, mas também né...
E: Como que você aprendeu tudo isso? Você tem?
A: Eu tenho.
E: Ah, que chique, menina.
A: Eu troquei o meu por um da Oi.
E: Aline, você tem celular e não quer trocar a pulseira do seu relógio? É muito mais barato trocar a pulseira do que comprar um celular!
A: Ah, claro, o celular custa 350.
E: E trocar a pulseira?
A: Não sei.
E: Deve custar uns 20, 30 reais.
A: Ô louco!
E: Será que é muito caro?
A: Ah, deve ser, né?
E: Ah, tem que ir lá ver, primeiro, você vai lá ver. Aí, depois você dá um jeito de juntar o dinheiro.
A: São Paulo a gente não tem sossego, toda hora o Datena está falando alguma coisa. Ah, que não sei o que, pegou fogo não sei aonde. Ah, que não sei que lá, mataram não sei quem...
E: É verdade.
A: (Inaudível)
E: Não sei também, viu. Sabe que eu moro ao lado do rio Pinheiros.
A: Hum, ainda bem que não é o Tietê, porque pelo amor de Deus.
E: E, às vezes, eu acordo três horas da manhã, parece que eu estou dentro do rio.
A: Porque?
E: Por causa do cheiro. É um cheiro muito forte, muito forte.
A: Ah, o Tietê é horrível, super poluído, nossa.
E: É um cheiro, que até dá enjôo, né?
A: Ah, o Tietê é pior. O povo vive fazendo limpeza lá.

E: É.
A: Aquela Marta Suplicy não dá, hein!
E: Porque?
A: Nossa, ela é muito bobinha!
E: (Risos) Porque Aline?
A: Você votou nela?
E: Eu não votei porque meu título não é lá de São Paulo.
A: Você votou no P. (atual prefeito)?
E: Eu votei.
A: Também não está com nada.
E: Também não está com nada?
A: Nossa, qualquer biquinha que ele vê é fonte, fonte não sei do que, não sei do que, não sei do que. Só faz isso.
E: Oh, Aline, mas foi ele que deu esse terreno aqui.
A: Ah.
E: Só isso é pouco, você achou?
A: Ah, sei lá, eu sei que a A.(uma multinacional da cidade) deu um tantão de dinheiro.
E: A A., né? Ela sempre deu, não foi?
A: É sempre doou. Também né. Empresa multinacional, queria o que?
E: É verdade.
A: Estados Unidos quer vir pra cá, tomar a Amazônia, que não sei que lá, não sei que lá, não sei que lá, que não sei que a Amazônia, tá fazendo... (inaudível) que lá não tem.
E: Aline, você é sabida, hein! Você sabe de tudo! Você é muito mais informada que eu!
A: Porque?
E: Ah, eu tô vendo, esse negócio de celular que você sabe, eu não sei não.
A: Porque?
E: Ah, sei lá. Você sabe!
A: A gente tem que saber!
E: É isso mesmo, a gente tem que saber, você está certíssima!
A: A gente tem que viver por dentro, não por fora. Você já viu, nos Estados Unidos, aquela bengala que fala? Você já viu aquele óculos que põe na cara e ele vê tudo pra você?
E: Não, como é que é isso?
A: Você nunca viu?
E: Não!
A: Em nenhum jornal?
E: Não! Como que é? É um óculos...
A: É um óculos normal, assim, você põe na cara, aí você vai andando, andando, andando...
E: Aí, ele vai falando o que está acontecendo?

A: Aí, tem um lugar, né, uma parede assim, aí, ele fica parede, parede, parede, ih, parede, parede, daí, você tem que sair.

E: Ah, então, é um óculos pra cego, mesmo.

A: É.

E: Que legal!

A: Tem carro pra cego, lá no Japão também.

E: Carro pra cego? E como que é? Vai falando também?

A: Ah, deve falar, né?

E: Nossa!

A: Você não conhecia?

E: Não, eu não conhecia, não estou falando que você é muito mais informada do que eu! Eu não conhecia, não.

A: Mas, a calculadora você já viu, né?

E: Calculadora...

A: Não vai dizer que não!

E: Ah! Vou ter que te falar que não! Você vai ter que me contar!

A: É uma calculadora que fala tudo! Fala 1, 2, 3, 4, 5, mais, menos, vezes, dividir (inaudível) igual.

E: É?

A: Você nunca viu?

E: Não.

A: E lá em São Paulo, é o que mais tem! Você mora em São Paulo e não sabe?

E: Que absurdo, né! Eu vou lá na Dorina, vou ver se eu vejo essa calculadora. É que calculadora é uma coisa mais fácil mesmo, né, é só colocar a voz, mas esse negócio do óculos e do carro, é muito interessante!

A: E a bengala que fala, né!

E: A bengala?

A: Também tem, só que é tudo nos Estados Unidos, hein!

E: Tudo nos Estados Unidos... deve ser caro, né?

A: Ah, com certeza. Eu tenho uma bengala normal.

E: E você não usa... você usa ela?

A: Ah, de vez em quando, está lá comigo.

E: Mas pra andar aqui na instituição, você não usa.

A: Ah, não, aqui não.

E: Aqui você conhece tudo já...

A: Tem gente que usa.

E: É verdade, eu vi umas pessoas que estavam com a bengala.

A: Lá em São Paulo o que mais tem é isso.

E: Lá em São Paulo todo mundo usa, porque você tem que andar bastante pra lá e pra cá, tudo é longe.

A: Ah, São Paulo é bom!

E: (Risos) Precisa aparecer lá, Aline.

A: Ah. Se alguém me levasse... eu já fui muito em São Paulo, na casa da minha tia, aí, estava bom lá!

E: É?

A: Comi tanto! Eu lembro direitinho, eu ia no médico...

E: (Risos) Você gosta de comer, né?

A: Ah, faz bem, né?

E: (Risos) É isso aí, Aline.

A: Eu fui no médico de vista, daí, ela falou assim: Ah, não (inaudível) senta aí, né, aí tinha um monte de coisa na mesa: bolo, bolacha, biscoito, não sei que lá, não sei que lá, pão, pão, não sei das quantas, daí, eu fui comendo tudo, comendo, comendo, comendo, aí, depois eu falei pra minha mãe: Mãe, não agüento mais ver comida na minha frente!

E: (Risos)

A: (inaudível) Ah, eu já fui pra praia, é bom né?

E: Ah! Que praia que você foi?

A: Lá de Ubatuba... ah, estava bom!

E: Que delícia que é praia. Aqui é muito bom, mas falta uma praia, né?

A: Com certeza, né?

E: Eu adoro praia, também.

A: Mas em São Paulo, não tem praia tem?

E: Não tem.

A: Não, São Paulo, não tem.

E: Tem que viajar.

A: Nossa, que horrível, devia ter, né, mas ia ser poluída também!

E: É, pois é, melhor nem ter, né?

A: O povo nem pensa, vai tacando as coisas...

E: Vai tacando... as fábricas, né, tacam lixo.

A: Ah, mas não é só fábrica, não, o povo também.

E: É, as duas coisas.

A: Em São Paulo, tem muita favela, né?

E: Tem.

A: É feia as favelas de lá?

E: Olha, é feio, é bem feio, porque fica realmente muito lixo... É feio... E tem em tudo que é lugar, todo lugar que você vai andando, anda um pouco é bonito, tem casa grande, é bonito, mas depois já tem favela...

A: São Paulo é a cidade dos pixadores.

E: É, é verdade.

A: Você nunca foi ver o Gugu, não?

E: Não.

A: Nossa, ela tem chance e não vai! Se fosse eu, eu ia... O Netinho, ah, eu tenho o sonho de ver o Netinho, só pra pedir as coisas pra ele...

E: (Risos) Você gosta de ver esses programas, do Gugu e do Netinho?

A: Ah, todo mundo ganha as coisas, porque que eu não posso ganhar também?

E: Mas o que que você quer?

A: Eu queria...

E: Você quer um óculos que fala!

A: Eu queria um novo computador, porque o meu, está velho demais! É de 1990, ainda! 90, 91! Ele não tem mega direito, ai...

E: Ele é devagar?

A: Ô! Você tem computador?

E: Eu tenho. Mas ele é bem lerdo...

A: Mas ele não fala, não, né?

E: Não. Eu não tenho esse programa, o seu tem?

A: Tem.

E: Que legal! Sabe o que que a gente podia... você tem email?

A: Tenho e não tenho.

E: Como assim, tenho e não tenho?

A: Quando o computador está pegando eu tenho, quando não está, não tenho, né!

E: Ah!

A: Ele vive mais no conserto do que em casa.

E: Sabe o que que a gente podia combinar, se você quiser? Eu vou transcrever tudo isso que a gente está conversando...

A: Vai escrever tudo em um papel?

E: Vou.

A: Ih!!

E: Vai demorar, né, Aline, a gente aqui, conversando horas... (Risos) E aí, eu posso mandar pra você, por email.

A: Você vai transcrever tudo?

E: Vou.

A: Pra que?

E: Porque esse é o meu trabalho.

A: Mas, você vai usando a fita mesmo, que que tem?

E: Ah, não dá, porque, assim, depois eu tenho que apresentar pra uma banca, que são três pessoas, que vão ler meu trabalho, não dá pra mandar eles ouvirem a fita.

A: Olha, não faça sair nome na revista!

E: Nome?

A: É.

E: Não, nome não, pode deixar. Tem um papel, que eu acho que a T. não te deu porque você não veio ontem, não é isso?

A: Não, não deu não.

E: Então, é um papel que a sua mãe ou o seu pai vai assinar.

A: Ia assinar.

E: Ia, né? Então, mas a T. ficou de me mandar depois, E aí, nesse papel, está escrito lá, que autoriza fazer a pesquisa...

A: Mas, eu já estou fazendo.

E: Já está fazendo, né, a gente pede com desculpa pelo atraso, mas lá, eu estou falando que eu me comprometo a não identificar nome, nem seu, nem da família... aqui da instituição mesmo, eu não vou colocar que você é daqui, vou colocar a instituição lá nos agradecimentos, eu estou pensando em fazer isso, e aí, eu vou falar o que é a instituição, mas não vou dar nome, pra ninguém te identificar.

A: (inaudível) Ah, você acha que eles vão querer me seqüestrar, que nem eles fazem com os outros lá em São Paulo? Eles pegam pobre também!

E: Mas quem vai querer te seqüestrar?

A: Ah, sei lá, ninguém, né! Eu já sonhei com isso.

E: Que você foi seqüestrada?

A: É.

E: Ah, não se preocupa, não, Aline, aqui é tão tranqüilo.

A: Você acha, aqui, foi, foi, agora não é mais não.

E: É verdade.

A: Aqui o povo fuma droga, lá pra trás da minha casa. Umás meninas, uns meninos... Eu tenho uma amiga que está grávida.

E: Está grávida? Quantos anos ela tem?

A: Tem 16, ela fazia parte daqui, mas aí, ela cascou fora. Aí, foi namorar, arrumou um cara de 22 anos e aí, ficou grávida.

E: Nossa.

A: Coisa feia, né.

E: É muito novinha, né.

A: Hum. Você nunca viu nem o Gugu, nem o Netinho, nem ninguém?

E: Não. Ao vivo, assim?

A: É!

E: Nunca vi, gente famosa... outro dia, a gente estava andando, ali, perto de São Paulo, aí a gente viu, meus amigos que ficaram todos felizes, porque eles gostam dessas coisas, a gente viu, a irmã do Sílvio Santos, não a irmã do Faustão, como que ela chama?

A: Não sei... a Lucimara.

E: Acho que é, eu não sei.

A: A que faz parte do programa deles é a Lucimara.

E: É, a gente viu ela. Acho que só, não costumo ver gente famosa, não.

A: Ai, ai, ai, vocês são burros! Moram em São Paulo, têm oportunidade, agora a gente aqui, fica chupando dedo!

E: Tá bom, eu vou te contar, eu vi um menino que é ator na Globo, mas ele é menino de tudo...

A: É aquele lá, que tem Síndrome de Down que fez a novela, lá?

E: Não, é um menino... sabe essa novela dos 8 que acabou agora, antes dessa a outra? Lembra que tinha o bar da Dona Jura?

A: Hum, hum.

E: Lembra um menino que era fofoqueiro, que ficava lá?

A: Ah, ele era muito chato!

E: Então, ele eu vi.

