

# Deficiência Visual, Interação e desenvolvimento da Linguagem

Fabiana Kaodoiniski \*

Fernanda Ribeiro Toniazzo \*\*

## Resumo

Este trabalho pretende refletir sobre a importância da interação de crianças cegas congênitas com os objetos de conhecimento, com o espaço e com o outro para a promoção da aprendizagem e para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem do indivíduo com essa deficiência. Este artigo resulta de pesquisas bibliográficas realizadas no Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Nessa perspectiva, entende-se a relação intersubjetiva como constitutiva do eu, conforme postulados benvenistianos. Além disso, considerando a premissa de Leonhardt (1992) de que a visão é responsável por integrar e organizar a experiência proveniente dos outros sentidos, destaca-se que o cego, por não dispor da percepção visual, pode ter dificuldades de formar conceitos – segundo pressupostos de Vygotsky. Diante disso, busca-se explicitar, com base em estudos de Toniazzo, a complexidade inerente à configuração da relação enunciativa “eu-tu” no processo de formação de conceitos em crianças com cegueira congênita, destacando-se a necessidade da constante mediação do cuidador para a promoção do desenvolvimento da cognição e da linguagem. A partir deste estudo, foi possível perceber que há um processo sistêmico no desenvolvimento do cego congênito, ou seja, linguagem, pensamento, cognição e interação estão interligados e são indissociáveis.

Palavras-chave: Linguagem. Interação. Conhecimento. Deficiência visual. Intersubjetividade.

Recebido em: 30/01/2017

Aceito em: 22/05/2017

---

\* Universidade de Caxias do Sul. Professora da Universidade de Caxias do Sul. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e Doutoranda em Letras no Programa de Doutorado em Letras da Associação Ampla Universidade de Caxias do Sul e UniRitter.

\*\* Universidade de Caxias do Sul. Mestra e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Taxista PROSUP/CAPES. Sociofundadora e psicóloga do Instituto da Audiovisão (INAV) de Caxias do Sul.

## 1 Introdução

Sujeitos com deficiência visual enfrentam muitos desafios. Na infância, estes se manifestam, principalmente, na aquisição da linguagem e nos processos que a organizam e, ao longo da vida, nas questões relacionadas à acessibilidade, isto é, ligadas à possibilidade de estarem incluídos e de participarem de atividades, bem como de acessarem informações.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que entrou em vigor em janeiro do ano de 2016, a pessoa com deficiência pode ser assim considerada:

Art. 2<sup>a</sup> Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).

Posto isso, este trabalho terá como foco a criança deficiente em função da cegueira congênita, característica do indivíduo que se mostra cego desde o momento de seu nascimento ou em período imediato a ele. Pertencem a esse enquadramento os sujeitos que não dispõem do sentido da visão para apreensão do mundo externo e que não apresentam outra deficiência associada.

Segundo Mercê Leonhardt (1992), a visão desempenha papel básico como fator organizador da experiência, na função de síntese e na formação de imagens do / no pensamento. Como as crianças cegas não dispõem dessa forma de percepção, uma parte da linguagem delas desenvolve-se com experiências sensoriais diferentes daquelas de um indivíduo sem deficiência.

O cego entra em contato com o mundo por meio de seus outros sentidos – tato, audição, olfato, paladar –, sendo que outras informações (as quais tem origem em dados visuais) só chegam a ele por intermédio dos sujeitos que o cercam ou por algum suporte. Assim, dados como cor, tamanho, localização de objetos e detalhes, por exemplo, podem não corresponder às experiências da pessoa com deficiência visual, sendo, portanto, incompreensíveis a ele. Dito de outra forma, pode ser que esses fatos gerem dificuldades a esses sujeitos relativas à compreensão e à elaboração da linguagem (TONIAZZO, 2015).

Como consequência, essa situação é capaz de interferir na formação de conceitos espontâneos, isto é, de conceitos adquiridos ao longo da vida e que não dependem de escolarização. Sendo assim, muitas vezes, a fala dessas crianças nas primeiras etapas do desenvolvimento caracteriza-se por não apresentar sentido, o que é definido como verbalismo (TONIAZZO, 2015).

Além disso, outras pessoas com deficiência visual, no início da vida, apresentam fala ecológica, ou seja, a repetição sistemática de um recorte de fala. Encontra-se na literatura<sup>1</sup> e observa-se no convívio com crianças cegas que a fala ecológica persiste por períodos mais longos do que em crianças sem essa deficiência (TONIAZZO, 2015).

Toniazzo (2015), a partir de sua pesquisa teórica bem como sua experiência com o trabalho junto a essas pessoas, descreve que é possível observar em relação à linguagem do sujeito com deficiência visual uma demora na utilização dos pronomes pessoais “eu-tu” e na compreensão da relação “eu-tu” (representação de si mesmo como um “eu” e suas variações, “meu”, “mim”, “comigo”, dentro de um universo de “eus”, que se constitui na relação com um “tu”).

