

# Artigo 3

*Tema*

*LINGUAGEM*

## A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO PELO OUTRO: NOTAS SOBRE A LINGUAGEM, O DISCURSO E A PALAVRA NA CEGUEIRA

*Armando Barros*

*Michelle Ramos*

*Nicole Caputo*

### RESUMO

O artigo aborda a construção do sujeito mediado pelas linguagens. Propõe a necessidade de que os profissionais de ensino, que atuam com crianças cegas ou de baixa visão, se fundamentem na teoria de Vygotsky. Viver as experiências sensoriais que as palavras nominam, para que a inclusão se realize, primeiro pelo significado delas e, depois, no sentido dos discursos. Os autores apresentam o texto em três movimentos: em torno da linguagem e do pensamento; linguagens verbal e não-verbal; e novos conteúdos na formação dos pedagogos.

### ABSTRACT

*This article deals with the construction of the subject, mediated by the languages. It suggests the necessity that teaching professionals working with blind and low vision children base themselves on Vygotsky's theory. To live the sensory experiences nominated by the words, so that inclusion may come true, first by their meanings and, then, in the sense of speeches. The authors present the text in three movements: around language and thought; verbal and nonverbal languages; and new contents in the formation of pedagogos.*

" Na verdade, o olhar não existe. Sempre é "um" olhar, um olhar condicionado. A gente não conhece as coisas como elas são. As coisas são mediadas pela nossa experiência. [...] O olhar é uma interpretação. Tudo o que a gente olha, está mediado pelos nossos conceitos, pelos nossos valores. (Paulo Cesar Lopes, filme "Janela da Alma")

Existe uma parábola oriental que fala terem sido dadas a crianças cegas, separadamente, diferentes partes do corpo de um elefante sem que nenhuma delas tenha conseguido conceituar de fato o que fosse um elefante. Consideremos a partir dessa parábola a palavra, como nomenclatura e significado para cada uma daquelas partes e, o corpo total do animal o pleno sentido e, então perguntemos: Como uma criança cega aprende? Como o cego significa a palavra quando não dispõe da visualidade que media a experiência visual? O que é a palavra para quem está impedido de generalizar as coisas vistas, conceituando-as pela relação palavra-visão? Em que medida as palavras que ouve na fala dos videntes o cego entende como significado e sentido? Como viabilizar a partilha da palavra como conceito organizador do pensamento nas crianças cegas? A inclusão não seria gestada na partilha da semântica, que de fato une os homens em comunidades de sentido?

Falamos a partir de um lugar que tem como marcos preliminares a produção de conceitos e a relação pensamento e linguagem em Vygotsky. Em nosso horizonte, a hipótese é a de que a confluência da corporeidade, da oralidade e da escrita viabilizam no indivíduo a mediação da palavra como conceito, realizando seu pensamento em síntese com o Outro, favorecendo a construção de sua subjetividade pela sociabilidade que seu domínio e exercício implicam.

Partimos do pressuposto de que os discursos podem ser mais bem apropriados quando vividos, ampliando as fronteiras do sentido pela capacidade de articular o significado das palavras em falas. Em nosso trabalho, o uso da verbalidade está associado à experiência cinestésica<sup>1</sup>, dando significado à palavra e sentido ao discurso.<sup>2</sup> Sentido que se constrói como partilha, elaborando redes de sociabilidade pela inserção em "comunidades semânticas".

No trabalho pedagógico de inclusão de crianças com deficiência visual (cegas ou de baixa visão), propomos o estímulo intensivo a experiências sensoriais, associadas à verbalidade que se institui quando da vivência coletiva. Nesse contexto, não debatemos propriamente no campo da Educação Especial mas, sim, no da

inclusão escolar, no horizonte das políticas públicas de formação continuada de professores, condição indispensável para a inclusão.