A: (inaudível) você falou: Ah, vem cá menino?
E: Eu não, eu fiquei com vergonha, porque a gente estava em uma festa, daí eu vi e falei pra todos os meus amigos: Olha lá, o fulano da novela, aí ninguém ligou, lá eles não ligam, assim, de ver gente famosa.
A: Claro, é São Paulo, aqui, aparece um Gugu pra ver!
E: (Risos)
A: Todo mundo descabela! Enche a rua de gente! Nossa! Ah, eu tenho o sonho de ver o Bruno e Marrone, gente!
E: Bruno e Marrone? Você já foi no show deles?
A: Eu não.
E: Eles nunca vieram pra cá?
A: Não, eles não. Sandy e Junior já, a Cristina falou pra você que ela viu Sandy e Junior?
E: Não falou não.
A: Eh!
E: Ela foi ver?
A: Foi, dia 27 de setembro do ano passado.
E: E você foi também?
A: Eu não, eu não gosto da Sandy e Junior, você gosta dela?
E: Sinceramente, não.
A: É muito paia, né?
E: Ela é muito chata, muito fresquinha...
A: Ai, ai, ela é muito nojenta e o Junior também, ai, sem graça.
E: Eu também não gosto deles não. Mas de quem você gosta?
A: Do Bruno e Marrone.
E: Do Bruno e Marrone...
A: O R. ama o Leonardo, ele não falou também não?
E: Ele falou que ele ia tocar a música do Leonardo, mas ele não tocou não.
A: Você vai ficar aqui o dia inteiro?
E: É... não, daqui a pouco eu vou embora, depois que a gente parar de conversar.
A: Aí, vai pra rodoviária, depois volta pra São Paulo.
E: É.
A: Só você que mora em São Paulo, da sua família?
E: É, só eu.
A: Ah, mas São Paulo é bom.
E: São Paulo é bom, mas aqui também é bom.
A: Ah, aqui é e não é, né?
E: (Risos)
A: Aqui não tem shopping nenhum, tá louco! Aqui é muito pobre perto de São Paulo, com certeza!
E: É que é pequeno, né. Mas tem muita coisa aqui, eu gosto. No cinema, você gosta de ir?

A: Ah, mais ou menos. Você gosta daqui porque você não vive aqui, né. E eu gosto de lá porque eu não vivo lá.

E: (Risos) Cada um reclama do que pode.

A: A minha mãe fala: Ah, não, São Paulo é horrível. Minha mãe já morou em São Paulo. Ah, São Paulo é horrível, muito poluído, muito tiroteio, eu falei pra ela: Mãe, quando eu crescer, eu vou pra São Paulo.

E: Você quer morar lá?

A: Eu quero.

E: Ah, legal, você quer fazer faculdade de música, não é?

A: Eu quero.

E: Apesar que vai ter faculdade de música aqui, não vai?

A: Mas lá também tem.

E: Não, lá também tem, lá tem umas faculdades muito boas de música.

A: Ah, mas eu quero ir pra lá, andar no shopping...

E: (Risos) Você gosta de shopping!

A: Ah, é bom, né. Quando eu fui lá... a gente foi cantar em Valinhos, ninguém falou essas coisas?

E: Não! Você que está me contando tudo!

A: (inaudível) Aí, a gente foi cantar em Valinhos, né, aí, a gente foi em Campinas, no shopping Dom Pedro. Ai, lá é super chique...

E: É, eu conheço lá.

A: Lá é bom, né...

E: É enorme aquele shopping...

A: A gente põe a mão na coisa lá para secar a mão e seca sozinho (inaudível) de calor.

E: (Risos) Eu não gosto desse negócio, você gosta?

A: Porque? Eu gosto.

E: Prefiro papel. Acho muito quente.

A: É bom, principalmente quando você está com frio.

E: É, é verdade, quando está frio é bom.

A: São Paulo, São Paulo é frio.

E: É, eu acho São Paulo mais frio do que aqui.

A: São Paulo só chove, tá louco!

E: É.

A: Ai, ai, falou que é chuva, deu enchente.

E: É, mas dá enchente só em alguns lugares, não todos, perto da minha casa nunca dá.

A: Lugar mais baixo...

E: É isso mesmo, lugar mais baixo, mais perto do rio, né?

A: Você conhece muita gente lá em São Paulo?

E: Mais ou menos.

A: Tipo Rodriguinho, assim?

E: Rodriguinho?

A: É, dos Travessos. Nossa, Carla Perez...

E: Oh, Aline, lá é muito grande, não dá pra conhecer as pessoas...
A: Ah, claro que dá! Dá volta pela cidade inteira!
E: Só se for atrás, né?
A: Não, ué, vai de carro.
E: (Risos)
A: Vai gastar uma gasolina, mas tudo bem, né! São Paulo é bom, mas ai, muito movimento.
E: Muito barulho, muita gente...
A: Muito barulho! (inaudível) São Paulo tem uns 400 e poucos anos, né?
E: Vai fazer 450.
A: Ô louco!
E: No ano que vem, não é isso?
A: E aqui tem 130 ainda, nossa, pode largar mão.
E: (Risos) Pode largar mão?
A: Diz a minha tia que os vizinhos de São Paulo são tudo assim, meio blá, nem todos, mas a maioria usa drogas.
E: É?
A: Eu falei pra ela: Ai credo.
E: Não, tem muita gente que não usa, também.
A: Mas tem gente que usa, né!
E: Todos os meus amigos não usam.
A: Ah, pode ser, mas aqui também tem gente que usa.
E: É, droga está em todo lugar, né.
A: Ah, usar droga... esses dias eu vi um filme na quarta-feira que eu fiquei até com ânsia de vômito, a menina vomitava (inaudível)...
E: Que filme foi?
A: Porta fechada, que os alunos fizeram (inaudível) que horrível, horrível!
E: Era sobre drogas?
A: Era, ai, detestei o filme!
E: Mas porque você não gostou? Muito nojento?
A: Ah, não, só tinha ruindade, a menina só usava droga e o namorado também, todo mundo do colégio dela usava droga, todos os amigos dela, ai, era muito ruim e ela teve a segunda crise de overdose e morreu na hora.
E: Triste, né?
A: E a mãe dela viu tudo, e ia fazer o que? Você bebe?
E: Eu não.
A: Você fuma?
E: Não.
(Silêncio)
E: Que mais que você vai me perguntar? Você que está fazendo a entrevista comigo agora, né, Aline?
A: Pra você ver, né! Eu gosto de fazer pergunta!
E: É, isso mesmo, eu também gosto de fazer pergunta.
A: Você é noiva?

E: Não.
A: Nossa.
E: Só namoro.
A: Devia ter noivado e casado já.
E: Ainda não.
A: (inaudível) tem que casar logo.
E: Estou muito velha?
A: Já.
E: (Risos)
A: Tem que casar logo.
E: Não, primeiro tem que arrumar um bom emprego, ter uma boa casa...
A: Não, tem que arrumar um bom namorado, isso sim!
E: Não, bom namorado eu já tenho.
A: Ah... Você tem tartaruga, você tem cachorro?
E: Eu tenho cachorro.
A: Como que ele chama?
E: Ele chama Spow. E você tem?
A: Ah, porque você não põe o nome de Skol, a cerveja que desce redondo?
E: (Risos) Não, é que Spow é o nome de um desenho em quadrinhos, por isso que meus irmãos colocaram Spow.
A: Devia ser Skol, a cerveja que desce redondo, e ele ia correndo atrás do rabo...
E: Aí, ele andava em círculos?
A: Ia!
E: (Risos)
A: Não é assim que cachorro faz?
E: É.
A: Porque que eles correm atrás do rabo, hein?
E: Eu não sei também.
A: Deve coçar, né.
E: Sei lá. (Risos)
A: Às vezes, quando meus cachorros ficam correndo atrás do rabo, eu pego o rabo deles e ponho na boca deles, ué!
E: (Risos) Você tem muito cachorro?
A: Tenho 4.
E: Nossa senhora, dá muito trabalho?
A: Ah, dá, né. Mas, eu não cuido muito, não. Quem cuida mais é a minha mãe.
E: Sua mãe?
A: Eu tenho tartaruga, duas tartarugas que são aquáticas.
E: Duas tartarugas?
A: Uma minha, uma da minha irmã, a fêmea é minha, o macho é dela.
E: Nossa, mas elas ficam na água, no aquário, assim?
A: Ficam.

E: Que legal! E são grandes ou pequenas?

A: Ah, são médias.

E: Que tamanho? Mostra pra mim.

A: (Faz o movimento com o braço) Assim, mais ou menos.

E: Ah, grandona.

A: Aí, às vezes, eu tiro elas do aquário e vou passear com elas um pouco.

E: Hum, hum.

A: Só que tem que segurar, né. Porque elas não vão correr atrás de mim, agora o cachorro corre... morde minha canela... não é assim?

E: É assim. Vamos acabar então?

A: Vamos, sei lá o que que eu vou fazer agora.

Entrevista 4: Sandra

E: Vamos lá, Sandra?

S: Vamos.

E: Sandra, que série da escola que você está mesmo?

S: Quarta.

E: Quarta série. Oh, Sandra, primeiro, a gente vai conversar assim, eu vou te perguntar umas coisas, você só fala pra mim se você conhece ou se você não conhece, não precisa falar o que que é, que depois que a gente vai contar umas historinhas, que a gente vai falar disso.

S: Hum, hum.

E: Você sabe o que é roubo?

S: Sei.

E: E trapaça?

S: Também.

E: E maçã?

S: Sei.

E: Pêra?

S: Sei.

E: Cavalo?

S: Sei.

E: Vaca?

S: Sei.

E: Chave de fenda?

S: Sei.

E: Pregos?

S: Sei.

E: Moeda?

S: Sei.

E: Chave?

S: Sei.

E: Bola?

S: Sei.

E: Sapato?

S: Sei.

E: Casa?

S: Sei.

E: Montanha?

S: Sei.

E: Música?

S: Sei.

E: Vento?

S: Sei.

E: Lua?

S: Sei.

E: Nuvem?

S: Sei.

E: Mentira?

S: (Risos) Sei.

E: Liberdade?

S: Sei.

E: Está acabando. Você é muito sabida! Telefone?

S: Sei.

E: Trem?

S: Sei.

E: Trovão?

S: Sei.

E: Arco-íris?

S: Sei.

E: E o último é justiça?

S: Também sei.

E: Ah, que menina sabida! Vai ser uma delícia! Então, vai ser assim, primeiro, Sandra, eu vou te contar umas historinhas, e daí, eu vou depois, te fazer umas perguntas da história, que que você entendeu, o que que você acha da história, tá bom?

S: Tá.

E: Primeira história, ó, um homem fedorento, mal-vestido...

S: (Risos)

E: Com uma arma no bolso, entrou na sua casa, um dia desses, imagina, e levou a sua televisão colorida porque seus pais não queriam mais essa televisão e disseram que podia levar ela embora, você acha que ele roubou a sua tv, ou não?

S: Não.

E: Não? Porque, Sandra?

S: Ah, porque se meus pais falaram que podia levar, então, ele não está roubando. Se meus pais falassem que não podia levar e ele levasse, aí, ele estava roubando.

E: Muito bem. Outra historinha, ó, uma mulher muito boazinha, sorridente, veio, chegou perto de você, te deu um abraço, depois ela pegou o seu relógio, esse relógio novo aí, já pensou? E levou embora, sem você deixar e nunca mais devolveu o seu relógio. Você acha que ela roubou o seu relógio?

S: Roubou. Eu acho que ela foi falsa, porque ela fingiu que gostou de mim pra pegar uma coisa que era minha e não dela.

E: E você não deixou, né?

S: Não.

E: Tá certo. Agora esse aqui é de jogo, você conhece o jogo buraco?

S: Não. Acho que sim, não sei...

E: Já ouviu falar?

S: Já ouvi falar, mas não sei como é que joga isso aí, não.

E: Não? É um jogo de baralho, né? Baralho, você conhece?

S: Baralho, eu conheço.

E: Então, a Juliana aprendeu a jogar buraco quando ela morava em Campinas, e o Rafael aprendeu a jogar em São Paulo. Eles aprenderam regras diferentes pra jogar buraco. Aí, uma dia desse, a Juliana mudou pra São Paulo e conheceu o Rafael e eles decidiram jogar buraco juntos, eles jogaram várias e várias vezes e todas as vezes a Juliana ganhou. O Rafael começou a ficar triste, ficar triste e falou: Ah, meu Deus, isso não é justo! Daí, a Juliana percebeu que ele estava usando umas regras diferentes pra jogar e explicou pra ele que ela tinha ganhado tantas vezes porque as regras que ela estava usando eram as regras que ela tinha aprendido lá em Campinas. Você acha que a Juliana estava trapaceando?

S: Estava.

E: Porque?

S: Porque ela devia ter falado direito, né, falado pra ele que ela tinha aprendido regra diferente e ele ficou triste, né. Ela não devia ter feito isso.

E: É que ela percebeu só depois. Se ela percebeu só depois, você acha que ela estava trapaceando?

S: Agora não, né, agora, eu acho que ela não sabia, né. Ela pensou que ele também sabia das regras que ela tinha aprendido.

E: É, muito bem Sandra. Agora, outra coisa, a Flávia e a Gisele estavam jogando buraco, aí toda vez que a Gisele não estava olhando, a Flávia olhava as cartas dela e a Gisele tinha cartas boas o suficiente pra ganhar algumas vezes, mas a Flávia ganhou todas as vezes, você acha que a Flávia estava trapaceando?