Tendo por base a contextualização de condições inerentes à criança cega, este trabalho buscará destacar que as dificuldades citadas podem ser contornadas com maior sucesso quando uma mediação adequada, por parte dos pais, cuidadores, professores, ou especialistas, for realizada, otimizando o processo de desenvolvimento da criança com deficiência visual. Posto isso, cabe, neste trabalho, explorar as relações entre linguagem e experiência, no cerne dos processos interativos.

Este artigo resulta de pesquisas bibliográficas desenvolvidas no Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, na linha de pesquisa Educação, Linguagens e Tecnologia. Uma delas gerou a dissertação de autoria de Fernanda Ribeiro Toniazzo, com título “Educação e Linguagem: a configuração da relação enunciativa ‘eu-tu’ no processo de formação de conceitos em crianças com cegueira congênita”; a outra pesquisa, de Fabiana Kaodoiniski, resultou na dissertação intitulada “Concepções de gramática e de ciência no ensino de língua”, a qual, em seu desenvolvimento, abordou bases epistemológicas inerentes à linguagem, ao conhecimento e à aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Segundo Amiralian (1997), a falta da visão torna muitas palavras sem significado, fazendo com que crianças cegas acabem utilizando palavras meramente por imitação. Essa dificuldade de compreender os significados explica a *ecolalia* e o *verbalismo*.

Com base em indagações surgidas a partir dessas investigações e em vários postulados de teóricos, cujos principais expoentes são Vygotsky (1984, 1987, 1991, 2009), Benveniste (2005, 2006) e Leonhardt (1992), este trabalho, tomando como metodologia pesquisa bibliográfica, pretende refletir sobre a importância da interação de crianças cegas congênitas com os objetos de conhecimento, com o espaço e com o outro para a promoção da aprendizagem e para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem do indivíduo com essa deficiência.

Para tanto, o trabalho se estrutura do seguinte modo: além da introdução e da conclusão, a seção 2 conceituará linguagem, relacionando-a à interação. Na sequência, a fim de demonstrar a importância das práticas interativas, realizar-se-á uma comparação entre a perspectiva interacionista e outras, sendo explanado, primeiramente, um breve panorama dos paradigmas inatista e empirista, de forma a promover um contraponto em relação ao interacionista. A partir disso, pretende-se apontar possíveis consequências da influência desses diferentes modos de compreensão dos fenômenos nas práticas de cuidadores de crianças cegas, principalmente relacionadas a atrasos no desenvolvimento do pensamento e da linguagem dos que possuem essa deficiência. Na sequência, será enfatizada a possibilidade de, por meio de interações adequadas, otimizar o desenvolvimento do cego.

Partindo do pressuposto de Vygotsky (1984) de que todas as funções psicológicas superiores – o modo de memorizar, de resolver problemas, de localizar-se espacialmente, de elaborar conceitos – originam-se da internalização de relações sociais envolvendo as pessoas em uma cultura, a seção 3 explorará a inter-relação linguagem, interação e formação de conceitos.

## **2 Linguagem e interação**

Esta pesquisa parte da noção de que a linguagem é uma capacidade humana de representação simbólica de ideias, fenômenos, objetos, sentimentos, seja de forma verbal ou não. Percebida como modo de interagir, permeia as relações no âmbito social, possibilitando a constituição do sujeito, conforme será explicitado ao longo deste trabalho e explicado em relação ao desenvolvimento do cego. Paviani (2012, p. 41) destaca que a linguagem, por estar inserida em (e instituir-se como) prática social, possibilita a interação, sendo, portanto, inseparável das atividades humanas, permitindo e perpassando o aprendizado de todo e qualquer saber.

Considerando a ligação entre linguagem e interação por meio do discurso, Bronckart (2006), representante do interacionismo sociodiscursivo, percebe a linguagem como fundadora e organizadora dos processos psicológicos, tais como a expressão, a cognição, os sentimentos e as emoções.

Já Benveniste (2006, p. 31), linguista dos estudos enunciativos, afirma que a linguagem unifica a dualidade humano  $\times$  social, visto que “língua e sociedade não se concebem uma sem a outra”. Essa indissociabilidade ocorre pelo fato de que o homem se constitui pela cultura, a qual dirige seu comportamento, sendo por ele aprendida por meio da língua, “interpretante da sociedade”. Isso sugere que a capacidade de interação pela linguagem se dá porque a criança está inserida em um contexto de socialização, apropriando-se das características da comunidade.

Benveniste (2006, p. 90) também contribui com considerações relacionando linguagem e interação. Refutando a ideia de que a linguagem é apenas um instrumento, postula que ela denota um “modo de ação”, em que a enunciação – “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (2006, p. 82) – liga ouvinte e locutor, seja por amizade, pelas relações sociais, etc. O autor explica que um ambiente sociável é criado quando pessoas interagem. Essa situação é instaurada pela fala de umas com as outras, pelos afetos e objetivos que perpassam o momento de troca linguística.