O presente texto foi construído a partir de pesquisa em desenvolvimento. Em sua exposição, apresentamos três movimentos: no primeiro, desenhamos as relações entre linguagem e pensamento, na perspectiva de Vygotsky (2003); no segundo, expomos nossa proposição sobre as relações entre linguagem não-verbal e a palavra, mediadas pelas experiências sensorial e cotidianas e finalmente, via Laboratório de Estudos e Pesquisas do Olhar/UFF, propomos a inserção de novos conteúdos para novas competências nas propostas curriculares de formação do profissional de ensino.<sup>3</sup>

## 1. A palavra e o pensamento

### **A Palavra como significado**

Vygotsky (2003) pauta seu trabalho na construção do sujeito e, para tal, elege a linguagem verbal como determinante na realização do pensamento. Assim, o processo de *individuação* passaria pelas habilidades do sujeito em mediar através da linguagem sua relação com o mundo. A palavra então torna-se signo que nomeia, representa e substitui os objetos permitindo ao homem "transformar" o mundo mediante a linguagem que o representa e, dialeticamente, ser por ela transformado: seu cérebro passa a realizar o pensamento pela linguagem que criou. Sua compreensão do mundo passa, então, a ser mediada pelo significado da palavra e pelos sentidos que a organizam em discursos.

Na perspectiva de Vygotsky, uma vez que as práticas sociais estão imersas no verbal, a apropriação das linguagens oral e escrita é chave na inclusão dos homens na sociedade. Humanizar-se, assim, implicaria apropriar-se do patrimônio cultural da humanidade. Essa apropriação se realiza por práticas sociais, as quais, por sua vez, demarcam o uso da linguagem, organizam o significado das palavras, estabelecendo redes semânticas que organizam a cultura como sentido. Nesse contexto, a linguagem seria apropriada em processo que se iniciaria nos indivíduos em torno dos 2 anos de idade quando estes passam a nomear os objetos do mundo.

A linguagem está vinculada ao processo de abstração e representação pois, como mediação, a palavra é signo, substituindo e representando o mundo como conceito. Podemos considerar que a palavra não apenas nomina os objetos no mundo, mas expressa um conceito, uma vez que generaliza os atributos de um conjunto de objetos semelhantes ou similares (por exemplo: a palavra "mesa" generaliza sobre um móvel com tampo e quatro pés, de diferentes tamanhos, alturas e materiais...). A partir do momento em que o objeto pode ausentar-se, substituído pela palavra, o signo surge em toda sua plenitude e o conceito está presente como processo de abstração pleno. O processo de representação se realiza numa cadeia que chamamos precariamente de "linguagem".<sup>4</sup>

Segundo Vygotsky, a palavra inicialmente tem o papel de "meio" e, posteriormente, torna-se o seu "símbolo".<sup>5</sup> Com Oliveira, o uso do signo verbal pelo homem altera seu comportamento, seu psiquismo, sua subjetividade.

A operação com sistemas simbólicos - e o conseqüente desenvolvimento da abstração e da generalização - permite a realização de formas de pensamento que não seriam possíveis sem esses processos de representação e define o salto para os achados processos psicológicos superiores, tipicamente humanos. O desenvolvimento da linguagem - sistema simbólico básico de todos os grupos humanos - representa, pois, um salto qualitativo na evolução da espécie e do indivíduo (OLIVEIRA, 1992, p.26-27).

Diz Vygotsky que todas as funções psíquicas superiores são processos mediados e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. Para ele, a palavra organizada em discursos é o signo mediador fundamental e é incorporada à cognição como uma parte indispensável da compreensão humana do mundo.

A criança deve dominar o sentido de cada palavra e saber foneticamente proferi-la, como também articulá-la de tal forma que dê sentido a um mundo que se movimenta continuamente, resignificando as relações. O sentido está sempre em movimento, bem como o significado das palavras, pois estas estão imersas em discursos que organizam o mundo social e nossa relação com o Outro.

## **O discurso como mediação entre a linguagem e a fala**

Afirmamos que a linguagem é mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Consideramos a linguagem na perspectiva do "discurso". O discurso é, assim, palavra em movimento, prática de linguagem. Consideramos o "discurso" como um complexo processo de constituição de sujeitos e produção de sentidos afetados pela língua e pela história, envolvendo processos de identificação, argumentação, subjetivação, construção da realidade. Para Orlandi (1999), a linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de "discurso" como efeito de sentido entre locutores.

O tratamento da Temporalidade adquire uma dimensão discursiva porque afetada pelo simbólico, pelos discursos (os fatos reclamam sentidos). Como observa Orlandi, nesse contexto o sujeito é descentrado, construído por uma história de novo significado, pois marcada pelas linguagens.

O conhecimento produzido pelo homem é reconhecido no próprio texto discursivo. O texto assim tem uma materialidade simbólica própria e significativa. O texto tem uma espessura semântica e o conhecimento fundado em sua discursividade (ORLANDI, 1999, p.13).