S: Agora, a Flávia estava.

E: Porque?

S: Ah, porque não pode fazer isso, você ficar ganhando, ganhando, e a Gi, como que é o nome Gisela?

E: Gisele.

S: E a Gisele (inaudível) prestava maior atenção no jogo... eu acho que a Flávia fez uma coisa muito feia.

E: O que que ela fez de feio?

S: Ah, ela não podia ter olhado as cartas da amiga dela, né?

E: É... certamente. Ó, Sandra, mais uma: só que é um pouquinho diferente. Essas frutas elas são vermelhas, são brilhantes, são usadas pra fazer tortas e saladas de frutas e todo mundo chama essas coisas de maçãs. Mas, alguns cientistas foram a um pomar, onde algumas dessas árvores crescem e decidiram estudá-las com muito cuidado. Eles olharam com muita atenção dentro delas, usando microscópios e descobriram que essas maçãs não eram como as outras maçãs, porque? Porque a parte de dentro delas era como pêras, elas tinham todas as células de pêra, e tudo mais como as pêras. E quando eles foram olhar

para descobrir onde é que elas tinham nascido, elas tinham nascido em árvores de pêra. Quando as sementes dessas frutas eram plantadas nasciam árvores de pêras, então, você acha que essas frutas são maçãs ou são pêras?

S: Pêras.

E: É? Porque?

S: Ah, porque se fosse maçã era diferente, eu acho, porque maçã é muito diferente de pêra. Pêra por dentro é bem molinho e maçã por dentro é um pouco durinho, sabe? Eu acho que é por isso que é diferente, que essa é pêra mesmo. Só que é (inaudível) de maçã, né?

E: É.

S: Então, ela é pêra mesmo.

E: Ela é pêra, certo. Ó, esses animais vivem em uma fazenda, eles relincham, as pessoas colocam selas nas costas deles e andam neles, esses animais gostam de comer gramas e todo mundo chama eles de cavalo. Mas alguns cientistas foram até uma fazenda...

S: Ichi!

E: (Risos) ... estudar esses animais cuidadosamente, eles fizeram exame de sangue, tiraram raio-X, examinaram os animais por dentro com microscópio e descobriram que esses animais não eram como a maioria dos cavalos, porque? Porque por dentro eles eram iguaizinhos às vacas...

S: (Risos)

E: Já pensou? Eles tinham sangue de vaca, osso de vaca, e quando os cientistas procuram saber de onde esses animais tinham vindo descobriram que os pais deles eram vacas e bois. E quando esses animais tinham filhotes, seus filhotes eram bezerros, você acha que esses animais são cavalos ou vacas?

S: E agora? Vacas... acho que são vacas.

E: Você acha que são vacas?

S: É porque se tem células de vacas, osso de vacas e disse que os pais eram bois e vacas, então deve ser vaca e boi, sei lá! Acho que é.

E: Hum, hum. Ó, essas coisas servem pra manter juntos pedaços de madeira e pra pendurar quadros na parede e todo mundo chama essas coisas de prego, mas alguns cientistas foram a uma fábrica onde essas coisas eram feitas e decidiram estudá-las cuidadosamente. Eles descobriram que elas não eram como a maioria dos pregos, essas coisas eram feitas em fábricas, que por dentro eram como chaves de fenda e quando eles foram olhar pra ver como essas coisas eram feitas, eles descobriram que chaves de fenda eram derretidas pra fazer prego, então, você acha que essas coisas são pregos ou são chaves de fenda?

S: (Risos) Esses cientistas estão estudando tudo, hein! Eu acho que era chave de fenda.

E: Chave de fenda? Porque?

S: Ah, porque primeiro falava que era prego e por dentro era chave de fenda, então, acho que era chave de fenda mesmo. É, acho que é por isso.

E: Certo. Ó, as pessoas usam essas coisas para abrir portas e também pra fechar carros, e fechar casa e pra evitar roubo e as pessoas chamam essas coisas de chaves. Alguns cientistas estudaram um grupo especial dessas coisas que vieram de uma fábrica lá do Rio de Janeiro, onde essas coisas eram feitas pra abrir cadeados. Eles examinaram com muito cuidado, usando microscópio, pra ver como é que elas eram feitas por dentro e eles descobriram que elas não eram como a maioria das chaves, porque? Porque elas eram feitas exatamente do mesmo material que moedas são feitas, na verdade, quando eles olharam pra ver de onde essas coisas vinham, eles descobriram que tinham sido derretidas moedas pra fazer essas coisas. E quando elas já estavam todas prontas, eles derreteram de novo e fizeram moedas de novo...

S: Nossa!

E: Que que você acha que essas coisas são? Moedas ou chaves?

S: Moedas, claro.

E: Moedas? Porque?

S: Ah, porque se foi feito com moeda, e transformou em chave e depois, derretia e transformava em moeda de novo, então só pode ser moeda!

E: Hum, está certo. Agora a gente vai fazer uma outra coisa. Agora já acabaram as historinhas, agora eu vou te falar umas palavras, aí vou te pedir pra você explicar o que que é, pra que que serve, falar o que que você conhece dessa palavra... A primeira é bola, o que que é bola?

S: Bola é uma coisa redonda (Risos) que dá pra gente jogar vários tipos de jogos, como o futebol, basquete, é... aí, eu esqueci o nome dos outros, mas, ela pode ser grandona, pequenininha ou média. E ela é muito bonita...

(Risos)

E: Muito bem e do que que ela é feita?

S: Acho que é plástico, eu acho.

E: De plástico, né? Certo. E sapato, o que que é sapato?

S: Sapato é uma coisa que a gente põe no pé, pra gente andar (inaudível) e eles são de várias cores e eles são bem legais, eu não sei, eu acho que eu estou de sapato, não é? Ou é tênis esse?

E: Deixa eu ver... Esse é tênis, mas é parecido com sapato, não é? Eu acho que esse chama sapatênis...

S: (Risos)

E: Você já ouviu falar em sapatênis?

S: É um sapato misturado com tênis.

E: É, porque ele não tem cadarço, né?

S: É.

E: Mas, ele é um material parecido com tênis.

S: É, legal.

E: Está certo. Quer falar mais alguma coisa de sapato?

S: Não, não.

E: E casa? Fala pra mim de casa.

S: Casa pode ser um lugar grande ou pequeno, que as pessoas moram, pra se proteger da chuva... (inaudível) pra se proteger do sol, também, pra ficar escondido embaixo, né, e ela pode ser de vários tamanhos, tem casa grandona, tem casa média, tem casa pequenininha, que nem a minha é uma casona, bem grande...

E: Que gostoso! E lá na chácara que você falou pra mim, antes?

S: Ela é meio pequena, ela tem quatro cômodos.

E: Quatro cômodos?

S: Tem uma cozinha, uma sala e dois quartos.

E: E a sua casa aqui?

S: Ah, ela tem, ela é mais sobrado, porque tem a parte de baixo e a parte de cima, embaixo, mora minha irmã em uma casinha que tem dois cômodos, a cozinha e o quarto e tem o salão também, onde coloca o carro, só que não tem mais carro, e em cima é dois quartos e uma sala e uma cozinha, também e tem dois banheiros e um quarto e uma sala...

E: Certo, então tá bom. E do que que são feitas as casas?

S: Ah, de cimento, tijolo. Então, e tem casa de madeira, né, porque as pessoas (inaudível) não tem dinheiro pra comprar casa bonita e compra de madeira.

E: Tá certo. E montanha, Sandra, o que que é montanha?

S: Montanha, eu acho que é um monte de areia muito grande, muito grande, que os animais... os animais moram na montanha, tem um monte de lenda, que tem na montanha, que tem árvore, que nem na televisão, tem os desenhos que passam na montanha... eu acho que é um monte de areia e sei lá algumas outras coisas, grama... Eu acho que é assim, uma montanha. E ela é muito alta, muito alta.

E: Muito alta. Certo. Muito bem. E Sandra, fala pra mim, o que que é música?

S: Ichi, música! (Risos) Música é como se a gente contasse uma história, só que cantando... em refrão, eu acho que é assim música que eu consigo explicar, né? Eu acho que é.

E: E como que é feito música?

S: Como que é feito? Ah, as pessoas cantam, tocam e gravam cd, discos, fitas, também.

E: Certo. E o que que elas tocam?

S: Tocam as músicas... que que elas tocam? Tocam música de muitas coisas, de gente, tem música que conta história, tem um monte de tipo de música.

E: Mas, assim, que que eles tocam pra fazer a música?

S: Ah, tem bateria, tem flauta, tem piano, tem música que é só de flauta mesmo, que é bem bonito. Bom, eu acho que tem outros instrumentos, que nem... tem música que tem saxofone, tem pandeiro, essas coisas.

E: Certo. Sandra, o que que é vento?

S: Vento? Outra coisa difícil de explicar! (Risos)

E: A gente sabe o que que é, mas é difícil de explicar, né?

S: É. Vento é uma coisa gelada, que ela sopra e dá friozinho, às vezes, no calor sopra um vento e a gente fica refrescado...

E: Dá um alívio, né?

S: E quando está frio é ruim, porque fica muito gelado, é muito ruim...

E ele é invisível e não dá pra pegar... só pra sentir.

E: Hum, hum. E quem que sopra o vento?

S: Quem sopra o vento?

E: É, você falou que sopra!

S: Ah, sei lá... (Risos). Eu não sei quem sopra! A minha professora falou assim... eu perguntei pra ela: Professora, de onde vem o vento, né? Aí, ela me falou que tem um negócio lá, tem uma parte que é o vento quente e vento frio, que é embaixo o vento frio e em cima o vento quente. Aí, quando eles fazem assim, ó. Ai eles fazem assim, ó, pá! Eles batem um no outro e causa o vento!

E: Certo.

S: Ela falou...

E: Certo. E que que é lua?

S: Lua... como que eu vou explicar? Estava escrito no livro que eu estudei, né. Ah, lua é um satélite, que ele gira em torno da terra, também...

E: Certo.

S: E ele é muito bonito, grande, lá na chácara dá pra ver também a lua, né... eu acho que dá. E a lua é muito grande... bom acho que é só isso que...

E: Qual que é a forma da lua?

S: Ih! Agora eu não sei. Tem gente que fala que ela parece... ah, sei lá, uma banana, porque ela é meio encurvadinha, assim. Só que eu não sei direito dizer a forma dela, eu acho que é assim, ó, olha aqui na mesa, ó, é assim. Assim é uma meia-lua...

E: Isso!

S: Só que uma lua redonda, eu acho que uma lua é assim, redonda.

E: Aha! Está certo, é isso mesmo! E, outra coisa, que que é nuvem?

S: Água evaporada. É, que nem assim... eu vou te contar uma historinha de chuva, né. Tem como se fosse um riozinho vai, bem pequenininho, daí está um calor, aí a água evapora, sobe lá no céu. Daí, o calor fica grande, né e vai subindo vapor, vai subindo uma fumacinha, parece fumacinha, o vapor. Aí, quando chega lá em cima, todo esse vapor se junta, forma a nuvem, o calor acaba e a água evaporada que ficou na nuvem cai em forma de chuva e (inaudível) tem dias que é forte, tem dias que é fraco, depende de quanta água que evaporou.

E: Hum, hum. Muito bem Sandra! Que explicação legal! Onde você aprendeu isso?

S: Ah, lá na escola.

E: Na escola? Está certo. Muito bom. Agora tem mais duas. Que que é mentira?

S: Ichi, mentira! Mentira... é quando... por exemplo assim, tem duas pessoas, eu vou inventar o nome delas, tá? Que nem vai ser a J., minha amiga, e a M., minha outra amiga. Aí, a M. fala assim: Ai, J. sabe lá na minha casa, tem uma casinha bem pequenininha que eu guardo as minhas bonecas, e isso é verdade, só que eu tenho uma boneca que ela é muito grandona e nem cabe na casinha. Ela contou uma mentira. Daí, a J. vai lá na casa da M. e fala assim: Cadê sua boneca grandona, M.? Aí, ela: eu acho que eu contei uma mentira...

E: (Risos)

S: Aí, ela fala assim: Bonito, né! Aí, quando alguém conta alguma coisa que não é verdade e engana as pessoas.

E: Certo! Muito bom! Agora, a última dessa nossa atividade: liberdade. Que que é liberdade?

S: Nossa, essa de falar é bem difícil de explicar. Bom, liberdade, eu acho que quando uma pessoa está presa, ela passa um tempo presa, né, na cadeia. Daí, ela cumpre uma pena, que ela fez alguma coisa que não podia, que nem ela roubou, ela fez alguma coisa, né. Daí, quando ela fica em liberdade, ela sai da cadeia, e ela pode voltar pra casa dela, pra rua, ela não fica mais presa, ela fica... fica andando pela cidade... e pelas ruas. Eu acho que liberdade é isso.