Posto isso, considera-se que, se o desenvolvimento da linguagem e do pensamento têm suas origens no âmbito social, nas interações entre a criança e os seus interlocutores numa determinada cultura, os fenômenos da natureza e do pensamento não podem ser entendidos separadamente do sistema que integram.

Leva-se em conta ainda que, se atualmente se pode defender a importância da interação, isso é possível porque paradigmas por muito tempo considerados pertinentes nos processos educativos foram questionados, como o inatista e o empirista, os quais serão brevemente caracterizados abaixo. Influenciados por determinadas concepções de ciência, eles interferiram na compreensão sobre como o sujeito conhece, o que, conseqüentemente, acabou por direcionar as ações dos pais ou professores ligadas ao cuidado e ao estímulo (ou à falta dele) para o desenvolvimento da criança, incluindo aquela que apresenta deficiência visual.

Na obra **A República**, por meio da Alegoria da Caverna, Platão defende que o indivíduo está acorrentado aos seus sentidos, fazendo com que ele, do interior da caverna, não consiga ver os objetos de modo direto, percebendo somente as projeções em forma de sombra. Ligando esse mito à aprendizagem, Pozo (2002,

p. 42) afirma que, se isso for considerado, “o conhecimento é sempre a sombra, o reflexo de algumas ideias inatas, que constituem nossa racionalidade humana”. Nessa perspectiva, pode-se interpretar que, para Platão, as ideias inatas originam o conhecer. Assim, não é possível apropriar-se de nada novo; o que o conhecedor faz ao aprender é utilizar a razão e a reflexão para fazer emanar os conhecimentos que já estão em seu interior (POZO, 2002).

A tendência inatista<sup>2</sup> também está associada aos pressupostos de Descartes sobre a origem do conhecimento. Consoante esse pensador, há no sujeito ideias gerais verdadeiras, inatas, ou seja, que nasceram com ele, não se originando, portanto, da experiência (ARANHA, 2006, p, 161). A partir disso, compreendeu-se que o conhecimento centra-se no interior do homem, em potência, inscrito em suas estruturas racionais, pronto para ser colocado em ato. Logo, o inatismo, ao privilegiar o sujeito, deixa o objeto em segundo plano (ARANHA, 2006).

Assim, pode-se perceber que o conhecimento, para Platão, bem como para Descartes, não se relaciona com a linguagem, visto ela, segundo esses filósofos, não influenciar na cognição, por ser como mero “instrumento” capaz de exteriorizar aquilo que as estruturas hereditárias fornecem. Assim, “o real só é conhecido em si mesmo, diretamente, pelo puro pensar, sem a mediação das palavras” (DENTZ; LAMAR, 2008).

O principal pensador inatista dos estudos da linguagem foi Chomsky, criador da teoria gerativista. Para esse autor, a linguagem caracteriza a humanidade. Franchi (2006, p, 24) comenta os pressupostos desse pensador, principalmente a metáfora da rosa por ele elaborada: a linguagem não “se aprende”, “nem se faz”, mas se desenvolve, como o desabrochar de uma rosa quando o sujeito a ela tem acesso. (FRANCHI, 2006, p. 24).

O elemento central dessa teoria de Chomsky refere-se à existência de uma capacidade inata de desenvolvimento da linguagem, a qual se relaciona com a genética. A partir dessa perspectiva, a linguagem aflora no sujeito, ou seja, vem de dentro por que pré-existe<sup>3</sup>. (MATUI, 1995).

---

2 Destaca-se, também, que a Gestaltheorie, ou Teoria da forma, de acordo com Becker (2012), estrutura-se com base nos pressupostos inatistas. A psicologia da Gestalt – abordagem surgida no final do século XIX, com representantes como Max Wertheimer, Kurt Kohler e Wolfgang Koffka – defende que conceitos como percepção, aprendizagem e cognição deveriam ser pensados como uma totalidade e não individualmente, acreditando que o todo é diferente da soma de suas partes, concentrando, assim, suas investigações no processo psicológico de percepção (AROLDO, 1991).

3 Carvalho (1988, p. 37) lembra das críticas realizadas a Chomsky por Lenneberg, o qual defende que não pode ser aceita a premissa de que existe uma programação inata no cérebro

Chomsky elaborou os conceitos de competência e performance. A primeira é compreendida como o conhecimento intuitivo, por parte do falante / ouvinte, das “estruturas mentais universais” relativas a um sistema linguístico, uma espécie de gramática implícita. Já a performance diz respeito ao modo de utilizar o conhecimento sobre a língua em situações reais (NIQUE, 1974, p. 13). Nesse sentido, o fato de a criança ter a competência linguística possibilita a realização da performance.

Nesse sentido, ao passo que se considera que as verdades já estão contidas no interior do indivíduo, imagina-se ser necessário que ele tenha condições fisiológicas adequadas para a exteriorização do conhecimento, o que nem sempre ocorre no caso da criança com cegueira. Assim, se o êxito (ou não) no desenvolvimento da criança, conforme essa teoria, está ligado às suas condições inatas, como se dependesse de suas aptidões, pressupõe-se que não há possibilidade de ela progredir, o que parece ser uma visão bastante limitadora.