O conceito de "ordem discursiva" remete a Foucault: os discursos não apenas representam relações sociais como as constroem. Sendo "práticas de linguagem", as relações sociais tornam-se também "práticas sociais", isto é, relações ativas com o mundo — envolvendo a identificação, a argumentação, a subjetivação — tornando discursos verbais "práticas discursivas".

A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la. Foucault exemplifica sobre como as identidades de professores e alunos conseguem reproduzir-se: as relações entre elas estão no centro de um sistema de educação, dependendo da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações. Porém, elas estão abertas à transformações que podem

originar-se parcialmente no discurso: na fala da sala de aula, da sala dos professores, do debate educacional, e assim por diante.<sup>6</sup>

## 2. A produção dos conceitos: cotidianos e científicos

Em nossa perspectiva, a inclusão do indivíduo e sua construção como sujeito realiza-se através de seu pertencimento à humanidade, cuja consciência é mediada pela linguagem. A linguagem, assim, organiza o pensamento para que cada indivíduo se constitua pela fala que o atravessa em direção ao Outro. Outro que, via linguagem dialogada, o reconhece como Sujeito e o inclui na comunidade humana, constituindo-se entre ambos, minimamente, uma "comunidade de sentido", uma intersubjetividade.

Oliveira (1992), refere-se à produção de conceitos "cotidianos" e "científicos", em Vygotsky . Para este, os conceitos cotidianos são desenvolvidos no decorrer da vivência da criança, de suas interações sociais imediatas. Por sua vez, os chamados conceitos científicos seriam adquiridos pelo ensino escolar, como parte de um sistema organizado de conhecimentos. Segundo o educador russo, embora originados de instâncias cognitivas diferentes, os conceitos cotidianos e científicos confluem. Tais conceitos estariam presentes nas sociedades letradas onde as crianças são submetidas a processos deliberados de instrução escolar. Vygotsky diferencia de forma clara a especificidade de cada um deles:

A criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos relativamente tarde: a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles à vontade, aparece muito tempo depois de adquirir os conceitos. Ela possui o conceito (isto é, conhece o objeto ao qual o conceito se refere), mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento. [ex: o conceito de irmão].

*O desenvolvimento de um **conceito científico**, por outro lado, geralmente começa com sua definição verbal e com sua aplicação em operações não-espontâneas — ao se operar com o próprio conceito, cuja existência na mente da criança tem início a um nível que só posteriormente será atingido pelos conceitos espontâneos.*

[como exemplo de conceitos científicos aprendidos na escola] Embora consiga responder corretamente a questões sobre 'escravidão', 'exploração', esses conceitos são esquemáticos e

carecem da riqueza de conteúdo proveniente da experiência pessoal. Vão sendo gradualmente expandidos no decorrer das leituras e dos trabalhos escolares posteriores.

Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto.

Pode-se remontar a origem de um conceito espontâneo a um confronto com uma situação concreta, ao passo que um conceito científico envolve, desde o início, uma atitude 'mediada' em relação a seu objeto (apud OLIVEIRA, p. 32).

Segundo Oliveira, Vygotsky recupera "a importância da instituição escola nas sociedades letradas e os procedimentos de instrução deliberada que nela ocorrem (destacando-se a transmissão de conceitos inseridos em sistemas de conhecimento articulados pelas diversas disciplinas científicas)". Para ele, as práticas escolares seriam fundamentais "na construção dos processos psicológicos dos indivíduos dessas sociedades" (OLIVEIRA, 1992, p.32). O papel da escola no desenvolvimento dos conceitos científicos é realçada por Vygotsky, uma vez que ela propiciaria "o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos, centrais ao próprio modo de articulação dos conceitos científicos" (OLIVEIRA, 1992, p. 33). Para a autora, Vygotsky propôs um percurso genético do desenvolvimento do pensamento conceitual em três estágios:

No primeiro estágio, a criança forma conjuntos sincréticos, agrupando objetos com base em nexos vagos, subjetivos e baseados em fatores perceptuais, como a proximidade espacial, por exemplo. Esses nexos são instáveis e não relacionados aos atributos relevantes dos objetos.