E: Certo. Muito bem, gostei muito de todas as suas explicações. Agora, Sandra, é assim, ô, tinha um pedaço da nossa atividade que a gente ia fazer em grupo, então ia ser você e a C., como ela faltou, eu vou fazer com você, aí se depois ela vier e a gente conseguir fazer junto, a gente faz...

S: Tá bom.

E: Mas se não der, a gente já fez essa. Então, é uma coisa bem parecida com o que você falou quando a gente estava conversando lá na sala de espera, a gente vai brincar de professor. Só que você que é professora.

S: Tá bom.

E: Você vai me contar como que são essas coisas aqui, como se eu não conhecesse...

S: Tá bom, minha querida aluna (Risos)

E: É, sou sua aluna agora. Que que é telefone, explica pra mim?

S: Telefone é um aparelho que a gente usa pra falar com as pessoas que estão distante da gente, a gente disca o número do telefone, o celular dessa pessoa e quando chega lá no outro telefone, no celular, a gente pode conversar, contar alguma coisa, pelo telefone... E é isso.

E: Está certo! E todo telefone é celular? É a mesma coisa?

S: Não. Que telefone é grande e celular é pequeno, dá pra levar no bolso, na bolsa, numa sacolinha... numa sacolinha também dá pra levar. Só que telefone, ele é grande, ele tem aqueles botões grandões pra discar o

número, tem aquele negócio assim, de pôr no ouvido pra falar, que chama... Ai, como que chama o nome daquilo lá? Eu esqueci o nome, é...

E: Não sei se é isso que você está querendo lembrar, o fone?

S: Isso, isso, o fone. Aí, é grandão e do celular é pequenininho, assim, só por assim e falar.

E: Certo. E o telefone dá pra levar ele para os lugares também, colocar na sacola, sair na rua com ele?

S: Não porque ele funciona, pelo menos eu acho que todos os telefones funcionam com base de energia elétrica. E o celular não precisa, só quando acaba a bateria dele, pra recarregar.

E: Muito bem! Essa professora, ó, sabe tudo!

S: (Risos)

E: E que que é trem?

S: Trem é um meio de transporte que a gente usa... que nem, eu estou em uma estação, eu cheguei de um lugar, eu estou na estação... Ah, já sei, eu vou usar o exemplo que eu fiz pra chegar aqui, eu fui da minha casa, até lá no ponto de ônibus, peguei o ônibus, desci em Santo André e fui pegar o trem. Daí, eu entrei lá no trem, né, que estava na estação de Santo André, daí, o trem passou por uma estação, passou por outra e por outra. É que eu não sei muito bem os nomes, que eu posso me confundir, tá? E passou pela estação que a gente ia descer. Daí, o trem pára, a gente desce e o trem vai embora com outras pessoas que vão para outras estações, outros lugares...

E: Certo, e como que chama a estação que você desceu, você lembra?

S: Brás.

E: E depois do Brás, como que você fez pra chegar aqui?

S: Daí, a gente subiu... não, a gente desceu a escada rolante. Ah, não a gente subiu, vai, é sério, a gente subiu mesmo uma escada rolante, aí, a gente pegou um metrô, depois a gente andou um pouquinho pegou outro metrô e chegou aqui. (Sandra falou corretamente os nomes das estações de metrô que ela desceu pra chegar na instituição, mas por motivos éticos, para não haver risco de identificação, essa informação será preservada)

E: Muito bem, está certo! Agora você vai explicar pra mim o que que é trovão.

S: Ui! Ah, se eu explicar o que é trovão, eu vou... tá bom. Eu acho que trovão é assim: tem duas nuvens lá no céu bem carregadas, que nem eu falei de vapor, né, evaporou muita água, muita água, daí tem duas nuvens grandonas, aí, quando elas batem uma na outra... vou fazer com as minhas mãos. Tem uma nuvem aqui, bem grande e outra aqui, aí elas vêm e batem uma na outra e causa trovão e o relâmpago, que é uma luz. Aí, quanto mais elas batem, mais cai chuva.

E: Certo. Então, o relâmpago é a luz?

S: É.

E: E o trovão?

S: É as nuvens que batem uma na outra...

E: Ah, e não faz barulho?

S: Faz um barulhão. Trof!

(Risos)

E: Muito bom. E outra coisa, arco-íris.

S: Arco-íris? Bom, eu tenho que explicar, né, o que é arco-íris. Arco-íris, quando chove, assim, tem uns lugares assim, que vem arco-íris depois da chuva. Eu acho que arco-íris é um arco que tem umas cores muito bonitas. Eu acho que eu sei que... as cores... eu ouvi na televisão. É, o vermelho, tem o laranja, o amarelo, que nem falou, eu estou repetindo, o azul, o verde, o turquesa e o violeta, é o que tinha.

E: Muito bom!

S: Aí, ele é grande e é muito bonito, muito bonito de ver, o arco-íris. São várias cores juntas.

E: Certo. Agora, última palavra que você vai me ensinar! Que que é justiça?

S: Nossa justiça! Puxa vida, agora, justiça, você apertou sua professora!

(Risos)

E: É, professora, não é fácil ser professor!

S: (Risos) Justiça... ai, como vou explicar?! Por exemplo, igual eu vi na televisão, que nem tem aquele jornal, que passa aquelas pessoas que foi atropelada, gente que roubou, aquelas coisas todas, né. Daí, que nem uma vez, tinha uma pessoa, lá, que ela foi passar... em um lugar que tinha as pessoas, que tinha arma e deu um tiro nela, e sem ela saber, ela morreu e as pessoas falam: Queremos justiça! Quer que essa pessoa seja presa, porque ela matou uma pessoa que não tinha nada a ver com a coisa que as pessoas estavam fazendo.

E: Certo.

S: Eu acho que é assim, justiça. Pelo menos, do meu jeito, é assim, que eu consigo explicar.

E: Nossa, Sandra, gostei demais. Bom, agora a gente acabou, tudo o que eu tinha pra te perguntar, eu perguntei, e agora, eu quero saber assim, você tem mais alguma coisa pra me falar, alguma história pra me contar? Você me contou várias histórias já, antes da gente vir pra cá, quer me contar alguma outra? Contar de novo? Pode contar, a gente continua gravando.

S: Tá bom. Então, eu vou contar mais uma, porque eu adoro contar história.

(Risos)

S: Um dia, eu estava, isso foi verdade, não é mentira, não. Eu estava lá na escola, daí, eu falei assim pra minha amiga: Oh, M. e a J. né, que nem eu contei da historinha, que elas são minhas amigas de verdade. Sabe, M., eu estava ontem ouvindo um cdzinho, que tem a historinha de Jesus sabe, que nem a historinha da Bíblia de Noé, de... a criação do

mundo, aquelas coisinhas lá bonitinha, né, eu gosto de ouvir... Daí, eu falei assim, então ouvindo aquelas historinhas e aquelas musiquinhas bonitinhas, e pensei assim: Porque a gente não faz um livrinho e você me ajuda a copiar os desenhos do livro? Aí, ela falou: Ah, não sei Sandra, eu acho esses desenhos muito difíceis de fazer. Eu falei: Tá bom, vai. Aí, eu falei assim, já que não dá pra eu fazer, então porque que a gente não faz um teatrinho, então? Aí, eu não conversei ainda com ela, mas eu vou conversar amanhã, porque ontem não teve aula. Aí, eu vou conversar com ela, porque eu desenhei umas coisinhas do livro, igual eu vi uma história, e eu desenhei umas coisinhas do livro, e é a história da Arca de Noé, aí eu desenhei a Arca de Noé e uns bichinhos lá, na portinha, bem bonitinha. Aí, a minha mãe me explicou como que desenha Jesus, aí eu desenhei Jesus assim, com uns negocinhos assim na cabeça, porque quando ele... ele ficou pregado na cruz, você sabe, né? Aí, eu desenhei ele assim, aí também eu desenhei um arco-íris, porque falou na historinha que como Deus fez a... (Acabou a fita).

E: Agora fala da Arca, que agora vai...

S: (Risos)

E: Pode continuar.

S: Aí, quando Deus fez o Noé fazer a arca e a arca não afundou por causa da chuva que teve, daí, quando Noé saiu da Arca, ele agradeceu a Deus e Deus ficou tão feliz que criou o arco-íris. Aí, eu desenhei o arco-íris e a Arca.

E: E você gosta de desenhar?

S: Eu gosto. Eu gosto de desenhar...

E: E está aqui com você o desenho, ou não?

S: Não, eu deixei lá em casa, porque...

E: Que pena!

S: (inaudível)... o papel ia amassar, porque lá no metrô (inaudível) eu trouxe um presente pra minha amiga, ela vem à tarde, ela não veio de manhã, aí, eu trouxe um presente pra ela, porque foi aniversário dela. Daí, eu fiquei com medo de ficar a caixinha do presente amassada, porque era muito apertado no metrô e ficava assim, entrava e mexia, e a gente entrava, e a gente saindo e a gente... e ficou um... ficou muito apertado lá dentro, é por isso que eu não trouxe, se não eu traria.

E: Ah, que pena. Muito bom. Gostei muito da sua história, acho que você tem mesmo que fazer teatro ou fazer o livro, tem que fazer o que você quiser. Qualquer coisa, fala com a sua professora, né, pra ela te dar uma força... Chamar mais gente pra fazer junto com você, eu gostei muito, você está muito certa!! Que mais Sandra? Que você quer me contar?

S: Bom, acho que é só isso mesmo!

E: Só isso?

S: É, só isso.

E: Então, tá bom, cansou de falar?

S: Aha.

(Risos)

S: Minha mãe falou pra mim que eu falo até pelos cotovelos...

(Risos)

E: Até pelos cotovelos? Ah, mas é tão gostoso falar, né!

S: É, a gente conversar...

E: É, bom. Gostei muito de conversar com você... Muito obrigada, tá. Eu vou desligar agora.

S: Tá.

E: Quer desligar você?

S: Quero. Como que faz pra desligar? Eu não lembro, porque eu tinha um e... é esse aqui?

E: Não.

S: Esse?

E: Esse.

Entrevista 5: Renata

E: Então, Renata, vai ser assim, ó, primeiro eu vou perguntar pra você se você conhece umas coisas aqui, mas aí, você só fala pra mim se conhece ou não conhece, sim ou não, não precisa falar o que que é. Tá bom?

R: Tá.

E: Você conhece roubo?

R: Sim.

E: Trapaça?

R: Sim.

E: Maçã?

R: Sim.

E: Pêra?

R: Sim.

E: Cavalo?

R: Sim.

E: Vaca?

R: Sim.

E: E chave de fenda?

R: Sim.

E: Pregos?

R: Sim.

E: Moeda?

R: Sim.

E: Chave?

R: Sim.

E: Hum, menina sabida! E bola?

R: Sim.

E: Sapato?

R: Sim.

E: Casa?

R: Sim.

E: Montanha?

R: Sim.

E: Música?

R: Sim.

E: Vento?

R: Sim.

E: Lua?

R: Sim.

E: Nuvem?

R: Sim.

E: E mentira?

(Silêncio)

E: Conhece?

R: Sim.

E: E liberdade?

R: Sim.

E: Muito bem. Então, agora, primeiro, a gente vai fazer assim, ó, a gente vai falar de umas histórias, aqui. Eu vou te contar umas histórias, aí, depois eu vou te perguntar umas coisas da história, aí você vai me contar o que que você entendeu da história. Tá bom?

R: Tá.

E: Assim, ó, imagina que um homem fedorento, mal vestido, com uma arma no bolso, entrou na sua casa um dia desses, imagina que isso aconteceu. Daí, ele levou a sua televisão colorida embora, porque seus pais não queriam mais essa televisão e disseram que ele podia levar ela embora, você acha que ele roubou a sua televisão?

R: Acho.

E: Porque?

R: Porque ele entrou na casa.

E: Ele entrou na casa, aí, ele levou embora.

R: É.

E: Mas seus pais deixaram ou não deixaram?

R: Não.

E: Ah, então, mas aqui, ó, a história fala que seus pais deixaram, que eles não queriam mais essa televisão. Então, você acha que ele roubou ou não roubou?

R: Ah, eu acho que ele pediu.

E: Você acha que ele pediu. E como seus pais deixaram, você acha que foi roubo ou não foi roubo?

R: Eu acho que não foi roubo.

E: Não foi não?

R: Não.

E: Então, tá bom. Ó, agora uma outra história, imagina que tinha uma mulher muito boazinha, simpática, sorridente, ela chegou perto de você, te deu um abraço, depois ela pegou o seu relógio e levou embora, sem você deixar, e nunca devolveu o seu relógio, você acha que ela roubou o seu relógio?

R: Acho.

E: Porque?

R: Porque ela não pediu pra mim, ela pegou.

E: Ela não pediu, né?

R: É.