Acredita-se que o pai, professor ou cuidador que adere à concepção inatista pode acabar não realizando uma mediação adequada à criança com deficiência visual, deixando de potencializar a ampliação de habilidades e até mesmo desconsiderando a importância da linguagem e dos processos interativos na formação intelectual do sujeito, ao acreditar que os conceitos e conhecimentos, presentes em seu interior desde o nascimento, precisam ser despertados por meio da razão.

Outro importante paradigma a ser citado é o empirista. Consolidou-se quando Locke, embora seguidor da teoria de Descartes, criticou as ideias desse pensador inatista, retomou e reformulou a noção de experiência sensorial proposta anteriormente por Aristóteles. Ao contrário do inatismo, o empirismo enfatiza o papel experiencial na construção do conhecimento, mobilizando os sentidos ou a reflexão sobre os dados sensoriais. A problemática em torno desse construto é que o indivíduo foi considerado como “uma tábua sem inscrições<sup>4</sup>”, preenchida com as experiências (ARANHA, 2006, p. 161). Entende-se que essa noção de sujeito como receptáculo vazio ao conhecer, por focar no exterior e em seus estímulos,

---

do homem para fornecer explicações sobre como a linguagem se desenvolve, pois sua aquisição pode relacionar-se a estímulos do ambiente, imitação, ou seja, não ocorre apenas em função de “uma estrutura subjacente”.

4 Hume, ao publicar a obra “Ensaio sobre o entendimento humano”, também entendeu o sujeito como “uma folha em branco”, na qual era possível registrar “as impressões, as imagens, enfim, as idéias” (MORAES, 1997, p. 35).

além de sugerir passividade do aprendiz, acaba desconsiderando seus aspectos individuais, conhecimentos prévios e até mesmo fatores genéticos ou deficiências que interferem na aprendizagem, fato bastante relevante na reflexão sobre o desenvolvimento do cego congênito.

Ressalta-se também que os ideais empiristas influenciaram a elaboração de teorias da aprendizagem, como a comportamentalista. Para Moraes (1997), essa corrente teve como base os postulados mecanicistas de Newton, reduzindo “todo o comportamento a seqüências mecânicas de respostas condicionadas, em que a aprendizagem é uma atividade isolada e programada” (MORAES, 1997, p.102). O experimentar passou a ser concebido como um parâmetro para a verdade, a qual poderia ser reconhecida por meio de testes, confirmações, verificações (ABBAGNANO, 2007).

O principal defensor da concepção comportamentalista foi Skinner, com a teoria conhecida como E – R (Estímulo – Resposta). Ela não privilegiou os processos mentais do sujeito, desconsiderando o papel dos mecanismos cognitivos envolvidos na aprendizagem. Ademais, entendeu os reforços importantes por aumentarem a probabilidade de um ato ocorrer novamente (MOREIRA, 1999).

Superando teoricamente essas duas concepções, o paradigma epistemológico interacionista entende que a construção de conhecimentos ocorre pela interação do indivíduo com o meio físico e social (sujeito com os objetos e com os outros sujeitos), em um processo dinâmico, teoria que fundamenta este artigo. Assim, passou-se a entender que o conhecimento não está centrado no sujeito, conforme defendiam os inatistas, nem no objeto, segundo acreditavam os empiristas (MATUI, 1995).

A concepção interacionista concebe que o conhecimento não acontece somente quando o homem responde a estímulos, mas quando interage com eles, podendo transformá-los. Nessa perspectiva, de acordo com Becker (2012), a aprendizagem, segundo o paradigma interacionista, concretiza-se mediante as interações do sujeito com o objeto de conhecimento, necessitando de que ele possua estrutura cognitiva prévia construída ou em construção.

Parece ser importante frisar que Bronckart (2006a) classifica o interacionismo como social e lógico. Neste trabalho, focar-se-á no interacionismo social<sup>5</sup>, o

---

<sup>5</sup> De acordo com Paviani (2010), hoje, em que novas e múltiplas definições são propostas na pluralidade cultural da atualidade, urge o ser humano ser concebido em relação à consciência histórica do presente. Nesse contexto, o homem pode ser visto como sócio-histórico. Consoante essa concepção, o conhecimento é construído a partir da interação,

qual surgiu no início do século XX, com o pensamento de autores como Bühler, Claparède, Dewey, Durkheim, Mead, Wallon e Vygotsky, defendendo que o problema envolvido na construção do “pensamento consciente” do homem reclama um tratamento paralelo à construção do “mundo e dos fatos sociais e das obras culturais”, sendo que o desenvolvimento do ser, inclusive no que se refere à cognição, relaciona-se, de forma indissociável, a dois processos: de “socialização” e de “individualização”. (BRONCKART, 2006b, p. 8, grifos do autor).