O segundo estágio é chamado por Vygotsky de "pensamento por complexos": [citação pela autora do próprio autor, a seguir] "em um complexo, as ligações entre seus componentes são concretas e factuais, e não abstratas e lógicas [...]"

As ligações factuais subjacentes aos complexos são descobertas por meio da experiência direta. Portanto, um complexo é, antes de mais nada, um agrupamento concreto de objetos unidos por ligações factuais. Uma vez que um complexo não é formado no plano do pensamento abstrato, as ligações que o criam, assim como as que ele ajuda a criar, carecem de unidade lógica: podem ser de muitos tipos diferentes.

Qualquer conexão factualmente presente pode levar à inclusão de um determinado elemento em um complexo. Enquanto um conceito agrupa os objetos de acordo com um atributo, as ligações que unem os elementos de um complexo ao todo, e entre si, podem ser tão diversas quanto os contatos e as relações que de fato existem entre os elementos.

*No terceiro estágio, que levará à formação dos conceitos propriamente ditos, a criança agrupa objetos com base num único atributo, sendo capaz de abstrair características isoladas da totalidade da experiência concreta.<sup>7</sup>*

### **2.1. A experiência sensorial**

Espaço e Tempo são operativos a partir de uma referência fundamental: o corpo. O homem, portanto, é, antes de tudo, corpóreo, unidade que referencia tudo o que é a ele exterior. A pesquisa propõe um encaminhamento fundamental: a recuperação da experiência corpórea como epistêmica, isto é, produtora de conhecimento. Conhecimento fundado na Fenomenologia de Husserl e, especialmente, em Merleau-Ponty.

A percepção visual coloca o indivíduo como sujeito da percepção, o mesmo ocorrendo com o objeto visto.<sup>8</sup> Os fenômenos no mundo não existem senão com a participação ativa do Sujeito (da percepção). A Vida, o Mundo, os "fenômenos" só existem quanto os vejo "de dentro" deles, participando em sua constituição, dando-lhes sentido.<sup>9</sup>

A "visibilidade" portanto, está vinculada ao corpo, ao visível e ao invisível, de que trata Merleau-Ponty ao referir-se ao corpo como "carne". Todavia, não se trata do corpo biológico e sim, como ensina Quinet, "daquilo que é anterior à distinção entre objeto sensível e sujeito que sente, entre o visível e quem vê":

A carne é ao mesmo tempo o que precede e o que preside a distinção entre o visível e aquele que vê. A carne é o ponto de contato entre o corpo e o mundo. A espessura do corpo, longe de rivalizar com a do mundo é, ao contrário, o único meio que tenho para ir ao âmago das coisas, fazendo-me mundo e fazendo delas [as coisas] carne (QUINET, 2002, p. 39).

Merleau-Ponty, em sua reflexão sobre a Fenomenologia, torna-se fundamento da teoria lacaniana do campo visual. Segundo Antonio Quinet: "nesse mundo que vejo, sou, antes de tudo, visto. Lá encontra-se um olhar que tem a mim em sua mira, pois se vejo as coisas, elas também me olham, de tal forma que vidente e visível se correspondem e não se sabe mais quem vê e quem é visto" (QUINET, 2002, p.40).

Nesse contexto, ainda para Quinet, o campo visual ou objeto da percepção se apresenta ao sujeito através de silhuetas, perfis, esboços e não como uma dada totalidade, pois se transformam continuamente uns nos outros. Assim, o olhar apreende, principalmente, estruturas de conjunto e não dados elementares.

Partimos do pressuposto de que o tempo e o espaço não pré-existem ao homem, isto é, não estão previamente dados à percepção humana. Eles são construídos socialmente. Tempo(s) e espaços somente "significam" quando internalizados pela percepção através de processos educativos que variam entre sociedades e entre grupos sociais, em suas trajetórias históricas.<sup>10</sup>

### 3. A palavra como vivência, sociabilidade e memória

Vygotsky fala que a linguagem não existe simplesmente neutra, situada apenas na estrutura linguística. Para ele, a "palavra" somente pode ser entendida na História e na sua perspectiva dialogal, ou seja, a palavra na relação com o mundo e com os outros. Da mesma forma, em um cego, a expressão facial é empobrecida porque ele não a exercita pela observação dos outros e de suas possibilidades signícas corporais. O cego quase não ri enquanto complexidade muscular facial. O riso de um cego é restrito, em sua maioria, ao sonoro, uma vez que não vê o outro riso e portanto não tem a ciência de que o Outro observa seu riso (seu riso no Outro).

