

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

**FERNANDA RIBEIRO TONIAZZO**

**EDUCAÇÃO E LINGUAGEM:**

A CONFIGURAÇÃO DA RELAÇÃO ENUNCIATIVA *EU-TU* NO PROCESSO DE  
FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM CRIANÇAS COM CEGUEIRA CONGÊNITA

**CAXIAS DO SUL**

**2015**

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

**FERNANDA RIBEIRO TONIAZZO**

**EDUCAÇÃO E LINGUAGEM:**

**A CONFIGURAÇÃO DA RELAÇÃO ENUNCIATIVA *EU-TU* NO PROCESSO DE  
FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM CRIANÇAS COM CEGUEIRA CONGÊNITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Maris de Azevedo

**CAXIAS DO SUL**

**2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS - BICE - Processamento Técnico

T665e Toniazzo, Fernanda Ribeiro, 1971-  
Educação e linguagem : a configuração da relação enunciativa *eu-tu* no  
processo de formação de conceitos em crianças com cegueira congênita /  
Fernanda Ribeiro Toniazzo. – 2015.

64 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2015.

Orientação: Profª. Dra. Tânia Maris de Azevedo.

1. Deficientes visuais. 2. Educação especial. 3. Aprendizagem cognitiva.  
I. Título.

CDU 2.ed.: 376-056.262

Índice para o catálogo sistemático:

1. Deficientes visuais	-056.262
2. Educação especial	376
3. Aprendizagem cognitiva	159.953.5

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Paula Fernanda Fedatto Leal – CRB 10/2291



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

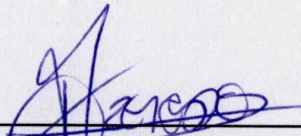
**“Educação e Linguagem: a configuração da relação enunciativa EU-TU no processo de formação de conceitos em crianças com cegueira congênita”**

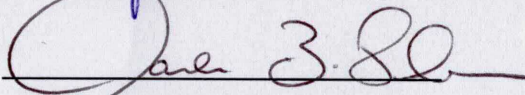
Fernanda Ribeiro Toniazzo

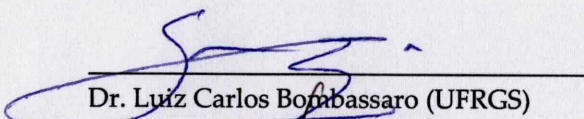
Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

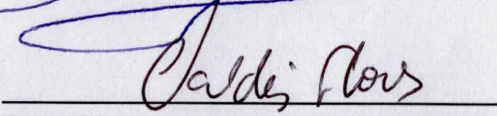
Caxias do Sul, 28 de agosto de 2015.

Banca Examinadora:

  
\_\_\_\_\_  
Dra. Tânia Maris de Azevedo (presidente – UCS)

  
\_\_\_\_\_  
Dra. Carla Beatris Valentini (UCS)

  
\_\_\_\_\_  
Dr. Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)

  
\_\_\_\_\_  
Dr. Valdir do Nascimento Flores (UFRGS)

**CIDADE UNIVERSITÁRIA**

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

## RESUMO

O presente estudo objetiva refletir sobre a configuração da relação enunciativa *eu-tu* e sua contribuição para a organização das informações provenientes dos outros sentidos, que não a visão, no processo de formação de conceitos espontâneos em crianças com cegueira congênita. Busca, também, analisar o modo de aprendizagem da criança com cegueira congênita, a fim de colaborar com a educação desses sujeitos. Trata-se de um estudo teórico fundamentado em autores como Saussure e Benveniste, na área da Linguística; Vigotsky e Luria, na área da Psicologia; e Selma Fraiberg e Mercê Leonhardt, no que se refere ao desenvolvimento dessas crianças. De modo que, será dada importância à dimensão social e interpessoal na constituição do sujeito, enfatizando o papel mediador da cultura no processo de desenvolvimento da linguagem verbal humana.

**Palavras-chave:** Enunciação. Formação de conceitos. Cegueira congênita.

## ABSTRACT

This study aims at reflecting about whether the *I-you* relation produced within and through utterance contributes to the organization of information from senses other than sight in the process of spontaneous concept formation by children with congenital blindness. In order to contribute to the education of children with congenital blindness, this study also aims at analyzing how these children learn. This theoretical study is based on Saussure and Benveniste in the linguistics field; Vigotsky and Luria in the psychology field; and Selma Fraiberg and Mercy Leonhardt for support concerning the development of these children. Hence, the focus will be on the social and interpersonal aspect in the constitution of the subject, emphasizing the mediating role of culture in the development process of human verbal language.

**Keywords:** Utterance. Concept formation. Congenital blindness.

## **AGRADECIMENTOS**

Meu primeiro agradecimento é à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tânia Maris de Azevedo, que acolheu a ideia deste estudo e que com conhecimento, ética, confiança e respeito orientou esta pesquisa. Também agradeço à coordenação e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul que, com suas valiosas aulas, também contribuíram com este estudo.

Agradeço à minha família que, com paciência e compreensão pelos momentos de ausência, incentivou-me e apoiou-me na realização desse Mestrado em Educação.

Sou grata à minha amiga Fátima Martinato, que sempre acreditou em mim e por seus questionamentos e seu conhecimento que tanto contribuiu para esta oportunidade de aprendizado. À Célia Fedrizzi que me convidou para trabalhar junto a pessoas com deficiência visual no início da minha carreira profissional. Com ela aprendi muito, e a tenho como referência nessa área de atuação.

Finalmente, quero expressar minha gratidão aos usuários do INAV – Instituto da Audiovisão, os quais foram a fonte desta pesquisa e com os quais aprendo todos os dias.

*“Devemos educar para a vida, que não é feita de momentos felizes apenas. Precisamos educar, fortalecer os seres humanos para que tenham condições de aceitar frustrações, mesmo aquelas que tenham a gravidade de uma deficiência...”*

(NOWILL, 2002, p. 280)



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>07</b>
<b>1 CONCEITOS DE BASE</b> .....	<b>11</b>
1.1 PARADIGMA RACIONALISTA.....	11
1.1.1 Conhecimento e racionalismo.....	11
1.1.2 Aprendizagem e racionalismo.....	13
1.2 PARADIGMA EMPIRISTA.....	14
1.2.1 Conhecimento e empirismo.....	14
1.2.2 Aprendizagem e empirismo.....	14
1.3 PARADIGMA INTERACIONISTA.....	14
1.3.1 Conhecimento e interacionismo.....	14
1.3.2 Aprendizagem e interacionismo.....	16
1.4 RUPTURAS EPISTEMOLÓGICAS E A VIRADA LINGUÍSTICA.....	19
<b>2 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS PELA CRIANÇA COM CEGUEIRA CONGÊNITA</b> .....	<b>21</b>
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL.....	21
2.2 IMPLICAÇÕES DA DEFICIÊNCIA VISUAL NA LINGUAGEM DA CRIANÇA COM CEGUEIRA CONGÊNITA.....	23
2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PENSAMENTO DE VIGOTSKY E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS CONCEITOS.....	27
2.3.1 Primeiro estágio de desenvolvimento na formação de conceitos.....	29
2.3.2 Segundo estágio – Formação de complexos.....	29
2.3.3 Terceiro estágio do desenvolvimento do pensamento infantil.....	32
2.4 CONCEITOS ESPONTÂNEOS E CONCEITOS CIENTÍFICOS.....	33
2.5 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS NA CRIANÇA COM CEGUEIRA CONGÊNITA.....	36
<b>3 SOBRE A CONFIGURAÇÃO DA RELAÇÃO ENUNCIATIVA <i>EU-TU</i> NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM CRIANÇAS COM CEGUEIRA CONGÊNITA</b> .....	<b>41</b>
3.1 PRESSUPOSTOS SAUSSURIANOS.....	41
3.2 PRESSUPOSTOS BENVENISTIANOS.....	48
3.3 REFLEXÕES SOBRE A CONFIGURAÇÃO ENUNCIATIVA <i>EU-TU</i> E A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS NAS CRIANÇAS COM CEGUEIRA CONGÊNITA.....	55
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>60</b>

## INTRODUÇÃO

A curiosidade acerca de como se processa a formação de conceitos em crianças com cegueira congênita e de como se desenvolve a linguagem verbal nessas crianças foram os estímulos que me motivaram a formular o problema de pesquisa deste estudo, fruto de minha experiência profissional e de minha convivência junto a pessoas com deficiência visual, associada ou não a outras deficiências, no decorrer de vinte anos de atividade profissional nas áreas de Psicologia, Estimulação Precoce e Educação, prestando assessoria a escolas promotoras da inclusão de pessoas com deficiência visual.

O atendimento de *Estimulação Precoce* é destinado a crianças com deficiência visual de 0 a 3 anos de idade, tendo como objetivo propiciar o desenvolvimento de suas capacidades/habilidades. Esse trabalho é também realizado junto aos pais, que, ao serem orientados, podem adquirir uma melhor relação com seu filho, pois passam a compreender a linguagem utilizada pelo seu bebê, aprendem a interagir com ele, estimulando-o de forma natural.

O trabalho de assessoria a escolas – para a inclusão de pessoas com deficiência visual – tem por objetivo orientar professores, para que possam atender às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Enfim, a experiência de trabalhar junto a pessoas com deficiência visual, somada à carência de conhecimento sistematizado sobre o desenvolvimento da linguagem verbal em crianças cegas congênicas, motivou-me à proposição desta pesquisa.

Através do convívio com crianças, jovens e adultos com deficiência visual, pude constatar, na prática, os desafios que essas pessoas enfrentam nos primeiros anos e no decorrer de suas vidas. Na infância, tais desafios manifestam-se na aquisição da linguagem, nos processos que a organizam e, ao longo de suas vidas, nas questões relacionadas à acessibilidade, isto é, à sua inclusão na participação de atividades e no acesso a informações.

Para uma melhor compreensão sobre *déficit visual*, considera-se *criança cega congênita* aquela que apresenta cegueira no momento de seu nascimento ou em período imediato a ele, como nos casos de Retinopatia da Prematuridade.