Dentre os autores interacionistas, destaca-se o trabalho de Vygotsky. Segundo Cole e Scribner, na introdução do livro **A formação social da mente** (1984), de Vygotsky, este foi o primeiro psicólogo a estudar os caminhos pelos quais a cultura participa da natureza do ser humano, associando, também, a psicologia cognitiva experimental com a neurologia e a fisiologia, ao relacionar as funções psicológicas superiores como produto da atividade cerebral. Vygotsky (1984) propôs que seus construtos fossem compreendidos com base na teoria marxista, em que o homem passa a ser concebido como ser social, de forma a compreender melhor a interação sujeito-sociedade.

Vygotsky, com sua teoria, aprofundou a visão da historicidade do homem, entendendo que este se constitui social e historicamente. Assim, tanto o sujeito quanto seus pensamentos ligam-se às variadas relações as quais estabelecem no seio da cultura (MATUI, 1995). Moreira (1999) concorda, ressaltando que, para Vygotsky, o desenvolvimento da cognição depende do contexto sócio-histórico e do âmbito cultural, como se pode observar na sequência: *“o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”* (VYGOTSKY, 1991, p. 99. Grifos do autor).

Percebe-se, diante disso, que as interações, ou seja, a condição de sociabilidade do homem possibilita a elaboração / ampliação de mecanismos para que este se desenvolva cognitivamente, já que “o desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais” (MOREIRA, 1999, p. 110). Segundo Matui:

Baseando seu método e sua teoria no materialismo histórico de Marx, Vygotsky definiu como objeto da sua psicologia instrumental: reconstruir a história da mudança quantitativa e qualitativa da passagem (movimento) das funções psicológicas elementares – reflexo, motricidade, percepção, afeto – para as

funções psicológicas superiores – memória, pensamento, atenção, linguagem – pelo processo de internalização, passando por gestos e imitações. (MATUI, 1995, p. 61).

No que se refere à conversão das relações geradas no ambiente social em processos mentais ou funções psicológicas superiores, Moreira (1999) explica que isso acontece em função da mediação, a qual ocorre por meio de instrumentos e de signos. Os instrumentos permitem ao homem dominar a natureza e transformá-la, diferentemente dos animais que somente a utilizam. Os signos possibilitam a significação. Como exemplo, há as palavras, os gestos. Por meio deles, o sujeito tem acesso ao mundo, aos significados compartilhados na sociedade. A utilização conjunta de instrumentos e de signos viabiliza que os processos psicológicos superiores se desenvolvam. (VYGOTSKY, 1998).

Na epistemologia de Vygotsky, a mediação, como intervenção nas interações que acontecem no emaranhado das relações humanas, mostra-se importante; perpassa, no caso do cego, a ação dos pais, professores, cuidadores, a interação do sujeito com o outro e com os objetos do conhecimento.

As crianças cegas necessitam da mediação para explorarem os objetos de forma criativa e aprenderem como eles funcionam. Essas experiências permitem a aquisição do significado do objeto, sendo o caminho para a descoberta do mundo e para a construção da noção tempo, de espaço e de causalidade. Isso incentiva o cego a aprender, a desenvolver-se e, conseqüentemente, a organizar sua linguagem. Nessa perspectiva, com base em estudos de Marilda Bruno (1993) – os quais referem que a deficiência visual pode interferir no desenvolvimento cognitivo e na adaptação ao meio, por limitar as possibilidades de apreensão do mundo externo – quanto mais adequado for o processo de mediação, mais o cego evoluirá em termos de aprendizagem, linguagem e cognição, já que as estruturas mentais são construídas pela interação do indivíduo com o meio, inter cruzado com o outro.

Corroborando essas ideias, Marilda Bruno (1993) defende que a capacidade de construir conhecimento dos sujeitos com deficiência visual fica, muitas vezes, prejudicada pela pouca qualidade de troca com o meio. Ligado aos processos de mediação, o trabalho da intervenção ou estimulação precoce tem como objetivo facilitar a construção do conhecimento pela interação e comunicação com o outro, de modo que, desde a mais tenra idade, a criança esteja assistida e modifique seus padrões de comportamentos, que podem ser limitados se não estimulados.

Um exemplo disso é que muitas crianças cegas se acostumam a utilizar sempre

os mesmos esquemas motores com os objetos, como, por exemplo, jogá-los, batê-los para ouvir o som ou rodá-los, e oferecem resistência às novas possibilidades de ações. O adulto mediador poderá ajudá-las a descobrir o que mais pode ser feito com esses objetos, chamando a atenção da criança para as suas propriedades e detalhes: peso, textura, tamanho, formato, cheiro, temperatura e, principalmente, sua funcionalidade, sempre de maneira lúdica e interativa. Pode-se também acreditar que o objeto se torna interessante para a criança porque o adulto ou outro infante está brincando junto com ela (TONIAZZO, 2015).

Ademais, se é por meio da visão que a criança sem deficiência consegue associar, por exemplo, o som do liquidificador com o objeto, a cega necessita da intervenção do adulto para vivenciar situações com qualidade interativa, ligadas ao seu corpo e ao espaço, pois apenas a explicação verbal não é suficiente para ela fazer as associações necessárias à formação de conceitos.