Como diz Vygotsky, o sentido é movente, ou seja, o significado na palavra se move nas circunstâncias do diálogo. Oliveira (1992) observa que "o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem". Ainda segundo a autora, "as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais" ( p.24).

Incluir o homem na sociedade é incluí-lo em sua cultura, nos modos de fazer, nos modos de saber, nas manifestações culturais mais amplas que significam, antes de tudo, favorecer que participe com o Outro do mundo cotidiano, onde o discurso realiza-se como sentido, fala, semântica. Nesse contexto, a cultura "fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real"(OLIVEIRA, 1992, p.27).

Defendemos que os significados dos signos nominados pela "palavra" têm origem no espaço do corpo da criança. É nele que a criança tem sua referência para o sentido original das palavras "dentro" (os órgãos humanos), "fora" (o que está fora do corpo), "perto" (do corpo, da mão), "longe" (o que o corpo não alcança), "baixo" (menor que o corpo), "alto" (acima do corpo), "largo", "curto", "aqui" (junto ao corpo), "ali", "travessia" (o que percorro com meu corpo).

Cada corpo tem, latente na experiência cotidiana, o significado para "conter" (pois cada corpo incorpora ou contém sejam alimentos, sejam roupas, sejam objetos) e para o significado de "contido" (onde me insiro, como "dentro" da casa, da rua, da calçada, do ônibus, do carro, do barco, do mar).

A Temporalidade, por sua vez, tem referência igualmente pelo percurso da Vida através do desenvolvimento do corpo. A vida perpassa o corpo desde o tempo da gestação, o tempo diário da alimentação, o tempo do sono e da vigília. Os tempos que separam os gêneros: na mulher, a menstruação e seu ciclo, a puberdade, a

adolescência dos órgãos, dos sentidos e dos desejos, o apogeu físico e da fertilidade, a menopausa, a velhice. No homem, o tempo da puberdade ou adolescência, o tempo do adulto e da virilidade, o tempo da velhice. No corpo, o tempo é primeiro sentido, sensoriedade expressa pelo viço, pela maturidade, velhice e morte. O tempo é ritmo, pulsação, ocorre entre batidas no movimento do coração.

O corpo é, portanto, conhecimento e medida do indivíduo. Mas é, também, espaço de construção do Sujeito pela relação com o Outro. Assim, os conteúdos que remetem ao espaço e ao tempo serão, sempre, um diálogo entre a experiência cultural (portanto coletiva) e a experiência singular, individual, do aluno objeto de trabalho. Nosso grande desafio e cuidado é favorecer nossos educandos a nominarem suas experiências no mundo, permitindo a ampliação de sua percepção mediante a produção discursiva, cujo sentido não seja restrito — fazendo supor que teríamos, apenas, um tempo único ou um espaço homogêneo e único...

Para Vygotsky, a construção dos conceitos pela criança no plano cotidiano pode ser incorporada pelos educadores quando preocupados em sensibilizá-la para o significado das palavras:

*[...] É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os **conceitos históricos** só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado — quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar 'no passado e agora'; os seus **conceitos geográficos** e sociológicos devem se desenvolver a partir do esquema simples 'aqui e em outro lugar'.*

Ao forçar a sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade.

Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado.

Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos (OLIVEIRA, 1992, p.32).

Conclusões preliminares: a formação continuada de professores

No presente, os estudos científicos na Psicologia Cognitiva reconhecem como pilares efetivos da apropriação do conhecimento a instância cultural e o mundo do cotidiano, onde insere-se a experiência do indivíduo:

[...] o processo de aprendizagem humana envolve ao menos três componentes dos quais sabemos ainda pouco: a memória, a consciência e a emoção. A estes somam-se outros que são os próprios mediadores da ação humana, o desenvolvimento e a utilização dos sistemas simbólicos, principalmente a linguagem, e o papel da cultura no processo de desenvolvimento humano" (LIMA, 2001, p.5).

Ao educador em formação, ainda carecem conteúdos, disciplinas e programas que apresentem bases metodológicas para que incorpore em suas ações pedagógicas a experiência cotidiana dos alunos, seu percurso de vida e os processos discursivos que materializam essas trajetórias em diferentes linguagens, verbais e não-verbais.