No trabalho com essas crianças, observa-se que a fala ecológica (repetição sistemática de um recorte de fala) persiste por períodos maiores do que em criança com visão normal. Muitas delas desenvolvem verbalismo acentuado, ou seja, pronúncia de muitas palavras sem sentido. Percebe-se que uma parte da linguagem das crianças cegas desenvolve-se sem que ela tenha tido experiências sensoriais diretas, o que acaba interferindo na formação de

conceitos espontâneos, isto é, de conceitos adquiridos ao longo da vida e que não dependem de escolarização.

Essas crianças vivenciam o mundo por meio de seus outros sentidos – tato, audição, olfato, paladar – e recebem informações de pessoas sem problemas de visão, o que significa dizer que muitas dessas informações têm sua origem em dados visuais, como cor, tamanho, localização de objetos, enfim, cujos detalhes podem não corresponder às suas experiências, sendo, portanto, incompreensíveis a elas. Dito de outra forma, pode ser que esses fatos dificultem a compreensão e a elaboração da linguagem por esses sujeitos. A fala da criança cega nessa fase de desenvolvimento é tida, não raras vezes, como sem sentido por quem com elas interage.

Outra dificuldade observada em relação à linguagem dessas crianças diz respeito à utilização dos pronomes pessoais, isto é, à 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*). Em comparação com a criança que enxerga, a criança cega usa os pronomes de terceira pessoa por um período maior de tempo, da mesma forma que usa o próprio nome para referir-se a si mesma; também reporta-se a outras pessoas pelo nome e não pelo pronome *tu* (ou suas variações, *você, teu, ti, contigo*).

Observa-se que, em crianças com cegueira congênita e que não apresentam outra deficiência associada, a aquisição dos pronomes *eu-tu* na fala ocorre entre quatro e cinco anos de idade, enquanto nas 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* e a ausência da visão acabam refletindo no modo como essas crianças brincam e se relacionam com outras pessoas.

Nesse sentido, a maneira como a criança cega desenvolve-se nessa etapa pode resultar em comportamento social atípico: de retração para o “seu mundo interior” e de autoestimulação, como balançar-se ou bater objetos, diminuindo a necessidade de interação social.

Diante de tais circunstâncias, surgiu o problema desta pesquisa: *Como a configuração da relação enunciativa eu-tu contribui para a organização e a integração das informações provenientes dos sentidos remanescentes no processo de formação de conceitos em crianças cegas congênitas?*

Dito isso, o presente estudo está vinculado à linha de pesquisa *Educação, linguagem e tecnologia* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul cuja investigação está diretamente relacionada à compreensão do processamento e da

constituição da linguagem verbal humana e sua singularidade nas crianças cegas congênitas, bem como das implicações de configuração da relação *enunciativa eu-tu* no processo de formação de conceitos espontâneos nessas crianças. *Linguagem* compreendida, aqui, como constituinte do ser humano, como interação e comunicação.

Sendo assim, estabeleci como objetivo geral desta investigação estudar as principais contribuições teóricas existentes sobre a configuração enunciativa *eu-tu* e seu aporte na organização e integração das informações provenientes dos sentidos remanescentes no processo de formação de conceitos em crianças com cegueira congênita, a fim de contribuir para a educação desses sujeitos.

Para a consecução do objetivo geral, este estudo tem como objetivos específicos:

- analisar o processo de desenvolvimento da linguagem verbal (configuração) em crianças cegas congênitas;
- compreender o modo de aprendizagem da criança cega congênita;
- investigar os recursos necessários para essa aprendizagem;
- contribuir, pedagogicamente, para a educação de crianças com deficiência visual congênita;

Com o intuito de responder ao problema da pesquisa, a investigação dar-se-á a partir da análise de materiais bibliográficos e de definições de conceitos, como *linguagem*, *enunciação*, *aprendizagem*, *formação de conceitos* e abrangerá estudos das áreas da Linguística e da Psicologia, configurando-se, pois, como uma pesquisa de natureza teórica.

No desenvolvimento deste estudo, os principais autores serão Ferdinand de Saussure, com sua *Teoria do Valor*, segundo a qual os signos linguísticos mantêm entre si uma relação diferencial e negativa no sistema da língua, pois um signo só adquire valor na medida em que não é outro signo; e Émile Benveniste, que explora a polaridade *eu-tu* e o conceito de *enunciação*, por meio dos quais demonstra a oposição entre a “não pessoa” (ele) e as “pessoas” (*eu-tu*).

As referências utilizadas para a fundamentação teórica desta pesquisa serão Lev Semenovitch Vigotsky, Alexander Romanovich Luria, Alexei Nikolaevich Leontiev e Juan Ignacio Pozo, com suas teorias cognitivas da aprendizagem. Tais teóricos conferem importância à dimensão social e interpessoal na construção do sujeito psicológico, enfatizando o papel mediador da cultura, especialmente da linguagem, no desenvolvimento das funções mentais superiores.

A partir disso, e considerando o exposto, passo a apresentar a constituição dos capítulos desta dissertação.

No primeiro capítulo, serão expostas as concepções de base da pesquisa; os conceitos de *conhecimento e aprendizagem* serão analisados por meio dos paradigmas epistemológicos racionalista, empirista e interacionista. Também situarei as rupturas epistemológicas surgidas no decorrer da história, dando ênfase à importância do papel da linguagem nesse processo.

No segundo capítulo, apresentarei a caracterização da deficiência visual e suas implicações no processo de aquisição da linguagem e na formação de conceitos pela criança cega congênita, envolvendo pressupostos teóricos de Selma Fraiberg e de Mercê Leonhardt sobre o desenvolvimento de crianças com cegueira congênita, dentre outros estudiosos desse tema. Na sequência, será explicitado o pensamento de Lev Semenovitch Vigostky e de seus colaboradores, sobre o processo de formação dos conceitos espontâneos e científicos, com o intuito de compreender como acontece esse processo em crianças com cegueira congênita.

Por fim, no terceiro capítulo, trago os pressupostos teóricos de Saussure, Benveniste e alguns de seus seguidores, para uma reflexão sobre os desafios com que a criança cega depara-se até chegar ao conceito de *eu*, ocupando um lugar na enunciação e, por decorrência, constituindo-se como sujeito na e pela linguagem. Também nesse capítulo, buscarei analisar a relação desses pressupostos linguísticos com a formação de conceitos por crianças com cegueira congênita.

Diante da complexidade tanto do ser humano quanto da linguagem, esta pesquisa não tem como finalidade encerrar a compreensão do problema proposto, mas abrir a discussão sobre o processo de desenvolvimento da criança cega como sujeito da linguagem.

O presente estudo demonstra relevância social e científica ao contribuir com a educação dessas crianças e sistematizar o conhecimento produzido por linguistas, trazendo-o para o campo da deficiência visual e apontando um novo enfoque para o estudo teórico do assunto, o que poderá conduzir a novas práticas no trabalho junto a pessoas com deficiência visual.

## 1 CONCEITOS DE BASE

Para o estudo das principais contribuições teóricas existentes sobre a configuração enunciativa *eu-tu* e seu aporte na organização e na integração das informações provenientes dos sentidos remanescentes no processo de formação de conceitos em crianças com cegueira congênita, penso ser necessário partir das concepções que embasam e que irão nortear o presente trabalho.

As concepções de *conhecimento* e *aprendizagem* – relacionadas entre si, uma vez que é pelo processo de aprendizagem que o sujeito adquire conhecimento – serão analisadas por meio dos paradigmas epistemológicos: racionalismo, empirismo e interacionismo, correntes que têm influenciado concepções sobre aprendizagem e, conseqüentemente, sobre ensino.

Para essa análise, entendo ser necessário compreender o desenvolvimento ocorrido nos estudos sobre tais concepções no decorrer da história, bem como situar as rupturas epistemológicas surgidas e o papel da linguagem nesse processo.

### 1.1 PARADIGMA RACIONALISTA

Iniciarei com as concepções de *conhecimento* e de *aprendizagem* pelo paradigma epistemológico racionalista, que defende as capacidades inatas do indivíduo na construção de conhecimento no processo de aprendizagem.

#### 1.1.1 Conhecimento e Racionalismo

Na Grécia Antiga, no século IV a.C., o filósofo Platão (429-348 a.C.) aborda a questão do conhecimento como algo inato. Para ele, o conhecimento tem suas origens no estudo das ideias, podendo somente ser alcançado pela razão.

Nesse sentido, Köche (1997), em seu trabalho intitulado *O acesso ao real: reflexão sobre os caminhos da ciência*, afirma que o verdadeiro conhecimento, para Platão, é desenvolvido por meio da dialética, concebido como um método científico racional. “Para Platão, *o real é o pensado, o intuído*” (p. 110).

Aranha (2006), por sua vez, esclarece que, apesar de os filósofos da Antiguidade e da Idade Média ocuparem-se com o problema do conhecimento, foi só na Idade Moderna, no século XVII, que a teoria do conhecimento constituiu-se como uma disciplina independente, principalmente com René Descartes (1596-1650), que investigou a origem do conhecimento.

Esse autor foi o maior expoente do racionalismo, defendendo as ideias inatas. Para ele, o caminho ao verdadeiro conhecimento está na capacidade humana de raciocínio. Dentre seus estudos – que expõem seu projeto de reforma do saber –, encontram-se as obras *Discurso sobre o método* (1637) e *Meditações* (1641).

Conforme Pozo (1998), a tradição filosófica ocidental do pensamento racionalista de Descartes provém da doutrina platônica, segundo a qual “são as Ideias Puras e não nossa experiência que nos proporcionam as categorias fundamentais do conhecimento” (POZO, 2002, p. 42).

Descartes utilizou o método da dúvida para chegar ao conhecimento, colocando em questão tudo o que sabia até então e só aceitando como verdadeiro aquilo de que não se podia duvidar. Pelo método dedutivo e utilizando a razão como forma natural, percebeu que não podia hesitar sobre o fato de estar duvidando e, assim, chegou à certeza de que seu pensamento existia.