Outro exemplo interessante relacionado às interações com o infante cego é fornecido por Revuelta (1993). Segundo a autora, biologicamente, visão e prensão evoluem sincronicamente na criança com visão normal, sendo que ela, com quatro meses, é capaz de estender a mão e pegar um objeto utilizando a visão, conseguindo a coordenação mão-olho. Com relação à criança com deficiência visual, a coordenação visomotora é substituída pela coordenação bimanual e pela coordenação ouvido-mão, sendo que esta última efetiva-se aproximadamente aos oito meses. Assim, desde cedo, deve-se conseguir auxiliar o cego quanto à organização paramedial das mãos (com quatro meses a criança tem maturidade neurológica para isso).

Também ligado aos processos de mediação, Rodrigues (2010) chama a atenção em relação ao cuidado necessário a fim de o portador de deficiência visual desenvolver-se coerentemente com a realidade vivida em seu momento, visto que, por exemplo, por não vivenciar os espaços percorridos com seu corpo, devido a ser muito carregado no colo, ele acaba ficando desconectado da realidade. Esse autor ainda enfatiza o fato de o infante cego vocalizar e balbuciar na mesma época que as crianças visualmente sadias. Se não for estimulado, irá manifestar atrasos em etapa posterior do desenvolvimento.

Desse modo, os pais ou cuidadores, levando em conta que a privação sensorial pode acarretar deficiência cognitiva e atrasos no desenvolvimento, precisam estar aptos a auxiliar a pessoa com deficiência visual nesses aspectos ou procurar ajuda especializada em centros de atendimento. Podem, também, estimular o engatinhar

e o caminhar, fase em que a criança começa a formar as noções de tempo, de espaço, de permanência dos objetos e a elaborar os mapas mentais sobre si própria e sobre o ambiente que a cerca.

### **3 Linguagem, interação e intersubjetividade: a configuração da relação enunciativa “eu-tu” no processo de formação de conceitos em crianças com cegueira congênita**

Para Benveniste (2006, p. 68), é “na e pela linguagem” os sujeitos “se colocam e se situam”. Essa ação implica o fato de o eu, o locutor, em oposição ao tu e ao ele (alocutários), a cada vez que enuncia, compor um ato novo – mesmo que a intenção seja reproduzi-lo –, visto haver um tempo e um espaço diferente. Desse modo, o eu implanta um tu. Nesse processo, pode haver uma alternância: aquele que era tu assume o papel de eu. Assim, “uma dialética singular é a mola dessa subjetividade”. Nesse sentido, cada enunciação é única; portanto, irrepetível.

Dessa forma, a linguagem é utilizada pelo sujeito como um modo de expressar um vínculo com o entorno. Ele, no papel de locutor, apropria-se da língua para “referir”, do mesmo modo que o alocutário pode “co-referir”. (BENVENISTE, 2006, p. 84). Essa relação entre o locutor e seu parceiro é caracterizada por Benveniste (2006) como “indefinidamente reversível”. Nesse sentido, “é sempre ao ato de fala no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem” (BENVENISTE, 2006, p.80).

Nesse processo enunciativo em que o “eu” institui o “tu”, intersubjetivamente, é necessário o reconhecimento por parte do locutor de seu papel, bem como isso precisa ser feito pelo alocutário. De acordo com pesquisa realizada por Toniazzo (2015), em comparação com a criança sem deficiência visual, a cega, por ter mais dificuldade de compreender o conceito de reversibilidade da relação entre o locutor e o alocutário, usa os pronomes de terceira pessoa por mais tempo, da mesma forma que utiliza o próprio nome para referir-se a si mesma; também chama outras pessoas pelo nome, não pelo pronome “tu” (ou suas variações, “você”, “teu”, “ti”, “contigo”).

Isso significa dizer que, quando a criança cega apenas imita a linguagem dos adultos e refere-se a si e aos outros em terceira pessoa, ela não atingiu ainda o nível de abstração necessário para a formação do conceito do eu plenamente, imprescindível para a construção da intersubjetividade, que tem sua origem na

relação com o outro, isto é, nas relações sociais (TONIAZZO, 2015).

Na prática profissional ou na convivência com crianças com cegueira congênita, observa-se que a aquisição dos pronomes “eu-tu” na fala delas (sem outra deficiência associada) ocorre entre quatro e cinco anos de idade, ao passo que, em relação às crianças que enxergam e que não têm deficiência de qualquer natureza, esse processo ocorre por volta de dois ou três anos de idade. Essa demora na aquisição do “eu” e do “tu”, ligada à ausência da visão e, muitas vezes, de interações inadequadas, acaba refletindo no modo como esses infantes brincam, relacionam-se com outros sujeitos e se comunicam (TONIAZZO, 2015).

O complexo mecanismo da conjunção “eu” e “tu” de que trata a teoria da enunciação de Benveniste (2006) permite entender como a criança cega congênita, pela falta da visão, acaba necessitando de mais tempo para compreender esse processo e, dessa forma, conseguir se colocar como sujeito falante de uma língua, percebendo a alternância “eu-tu”.