Defendemos uma inclusão fundada na experiencição do mundo onde cinestesia e verbalidade medeiam a construção das representações e o desenvolvimento das operações mentais superiores. A ampliação das habilidades e competências do professor viabilizam a expansão dos campos possíveis do conhecimento pelo indivíduo na instância não apenas cognitiva, mas, também, afetiva e emocional: "Isto é feito com base na experiência cultural, no desenvolvimento biológico e na tradição histórica da instituição escolar, pilares do processo de desenvolvimento do indivíduo na instituição escolar" (LIMA, 2001, p.4).

Partilhamos a compreensão de Lima (2001), quando defende que as demandas da cidadania impõem hoje aos educadores contemporâneos ressignificar a prática pedagógica, superando pensar a educação apenas como ensino-aprendizagem. Para ela, o processo de aprender

é múltiplo, envolvendo diferentes níveis de formação do Sujeito: a instância cultural, a dimensão clínica e a emocional.<sup>11</sup>

No plano cultural, concordamos com Lima em sua posição de que "o ser humano aprende na relação com o outro: a natureza da aprendizagem humana é sempre social. E, em ambos os casos, a aprendizagem está diretamente relacionada ao contexto."<sup>12</sup> "Isso tem uma implicação metodológica extraordinária no trabalho com crianças cegas ou de baixa visão, embora, muitas vezes, o educador não tenha uma formação que lhe permita incorporar o cotidiano da cultura ou, mesmo, fundamentos da psicologia cognitiva em seu trabalho com alunos. Assim, o profissional de ensino tende a considerar que o "comportamento de estudar" constitui-se espontaneamente.

Segundo Oliveira (1992), a linguagem do grupo onde a criança desenvolve-se dirige o processo de formação de conceitos, e a trajetória de um conceito está predeterminada pelo significado que a palavra que o designa tem na linguagem.<sup>13</sup> Urge ampliar o acesso dos professores à formação continuada, aprofundando seu conhecimento sobre a apropriação da linguagem e de como a palavra realiza-se como conceito, viabilizando a inclusão do homem e sua construção como sujeito.

Trabalhar com os professores e pedagogos, em formação, as diferentes formas de representação da experiência humana como registro, memória e comunicação é atualizar a tradição da escola, marcada pela exclusão das linguagens não-verbais. Por outro lado, observa-se ainda, em nível nacional, a timidez na introdução de disciplinas específicas sobre educação especial ou educação inclusiva tanto na formação de profissionais de ensino quanto nas licenciaturas. Essa omissão indicia os desafios que ainda se antepõem ao acesso democrático de um segmento expressivo das crianças brasileiras aos sistemas públicos de ensino.

Na ordem do dia para o enfrentamento dos desafios na formação dos profissionais de ensino com maiores habilidades e competências, urge a compreensão do papel das linguagens na construção dos sujeitos e a necessidade de sua projeção nas diferentes opções metodológicas de inclusão. Somente pelo reconhecimento e domínio dos fundamentos teóricos da linguagem, organizada em discursos e mediada pela oralidade, é possível

constituirmos profissionais que vejam no aluno cego ou com baixa visão um sujeito que se produz com-o-outro, objeto de atenção do mundo e sujeito de suas próprias circunstâncias.

Notas de Rodapé

1 Cinestesia entendida como a exploração associada dos sentidos humanos, da sensoriedade: a visão, o tato, o paladar, a audição.

2 Partilhamos do entendimento que as palavras têm "significado", pois associadas a um referente, objeto. O "sentido" estaria no discurso, que articula as palavras em falas organizadas em razão de necessidades singulares. A base dessa livre compreensão encontra-se em Vygotsky (2003).