Mas logo depois atentei que, enquanto queria pensar assim que tudo era falso, era necessariamente preciso que eu, que o pensava, fosse alguma coisa. E, notando que esta verdade – *penso, logo existo* – era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cétricos não eram capazes de a abalar, julguei que podia admiti-la sem escrúpulo como o primeiro princípio da filosofia que buscava. (DESCARTES, 1996, p. 38)

Ou seja, se *pensar* é condição de existência, a *razão* é o cerne de qualquer processo. Assim, o racionalismo valoriza a intuição racional e não a informação sensorial, o valor da experiência, como forma para se chegar ao conhecimento.

Os pensadores racionalistas entendiam que tudo o que existe tem uma causa inteligível, privilegiando a razão em detrimento da experiência do mundo sensível como via de acesso ao conhecimento, considerando a *dedução* um método superior de investigação filosófica (anotações feitas na aula do Prof. Dr. Jayme Paviani)<sup>1</sup>.

Sendo assim, diante dos polos *sujeito-objeto*, o racionalismo privilegia o primeiro, isto é, valoriza a razão (sujeito) em detrimento da experiência do mundo sensível (objeto) como fonte do conhecimento.

Segundo Bauer (1999), o racionalismo científico, de grande presença na era moderna, veio superar o paradigma escolástico aristotélico-tomista, que buscava uma conciliação entre a razão e a fé no final da Idade Média, período histórico caracterizado pela difusão do modelo cristão de educação.

---

<sup>1</sup> Disciplina de Epistemologia da Educação no Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

O processo de conhecer, então, passa a ser centralizado no sujeito que, por sua vez, torna-se o ponto de referência, e não mais o cosmos, surgindo a concepção de consciência e de subjetividade.

### 1.1.2 Aprendizagem e Racionalismo

De acordo com Pozo (2002), a primeira teoria sobre a aprendizagem da qual se tem conhecimento encontra-se em Platão, na obra *A República* (século IV a.C.), com o conhecido *Mito da Caverna*, segundo o qual o sujeito não aprende nada novo, apenas reflete, usando a razão, para desvendar os conhecimentos que lhe são inatos, portanto, que estão sob estado de inconsciência. “Num sentido literal, o racionalismo platônico nega relevância à aprendizagem” (POZO, 2002, p. 42).

Consoante Aranha (2006), a partir do pressuposto racionalista, a educação surge como um processo de atualização<sup>2</sup> que cada um possui em potência, cabendo ao professor dar condições para que sejam desenvolvidos os dons inatos.

São decorrentes desse paradigma epistemológico concepções de *ensino* e de *aprendizagem*, o qual pressupõe que todo conhecimento é anterior à experiência, sendo fruto do exercício de estruturas racionais pelo indivíduo. Expressões como *conhecimento é algo que tentamos despertar no aluno*, por exemplo, que aparecem na fala de muitos professores, evidenciam o pressuposto racionalista de que cada pessoa já traz consigo, em sua bagagem hereditária, a capacidade para conhecer.

A *Gestaltheorie*, ou *Teoria da forma*, segundo Becker (2012), trabalha a partir desse pressuposto racionalista. A psicologia da Gestalt – abordagem que surgiu no final do século XIX, com seus representantes Max Wertheimer, Kurt Kohler e Wolfgang Koffka – parte da ideia de que conceitos como *percepção*, *aprendizagem* e *cognição* deveriam ser pensados como uma totalidade e não individualmente, defendendo que o todo é diferente da soma de suas partes, concentrando suas investigações no processo psicológico de percepção (AROLDO, 1991).

---

<sup>2</sup> Atualização está no sentido de “pôr em ato”.



## 1.2 PARADIGMA EMPIRISTA

Na sequência, são desenvolvidas algumas reflexões sobre a concepção de *conhecimento* e de *aprendizagem* pelo paradigma epistemológico empirista, que entende a experiência como sendo inerente ao processo de conhecer.

### 1.2.1 Conhecimento e Empirismo

O empirismo, diferentemente do racionalismo, enfatiza o papel da experiência para o processo da construção do conhecimento por meio dos sentidos ou da reflexão sobre os dados sensoriais. O conhecimento, portanto, só começa após a experiência, de acordo com a noção aristotélica de *tábula rasa*. Segundo Köche (1997, P. 111), foi o discípulo de Platão, Aristóteles, que extinguiu o “mundo platônico das Idéias”.

Pozo (1998) refere que, para a corrente empirista, o conhecimento provém dos sentidos, dotando a mente de imagens que se associam seguindo as leis da *contiguidade* (o que acontece junto tende a ser reforçado), da *semelhança* (o que é similar tende a associar-se) e do *contraste* (o que é diferente também se associa).

Edna Heidbreder (1981), em seu livro *Psicologias do Século XX*, comenta que Aristóteles contribuiu para os estudos sobre a memória ao distinguir os princípios da associação (associação por contraste, por igualdade, por contiguidade) no tempo e no espaço. Essa ideia exerceu grande influência no desenvolvimento da psicologia séculos mais tarde.

O empirismo teve a John Locke (1603-1704) e David Hume (1711-1776) como seus grandes representantes. Locke publicou, em 1690, a obra *Ensaio sobre o entendimento humano*, na qual consta a sua preocupação com o problema da validade do conhecimento, negando as ideias inatas atribuídas ao homem por pensadores como Platão e Descartes.

Segundo Goodwin (2005), Locke explicita nessa obra seu entendimento acerca da aquisição do conhecimento e sobre a maneira como compreendemos o mundo. Ao desconsiderar o conceito de *ideia inata*, entende que a mente desenvolve as ideias, adquirindo conhecimento em decorrência das experiências.

Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer idéias; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e que a ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio

conhecimento. Empregada tanto nos objetos sensíveis externos como nas operações internas de nossas mentes, que são por nós mesmos percebidas e refletidas, nossa observação supre nossos entendimentos com todos os materiais do pensamento. Dessas duas fontes de conhecimento jorram todas as nossas idéias, ou as que possivelmente teremos. (LOCKE, 1973, p. 165)

Entre 1739 e 1740, Hume publica a obra *Tratado sobre a natureza humana*, considerada por especialistas como sendo sua principal obra. Pozo (1998) argumenta que, para esse autor, a origem do conhecimento seriam as sensações, pois as ideias contêm informações que provêm dos sentidos, enquanto os princípios básicos do pensamento e da aprendizagem seriam a associação de ideias, seguindo os princípios de *semelhança*, de *continuidade* espacial e temporal e de *causalidade*. Para o empirismo, portanto, o conhecimento provém da experiência, destacando o papel do objeto (objeto do conhecimento) sobre o sujeito (quem conhece).

Surgem, com Locke e Hume, as leis da associação, segundo as quais as ideias não têm valor em si mesmas, isto é, o conhecimento é alcançado mediante a associação de ideias, o que mais tarde influenciou o movimento psicológico chamado *Associacionismo* ou *Conexionismo*, cuja expressão mais importante foi o *Behaviorismo*, que envolve as teorias da aprendizagem de condicionamento clássico e operante, a *aprendizagem por condicionamento clássico*, descrita por Ivan Pavlov (1849-1936) – que segue um procedimento sob a forma de conexão entre estímulo-resposta – e o *condicionamento operante*, descrito por B. F. Skinner (1904 -1990), em que o comportamento opera no ambiente produzindo algum efeito.

No século XIX, várias escolas filosóficas também foram influenciadas pelo empirismo. Nesse contexto, desenvolveu-se o pensamento positivista com seu principal representante Augusto Comte (1798-1857), sendo que essa “corrente filosófica foi adotada como artigo de fé pelos behavioristas” (GOODWIN, 2005, p. 332).

O positivismo estabelece que a ciência deva ter por base a observação dos fatos e ser comprovada por meio de métodos científicos, entendendo o conhecimento científico como a única forma para chegar-se ao conhecimento verdadeiro. Isso acabou influenciando as Ciências Humanas que emergiram no final do século XIX e século XX.

No que se refere às relações desse paradigma com a aprendizagem, o próximo item apresenta algumas considerações.

### 1.2.2 Aprendizagem e Empirismo

O empirismo influenciou amplamente teorias psicológicas e pedagógicas que acarretaram em concepções de *ensino e aprendizagem* igualmente empiristas.

As teorias pedagógicas fundamentadas no empirismo, como o comportamentalismo, consideram a aprendizagem um processo que envolve mecanismos de associação, valorizando a importância do meio. Como já mencionado anteriormente, o conhecimento, para os empiristas, advém de informações sensoriais incorporadas e transformadas em conteúdo mental, que devem ser organizadas pelo professor e internalizadas pelos alunos por meio de programas pré-estabelecidos.

Segundo Hilgard (1966), a teoria comportamentalista, behaviorista, ou do *Condicionamento Operante* de Skinner entende que a aprendizagem acontece a partir da teoria do *estímulo, resposta e reforço*, isto é, por uma mudança no comportamento: por meio de um estímulo, o sujeito emite uma resposta que é reforçada até alcançar o comportamento desejado, sendo a repetição um meio para a fixação.

A Psicologia, nessa época, foi caracterizada pelo conjunto de reações a estímulos, comportamentos que podiam ser observados, medidos, talvez previstos e controlados. Por essa via de interpretação, a aprendizagem passa a ser compreendida como a mudança de comportamento mediante o treino ou a experiência.

Feita essa breve caracterização do Empirismo, seguem no próximo item os principais fundamentos do paradigma interacionista.

## 1.3 PARADIGMA INTERACIONISTA

A concepção de conhecimento e de aprendizagem do paradigma epistemológico interacionista entende que a construção de conhecimentos ocorre pela interação do indivíduo com o meio físico e social. É com base nesse paradigma que esta pesquisa está fundamentada.

### 1.3.1 Conhecimento e Interacionismo

De acordo com Aranha (2006), a ciência contemporânea abarca a concepção sócio-histórica, constituindo-se desde várias vertentes, desde Jean Jacques Rousseau, Georg Wilhelm

Friedrich Hegel, Karl Marx, a Intencionalidade da fenomenologia até as teorias progressistas e construtivistas.

Esses autores não se detiveram somente nas questões educacionais, mas contribuíram também com valiosas obras nas áreas da filosofia, sociologia e política, trazendo novas formas de pensar à humanidade.