E: Certo. Agora, Renata, uma outra historinha: uma menina que chamava Juliana, ela aprendeu a jogar buraco quando ela morava lá em Campinas, e o Rafael aprendeu a jogar em São Paulo, eles aprenderam regras diferentes pra jogar buraco. Um dia desses, a Juliana mudou pra São Paulo e ela conheceu o Rafael e daí, eles decidiram jogar buraco

juntos, eles jogaram várias e várias vezes e todas as vezes, a Juliana ganhou. Aí, o Rafael ficou muito triste e falou assim: Ah, meu Deus, isso não é justo! Daí, a Juliana percebeu que eles estavam usando regras diferentes pra jogar buraco e explicou pra ele que ela tinha ganhado tantas vezes porque ela estava usando umas regras diferentes dele. Você acha que a Juliana estava trapaceando?

R: Acho.

E: Porque?

R: Porque ela jogou várias vezes juntos.

E: Porque jogou várias vezes junto?

R: É.

E: Mas, eles estavam usando regras diferentes não estavam?

R: Estava.

E: Só que eles sabiam?

R: Sabia.

E: Então, só que eles não tinham percebido ainda. Só depois que a Juliana percebeu, aí ela falou pra ele.

R: É.

E: Hum. Agora uma outra história. Você conhece buraco? Esse jogo buraco?

R: Buraco? Não.

E: Não? É jogo de baralho. Baralho você conhece?

R: Conheço.

E: Então, aí, tinha uma menina chamada Flávia e a outra chamava Gisele e elas estavam jogando buraco junto também. Aí, quando a Gisele não estava olhando, a Flávia ia lá e olhava as cartas dela. A Gisele tinha cartas muito boas pra ganhar, mas todas as vezes, a Flávia ganhava. Você acha que a Flávia estava trapaceando?

R: Acho.

E: Porque?

R: Porque... ela estava ganhando.

E: Ela estava ganhando?

R: É.

E: Bom, agora, outra historinha, diferente essa. Ó, essas frutas são vermelhas e brilhantes e elas são usadas pra fazer tortas e saladas de frutas. Todo mundo chama essas frutas de maçã. Mas, alguns cientistas foram a um pomar, onde algumas dessas árvores crescem e decidiram estudá-las com muito cuidado, eles olharam com muita atenção dentro delas, usando microscópios e descobriram que essas maçãs não eram como as outras maçãs, porque? Porque dentro da maçã era como pêra, elas tinham todas as células de pêras e tudo mais como as pêras. Quando eles olharam pra descobrir de onde elas vinham, eles descobriram que elas vinham de árvores de pêras e quando as sementes dessas frutas eram plantadas nasciam árvores de pêras. Então, você acha que essas frutas são maçãs ou são pêras?

R: Pêra.

E: Pêra?

R: É.

E: Porque, Renata?

R: Porque nasciam em uma árvore de pêra...

E: Hum hum. Que mais?

R: E porque tinha a célula de pêra.

E: Muito bem. Agora é outra. Esses animais, eles vivem em uma fazenda. Você conhece fazenda?

R: Conheço.

E: Você já foi em fazenda?

R: Não.

E: Não? Mas você sabe o que que é?

R: Sei.

E: Então, aí, esses animais vivem lá numa fazenda, eles relincham, as pessoas colocam selas nas costas dele e andam em cima deles e todos... esses animais gostam de comer grama e todo mundo chama eles de cavalo. Mas, alguns cientistas foram para essa fazenda estudar esses animais com muito cuidado. Eles fizeram exame de sangue, tiraram raio-X e examinaram os animais por dentro com muito cuidado e descobriram que esses animais não eram como a maioria dos cavalos, eles eram por dentro igual a maioria das vacas, eles tinham sangue de vaca, osso de vaca, e quando os cientistas procuraram saber de onde esses animais tinham vindo, eles descobriram que os pais deles eram vacas e bois. E quando esses animais tinham filhotes, esses filhotes eram bezerros. Você acha que esses animais eram vacas ou cavalos?

R: Eu acho que era vacas.

E: É? Porque?

R: Porque eles tinham filhotes que eram bezerros.

E: Hum, hum. Mais alguma coisa... que faz você achar que é vaca?

R: Não.

E: Só isso?

R: Só.

E: Tá, Renata, está bom. Mais duas historinhas. Ó, essas coisas servem pra manter juntos pedaços de madeira, pra pendurar quadro na parede e todo mundo chama isso de prego. Mas, alguns cientistas foram a uma fábrica onde essas coisas eram feitas e decidiram estudá-las com muito cuidado e eles descobriram que essas coisas não eram como a maioria dos pregos, porque? Porque elas eram feitas em fábricas e por dentro eram como chave de fenda, essas coisas... Quando eles olharam pra ver como essas coisas eram feitas, eles descobriram que tinham sido derretidos chaves de fenda pra fazer os pregos, então o que que você acha que essas coisas são? Pregos ou chaves de fenda?

R: Chaves de fenda.

E: Porque?

R: Porque eles... faziam chaves de fenda.

E: Faziam o que? Era feito de chave de fenda?

R: É. Era feito chave de fenda.

E: Certo. Última historinha tá? Aí, depois a gente vai pra uma outra coisa... a gente faz uma outra coisa.

R: Tá.

E: As pessoas usam essas coisas pra abrir porta, pra fechar casa e pra evitar roubo. Alguns cientistas estudaram um grupo especial dessas coisas que vieram de uma fábrica especial lá do Rio de Janeiro, onde elas eram feitas pra abrir cadeados e todo mundo chamava essas coisas de chave. Eles examinaram com muito cuidado usando microscópios pra ver como que essas coisas eram por dentro e como que elas eram feitas e eles descobriram que elas não eram como a maioria das chaves. Porque? Porque elas eram feitas exatamente do mesmo material que moedas são feitas. Na verdade, quando eles olharam pra ver de onde essas coisas tinham vindo, eles descobriram que tinham sido derretidos moedas pra fazer a chave, essas coisas e depois, derreteram de novo e fizeram moeda de novo, você acha que essas coisas são moedas ou chaves?

R: Moeda.

E: Moeda? Porque?

R: Porque... porque derretia... era derretido como moeda.

E: Hum, hum. Era derretido moeda pra fazer?

R: É.

E: Está certo, Renata. Agora, agora eu vou te perguntar umas coisas, e aí, você fala pra mim tudo o que você sabe dessas coisas, onde que você aprendeu, pra que que serve... tudo isso, tá bom? Que que é bola?

R: Bola é um plástico, aí vem com pininho, aí a gente tira o pininho, enche, aí, o ar fica em forma de uma bola, aí, pega e chuta a bola.

E: Muito bom, isso mesmo! E sapato, que que é sapato?

R: Sapato é uma borracha que vem com cadarço, aí você põe no pé e anda com ele.

E: Isso, muito bem, pra que que serve sapato?

R: Pra andar, pra chutar bola, pra lavar o sapato...

E: Certo. Renata, o que que é casa?

R: Casa? É um chão que é uma porta... que tem uma porta, tem parede, tem quarto, banheiro, aí, serve pra pessoa morar e pra pessoa dormir, e pra pessoa sair de casa.

E: Certo. É montanha? Que que é montanha?

R: Ah, montanha, eu não sei, só ouvi falar.

E: Que que você ouviu falar de montanha, você lembra?

R: Lembro, que o urso subia na montanha, que o urso descia da montanha, só isso.

E: Se ele subia na montanha, será que montanha é uma coisa alta, assim?

R: Acho que é.
E: Grande?
R: Acho que é.
E: Hum, hum. Renata, o que que é música.
R: É um cd que o cantor grava, aí ele vende e passa um monte de música.
E: Certo. E que que precisa pra fazer música?
R: Violão, bateria, guitarra, sanfona...
E: Muito bem. E Renata, o que que é vento?
R: Vento? Ai, eu não sei o que que é vento, eu só ouvi falar de vento.
E: Já ouviu falar de vento?
R: Já.
E: E o que que te falaram?
R: Falaram que o vento é um ar que desce de lá do céu e vem parar aqui na rua e fica ventando.
E: É isso mesmo. E você sabe como que é a sensação do vento... quando chega o vento em você assim?
R: Sopra.
E: É. É como se alguém estivesse soprando, só que bem forte?
R: É.
E: Certo. E que que é lua, Renata?
R: Lua? Eu não sei que que é lua.
E: Lua, você já ouviu falar?
R: Já.
E: Você lembra o que que te falaram?
R: Não.
E: Não lembra nada de lua?
R: Não.
E: Onde que fica...
R: Só me falaram que a lua ficava... fica no céu.
E: Certo. Fica lá no céu?
R: É.
E: Isso. Se ela é redonda, se ela é quadrada, te falaram alguma coisa?
R: Não.
E: Então tá bom. E nuvem, que que é nuvem?
R: Nuvem? É... (silêncio) Não lembro o que que é nuvem.
E: Não lembra? Ou está com vergonha de falar?
R: Não, não lembro.
E: Não lembra mesmo?
R: É.
E: É uma coisa que fica aonde?
R: No céu.
E: Fica no céu também, né, que nem a lua.
R: É.
E: E pra que será que serve a nuvem?

R: Pra quando der umas gotas bem pesadas, ela se transformar em chuva.

E: Hum, hum. Muito bem. Sabe sim! Falou certinho. E que que é mentira?

R: Mentira? É uma pessoa que toda hora mente.

E: Como que você sabe que ela mente?

R: Porque elas falam alguma coisa pra mãe, e depois fala que... é mentira.

E: Que é mentira? Alguém contou alguma mentira pra você, esses dias?

R: Não.

E: E você contou alguma mentira?

R: Não.

E: Não também?

R: Não.

E: Então tá bom. Que que é liberdade?

R: Liberdade... não sei.

E: Já ouviu falar?

R: Já... mas eu não sei o que que é.

E: Não?

R: Não, só ouvi falar do nome.

E: Então tá bom. Tem mais uma atividade que é pra gente fazer junto com o M., daí, eu vou conversar com ele, depois eu chamo você e a gente conversa junto nós três, tá bom?

R: Tá.

E: E você quer falar mais alguma coisa, contar alguma história?

R: Não... eu não entendi a gravação que a menina falou. (se referindo a gravação da entrevista anterior)

E: Ah, você não entendeu?

R: Não.

E: Ich, eu estava só... eu estava contando pra ela como era o gravador, que ela ia desligar, só isso. Você quer me falar mais alguma coisa pra gente gravar?

R: Não.

E: Você quer que eu te mostra como desliga?

R: Quero.

E: Então, põe a mão aí, esse botão aí...

Entrevista 6: Marcelo

E: Marcelo, é assim, primeiro eu vou te perguntar umas coisas, aí, eu vou perguntar se você conhece essas coisas, você fala sim ou não, não precisa falar o que que é não.

M: Aha.

E: Você sabe o que que é roubo?

M: Sei.

E: E trapaça?

M: Sei.

E: E maçã?

M: Sei.

E: Pêra?

M: Sei.

E: Cavalo?

M: Sei.

E: Vaca?

M: Sei.

E: Chave de fenda?

M: Sei.

E: Pregos?

M: Sei.

E: Moeda?

M: Sei.

E: Chave?

M: Sei.

E: Ai, que menino sabido! Bola?

M: Sei.

E: Sapato?

M: Sei.

E: Casa?

M: Sei.

E: Montanha?

M: Sei.

E: Música?

M: Sei.

E: Vento?

M: Sei.

E: Lua?

M: Sei.

E: Nuvem?

M: Sei.

E: Mentira?

M: Hã?

E: Mentira, você sabe o que que é?

M: Sei.

E: E liberdade?

M: Sei.

E: Muito bom! Você sabe tudo! Então, vai ser assim, primeiro eu vou te contar...

M: Agora eu quero ouvir o que eu falei!

E: Quer ouvir?

M: Quero, quero!

E: Vamos ouvir depois de tudo? Aí, a gente pode ouvir mais...

M: Hum, hum.

E: Mais coisa. Então, Marcelo, primeiro, a gente vai... eu vou contar umas histórias pra você e aí, depois você vai me contar o que que você entendeu da história.

M: Hum, hum.

E: Tá bom?

M: Tá.

E: Primeira história é assim: imagina que um dia desses entrou um homem na sua casa, ele era fedorento, mal vestido, estava com uma arma no bolso, e ele foi entrando na sua casa e levou a sua televisão colorida porque seus pais não queriam mais a televisão e falaram pra ele que ele podia levar embora. Você acha que ele roubou a televisão ou não?

M: Não.

E: Não? Porque?

M: Não. Porque meus pais que deram.

E: Seus pais deram?

M: Deram.

E: Hum, hum. Agora uma outra história, imagina que tinha uma mulher que ela era muito boazinha, sorridente, cheirosa, ela chegou perto de você te deu um abraço, depois, ela pegou o seu relógio e levou embora, sem você deixar e nunca mais devolveu o seu relógio. Você acha que ela roubou o seu relógio?