Selma Fraiberg (1981), em estudo sobre o desenvolvimento inicial da personalidade de 27 crianças cegas congênitas, colabora para o entendimento dessa questão. A autora observou, em relação à aquisição da linguagem em cegos, um desvio no curso do desenvolvimento linguístico entre o terceiro e o quarto ano, havendo uma dificuldade por parte desses sujeitos quanto à realização da autorrepresentação, tanto na linguagem quanto no brinquedo. A autora observou que a cegueira não chega a ser um impedimento para a aquisição da linguagem durante os dois primeiros anos de vida, mas essa deficiência pode causar um grande atraso para a criança chegar à constituição do conceito de “eu”. Isso se mostra problemático do ponto de vista da cognição, visto a utilização coerente, correta e flexível do pronome eu, de acordo com Fraiberg (1981), sinalizar que a criança conseguiu um nível de desenvolvimento conceitual normalmente facilitado e organizado pela visão.

Para compreender melhor essa questão, destaca-se a premissa de Vygotsky (1987) de que tanto o material sensorial quanto a palavra são parte integrante da formação de conceitos, a qual não é uma construção isolada e imutável, mas parte ativa do processo intelectual, voltado para a solução de problemas e para a comunicação.

Conforme estudos desse pensador, o processo de formação de conceitos não acontece fora do pensamento verbal: “o conceito é impossível sem palavras.” (VYGOTSKY, 2009, p. 170). Nesse sentido, todo pensamento tem um movimento

e cumpre alguma função, resolve alguma tarefa e estabelece relações. Dessa forma, “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VYGOTSKY, 2009, p. 409). Assim, o pensamento e a palavra não se estruturam pelo mesmo modelo, pois, ao transformar-se em linguagem, o pensamento reestrutura-se, realizando-se na palavra.

Destaca-se a análise dessa questão a partir de Benveniste (2005). Referindo-se ao despertar da consciência na criança, o linguista defende que a aprendizagem da língua e da linguagem coincide com esse despertar e com a efetivação da faculdade de simbolizar, introduzindo-a como indivíduo na sociedade. Diante disso, acredita-se que essa capacidade de simbolizar é o que permite a formação de conceitos, residindo nesse escopo o fundamento da abstração e o princípio da imaginação criadora.

Assim, qualquer atraso em relação à verbalização, inclusive no que se refere à formação do conceito de reversibilidade “eu-tu”, pode repercutir no desenvolvimento da criança cega. Esse desafio enfrentado pela criança cega suscita uma reflexão sobre os processos cognitivos que ela utiliza ou desenvolve para chegar ao conceito de eu e para constituir-se, portanto, segundo Benveniste (2005), como sujeito. Essa compreensão de enunciação como instauração do sujeito pode permitir refletir sobre caminhos para que a mediação do adulto auxilie no desenvolvimento da linguagem da pessoa com deficiência visual.

#### **4 Considerações finais**

A criança cega percebe seu entorno por partes, não integralmente, necessitando interagir por muito mais tempo com objetos e com pessoas do que as que enxergam, para conseguir fazer as relações necessárias ao desenvolvimento e tomar consciência de si e do mundo exterior. Nesse contexto, a criança desprovida de visão acaba dependendo do adulto como mediador no desenvolvimento de suas habilidades psicomotoras e de linguagem, sendo diretamente influenciada pela atuação da família, dos professores, da sociedade e da escola.

Os pais e cuidadores precisam estar atentos ao corpo, à linguagem e aos hábitos da criança cega, pois o fato de ela, ainda, não conseguir realizar determinada tarefa não precisa ser visto como empecilho, pois, com estímulos, explorando as outras formas de percepção sensorial, muitos progressos podem surgir. Relacionando essa ideia com o desenvolvimento da linguagem do cego, especificamente no

que diz respeito à compreensão da alternância “eu-tu” na instância discursiva, e partindo da premissa de que a linguagem constitui o sujeito, cabe analisar de que modo a criança com cegueira congênita passa pelo processo de constituição subjetiva, momento em que também se torna capaz de abstrair e de simbolizar, apropriando-se do uso da língua e sua reversibilidade em situação de interação com o outro, ou seja na condição de intersubjetividade.

Nesse contexto, os responsáveis pela criança podem evitar práticas de linguagem ou estímulos que, de certa forma, incentivam – por achar bonito ou por falta de conhecimento – a criança cega a chamar-se pelo próprio nome. Cabe, nesse caso, um esforço no sentido de elaboração de formas de interação para ela perceber que pode ser “eu” e que, do mesmo modo, o outro também pode ser “eu”. Nessa questão, destaca-se o papel da mediação como promotora do desenvolvimento, permitindo o reconhecimento da relação de alternância entre eu e tu, o que tem implicações na aquisição da linguagem e na formação de conceitos. Isso permite perceber também, com base em Benveniste (2005), que é no exercício da língua que se encontra o fundamento da subjetividade, pois é somente na situação de discurso que o “eu” designa o locutor, instituindo o “tu”.