Consoante Aranha (2006), e de acordo com a concepção sócio-histórica, o conhecimento resulta da interação sujeito/objeto cuja relação deixa de ser entendida como dicotômica, conforme postulavam outras correntes. De modo que, o conhecimento “não está, então, no sujeito, como queriam os aprioristas, nem no objeto, como diziam os empiristas, mas resulta da interação entre ambos” (ARANHA, 2006, p. 163). O processo de conhecimento representa, pois, uma postura epistemológica que compreende a origem do conhecimento na interação do sujeito com o objeto e com outros sujeitos. Como resultado, passou-se a entender que o conhecimento não acontece somente quando o homem responde a estímulos, mas quando interage com eles, transformando-os.

Essa abordagem *interacionista* e/ou *construtivista* influenciou as teorias de Jean Piaget, Paulo Freire, Lev Semenovitch Vigotsky, Antonio Gramsci, Henri Paul Hyacinthe Wallon, entre outros estudiosos.

No início do século XX, a Psicologia movia-se entre escolas antagônicas, dentre elas o Behaviorismo e a Gestalt, que procuravam oferecer explicações parciais para alguns fenômenos (COLE e SCRIBNER *apud* VIGOTSKY, 1984). Nesse contexto, surge uma nova abordagem elaborada por Vigotsky. Desde seu ponto de vista, nenhuma das escolas da Psicologia estabelecia uma teoria com base firme para explicar os processos psicológicos humanos.

Conforme Cole e Scribner (*apud* VIGOTSKY, 1984), Vigotsky 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. Vigotsky (1984) propôs que essa teoria fosse entendida com base na teoria marxista em que o homem passa a ser entendido como ser social, compreendendo-se melhor a interação sujeito-sociedade.

O movimento filosófico chamado *marxismo* influenciou o desenvolvimento da Psicologia Social, a qual teve em Vigotsky um de seus principais teóricos, com seus estudos sobre o desenvolvimento dos processos psicológicos que constituem o ser humano ao longo da sua própria história e na sua espécie.

Conforme Pozo (1994), na concepção de Vigotsky, é a cultura que proporciona ao sujeito os instrumentos necessários para a modificação do seu meio, e o homem, além de responder aos estímulos do meio ambiente, atua sobre eles, modificando-os.

Posto isso, entendo que os fenômenos da natureza e do pensamento não podem ser compreendidos separadamente e nem isolados do sistema que integram. Ademais, acredito que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento tem suas origens no social, nas trocas comunicativas entre a criança e os seus interlocutores numa determinada cultura. Desde essa perspectiva, buscarei, na sequência, relacionar o interacionismo e a aprendizagem.

### **1.3.2. Aprendizagem e Interacionismo**

No primeiro quarto do século XX, ganhou força, entre as teorias pedagógicas, um novo enfoque com base na concepção sócio-histórica (*interacionismo* e *construtivismo*) a qual entende que o ser humano constitui-se na e pela interação social, levando em conta que “os processos da aprendizagem humana não são apenas produto da evolução da espécie, mas também da cultura” (POZO, 2002, p. 46).

Lev Vigotsky (1984), representante do interacionismo, entende que o desenvolvimento humano perpassa pelos níveis cultural, interpessoal e individual. Para ele, nossas experiências formativas são sociais.

O *interacionismo* e o *construtivismo*, sobretudo no final do século XX, tiveram grande efeito sobre a educação, influenciando os processos de aprendizagem e de ensino ao estimular mudanças de abordagem: da centrada na criança para a centrada na aprendizagem colaborativa.

Para Vigostky, segundo Pozo (2002), a aprendizagem abrange a consciência e a linguagem, não se limitando apenas a responder a estímulos, mas operando sobre eles e transformando-os. De acordo com esse raciocínio, o aluno não é passivo, nem o professor é transmissor de conhecimento. O conhecimento é resultado de uma construção individual, que requer um envolvimento interativo de ambos.

Nessa perspectiva, segundo Becker (2012), a relação ensino/aprendizagem, no paradigma interacionista, é complexa, havendo aprendizagem quando o aluno: (a) interage sobre o objeto de conhecimento e (b) possui estrutura cognitiva prévia construída ou em construção.

Explicitadas as ideias principais desses paradigmas, passo à relação *rupturas na forma de entender o conhecimento e influência na valorização da linguagem*.

#### 1.4 AS RUPTURAS EPISTEMOLÓGICAS E A VIRADA LINGUÍSTICA

Paviani, em *Epistemologia Prática*, menciona a modificação da concepção de ciência na História em relação às condições de cada época: “No passado recente, por exemplo, a ciência era vista como um conjunto de resultados, hoje ela é entendida como um processo permanente de investigação” (PAVIANI, 2009, p.111).

Köche (2010), por sua vez, considera que não existe uma única concepção de *ciência*. Para ele, pode-se dividir a história em períodos, cada um com sua forma de conceber o fazer científico: *ciência grega* (período que se estende do século VIII a.C. ao fim do século XVI d.C.), *ciência moderna* (que compreende o século XVII até o início do século XX) e *ciência contemporânea* (com início no século XX, desdobrando-se até a atualidade).

De acordo com o autor (2010), a primeira ruptura epistemológica foi consolidada em Atenas, com Sócrates, Platão e Aristóteles, quando foi considerada a transposição do *mito* para o *logos*, isto é, quando o pensamento racional passa a ser usado como instrumento de conhecimento. Nessa época, a filosofia começa a preocupar-se com a questão do conhecimento, uma vez que ciência e filosofia não eram entendidas como sendo separadas uma da outra; ocupavam-se do mesmo objeto: o ser.

Já a segunda ruptura deu-se entre a ciência grega e a ciência moderna, sendo marcada por uma concepção diferente de *ciência*, na qual a ideia de *experimentação científica* foi introduzida. Para Köche (2010, p. 49), ambos os caminhos “o platônico e o aristotélico, depois de coexistirem por mais de 2000 anos, foram duramente atacados a partir do século XV e, principalmente, no século XVII, durante o Renascimento, pela revolução científica moderna”.

Na perspectiva de Köche, portanto, a terceira ruptura ocorre entre a ciência moderna e a ciência contemporânea: “a concepção de ciência na atualidade é a de ser uma investigação constante, em contínua construção e reconstrução, tanto das suas teorias quanto dos seus processos de investigação. A ciência não é um sistema de enunciados certos ou verdadeiros” (KÖCHE, 2010, p. 78). Nesta última, os filósofos voltam-se aos estudos da linguagem e buscam o critério da cientificidade na coerência interna dos argumentos.

Esses enfoques representam o surgimento de um novo paradigma que põe em foco a linguagem: a chamada Virada Linguística.

Na passagem do século XIX para o século XX, diversas correntes filosóficas tentam dar conta dos estudos sobre a linguagem e sua importância central para a ciência. Marcondes (2001) ressalta várias teorias com desdobramentos em diversas doutrinas filosóficas, dentre

elas, a semiótica de Peirce, o estruturalismo, a hermenêutica, a filosofia de Russell e de Wittgenstein, concebendo a linguagem de diferentes formas e colocando em evidência a importância da investigação sobre a natureza do conhecimento humano desde vários aspectos: da estrutura da consciência, do funcionamento da mente e do desenvolvimento das formações culturais, mencionando ainda que a chave desse conhecimento é a linguagem.

Conforme Oliveira (2001), a Virada Linguística do pensamento filosófico do século XX trouxe uma nova reflexão sobre questões relativas à linguagem; um novo paradigma, passando a ser, a linguagem, o centro de interesse no pensamento contemporâneo,

a filosofia se defronta hoje com a problemática da linguagem como problemática dos *fundamentos* da formação científica de conceitos e teorias e de seus próprios enunciados e, por isso, da formulação com sentido e intersubjetivamente válida do conhecimento em geral. De modo aguçado poder-se-ia dizer: a “filosofia primeira” já não é a investigação da “natureza” ou da “essência” das “coisas” ou do “ente” (*ontologia*), nem a reflexão sobre as “representações” ou sobre os “conceitos” da “consciência” ou da “razão” (*teoria do conhecimento*), mas a reflexão sobre a “significação” ou sobre o “sentido” de expressões linguísticas (*análise da linguagem*). A isto se acrescenta que não só a “filosofia primeira” no sentido da “filosofia teórica”, mas também a “filosofia prática” — p. ex., a ética como *meta-ética* —, há de estar mediada metodicamente por uma análise filosófica do uso da linguagem e, nesse sentido, pela filosofia da linguagem. (APEL, 1977, p. 434)

Ratificando o raciocínio de Apel, Marcondes (2001) refere que, na contemporaneidade, a análise da linguagem tornou-se o caminho para o tratamento das questões filosóficas e dos vários campos da ciência humanas e naturais.

Feitas as reflexões até aqui consideradas, passo a apresentar, no próximo capítulo, o processo de formação de conceitos ancorado na teoria de Vigotsky e as implicações que a cegueira congênita pode ter nesse processo e no período de aquisição da linguagem, lembrando que esta pesquisa tem como referência teóricos que seguem o paradigma interacionista no que se refere à observação e à compreensão do assunto analisado. Nesse sentido, será dada a devida importância às dimensões social e interpessoal na constituição do sujeito, priorizando a interação e as relações indivíduo/cultura/sociedade.

## 2 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS PELA CRIANÇA COM CEGUEIRA CONGÊNITA

Tendo como finalidade o estudo da configuração da relação enunciativa *eu-tu* no processo de formação de conceitos espontâneos em crianças com cegueira congênita, será apresentada neste capítulo a caracterização da deficiência visual. Objetiva-se descrever suas implicações nos processos de aquisição da linguagem e na formação de conceitos pela criança cega congênita a partir de postulados, principalmente, de Selma Fraiberg e de Mercê Leonhardt sobre o desenvolvimento dessas crianças e dos estudos de Lev Semenovich Vigostky a respeito da relação pensamento/linguagem e sobre a formação de conceitos.

### 2.1 CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL

A deficiência visual caracteriza-se pela dificuldade ou impossibilidade de captação de informações do mundo pela visão.