M: Roubou.

E: Porque?

M: Porque ela pegou sem eu saber. Isso é trapaça!

E: Isso é trapaça. Muito bem. Agora outra coisa. Você conhece baralho?

M: Conheço.

E: E buraco...

M: Conheço.

E: O jogo buraco você conhece?

M: Não.

E: Então, tem um jogo de baralho que chama buraco. Aí, tinha uma menina que chamava Juliana, ela aprendeu a jogar esse jogo quando ela morava lá em Campinas...

M: Ichi!

E: E aí, tinha o Rafael que aprendeu a jogar esse jogo em São Paulo. Só que eles aprenderam regras diferentes pra jogar esse jogo. E aí, um dia desses a Juliana mudou pra São Paulo e conheceu o Rafael e aí, eles decidiram jogar buraco juntos. Aí, eles jogaram várias e várias vezes. E todas as vezes a Juliana ganhou. Daí, o Rafael ficou muito triste e falou que não era justo aquilo. Daí a Juliana percebeu o que? Que eles estavam jogando com regras diferentes. E ela tinha ganhado tantas vezes porque ela tinha usado umas outras regras, que não eram as mesmas regras que ele estava usando. Você acha que a Juliana estava trapaceando?

M: Não.

E: Não? Porque?

M: Porque ela não sabia que eram as regras de São Paulo.

E: Certo. Aí, tem uma outra historinha, tinha a Flávia e a Gisele, duas meninas, e elas estavam jogando esse jogo, buraco também. Aí, toda vez que a Gisele não estava olhando, a Flávia ia lá e via as cartas dela...

M: Ichi!

E: A Gisele tinha carta boa pra ganhar, mas todas as vezes quem ganhava era a Flávia. Você acha que a Flávia estava trapaceando?

M: Estava.

E: Porque?

M: Porque ela ficava roubando.

E: Como que ela roubava?

M: Ela olhava as cartas sem a outra perceber.

E: Isso mesmo. Muito bem! Agora outra historinha: tem umas frutas que são vermelhas brilhantes, são usadas pra fazer torta e saladas de frutas e todo mundo chama essas coisas de maçãs...

M: Aha.

E: Só que tiveram uns cientistas que foram estudar essas maçãs com muito cuidado. Eles foram em um pomar onde nasciam árvores dessas frutas, olharam com muita atenção dentro delas, usando microscópio e descobriram que essas maçãs...

M: Mas esse... esse gravador dá pra gravar de longe?

E: Dá mais não fica muito bom, tem que ficar pertinho do microfone, que nem você está. Tá bom?

M: Hum, hum.

E: Então, aí eles resolveram estudar as maçãs e descobriram que as maçãs não eram como as outras. Porque? Porque por dentro elas eram 7como pêras, tinha células de pêras, tudo era igual às pêras, e eles foram descobrir de onde tinha vindo essas maçãs e descobriram que eram árvores de pêras e quando as sementes dessas frutas eram plantadas nasciam árvores de pêras, você acha que essas frutas eram maçãs ou pêras?

M: Pêra.

E: Porque?

M: Porque tinha célula, tudo de pêra.

E: Tudo de pêra, né? Tá certo. Agora a gente vai falar de animal. Você já foi em alguma fazenda?

M: Não.

E: Mas, você sabe o que que é fazenda?

M: Não.

E: É onde ficam os animais, cavalo, vaca, boi, sabe?

M: Ah, sei.

E: Esses animais vivem em uma fazenda, eles relincham, as pessoas colocam selas nas costas deles e andam em cima deles...

M: Cavalo!

E: Isso! Eles gostam de comer grama e todo mundo chama eles de cavalo. Só que alguns cientistas foram nessa fazenda, estudar esses animais com muito cuidado, eles fizeram exame de sangue, tiraram raio-X...

M: Nossa!

E: Examinaram os animais por dentro com microscópio...

M: Nossa!

E: E descobriram que eles não eram como a maioria dos cavalos. Porque...

M: Como, como?

E: O que?

M: Como? Eles descobriram o que?

E: Que eles não eram como a maioria dos cavalos, porque por dentro, eles eram iguaizinhos às vacas, eles tinham sangue de vaca, osso de vaca. E quando esses cientistas procuram saber de onde esses animais tinham vindo, eles descobriram que os pais deles eram a vaca e o boi e que esses animais quando tinham filhotes eram os bezerros. Você acha que esses animais são cavalos ou vacas?

M: Vacas.

E: É? Porque?

M: Porque eles têm tudo de vaca.

E: Hum, hum. Que que é tudo?

M: Células, sangue...

E: Hum, hum. Que que é célula?

M: Eu não sei.

E: Você já ouviu falar de célula?

M: Não.

E: Não?

M: Isso aqui é uma câmara de vídeo?

E: Não, isso é só de gravar fita, mesmo.

M: Agora eu quero ouvir o que eu falei.

E: Espera um pouquinho que daqui a pouco a gente ouve tudo tá? Vamos terminar de conversar.

M: Hum, hum.

E: Bom, essas coisas servem pra manter junto pedaços de madeira, pra pendurar quadro na parede e todo mundo chama essas coisas de prego, só que alguns cientistas foram até uma fábrica onde essas coisas eram feitas e decidiram estudá-las com muito cuidado. Eles descobriram que essas coisas não eram como a maioria dos pregos. Porque? Porque elas eram feitas em fábricas, e por dentro elas eram como chaves de fenda, e quando eles olharam pra ver como elas eram feitas, eles descobriram que chaves de fenda eram derretidas pra fazer os pregos. Então, você acha que essas coisas são pregos ou são chaves de fenda?

M: Chave de fenda.

E: Porque?

M: Porque eles têm tudo de chave de fenda.

E: Hum. O que, assim, que eles têm de chave de fenda?

M: Tem um negócio de colocar, de tirar, de abrir...

E: De abrir...

M: Está chovendo?

E: Está chovendo, né? Agora está chovendo mesmo. Então, Marcelo, agora vai ser uma outra historinha. A última tá?

M: Tá.

E: Depois, a gente vai conversar outras coisas. Bom, as pessoas usam essas coisas pra abrir porta e também pra fechar carro... pra fechar carro, fechar casa, pra evitar roubo. Alguns cientistas estudaram um grupo especial dessas coisas que vieram lá do Rio de Janeiro, onde elas foram feitas pra abrir cadeados. Eles examinaram com muito cuidado, usando microscópio, pra ver como é que elas eram feitas por dentro e descobriram que elas não eram como a maioria das chaves. Porque? Porque elas eram feitas do mesmo material que moedas são feitas. Na verdade, quando eles olharam pra ver de onde elas tinham vindo, descobriram que tinham sido derretido moedas pra fazer essas coisas. E quando estava tudo pronto, eles derreteram de novo e fizeram moeda de novo. Você acha que essas coisas são moedas ou são chaves?

M: Moeda.

E: Porque?

M: Porque tem tudo de moeda, tem valor dentro... e tem tudo de moeda.

E: Tudo de moeda?

M: É.

E: Hum, hum. Agora vai ser diferente. Agora, eu vou perguntar pra você umas coisas, daí, você vai contar pra mim tudo o que você sabe dessas coisas, onde você aprendeu, pra que que serve, se você quiser dar algum exemplo, contar alguma história... Marcelo, o que que é bola?

M: É pra jogar.

E: Hum, hum. E como que ela é feita?

M: É feita de plástico e é redonda.

E: E sapato, o que que é?

M: (inaudível) coloca no pé.
E: Negócio de colocar no pé?
M: É.
E: E pra que que serve?
M: É... pra... não pegar resfriado.
E: Pra não pegar resfriado?
M: É.
E: E do que que é feito o sapato, você sabe?
M: Não, não sei.
(Marcelo fica batendo a mão na mesa, fazendo um pouco de barulho)
E: E casa, que que é casa, Marcelo?
M: É o lugar onde a gente mora.
E: Como que é feita a casa?
M: Madeira, tijolo...
E: Aha, mais alguma coisa de casa, que você quer falar? Pra que que serve casa?
M: Pra morar.
E: Pra morar, né. Tá bom. E montanha, Marcelo, você sabe o que que é montanha?
M: É aquele negócio que a gente escala.
E: Escala? E por que que escala?
M: Porque se não, não chega em nenhum lugar.
E: Se não escalar não chega em nenhum lugar?
M: É.
E: E é uma coisa grande ou é pequena?
M: Grande.
E: E é alto ou é baixo.
M: Alto.
E: Hum, hum. Que que é música, Marcelo?
M: É um negócio que toca.
E: Que toca? Toca aonde?
M: É... no rádio.
E: E que que tem que fazer pra ter música?
M: Tem que ligar o rádio.
E: Hum, hum. Mas, se por exemplo, se estiver tocando uma música... ah, deixa eu pensar. Você está andando assim, aí tem alguém... aí você ouve uma música, mas não é de nenhum rádio. Que será que é?
M: Algum artista.
E: Algum artista. E como é que ele faz pra sair música?
M: Tem o instrumento.
E: Tem o instrumento, né. E o que que ele faz com o instrumento?
M: Ele toca.
E: Isso, muito bom. Marcelo, o que que é vento?
M: É um negócio que... assopra.
E: Quem que assopra o vento?

M: Ele mesmo.
E: Ele mesmo?
M: É.
E: Hum, hum. Então, ele é um sopro?
M: É.
E: E ele é feito do que?
M: De nada.
E: Então tá bom. E lua? Que que é lua, Marcelo?
M: Ichi.
E: Já ouviu falar da lua?
M: Não.
E: Nunca ouviu falar da lua?
M: Já, só que eu não lembro o que que é.
E: Não lembra?
M: Ai (Marcelo tomba com a cadeira).
E: Onde será que fica a lua, você sabe?
M: Lá em cima.
E: Hum, hum. E nuvem, Marcelo, o que que é nuvem?
M: Não sei... (inaudível) lá da chuva.
E: Que que tem a chuva?
M: É que ela fica carregada dentro da nuvem.
E: Aha. E depois o que que acontece?
M: É, solta.
E: E daí?
M: Daí cai em forma de água.
E: Certo. Muito bom. E que que é mentira, Marcelo?
M: É quando a pessoa fala alguma coisa que não é verdade.
E: Uma coisa que não é verdade.
M: É.
E: E alguém contou alguma mentira pra você esses dias?
M: Não sei, não lembro.
E: Não lembra? Como que sabe que uma pessoa falou uma mentira?
M: Ele confirmando. Vendo se a pessoa falou mentira ou verdade.
E: Vendo?
M: Hum, hum.
E: Certo. E liberdade, o que que é?
M: Quando solta uma pessoa.
E: Quando solta uma pessoa? De onde?
M: De uma jaula.
E: De uma jaula?
M: É. Agora pode rodar pra ver?
E: Agora pode.

Entrevista 7: Luciano

Devido a problemas técnicos, a gravação das três primeiras histórias não pode ser transcrita.

L: É. E acho que trapaceou também. Trapaceou dos limites, se pega carta do outro, eu acho que é roubo.

E: Se pega a carta é roubo, né. E se olhar a carta do outro, sem o outro deixar?

L: Eu acho também é roubo.

E: Também é roubo, muito bem. Agora vamos outra história, essas aqui são diferentes. Ó, essas frutas são vermelhas, brilhantes, elas são usadas pra fazer tortas e saladas de frutas e todo mundo chama essas coisas de maçãs. Mas alguns cientistas foram a um pomar onde algumas dessas árvores crescem e decidiram estudá-las com muito cuidado. Eles olharam com muita atenção dentro delas, usando microscópios e descobriram que essas maçãs não eram como as outras maçãs. Porque a parte de dentro delas era como pêra. Elas tinham todas as células de pêra e tudo mais como elas. E quando eles olharam para descobrir de onde vinham, eles descobriram que elas nasceram em árvores de pêras. E quando as sementes dessas frutas eram plantadas, nasciam árvores de pêras. Então, o que elas são realmente maçãs ou pêras? Que que você acha?

L: Pêras.

E: Porque?

L: Ah, porque não é só maçã... por exemplo, se cientistas acharam que fora maçã... eu acho que é pêra. Pêra.

E: Você acha que é pêra?

L: Pêra. É pêra sim. Porque se eles olharam e não era maçã, pra falar a verdade é pêra.

E: Isso, muito bem. Você conhece fazenda? Você já foi em alguma fazenda?

L: Não.

E: Mas, você sabe o que que é?

L: Não, eu não fui não.

E: Mas, você sabe o que que é uma fazenda, você já ouviu falar?

L: Tem vaca, porco, carneiro, cavalo...