Essa relação com o outro é sempre dialógica. Notando a interação, percebe-se a mãe falando com / para o bebê, interpretando seus gestos e balbucios, instaurando uma relação de reciprocidade e de interlocução. Diante disso, pensa-se que, com ações contrárias a essas práticas ou no caso de superproteção o até rejeição, pode-se afetar negativamente o cego.

Ademais, os responsáveis pela criança cega podem buscar ajuda em Programas de Estimulação Precoce, com profissionais capacitados, pois estes têm o objetivo de orientar familiares e cuidadores sobre como estimular a criança com deficiência visual, desde o início da vida e nas diferentes etapas do desenvolvimento, para que ela possa crescer sem outros atrasos. Somando-se a isso, quem acompanha o desenvolvimento do cego (cuidador, pais, professores) pode investir nesse tipo de preparação, fazendo cursos e buscando mais informações sobre as práticas de mediação adequadas.

Também parece ser importante haver mais estudos ligados aos problemas à cegueira, bem como formações voltadas aos profissionais que lidam com pessoas portadoras de deficiência visual.

Posto isso, pode-se perceber que há um processo sistêmico no desenvolvimento do cego congênito, ou seja, linguagem, pensamento, cognição e interação estão interligados e são indissociáveis.

## Visual Impairment, Interaction and Language Development

### Abstract

This work aims to reflect about the importance of interaction by congenitally blind children with objects of knowledge, space, and the other towards learning and developing both thought and language by individuals with such impairment. This work results from bibliographical research performed during the Education Master's Degree course at Universidade de Caxias do Sul. In this perspective, the intersubjective relation is understood as constitutive of the self, according to Benvenistian postulates. Besides, it is noteworthy that, according to Leonhardt's (1992) premise that the eyesight is in charge of composing and organizing experiences from other senses, it may be emphasized that, once deprived of visual perception, the blind may have difficulties with forming concepts - according to assumptions by Vygotski. Having this being said, this study aims to show, based on Toniazzo's studies, the inherent complexity of the "me-you" enunciative relation settings to concept formation processes by congenitally blind children, noting their need of the carer's constant mediation to promote cognition and language development. From this study, it was possible to realize that there is a systemic process on the development of the congenitally blind, i.e., language, thought, cognition, and interaction are interconnected and inseparable.

Keywords: Language. Interaction. Knowledge. Visual impairment. Intersubjectivity.

### Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estória**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AROLDO, Rodrigues. **Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Gloria Nývák e Maria Luisa Neri. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)> Acesso em: 29 de janeiro de 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006a.

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006b. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual**: da intervenção precoce à integração escolar. São Paulo: Newswork, 1993.

CARVALHO, José Augusto. **Por uma política do ensino da língua**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

DENTZ, Volmir von; LAMAR, Adolfo Ramos. Giros epistemológicos na filosofia e a virada linguística na filosofia da educação. In: VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2008, Itajaí - SC. **Banco de Papers**. Itajaí - SC: UNIVALI, 2008. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Filosofia\\_e\\_educacao/Trabalho/12\\_31\\_54\\_Os\\_giros\\_epistemologicos\\_na\\_filosofia\\_e\\_a\\_virada\\_linguistica.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Filosofia_e_educacao/Trabalho/12_31_54_Os_giros_epistemologicos_na_filosofia_e_a_virada_linguistica.pdf)>. Acesso em: 24 jan 2017.

FRAIBERG, Selma. **Niños ciegos**: La deficiencia visual y el desarrollo inicial de la personalidad. Colección Rehabilitación. Ministerio de Asuntos Sociales. España: Madrid, 1981.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KAODOINSKI, Fabiana. **Concepções de gramática e de ciência no ensino de língua**. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2015.

LEONHARDT, M. **El bebé ciego**. Primera atención – Un enfoque psicopedagógico. Barcelona: Masson, 1992.

MATUI, Jiron. **Construtivismo**: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

NIQUE, Christian. **Iniciação metódica à gramática gerativa**. Tradução de Edward Lopes. São Paulo: Editora Cultrix Ltda, 1974.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Estudos da linguagem na educação**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2012.

PAVIANI, Jayme. **Filosofia, ética e educação**: de Platão a Merleau-Ponty. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2010.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

REVUELTA, Rosa Maria. **Palmo a Palmo**. Madrid: ONCE. Organización Nacional de Ciegos Españoles. 1993.

RODRIGUES, Maria Rita Campello Rodrigues. Criança com Deficiência Visual e sua Família. In: SAMPAIO, M.W. et al. (Org.). **Baixa visão e cegueira**: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão. Rio de Janeiro: Cultura Médica, Guanabara Koogan, 2010.

TONIAZZO, Fernanda Ribeiro. **Educação e linguagem**: a configuração da relação enunciativa eu-tu no processo de formação de conceitos em crianças com cegueira congênita. 2015. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