Segundo Maria Lúcia Amiralian (1997), a compreensão das pessoas com cegueira envolve, primeiramente, o entendimento de sua deficiência básica: uma limitação perceptiva. Essas pessoas apresentam uma deficiência sensorial caracterizada pela ausência da visão, que as limita em suas possibilidades de apreensão do mundo externo por essa via.

Para a autora (1997), a perda da visão pode ser estudada sob diferentes ângulos: pelas condições anatômicas, fisiológicas e funcionais do aparelho ocular que prejudicam ou impedem a percepção visual; pelas condições pedagógicas requeridas pelos sujeitos deficientes visuais; ou pelas interações sofridas e produzidas pela cegueira.

Os cegos constituem um grupo inserido em um conjunto maior de pessoas com deficiência visual (sujeitos com baixa visão que, embora apresentem limitação da percepção visual, a utilizam para muitos afazeres). Nesse sentido, a Organização Mundial de Saúde considera, no Brasil, a estimativa de 0,3% de pessoas com cegueira e 1,7% de pessoas com baixa visão na população em geral<sup>3</sup>. Quanto à terminologia utilizada, a área da deficiência visual apresenta abordagens diferenciadas em relação às classificações e definições.

No Brasil, as Leis nº 10.048/00 e nº 10.98/00, regulamentadas pelo Decreto nº 5.296/04, garante – entre outras providências – a prioridade nos atendimentos e estabelece

---

<sup>3</sup> Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 18, n. 4, p. 629-646, Out.-Dez., 2012.



normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência.

O Art. 70 desse Decreto estabelece as seguintes definições: (a) *cegueira* – acuidade visual igual ou menor a 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; (b) *baixa visão* – acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; (c) outros casos – a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos igual ou menor do que 60°; e (d) casos restantes – ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores não passíveis de melhora da visão com terapêutica clínica ou cirúrgica.

Também há no quesito cegueira a necessidade de serem considerados dois grupos distintos: as pessoas com cegueira congênita e as que adquirem a cegueira em algum período de suas vidas. Nesses dois grupos, as relações com o meio e a apreensão do mundo externo ocorrem de forma diferente.

De acordo com Helder Costa Filho (2010), essa diferença depende da causa da deficiência visual: congênita ou adquirida. Na congênita, a criança com a deficiência, ao não ter experiência visual prévia, sofre influência tanto da família quanto das pessoas próximas através de suas atitudes, que podem ir desde a superproteção até o isolamento. A atuação da família interfere, também, no desenvolvimento da autoconfiança e autoestima dessa criança, o que repercutirá em seu desenvolvimento psicomotor.

Amiralian (1997) refere que o sujeito que nasce cego – diferentemente daquele que perde a visão após seu desenvolvimento já ter ocorrido – tem a construção de seu ego e o desenvolvimento de sua estrutura cognitiva a partir da audição, do tato, da cinestesia<sup>4</sup>, do olfato e da gustação.

Segundo a mesma autora (1997), a perda da visão pode ocorrer por diversas condições, de várias formas e em diferentes idades, havendo casos em que a cegueira é causada por doenças que atingem o aparelho ocular, como o glaucoma, a catarata e as distrofias periféricas e centrais, além daqueles casos em que essa condição é associada a outros problemas orgânicos, como diabetes ou síndromes neurológicas, que afetam a retina ou o nervo óptico. Nesses casos, geralmente, a cegueira é progressiva, com tempo variável para a instalação da perda total da visão, mas há também outras ocorrências de cegueira adquirida, súbita e traumáticamente, por acidentes, que podem ocorrer com crianças, adolescentes ou adultos.

---

<sup>4</sup> Schmidt e Wrisberg (2001, p. 105) definem cinestesia como “o sentido ou a consciência que temos dos movimentos de nossas articulações e da tensão em nossos músculos durante a atividade motora”.

Desse modo, pode-se dizer que os efeitos da cegueira sobre a personalidade dependem: do momento em que ela acontece (congenita ou adquirida); da fase de desenvolvimento em que se encontra o sujeito; da forma de instalação da cegueira (súbita ou progressiva); e das condições pessoais e familiares do sujeito antes da ocorrência do problema.

Na sequência, serão descritas implicações da deficiência visual no modo como a criança cega congênita desenvolve a linguagem, as quais considero importantes para a compreensão do processo de formação de conceitos por esses sujeitos.

## 2.2 IMPLICAÇÕES DA DEFICIÊNCIA VISUAL NA LINGUAGEM DA CRIANÇA COM CEGUEIRA CONGÊNITA

Mercê Leonhardt (1992) entende que a visão desempenha papel básico como fator organizador da experiência, na função de síntese e na formação de imagens do/no pensamento. No entanto, as crianças cegas congênitas constroem a imagem do mundo mediante o uso dos outros sentidos, isto é, mediante as percepções auditiva, tátil, proprioceptiva<sup>5</sup> e cinestésica.

Ouvir proporciona certa orientação sobre a direção e a distância de onde está o objeto sonoro, mas poucas são as informações percebidas quanto às suas diferentes qualidades (forma, tamanho, cor, posição no espaço etc.). Conforme a autora (1992), no caso de um bebê cego, os outros sentidos perceptivos parecem necessitar da ajuda auditiva para organizar-se e, então, conferir um significado à experiência externa nas primeiras etapas de sua vida.

Tanto as experiências táteis quanto as auditivas, para Leonhardt (1992), têm uma série de inconvenientes. A experiência tátil, por exemplo, requer contato direto com os objetos, porém, muitos deles são inacessíveis a essa observação (o sol, os outros astros, as nuvens, as montanhas, os edifícios etc.), podendo-se ser conhecidos somente seus efeitos, como o calor, a chuva, o frio. Objetos demasiadamente pequenos ou frágeis, ou objetos em movimento que trocam de forma e de posição no espaço de modo contínuo, ou ainda objetos que oferecem perigo ao contato direto também não são passíveis de serem percebidos pela observação tátil. Diante dessa realidade, fica mais fácil compreender a inacessibilidade das crianças cegas ao grande número de experiências vivenciadas por crianças que enxergam.

---

<sup>5</sup> A propriocepção trata-se de uma informação interoceptiva, ou seja, que vem de dentro do próprio corpo, bastante relevante para o controle motor, porque sinaliza as posições das articulações, as forças produzidas nos músculos e a orientação do corpo no espaço como, por exemplo, estar de cabeça para baixo (SCHMIDT e WRISBERG, 2001).

Para Leonhardt (1992), outra importante diferença entre as percepções táteis e visuais reside no fato de o sentido da visão permitir uma maior atividade perceptiva e um melhor consumo de energia. Os olhos estão quase constantemente abertos no período de vigília, o que permite ao sujeito conhecer o que está acontecendo ao seu redor; em contrapartida, as mãos – como órgão tátil – têm de ser estimuladas e ativadas para o propósito da observação e, mesmo assim, o horizonte tátil está limitado no espaço compreendido entre os braços e as mãos.

Consoante à autora (1992), a falta da visão interfere na apreensão do mundo externo pelos outros sentidos. Se assim é, podemos pensar, então, que crianças cegas acabam encontrando outros caminhos para a aprendizagem, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Segundo Oliver Sacks (1995), em seu livro *Um Antropólogo em Marte*, deficiências, distúrbios e doenças podem ter um papel paradoxal, revelando outras evoluções que não seriam imaginadas na ausência desses males. Argumenta que se, por um lado, doenças ou distúrbios do desenvolvimento destroem caminhos precisos, por outro lado, podem forçar o sistema nervoso a buscar maneiras diferentes de desenvolver-se.

Uma peculiaridade positiva nas crianças com deficiência, para Vigotsky (1994), não é o desaparecimento de uma ou outra função observada em crianças normais, mas, sim, o fato de o desaparecimento de algumas funções fazer com que surjam um aumento de possibilidades de estímulo para uma nova compensação no desenvolvimento e uma reação da personalidade diante da deficiência.

Considerações a esse respeito também foram feitas por Luria (1981), em seu livro *Fundamentos de Neuropsicologia*, ao notar que pacientes com lesões neurológicas criavam adaptações para sobreviver. Em suas análises, mostra como o homem, por meio de sua percepção, ação, memória, fala e pensamento, faz uso de um sistema altamente complexo de zonas do córtex cerebral que funcionam em harmonia.

Em consonância com Luria, Oliver Sacks, em seu livro *O Olhar da Mente*, escreve:

O cérebro é mais do que uma coleção de módulos autônomos, cada um deles é crucial para uma função mental específica. Cada uma dessas áreas funcionalmente especializada tem de interagir com dezenas ou centenas de outras, e sua integração total cria algo como uma orquestra imensamente complexa com milhares de instrumentos, uma orquestra que rege a si mesma, com uma partitura ou repertório, sempre em mudança (SACKS, 2010, p. 97).

Ao verificar a existência de interação e dinamismo entre as áreas cerebrais, é crível que a criança desprovida de visão acabe encontrando um caminho para fazer a integração dos outros sentidos e, então, desenvolva a linguagem e forme conceitos espontâneos.

A partir disso, poder-se-ia indagar: em um mundo sem imagem, como consegue a criança cega dar nomes aos objetos, comunicar suas necessidades, combinar as palavras de forma a chegar à complexidade sintática, semântica e discursiva?

Nesse sentido, Selma Fraiberg (1981)<sup>6</sup> estudou o desenvolvimento inicial da personalidade de 27 crianças cegas congênitas. Em relação à aquisição da linguagem, segundo a autora, elas apresentam um desvio no curso do desenvolvimento linguístico entre o terceiro e o quarto ano. A autora observou que a autorrepresentação, tanto na linguagem quanto no brincar, encontrava-se impedida em algumas crianças dessa faixa etária. O atraso que elas apresentavam quanto à aquisição do pronome *eu*, por exemplo, ocorria em um contexto de crescentes habilidades linguísticas e estruturas sintáticas.

A utilização coerente, correta e flexível do pronome *eu*, de acordo com Fraiberg (1981), sinaliza que a criança conseguiu um nível de desenvolvimento conceitual normalmente facilitado e organizado pela visão. A criança cega não tem a modalidade sensorial capaz de oferecer uma réplica de seu próprio corpo. Ela a forma pelos outros sentidos não visuais que não integram a soma das partes.