E: Isso, isso mesmo. Então, esses animais dessa historinha, eles vivem em uma fazenda, esse tipo de animal, eles relincham, as pessoas colocam selas nas costas deles e andam em cima delas. Esses animais gostam de comer grama e todo mundo chama eles de cavalos. Mas, alguns cientistas foram pra essa fazenda estudar esses animais com muito cuidado, eles fizeram exame de sangue, tiraram raio-X,

examinaram os animais por dentro com microscópios e descobriram que esses animais não eram como a maioria dos cavalos. Porque? Porque por dentro, eles eram iguaizinhos às vacas, eles tinham sangue de vaca, osso de vaca e quando os cientistas procuraram saber de onde esses animais tinham vindo, eles descobriram que os pais deles eram vacas e bois. E quando esses animais tinham filhotes, seus filhotes eram bezerros. Que que esses animais realmente são: cavalos ou vacas? Que que você acha, Luciano?

L: Vaca.

E: Porque?

L: Ah, porque se não é o... cavalo... monta e a vaca não. Então, esses animais são diferentes. E a vaca e o bezerro não são cavalo. E o boi também.

E: Muito bem. Vamos lá, mais uma historinha, essas coisas servem pra manter juntos pedaços de madeira, pra pendurar... e também pra pendurar quadro na parede. Só que alguns cientistas foram a uma fábrica onde essas coisas são feitas e decidiram estudá-las cuidadosamente. Eles descobriram que elas não eram como a maioria dos pregos. Porque? Porque essas coisas eram feitas em fábricas e por dentro, elas eram como chaves de fenda e quando eles olharam pra ver como essas coisas eram feitas, eles descobriram que chaves de fenda eram derretidas pra fazer prego. Você acha que essas coisas são o que prego ou chaves de fenda?

L: Pregos.

E: Porque?

L: Ah, porque chave de fenda serve pra segurar as coisas, assim, mas como não é chave de fenda. E a chave de fenda e o prego são diferentes. Então, não pode ser chave de fenda, é prego.

E: É, não pode se a mesma coisa, tem que ser um ou outro, né?

L: É.

E: Então, mas quando eles foram nessa fábrica, eles viram que os pregos eram feitos de chave de fenda, e derretia chave de fenda pra fazer o prego, aí, fazia o prego, ficava pronto. Depois derretia de novo e virava chave de fenda...

L: Ah, isso muda de repente. Isso muda de repente.

E: Isso muda de repente?

L: Muda, porque primeiro, derrete pra fazer prego, depois chave de fenda, isso muda.

E: Isso muda, né.

L: É.

E: Então tá bom. Agora é nossa última historinha, aí, a gente vai fazer uma outra coisa diferente.

L: Tá bom.

E: Ó, as pessoas usam essas coisas pra abrir portas e também pra fechar carros e casas e pra evitar roubos, pra deixar fechada a porta de carro, de casa pra evitar roubo. Então, alguns cientistas...

L: Por falar em roubo, tem roubo lá na delegacia, uns policiais armados assim... mas isso é culpa da imprensa porque deixa, mostra os bandidos.

E: É? Mas não entendi, aonde você viu esses policiais armados?

L: É... eu não vi, mas a minha avó me contou também.

E: A sua avó te contou que tem aonde esses...

L: Que nem já morreram seis policiais, da delegacia da minha escola, aí chama A.

E: Morreu um policial da delegacia perto da sua escola?

L: É. Morreu 6 para falar a verdade, porque tinha esses policiais armados, aí, eles deviam continuar na cadeia, isso é certo, porque eles são armados são bandidos, isso não dá.

E: Mas quem que é bandido, o policial?

L: Não, quem está armado por exemplo assim, que quer dinheiro assim.

E: Sei. Quem fica andando armado sem ser policial, você acha que é bandido?

L: É.

E: E que que você falou que a culpa era da imprensa, como que é isso?

L: Porque mostra os bandidos assim e não devia mostrar.

E: Você acha que não devia mostrar, porque?

L: Porque são armados, como eu tinha te falado... Então, devia passar de uma cadeia para outra. Ah, se não acontecer... como a minha mãe estava falando, também.

E: Você acha que os bandidos tinham que ir de uma cadeia para a outra, tinha que ficar preso?

L: É.

E: Tá certo. Mas voltar aqui na nossa historinha.

L: Tá.

E: Então, as pessoas usam essas coisas para abrir porta, pra fechar porta, pra fechar carro, pra evitar esses roubos todos. E alguns cientistas estudaram um grupo especial dessas coisas, que vieram de uma fábrica lá do Rio de Janeiro, onde essas coisas eram feitas pra abrir cadeados. Eles examinaram com muito cuidado, usando microscópios pra ver como elas eram feitas por dentro e do que que elas eram feitas, essas coisas. Eles descobriram que elas não eram como a maioria das chaves. Porque? Porque elas eram feitas exatamente do mesmo material que moedas são feitas. Na verdade, quando eles olharam pra ver de onde essas coisa vinham, eles descobriram que tinham sido derretidas moedas pra fazer essas coisas e quando elas estavam prontas, eles derretiam de novo e faziam moeda de novo, que que você acha que essas coisas são? Moedas ou chaves?

L: Moeda.

E: Porque?

L: Ah, porque isso muda de repente, vira moeda, só. Só vira moeda.

E: Hum, hum. Começou moeda, fez chave de fenda e depois virou moeda de novo?

L: É.

E: Por causa disso?

L: É.

E: Tá ótimo. Agora, Luciano, vai ser assim, ó, eu vou perguntar umas coisas pra você, aí, eu quero que você fale pra mim tudo o que você sabe dessa coisa, tudo o que você lembrar, o que que é, do que que é feito, pra que que serve, tudo o que você lembrar. Que que é bola?

L: Ah, bola? Bola é aquele negócio circular, assim, que rola.

E: Isso, pra que que serve a bola?

L: Pra brincar, rolar assim, chutar.

E: Isso, muito bom. E sapato, que que é sapato?

L: Sapato serve pra gente calçar os pés no sapato. Aí sai (inaudível) dança no palco pra todo mundo ver.

E: Aha. E do que que é feito o sapato?

L: Não sei muito.

E: E a bola, você sabe do que que a bola é feita?

L: De pino pra segurar e não sei o resto.

E: Tá ótimo. E casa, que que é casa, Luciano?

L: Casa é onde a gente mora, o nosso lar.

E: Isso...

L: O nosso lar, aí, pra não morar em rua assim, uma ponte chamada viaduto.

E: Certo. Pra não ficar morando em baixo do viaduto, a gente pode morar em uma casa, né?

L: É.

E: Tem gente que pode morar em casa, tem gente que pode morar em baixo do viaduto, né?

L: É. Mas pode até entrar um ladrão. Aí, molha, quando chove molha tudo as coisas.

E: É verdade. E, você sabe do que que a casa é feita?

L: De prédios, portas.

E: Você mora em prédio ou você mora em casa mesmo?

L: Eu moro em casa mesmo.

E: E montanha Luciano?

L: É coberta de gelo assim, é coberta de gelo, neve.

E: E tem montanha que não é coberta de gelo?

L: Bom, eu nunca fui... eu acho que não.

E: Você nunca foi em nenhuma montanha?

L: Não.

E: Mas você imagina que é uma coisa assim... já te falaram de montanha?

L: Não, só vi na televisão.

E: Na tv. Mas, você acha que é uma coisa grande ou é uma coisa pequena?

L: Grande.

E: Grande, né. E tem que subir nela?

L: Tem. Ai, tem que escalar para depois descer.

E: Isso mesmo! É música, que que é música?

L: Música é um negócio que a gente toca em violão, rádios...

E: Isso.

L: E em fones de ouvido. E em videogame também, que eu tenho também.

E: Ah, você gosta de videogame?

L: Gosto. Música de jogo assim de videogame.

E: É né. Meu irmão também gosta de jogar videogame.

L: É um dia você pode me apresentar ele, Sylvia.

E: Apresentar meu irmão?

L: É.

E: Meu irmão, ele mora em uma outra cidade, é longe daqui.

L: Nossa. Sabe, eu tenho uma... tia R. né, que também mora longe, é lá em S. M., Sylvia.

E: Ah, eu não conheço. Bom, vamos voltar aqui nas nossas perguntinhas. Que que é vento?

L: Vento é um negócio que sopra assim, fica soprando, fica soprando, aí, deixa o ar... o ar sem sobra, fica frio.

E: Fica frio? E o vento é feito do que?

L: Não sei. Eu acho que é um negócio... eu acho que é de um negócio que sopra.

E: Mas quem que sopra o vento?

L: Não sei. Mas sempre o vento sopra alguma coisa... pipa. Pra pipa voar.

E: É né. A pipa voa por causa do vento?

L: É.

E: Muito bem. E você gosta de empinar pipa?

L: Gosto. Eu não empino muito.

E: Não? Mas você já empinou?

L: Já. Só de sacola.

E: De sacola? Ah, legal. E lua que que é lua?

L: Lua é um negócio feito de queijo assim, que fica no céu assim, entre as nuvens e as estrelas.

E: Isso. Muito bom! E quem que te contou da lua?

L: Não, eu descobri sozinho.

E: Como? Conta pra mim o seu segredo... (Risos)

L: Eu... ah, eu ouvi falar na televisão também. Aí, foi o que eu descobri.

E: Muito bom. E a lua é grande?

L: É. Ela vira uma bola assim, a noite ela se mostra bem (inaudível) grande, e quando fica assim, né, aí depois de dia não é vista. Aí, tem duas fases, tem quatro fases: a nova, a cheia, a... A nova, a cheia... E eu não sei o resto.

E: Quer que eu sobre pra você?

L: Aha.

E: Crescente...

L: E a decrescente.

E: Isso.

L: Era o que eu ia falar, então. São 4 fases, duas, eu já tinha falado.

E: Isso mesmo, muito bom. Tudo isso você ouviu na tv?

L: Foi.

E: Então tá bom. E nuvem, que que é nuvem?

L: Eu não sei o que que é nuvem.

E: Mas, você falou da nuvem quando você falou da lua, que a nuvem fica lá no céu, junto com a nuvem...

L: Com as estrelas... Mas nuvem eu não sei o que que é.

E: Não?

L: Deve ser a fumaça que sai lá...

E: Isso.

L: Deve ser a fumaça.

E: É, é isso mesmo. É tipo de uma fumaça que sai assim quando está muito calor e vai lá para o céu.

L: É.

E: E... quando que você acha que aparece nuvem?

L: Eu acho que é de dia.

E: De dia?

L: Ah, não, as estrelas são à noite.

E: Tem de dia e tem de noite, também, né. Tá jóia. E mentira, que que é mentira?

L: Mentira, é que quando... é quando se conta uma coisa, mas não é verdade.

E: Isso, e como é que você descobre que alguém contou uma mentira?

L: Ah, ouvindo.

E: Ouvindo?

L: É.

E: Mas, e se a pessoa está mentindo pra você? Que nem eu vou contar uma mentira pra você: tem um leão nessa sala!

L: Ai!

(Risos)

L: Primeiro de abril! Você sabia que o primeiro de abril é dia de mentira?

E: É dia de mentira. Você contou mentira no dia primeiro de abril?

L: Aha. Acho que tem um elefante nessa sala.

(Risos)

L: Te enganei!

E: Quase que eu acreditei! (Risos) Não, mas, às vezes, as pessoas contam mentira pra gente, que a gente pode acreditar, né? Por que leão você tem certeza que não tem aqui, nem elefante.

L: É.

E: Mas, às vezes, eu posso te falar: ah, tem mais uma pessoa que está aqui nessa sala, que está quietinha, tem um gatinho, aí, podia ser não podia?

L: É.

E: E aí, como é que você ia saber se eu estava falando mentira ou não?

L: Ah, descobrindo se é mentira ou verdade, se esse papo é mentira, não tem como acreditar!

E: Tá. E liberdade, que que é liberdade?

L: Liberdade é quando se solta... se solta. Aí, alguém te solta, assim, aí quando se solta, quando está amarrado, preso, assim, aí te solta.

E: Isso, muito bom! Agora, a gente vai fazer uma outra brincadeira. É a terceira parte da nossa conversa! Vai ser uma brincadeira diferente, vai ser assim ó...

L: (Risos) Oba.

E: Vamos brincar, vamos fazer de conta, que você é o professor...

L: Tá.

E: E eu sou sua aluna, e você tem que me explicar essas coisas aqui, como seu eu nunca... se eu não soubesse o que que é, como se eu nunca tivesse visto, nem tivesse ouvido falar nada. Telefone, que que é telefone?

L: Bem, telefone, é um negócio que você liga, aí, você liga pra falar com as pessoas, então você fala. O telefone serve pra ligar para as pessoas.

E: Isso. E como é que ele é?

L: Ah, ele é feito de fios. Ele é feito de fios, botões.

E: Isso, muito bom. E o barulho dele, como é que é?

L: Trim!

(Risos)

E: Isso! E a agora, me conta, o que que é trem?

L: Trem? É aquele negócio que sai correndo e faz barulho assim. Aí, quando a árvore está... aí quando a gente está fora do trem, o trem corre...

E: O trem, então, é uma coisa que corre?