3 O Laboratório de Estudos da Imagem e do Olhar - LEIO - desenvolve hoje o Projeto de pesquisa "Práticas Discursivas ao Olhar: novas habilidades e competências na formação do Pedagogo: a educação inclusiva para DV". UFF-LEIO-PROPP-FAPERJ

4 Segundo Oliveira a linguagem humana tem duas funções básicas: 1) o intercâmbio social e 2) o desenvolvimento do pensamento generalizante. Para ela, "a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem." OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: La Taille (1992, p. 27),

5 VYGOTSKY, apud OLIVEIRA, op. cit., p. 48.

6 Foucault utiliza a expressão prática discursiva em lugar de prática social (apud Fairclough, op. cit., p.65 e 92).

7 OLIVEIRA, p.29. Segundo a autora, o percurso genético não é linear, o terceiro estágio não aparece, necessariamente, só depois que o pensamento por complexo completou todo o curso de seu desenvolvimento. Op. cit., p.30

8 QUINET, A. 2002, p. 35. O autor recupera Husserl, ao defender que a Fenomenologia está fundada na visão e não na razão. "Se vejo essa mesa, é porque existe uma relação de intencionalidade

anterior que me coloca como sujeito vidente e coloca a mesa como vista. Essa relação de intencionalidade é anterior a mim enquanto sujeito empírico e à mesa, como objeto empírico. Essa estrutura determinante do vidente e do visto é atualizada no ato da visão dessa mesa como a cada vez que há percepção visual. HUSSERL, apud QUINET, op. cit., p.35-36.

**9** QUINET, op. cit., p.38. Para o filósofo, "enveredo-me com meu corpo por entre as coisas, elas coexistem comigo como sujeito encarnado e essa vida nas coisas nada tem em comum com a construção dos objetos científicos". Para Merleau-Ponty, "a 'Fenomenologia da Percepção' se organiza a partir da concepção do sujeito encarnado no fenômeno em si, [...] o sujeito está compreendido no fenômeno enquanto corpo".

**10** Em outras palavras, o "espaço" passa a existir para o homem à medida que sua sociedade elabora significados (sagrados, religiosos, militares, de caça) para o deslocamento do grupo ou de indivíduos dentro de um determinado perímetro geográfico. O "espaço", então, passa a ter mediações simbólicas materializadas em discursos, calendários, religiões, matemáticas, astronomia, educação do corpo e dos sentidos. Neste processo, o corpo torna-se unidade de conhecimento espacial.

**11** Para Vygotsky (1995), "os processos de desenvolvimento são função direta do período de formação, envolvendo os aspectos biológicos, psicológicos e culturais". Apud LIMA, E. S.

**12** Para LIMA, op. cit., "um dos aspectos fundamentais da inter-relação entre cultura e aprendizagem na escola provém do chamado conhecimento cultural. "Segundo a autora, "o conhecimento cultural usado em várias áreas do conhecimento [...] refere-se ao conjunto (dinâmico) de conhecimentos que o ser humano acumula a partir do grupo a que pertence e a partir de suas experiências pessoais, principalmente no que diz respeito ao uso de sistemas simbólicos em sua vida cotidiana. "A autora defende que "[...] o conhecimento cultural é o acervo disponível ao sujeito para a elaboração de suas ações e pensamentos e para construção de significados."

**13** Para OLIVEIRA, "[...] o cérebro se forma na dinâmica cotidiana das reações do indivíduo ao meio, idéia defendida

décadas atrás por Wallon, para quem o processo de desenvolvimento humano é função do contexto." OLIVEIRA, 1992., p.30.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARROS, A. M. de. *Práticas educativas ao olhar: da vidência e da cegueira na formação do pedagogo*. Rio de Janeiro: Editora E-Papers, 2003 (21-32).

JOBIM E SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bahtin, Vygotsky e Benjamin*. 5.ed. São Paulo: Editora Papirus, 1994.

LIMA, E. S. Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos *In: Série Separatas*. São Paulo: Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, 2001.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In: LA TAILLE, Y. de. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

ORLANDI, E. *Análise do discurso - princípios e procedimentos*. Campinas: Ed. Pontes, 1999.

QUINET, A. Um olhar a mais: ver e ser visto na psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. 220p.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

**Armando Martins de Barros é doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), docente da Pós-Graduação em Educação, campo Linguagens e Subjetividade, da Universidade Federal Fluminense (UFF); docente da Faculdade de Educação; Coordenador do Laboratório de Estudos da Imagem e do Olhar (LEIO).**

**Michelle Henrique Ramos é pedagoga em formação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), bolsista de Iniciação Científica do projeto "Práticas Discursivas ao Olhar: novas competências e habilidades na formação do pedagogo", FAPERJ**

***Nicole Caputo é pedagoga em formação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), bolsista de iniciação científica do projeto "Práticas Discursivas ao Olhar: novas competências e habilidades na formação do pedagogo", FAPERJ***