Sua experiência auditiva, vocal, sinestésica e locomotora lhe dará uma sensação de substancialidade e de autonomia de seu próprio corpo, mas estas modalidades sensoriais lhe vinculam a uma experiência egocêntrica de seu corpo e não lhe permitem chegar com facilidade ao conceito de si mesma como objeto, condição indispensável para o “eu” não sincrético (FRAIBERG, 1981, p. 295).

De acordo com Rodrigues (2010), o bebê cego possui um repertório muito reduzido de condutas para iniciar uma comunicação com outras pessoas, utilizando-se apenas de vocalizações de necessidade e de angústia; ou seja, possui poucos recursos de sinais não linguísticos, como expressões faciais, o que pode interferir muito cedo, na relação com os outros, provocando desinteresse.

Ochaíta (*apud* RODRIGUES, 2010), refere que o sorriso do bebê cego ocorre em resposta à voz, a qual funciona como o principal substituto do rosto humano. Os estímulos táteis, como cócegas e carinho, é o que provoca o sorriso desses bebês, os quais utilizam as mãos para chamar a atenção e manter o contato. Entre os 5 e 8 meses, diz Ochaíta, exploram

---

<sup>6</sup> Toda tradução que indicar essa referência é da autora desta dissertação.

os rostos dos parentes detidamente com as mãos. Diante disso, os pais dessas crianças precisam saber identificar esses sinais para interagirem com seus bebês, estimulando, assim, a comunicação.

Na perspectiva de Amiralian (1997), a falta da visão torna muitas palavras sem significado, fazendo com que essas crianças acabem utilizando palavras meramente por imitação. Essa dificuldade em adquirir o significado das palavras é o que explica a *ecolalia*, a *perseveração* e o *verbalismo* encontrados frequentemente nessas crianças, segundo a autora.

Sendo assim, a formação de conceitos pode ser um problema para crianças desprovidas de visão. Nesse sentido, ao estudar o desenvolvimento da linguagem da criança cega, Fraiberg (1981) refere que a aquisição do conceito de objeto nessas crianças sofre um atraso em relação à criança que enxerga.

A autora (1981) assinala alguns aspectos da linguagem da criança cega que foram observados em seus estudos: atraso na aquisição da fala; permanência maior em imitação da fala (repetição de palavras e de frases de sua mãe), ainda que não compreenda o significado, desvinculando-o do contexto; brincadeiras com o som das palavras e frases, mais pela fonética do que pelo aspecto semântico. A autora menciona ainda que a criança cega fala para pôr-se em contato com o outro, obter informações do ambiente, podendo apresentar verbalismo<sup>7</sup>.

Seguindo esse raciocínio, Rodrigues (2010) salienta que é comum haver um atraso na aquisição de linguagem na criança deficiente visual, pois ela necessita de mais tempo para organizar e integrar as informações captadas pelos outros canais sensoriais. Também refere que essas crianças vocalizam e balbuciam na mesma época que as crianças visualmente sadias, mas que, se não forem estimuladas, irão se atrasar em etapa posterior do desenvolvimento.

Rodrigues (2010) chama a atenção, ainda, ao cuidado que se deve ter para que a linguagem da criança cega desenvolva-se coerentemente com a realidade vivenciada em seu momento, uma vez que, por não vivenciar os espaços percorridos com seu corpo, devido a ser muito carregada ao colo, ela acaba ficando desconectada da realidade.

Fraiberg (1981) observa que, em seu trabalho com essas crianças, a cegueira não é um impedimento para a aquisição da linguagem durante os dois primeiros anos de vida, mas

---

<sup>7</sup> O verbalismo, segundo Fraiberg (1981), é característico da fala das crianças cegas por ser carente em conteúdo experiencial, por não estar baseado em conhecimentos concretos, podendo chegar a ser patológico quando a criança ou o adulto cego tem a tendência de empregar palavras ou expressões de conteúdo puramente visual, podendo ter efeitos negativos tanto na aprendizagem como no desenvolvimento da personalidade da criança.

considera que a cegueira pode causar um grande atraso para a criança chegar à constituição do conceito de “eu”.

Esses desafios com que a criança cega depara-se suscitam uma reflexão sobre os processos cognitivos que ela utiliza ou desenvolve para chegar ao conceito de *eu* e para constituir-se como sujeito. A fim de esclarecer essa questão, serão expostas, a seguir, contribuições teóricas de Lev S. Vigotsky.

### 2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PENSAMENTO DE VIGOTSKY E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS CONCEITOS

Lev Semenovich Vigotsky (1896-1934) trouxe importantes colaborações para a psicologia e para a educação. Foi um estudioso do processo de formação de conceitos, desenvolvendo estudos experimentais e observando sua dinâmica. Trabalhou em conjunto com Alexander Romanovich Luria (1902-1977), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Leonid Solomonovich Sakharov (1900-1928) em pesquisas na área da psicologia do desenvolvimento, da educação e da psicopatologia.

Vigotsky (1987) acreditava que o meio ambiente era um grande estimulador do processo de formação de conceitos, em face das exigências que a vida impõe ao sujeito na resolução de problemas. Para o autor (1984), o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais, as quais se desenvolvem em uma determinada cultura. Assim, segundo seu pensamento, 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.

Luria (1988) no livro *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* refere que, para Vigotsky, o aspecto cultural de sua teoria é estruturado pelo o que a sociedade organiza como *tipos de tarefa* que a criança tem de enfrentar e os *tipos de instrumento* (mentais e físicos) que ela dispõe para dominar essas tarefas: “Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vigotsky deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e no desenvolvimento dos processos de pensamento” (VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 1988, p. 26).

Em *Um Estudo Experimental da Formação de Conceitos*, Vigotsky (1987) e seus colaboradores utilizaram-se do método de L. S. Sakharov e o complementaram, com o objetivo de desvendar a importância da *palavra* e o seu emprego funcional na formação de conceitos. Nesse sentido, Vigotsky afirmava que o método poderia ser descrito como o

“método da dupla estimulação”, em que dois conjuntos de estímulos eram apresentados à pessoa observada (um como objeto da atividade e outro como signos, com a função de organizar a atividade)<sup>8</sup>.

Esse método permitiu estudar a combinação do símbolo (palavra) com o material da percepção. Na perspectiva de Vigotsky e seus colaboradores (1987), tanto o material sensorial quanto a palavra são parte integrantes da formação de conceitos. O método parte do princípio de que um conceito não é uma construção isolada e imutável, mas parte ativa do processo intelectual, voltado para a solução de problemas e para a comunicação.

Vigotsky (1987) cita outros estudiosos do processo de formação de conceitos, como Ach e Rimat, os quais, ao utilizarem em suas investigações uma variante desse método, observaram que a formação de conceitos é um processo muito mais complexo do que a simples memorização e associação de palavras aos seus respectivos objetos.

Vigotsky, ao criar o método, preocupou-se em investigar a maneira que a criança utiliza os signos como meio de orientação das suas operações intelectuais na resolução de problemas, isto é, o caminho percorrido para realizar essa operação.

Para o autor (2009), esse processo de solução de problemas consiste na própria formação dos conceitos. Nele participam todas as funções psicológicas elementares, mediadas pelo signo ou pela palavra, orientando a resolução desses problemas e propiciando, assim, novas combinações e novos pensamentos. Desde sua perspectiva, o signo ou a palavra cumpre duas funções: mediar o processo de formação de conceitos e ser o seu símbolo.

---

<sup>8</sup> O material utilizado nos testes de formação de conceitos consiste em 22 blocos de madeira com 5 cores, 6 formas diferentes, 2 alturas (os blocos altos e os baixos) e larguras diferentes. Existem cinco cores diferentes, seis formas diferentes, duas alturas e 2 larguras (larga e estreita). Na face inferior de cada bloco, que não é vista pelo sujeito observado, está escrita uma das quatro palavras sem sentido: *lag*, *bik*, *mur*, *cev*. Sem considerar a cor ou a forma, *lag* está escrita em todos os blocos altos e largos, *bik* em todos os blocos baixos e largos, *mur* nos blocos altos e estreitos, e *cev* nos blocos baixos e estreitos. No início do experimento, todos os blocos, bem misturados quanto às cores, tamanhos e formas, estão espalhados sobre uma mesa à frente do sujeito. O examinador vira um dos blocos (a “amostra”), mostra-o e lê seu nome para o sujeito, pedindo-lhe que pegue todos os blocos que pareçam ser do mesmo tipo. Após o sujeito ter feito isso, o examinador vira um dos blocos “erradamente” selecionados, mostra que aquele bloco é de um tipo diferente e incentiva o sujeito a continuar tentando. Depois de cada nova tentativa, outro bloco erradamente retirado é virado. À medida que o número de blocos virados aumenta, o sujeito gradualmente adquire uma base para descobrir a que características dos blocos as palavras sem sentido se referem. Assim que faz essa descoberta, as palavras passam a referir-se a tipos definidos de objetos (por exemplo, *lag* para os blocos altos e largos, *bik* para os baixos e largos), criando-se assim novos conceitos para os quais a linguagem não dá nomes. O sujeito é então capaz de completar a tarefa de separar os quatro tipos de blocos indicados pelas palavras sem sentido. Dessa forma, o uso de conceitos tem um valor funcional definido para o desempenho exigido por este teste. O sujeito realmente usa o pensamento conceitual ao tentar resolver o problema [...] é o que se pode deduzir a partir da natureza dos grupos que ele constrói e de seu procedimento ao construí-los: praticamente cada passo de seu raciocínio reflete-se na sua manipulação dos blocos. A primeira abordagem do problema, o manuseio da amostra, a resposta à correção, a descoberta da solução – todos esses estágios do experimento – fornecem dados que podem servir de indicadores do nível de raciocínio do sujeito (VIGOTSKY, 1987, p. 49-50).

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a *palavra*, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo. (VIGOTSKY, 1987, p. 48)

Conforme seus estudos, o processo de formação de conceitos não acontece fora do pensamento verbal: “O conceito é impossível sem palavras” (VIGOTSKY, 2009, p. 170).