L: É.

E: E pra que que serve o trem?

L: Não sei.

E: Você já andou de trem?

L: Não.

E: Não? Mas você falou que você conhece o trem do metrô, não é?

L: Aha.

E: Que é a mesma coisa. É um pouquinho diferente porque o trem do metrô fica embaixo da terra e o outro trem fica normal...

L: Falando em trovão, vai chover hoje.
E: Nossa, como é que você adivinhou que a próxima coisa que eu ia falar pra você era trovão? Você ouviu um barulho?
L: É que vai chover hoje.
E: Vai chover?
L: É.
E: Então, explica pra mim o que que é trovão?
L: Trovão é aquele negócio que faz barulho, às vezes, até assusta, ó!
E: É. E quando que tem trovão?
L: Quando está chovendo.
E: Isso, muito bom. E arco-íris, que que é arco-íris?
L: É um negócio feito pela água.
E: E onde que fica o arco-íris?
L: No céu.
E: E como que ele é? ... Será que isso é chuva? Ah! Você acha que é?
L: Eu acho que sim!
E: Ichi, eu não trouxe guarda-chuva, você trouxe?
L: Eu acho que sim.
E: Sua avó deve ter trazido, né? Olha que chuva gostosa! É chuva sim, bem que você falou do barulho do trovão, era barulho de trovão mesmo. Bom, o arco-íris... como que o arco-íris é?
L: É assim que acontece: quando a água... quando a água começa a cair lá no céu, aí o arco-íris é feito, né? A água da mangueira assim, da chuva... Aí, foi assim que aconteceu,
E: Isso. E justiça? Que que é justiça?
L: Justiça é quando alguém que não tinha feita nada e é preso na cadeia.
E: Aí, é uma justiça ou é injustiça?
L: Injustiça.
E: Isso, muito bom! E quando que é justiça?
L: Justiça é prender aquele ladrão lá. Aí, acho que é justiça.
E: Isso. Quando a pessoa fez alguma coisa errada mesmo, aí, é justiça, né?
L: É.
E: Muito bom, Luciano, era isso que eu tinha pra conversar com você, quer me contar mais alguma coisa?
L: Não, obrigado.
E: Se você quiser contar uma história...
L: Não, não.
E: Não quer?
L: Eu vou contar uma.
E: Então conta.
L: É, eu quero... pra falar a verdade, eu quero ouvir o negócio que a gente conversou, tem lugar pra ligar?
E: Tem, tem sim. (Fim da entrevista)

ANEXO 2

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Declaração de Consentimento

Eu,.....,
pai/mãe de
declaro, para os devidos fins, meu consentimento de participação de
meu filho(a) na pesquisa realizada por Sylvia da Silveira Nunes. Permito
a gravação das sessões e divulgação das informações, desde que não
identifiquem meu filho(a) ou família.

Assinatura e Data

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, L.A. (1996). Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. *Cadernos de Psicologia*, 1, 3-12.
- AMIRALIAN, M.L.T.M. (1990). A integração dos deficientes visuais: aspectos psicológicos e sociais. *Boletim de Psicologia*, 40 (92/93), 61-64.
- AMIRALIAN, M.L.T.M. (1997a). *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- AMIRALIAN, M.L.T.M. (1997b). O psicólogo e a pessoa com deficiência. Em: MASINI, E.A.F.S.; BECKER, E.; PINTO, E.B.; AMARAL, L.A.; AMIRALIAN, M.L.T.M. *Deficiência: alternativas de intervenção*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- AMIRALIAN, M.L.T.M., PINTO, E.B., GHIRARDI, M.I.G., LICHTIG, I., MASINI, E.F.S., & PASQUALIN, L. (2000). Conceituando a deficiência. *Revista de Saúde Pública*, 34 (11), 97-103.
- AMIRALIAN, M.L.T.M. (2001). A contribuição das propostas winnicottianas para a compreensão e intervenção junto as pessoas com deficiência. *Comunicação oral - XXI Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia*.
- AMIRALIAN, M.L.T.M. (2002). O psicólogo e as pessoas com deficiência visual. Em: MASINI, E.A.F.S. *Do sentido, pelos sentidos, para o sentido: sentidos das pessoas com deficiência sensorial*. Niterói: Intertexto; São Paulo: Vetor.
- ANACHE, A. A. (1994). *Educação e deficiência: um estudo sobre a educação da pessoa com "deficiência" visual*. Campo Grande, MS: Cecitec/UFMS.

- ANDERSON, D. W., & OLSON, M. R. (1981). Word meaning among congenitally blind children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 75 (4), 165-168.
- ANDERSON, D. W. (1984). Mental imagery in congenitally blind children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 78 (5), 206-210.
- BATISTA, C.G. (1996). Observação, registro e análise de dados em situação de intervenção psicopedagógica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, II (4), 41-51.
- BATISTA, C. G. (2000). Crianças com deficiência visual: como favorecer a sua escolarização? *Temas em Psicologia*, 6 (3), 217-230.
- BATISTA, C.G., & ENUMO, S.R.F. (2000). Desenvolvimento humano e impedimentos de origem orgânica: o caso da deficiência visual. Em Novo, H.A. e Menandro, M.C.S. (Orgs.) *Olhares diversos: estudando o desenvolvimento humano*. (pp.157-174) Vitória, E.S.: UFES, Programa de Pós-graduação em Psicologia: Capes, Proin.
- BATISTA, C. G. (no prelo). Aquisição de conceitos em crianças cegas. Submetido à publicação.
- BOCK, A. M. B. (2001). A Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. Em: Bock, A.M.B. (Org.) *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez.
- BRUNER, J. S., GOODNOW, J. J., & AUSTIN, G. A. (1967). *A study of thinking*. New York, Wiley. (Publicado originalmente em 1956).
- CAIADO, K. R. M. (2003). *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas, SP: Autores Associados: PUC.
- CARAZAS, R. G. R. (1997). *A solicitação do meio e o desenvolvimento intelectual da criança portadora de deficiência visual*. Tese de

doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

CUNHA, A.C.B. (1996). A relação entre comunicação e linguagem: uma análise psicológica do desenvolvimento da linguagem em crianças portadoras de deficiência visual. *Temas sobre desenvolvimento*, 5 (28), 10-15.

CUTSFORTH, T. D. (1969). *O cego na escola e na sociedade: um estudo psicológico*. (Revisão técnica da tradução por Jurema Venturini e Ana Amélia da Silva). São Paulo: Companhia Nacional de Educação dos Cegos.

FERRARI, A. L., & CAMPOS, E. (2001) *De que cor é o vento? Subsídios para ações educativo- culturais com deficientes visuais em museus*. Belo Horizonte, MG: Prefeitura.

FREIRE, I. M. (1995). *Olhar sobre a criança: estudo exploratório da criança vidente e não-vidente de dois anos de idade*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GARCIA, N. (2001). *Programas de orientação e mobilidade no processo de educação da criança portadora de cegueira*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GARDNER, H. (1995). *A nova ciência da mente: uma história da revolução cognitiva*. São Paulo: Edusp.

HALL, A. (1981). Mental images and the cognitive development of the congenitally blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 75 (7), 281-285.

KEIL, F. C. (1989). *Concepts, kinds, and cognitive development*. Cambridge, MA, MIT Press.

- KENT, D. (1989). Shackled imagination: literary illusions about blindness. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 83 (3), 145-150.
- LEME, M.E.S. (1998). *Investigação de conceitos em cegos congênitos*. Monografia de especialização. Cepre-Unicamp, Campinas, SP.
- LIMA, F. J., LIMA, R.A.F., & SILVA, J. A. (2000). A preeminência da visão: crença, filosofia, ciência e o cego. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 2 (52), 51-61.
- LOMÔNACO, J.F.B., CAON, C. M., HEURI, A.L.P.V., SANTOS, D.M.M., & FRANCO, G.T. (1996). Do característico ao definidor: um estudo exploratório sobre o desenvolvimento de conceitos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12 (1), 51-60.
- LOMÔNACO, J.F.B. (1997). *A natureza dos conceitos: visões psicológicas*. Tese de livre-docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- LOMÔNACO, J.F.B., CAPOVILLA, A.G.S., COSTA, C.E, ALBERNAZ, J.M., SOUZA, M.A.D., & AGUIAR, R.M. (2000) Desenvolvimento de conceitos: o paradigma das descobertas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 4 (2), 31-39.
- LOMÔNACO, J.F.B., PAULA, F.V., MELLO, C.B., & ALMEIDA, F.A. (2001) Desenvolvimento de conceitos: o paradigma das transformações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17 (2), 161-168.
- LOMÔNACO, J.F.B., NUNES, S. S., & SANO, W. T. (no prelo). Concepções de cegueira entre estudantes de Psicologia. *Boletim de Psicologia*.
- LORA, T. D. P. (2000). *O professor especializado no ensino de deficientes visuais: um estudo centrado em seus papéis e competências*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- MACCLUSKIE, K.C., TUNICK, R. H., DIAL, J. G., & PAUL, D.S.. (1998). The role of vision in the development of abstraction ability. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92 (3), 189-199.
- MASINI, E. F. S. (1994). *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- MASINI, E. F. S. (1995). Algumas questões sobre a avaliação do portador de deficiência visual. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 76 (184), 579-614.
- MASINI, E. F. S. (2002) (Org.) *Do sentido, pelos sentidos, para o sentido: sentidos das pessoas com deficiência sensorial*. Niterói, RJ: Intertexto; São Paulo: Vetor.
- MEDIN, D. L. (1989). Concepts and conceptual structure. *American Psychologist*, 44 (12), 1469-1481.
- MONTE ALEGRE, P. A. C. (2003). *A cegueira e a visão do pensamento*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MURPHY, G. L. (1993). Theories and concept formation. In: MECHELEN, I., HAMPTON, J., MICHALSKI, R. S., & THEUNS, P. ed., *Categories and concepts: theoretical views and inductive data analysis*. London, Academic Press. Cap. 7, p. 173-200. (Cognitive Science Series, v. 7)
- MURPHY, G. L., & MEDIN, D. L. (1985). The role of theories in conceptual coherence. *Psychological Review*, 92 (3), 289-316.
- NABEIRO, M. (1999). *A pessoa com deficiência visual e o movimento: um novo olhar, uma nova prática*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

NUNES, I.M. (2002). *A aquisição de conhecimentos sobre diferentes conceitos em crianças cegas totais com diferentes histórias de vida: uma investigação*. Dissertação de mestrado, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

OCHAITA, E., & ROSA, A. (1995). Percepção, ação e conhecimento nas crianças cegas. Em COLL, C., PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Vol. 3-Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Tradução de M.A.G.Domingues do original espanhol de 1993. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

OLIVEIRA, M. B. (1994). Rumo a uma teoria dialética de conceitos. Em: P.C.C. Abrantes (Org.) *Epistemologia e Cognição*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília.

OLIVEIRA, M. B. (1999). *Da ciência cognitiva à dialética*. São Paulo: Discurso Editorial.

OLIVEIRA, J. V. G. (2002). *Do essencial invisível: arte e beleza entre os cegos*. Rio de Janeiro: Revan: FAPERJ.

ORMELEZI, E. M. (2000). *Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PASSOS, P.M.P. (1998). *A compreensão de metáforas pela criança cega congênita*. Monografia de especialização. Cepre-Unicamp, Campinas, SP.

POZO, J.I. (1988). *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

RABÊLLO, R. S. (2003). *Análise de um experimento de teatro-educação no Instituto de Cegos da Bahia: possibilidades de utilização da*

linguagem teatral por um grupo de adolescentes. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RAMIRO, V. C. (2000). O brincar da criança cega: um estudo psicológico sobre a atividade lúdica de crianças deficientes visuais. *Boletim da Sociedade Rorschach de São Paulo*, X (1), 77-93.

RECCHIA, S. L. (1997). Play and concept development in infants and young children with severe visual impairments: a constructive view. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91 (4), 401- 406.

SACKS, O. (1995). *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras.

TEIXEIRA, F. M. (1999). Conhecimento biológico das crianças: um domínio autônomo? Concepções sobre aparelho digestivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15 (1), 01-08.

TRINCA, W. (1997). *Prefácio*. Em : Amiralian, M.L.T.M. Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo.

VIEGAS, L. M., PAIVA, L. H. Y. , GUIMARÃES, L. M., LEME, M. I., MORIMATSU, P. M., & NUNES, S. S. (2004). Concepções de cegueira congênita entre estudantes de pedagogia. *Resumos da 7ª Jornada de Educação Especial*. Marília: Fundepe, 157-158.

VYGOTSKY, L.S. (1997). *Fundamentos de Defectologia. Obras Completas, tomo cinco*. Tradução em espanhol do original russo organizado em 1983, a partir de obras originais até 1934. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2ª reimpressão.

WARREN, D.H. (1994). *Blindness and children: an individual differences approach*. EUA: Cambridge University Press.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)