Para a realização das pesquisas de Vigotsky, foram estudadas mais de trezentas pessoas. Entre elas, havia crianças, adolescentes, adultos e indivíduos com distúrbios intelectuais e linguísticos. Com os experimentos, tornou-se possível, pelo método "dupla estimulação", demonstrar o processo ocorrido na formação de conceitos, composta por três estágios básicos subdivididos em várias fases, conforme o exposto a seguir.

### **2.3.1 Primeiro estágio de desenvolvimento da formação de conceitos**

O primeiro estágio desse desenvolvimento manifesta-se no comportamento da criança na mais tenra idade. Os significados das palavras caracterizam-se por encadeamento sincrético, ou seja, as palavras dotadas do mesmo significado para a criança e o adulto, que coincidem com o mesmo objeto concreto, vão servindo de comunicação entre ambos.

O *primeiro estágio* é constituído por três fases. A primeira fase corresponde à formação da imagem sincrética e ao significado da palavra. É um período de tentativas e erros na solução de problemas apresentados à criança, em que ela vai escolhendo os objetos ao acaso. Na segunda fase, está implicada a organização da percepção e do campo visual da criança. Ela se orienta nesse período pelos vínculos subjetivos que sua percepção lhe sugere, isto é, pelas semelhanças entre os objetos estabelecidos por sua impressão. A terceira fase envolve os elementos tirados de grupos ou amontoados diferentes, já formados pela criança previamente. Essa etapa marca a passagem para o segundo estágio da formação de conceitos.

### **2.3.2 Segundo estágio – Formação de complexos**

Nesse estágio de desenvolvimento do pensamento, a criança começa a unificar objetos homogêneos a um grupo comum, isto é, a criança os associa pelas relações que existem de fato, não abstratas ou lógicas. O infante não confunde mais as relações entre as suas



impressões com as relações entre os objetos, caracterizando a passagem do sincretismo para o pensamento objetivo. Com isso, ele supera parcialmente seu egocentrismo.

Essa fase divide-se em cinco tipos básicos de complexos<sup>9</sup>: associativo, coleções, em cadeia, difuso e pseudoconceito<sup>10</sup>, conforme exposto a seguir.

O complexo do tipo *associativo* tem por base qualquer relação percebida pela criança entre o objeto de amostra e alguns outros objetos. A ligação pode ser estabelecida por uma semelhança, um contraste ou pela proximidade no espaço, apoiando-se em semelhanças, ou conexões necessárias entre as coisas, ao nível da percepção. Desde essa perspectiva, “qualquer relação concreta descoberta pela criança, qualquer ligação associativa entre o núcleo e outro objeto do complexo é suficiente para fazer com que a criança inclua esse objeto no grupo e o designe pelo nome de família comum” (VIGOTSKY, 2009, p. 182).

As palavras nessa fase tornam-se nomes de família. Assim, nomear um objeto corresponde a relacioná-lo ao seu respectivo complexo, deixando de ser denominação de objetos isolados.

O complexo do tipo *coleções* corresponde à combinação dos objetos ou das impressões concretas que eles suscitam nas crianças. Baseia-se nas relações entre os objetos observados na experiência prática, podendo-se afirmar que é um agrupamento de objetos com base em sua cooperação funcional. Nesse período, observa-se que a criança faz uma associação por contraste e não mais por semelhança, resultando em uma união de objetos diferentes pela cor, forma, tamanho ou outra característica, representando uma coleção das formas básicas.

Vigotsky (2009) entende que essa fase do desenvolvimento tem sua base na atividade prática da criança, sendo a forma mais frequente de generalização de impressões concretas que a experiência pode lhe proporcionar.

Se as imagens sincréticas se baseiam principalmente nos vínculos emocionais e subjetivos entre as impressões que a criança confunde com seus objetos, se o complexo associativo se baseia na semelhança recorrente e obsessiva entre os traços de determinados objetos, então a coleção se baseia em vínculos e relações de objetos

---

<sup>9</sup> Vigotsky (2009) nomeia esse estágio do desenvolvimento do pensamento de *pensamento por complexos*, significando que as generalizações feitas por esse modo de pensamento representam, pela estrutura, complexos de objetos particulares concretos, através de vínculos objetivos que efetivamente existem em tais objetos. A criança começa a unificar objetos homogêneos em um grupo comum, constituindo o pensamento por complexos, um pensamento coerente e objetivo.

<sup>10</sup> Conforme Vigotsky, o *pseudoconceito* é a última fase do *pensamento por complexos*, servindo como ponte transitória para um estágio novo e superior, a formação de conceitos: “a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito empregado pelos adultos em sua atividade intelectual, é muito diferente do conceito propriamente dito pela essência e pela natureza psicológica” (VIGOTSKY, 2009, p. 190).

que são estabelecidos na experiência prática, efetiva e direta da criança. (VIGOTSKY, 2009, p. 184).

No que se refere ao complexo *em cadeia*, a criança relaciona os objetos isolados em uma única corrente (combinação dinâmica e temporal). Cada elo é tão importante quanto o primeiro e pode se tornar um ímã para uma série de outros objetos. Nesse complexo, os elementos têm igual importância, evitando o elemento central, de modo que o primeiro e o terceiro elementos podem não ter nenhuma associação entre si, apenas com o segundo elemento. O pensamento por complexo em cadeia é de natureza concreta e figurada.

O complexo *difuso* caracteriza-se pela fluidez do atributo que une os elementos. Os objetos, ou as imagens, são formados por meio de conexões difusas e indeterminadas. Os complexos que resultam desse tipo de pensamento são indefinidos e podem até não ter limites. Nessa fase, a criança é capaz de fazer generalizações difusas, entrando no campo do pensamento abstrato, conforme explica Vigotsky:

Se o complexo-coleção está representado na vida natural da criança predominantemente por generalizações baseadas na semelhança funcional de objetos particulares, então, o protótipo vital, o análogo natural do complexo difuso no desenvolvimento do pensamento da criança são as generalizações que a criança produz precisamente naqueles campos do seu pensamento que não se prestam a uma verificação prática, noutros termos, nos campos do pensamento não concreto e não prático. (VIGOTSKY, 2009, p. 188)

O complexo *pseudoconceito*, produzido pela criança em idade pré-escolar, predomina sobre todos os outros complexos, sendo a ponte entre os complexos e o estágio final da formação dos conceitos.

A formação por complexos é responsável pelo fenômeno de uma palavra representar, em várias situações, significados diferentes e até opostos. A criança estabelece relação entre esses objetos concretos de acordo com o princípio dos complexos.

Os complexos infantis, que correspondem aos significados das palavras, desenvolvem-se por meio dos significados já estabelecidos na fala dos adultos. A criança, por nascer e crescer em um ambiente falante, interioriza as formas da língua e passa a usar mecanismos da fala.

Na perspectiva de Vigotsky (2009), os significados das palavras são transmitidos pelas pessoas que rodeiam a criança, mas o modo de pensar não pode ser comunicado dessa maneira. Isso caracteriza o *pseudoconceito*, o qual coincide com os significados das palavras pela aparência, mas o seu interior é muito diferente do conceito propriamente dito. Nas palavras do autor:

A criança não relaciona espontaneamente uma dada palavra a um determinado grupo concreto e transfere o seu significado de um objeto para outros ampliando o círculo de objetos abrangidos pelo complexo. Ela apenas segue o discurso dos adultos, assimilando os significados concretos das palavras já estabelecidos e dados a ela em forma pronta. Em termos mais simples, a criança não cria a sua linguagem, mas assimila a linguagem pronta dos adultos que a rodeiam. Isto diz tudo. E compreende também o fato de que a criança não cria, por si mesma, complexos correspondentes ao significado da palavra, mas os encontra prontos, classificados com o auxílio de palavras e denominações comuns. Graças a isto, os seus complexos coincidem com os conceitos dos adultos e surge o pseudoconceito – o conceito-complexo. (VIGOTSKY, 2009, p. 196)

Sendo assim, a comunicação verbal da criança e do adulto torna-se possível, apesar de encontrarem-se em estágios diferentes de desenvolvimento do pensamento. Por caminhos diferentes, isto é, por operações intelectuais distintas, as crianças e os adultos podem atribuir a uma palavra o mesmo referente, mas não necessariamente o mesmo significado. Nessa perspectiva, “é absolutamente claro que as palavras, antes de atingirem o estágio dos conceitos plenamente desenvolvidos, assumem a função destes e podem servir como meios de compreensão entre pessoas falantes” (VIGOTSKY, 2009, p.197).

### **2.3.3 Terceiro estágio do desenvolvimento do pensamento infantil**

No terceiro estágio de desenvolvimento, ocorre a formação dos conceitos propriamente ditos. Nele, é necessário abstrair, isolar, unir e separar, sintetizar e analisar elementos.

De acordo com Vigotsky (2009), no terceiro estágio da evolução do pensamento infantil, a criança desenvolve a decomposição, a análise e a abstração. O desenvolvimento desse processo, que resulta na formação de conceitos, inicia-se na fase mais precoce da infância e configura-se somente na puberdade. Seus estudos demonstram que o conceito é formado mediante uma operação intelectual em que as funções mentais participam de uma combinação específica que envolve a atenção, a abstração, a sintetização e a simbolização.

A *palavra*, para o autor (2009), tem um papel decisivo na formação de um conceito. Com ela, a criança é capaz de simbolizar o conceito abstrato.

A palavra é um signo. Esse signo pode ser usado e aplicado de diferentes maneiras. Pode servir como meio para diferentes operações intelectuais, e são precisamente essas operações, realizadas por intermédio da palavra, que levam à distinção fundamental entre complexo e conceito. (VIGOTSKY, 2009, p. 227)

Na perspectiva do autor, mesmo quando o adolescente alcança esse nível de desenvolvimento de formação de conceitos, ele continua a operar por complexos em determinados momentos. Esse estágio não é estático, mas flexível, ora operando por complexo, ora operando por conceitos.

Por meio de seus experimentos com as *imagens e os vínculos sincréticos*, foi possível a Vigotsky (2009) concluir que o processo de desenvolvimento do pensamento, culminando na formação dos conceitos, propriamente ditos, surge dos pensamentos por complexos, com base no uso da palavra como meio de formação de conceito.

Outro aspecto relevante da teoria desse autor (1987), sobre formação de conceitos, refere-se à experiência pessoal da criança e à instrução formal, fazendo distinção entre conceitos espontâneos (formados na experiência pessoal da criança) e conceitos científicos (formados em sala de aula), conforme exposto na sequência.

#### 2.4 CONCEITOS ESPONTÂNEOS E CONCEITOS CIENTÍFICOS

Para Vigotsky (2009), conceitos espontâneos e científicos relacionam-se e influenciam-se o tempo todo, apesar de desenvolverem-se em condições externas e internas diferentes. Para ele, esse processo é singular, ou seja, muda de acordo com cada criança. Entretanto, ainda que estejam em um mesmo estágio de desenvolvimento, elas apresentam aspectos fracos e fortes desses conceitos.

As crianças com aspectos fracos no desenvolvimento dos *conceitos espontâneos* apresentam *dificuldades de abstrair*, ao passo que as com falhas no *conceito científico* manifestam *verbalismo*, conforme fica evidenciado abaixo.

Segundo dados da nossa pesquisa, a fraqueza dos conceitos espontâneos se manifesta na incapacidade para a abstração, para uma operação arbitrária com esses conceitos, ao passo que a sua aplicação incorreta ganha validade. A debilidade do conceito científico é o seu verbalismo, que se manifesta como o principal perigo no caminho do desenvolvimento desses conceitos, na insuficiente saturação de concretude; seu ponto forte é a habilidade de usar arbitrariamente a “a disposição para agir”. (VIGOTSKY, 2009, p. 244 - 245)

O conceito é mais do que a soma de associações, ele compreende a complexidade do pensamento, é um ato de generalização ou abstração, evoluindo como significado das palavras.

Vigotsky (2009) – ao verificar por meio de sua pesquisa que os significados das palavras modificam-se no processo de desenvolvimento da criança – alterou a forma de compreender o pensamento e a linguagem, pois, até então, acreditava-se que o significado das palavras era imutável e constante, e que se formava por uma simples ligação associativa. Para ele, o significado e a palavra não podem ser decompostos, uma vez que o significado é parte constituinte da palavra.

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” (VIGOTSKY, 2009, p. 409). De modo que, 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.

Tendo em vista esse contexto, Vigotsky (2009) considera que o ensino direto de conceitos acaba tornando-se estéril, pois a criança corre o risco de cair num verbalismo, não assimilando o conceito, mas a palavra, apenas memorizando-a e não apreendendo o seu significado.

Os processos de formação de conceitos espontâneos são diferentes dos que constituem os conceitos científicos. Nesse sentido, Vigotsky (2009) explica que o desenvolvimento desses últimos começa pela própria definição verbal do conceito, isto é, quando o sujeito consegue verbalizar em forma de discurso o conceito, tomando então consciência dele.

A criança já conhece essas coisas, tem um conceito do objeto, mas para ela ainda continua vago o que representa esse conceito. Tem o conceito do objeto e a consciência do próprio objeto representado nesse conceito, mas não tem consciência do próprio conceito, do ato propriamente dito de pensamento através do qual concebe esse objeto. (VIGOTSKY, 2009, p. 345)

Para esse autor (2009), os conceitos espontâneos formam-se *de baixo para cima* (isto é, das propriedades elementares do objeto de conhecimento às superiores), os quais estão vinculados ao primeiro contato da criança com objetos reais, cuja formação parte do objeto culminando com seu conceito, para somente mais tarde a criança tomar consciência do objeto, do seu conceito e de operações abstratas com ele.

Já os conceitos científicos formam-se *de cima para baixo*, das propriedades mais complexas para as mais elementares, da relação mediada com os objetos, fazendo o caminho inverso, isto é, do conceito em direção ao objeto.

Os conceitos científicos e espontâneos se encontram, na mesma criança, aproximadamente nos limites do mesmo nível, no sentido de que, no pensamento infantil, não se podem separar os conceitos adquiridos na escola dos conceitos adquiridos em casa. Mas, em termos de dinâmica, eles têm uma história inteiramente diversa: um conceito atingiu esse nível depois de percorrer de cima para baixo certo trecho do seu desenvolvimento, enquanto o outro atingiu o mesmo nível depois de percorrer o trecho inferior do seu desenvolvimento. (VIGOTSKY, 2009, p. 349-349)

Sendo assim, o processo de formação dos conceitos espontâneos e científicos, apesar de estarem inter-relacionados, seguem processos diferentes. Por meio dos experimentos de Vigotsky (2009), pode-se observar que tanto os conceitos espontâneos abrem caminho para a formação dos conceitos científicos quanto estes últimos auxiliam o desenvolvimento dos conceitos espontâneos.

O conceito científico, apesar de iniciar sua formação no campo da consciência e da arbitrariedade, continua desenvolvendo-se em direção ao campo da experiência e da concretude. Um processo semelhante acontece com o conceito espontâneo, o qual começa no campo da concretude e experiência pessoal, desenvolvendo-se de baixo para cima, movimentando-se até o campo da consciência (VIGOTSKY, 2009).

Além disso, o vínculo que se forma entre o desenvolvimento desses dois processos, para o autor (2009), revela a sua natureza: *vínculo da Zona de Desenvolvimento Proximal*. É justamente na zona de desenvolvimento proximal, e por meio da imitação<sup>11</sup>, que se fundamenta a aprendizagem: “A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organizam amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação” (VIGOTSKY, 2009, p. 331). O autor reitera que aquilo que a criança consegue fazer em certo momento necessitando de colaboração, em outra situação conseguirá fazer sozinha; destacando também que a aprendizagem é fortemente influenciada pela imitação.

Ademais, ainda de acordo com Vigotsky (2009), os processos de aprendizagem e de desenvolvimento estariam inter-relacionados, uma vez que a aprendizagem, para ser efetiva, precisa estar à frente do desenvolvimento. Para o autor (2009), o ensino formal é o campo no qual acontece essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento no período determinado pela *Zona de Desenvolvimento Proximal*. Segundo ele, ensinar a uma criança o que ela já sabe ou o que ela ainda não é capaz de saber é inútil, já que “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue

---

<sup>11</sup> A imitação é concebida por Vigotsky (2009), em sentido amplo, como a principal forma de influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento.

o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial<sup>12</sup>” (VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 116).

O desenvolvimento dos conceitos científicos é considerado por Vigotsky (2009) como parte do que não foi plenamente desenvolvido nos conceitos espontâneos, pois a criança pode ter o conceito do objeto em sua consciência, mas não tem ainda a consciência do próprio conceito, ou seja, a estrutura de sua definição verbal. O que significa dizer que o foco da análise desse processo de formação de conceitos deve estar vinculado à questão da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

Além do estudo a respeito dos conceitos espontâneos e científicos, Vigotsky estabelece uma distinção entre o aspecto interior da fala (semântico) e seu aspecto exterior (fonético) na formação do pensamento e da linguagem pela criança.

O aspecto semântico, interno à linguagem, começa pelo todo, por uma oração. Só mais tarde a criança passa a apreender as unidades particulares. Seu pensamento surge confuso e inteiro, manifestando-se na linguagem em uma palavra isolada. Já o aspecto sonoro, exterior à linguagem, tem seu início a partir de uma palavra, depois pelo sentido de duas palavras e uma frase simples, e na concatenação de frases, para resultar em proposições complexas e linguagem coordenada.

Conforme Vigotsky (2009), na criança, os aspectos semântico e sonoro da palavra configuram-se em uma unidade não diferenciada que vai, gradualmente, em cada estágio do processo de desenvolvimento, separando-se. Assim, “inicialmente, a criança não diferencia o significado verbal e o objeto, o significado e a forma sonora da palavra. No processo de desenvolvimento, essa diferenciação ocorre na medida em que se desenvolve a generalização” (VIGOTSKY, 2009 pg. 421).

Posto isso, passo a refletir sobre o modo como a criança cega congênita forma conceitos.

## 2.5 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE CONCEITOS NA CRIANÇA COM CEGUEIRA CONGÊNITA

Estudos na área apontam que os primeiros anos de vida de um ser humano são muito importantes para o processo de desenvolvimento da visão a qual tem papel relevante como

---

<sup>12</sup> Para Vigotsky (1988), o conceito de zona de desenvolvimento proximal ou imediato consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real e aquele que representa o desenvolvimento potencial.

desencadeadora do desenvolvimento neuropsicomotor da criança. Assim que, problemas de visão podem acarretar sérios prejuízos no seu desenvolvimento.

As oftalmologistas Dra. Márcia Tabuse e Dra. Mônica Cronemberger (2010), ao se referirem ao tema, ressaltam que a visão é uma função que requer aprendizado, sendo que sua qualidade pode ser aprimorada graças à plasticidade cerebral, principalmente nos primeiros anos de vida, período em que se estrutura todo o desenvolvimento da criança.

Vigotsky e Luria (1988) deixam claro que a percepção visual tem grande influência no processo de formação de conceitos da criança. O próprio método que utilizaram para estudar essa questão considera, particularmente, a percepção da forma e da cor pela criança, tendo na discriminação dos elementos pela visão o princípio que a leva de uma percepção mais simples a uma mais complexa.

A criança cega, desprovida desse canal perceptivo, precisa, obrigatoriamente, interagir com os objetos, com as pessoas, para conseguir fazer, por meio de outros caminhos e de seus outros sentidos, as relações necessárias para tomar consciência de si e do mundo exterior.

De acordo com Meyerhof (1994), em seu artigo sobre o desenvolvimento normal da preensão, o bebê segue uma sequência previsível em seu desenvolvimento, tendo por base o amadurecimento neurológico e as oportunidades de estímulo oferecidas a ele. A preensão, por exemplo, desenvolve-se no sentido céfalo-caudal e não é um ato isolado, dependendo da volição, da percepção visual e da capacidade motora global da criança.

Para a autora (1994), o bebê cego pode sofrer lacunas nessa evolução, já que não percebe o objeto ou sua própria mão no campo visual, impedindo-o de exercitar uma capacidade para a qual está preparado, cujo movimento poderá ser compensado através de vícios de posturas. De modo que, para propiciar a esse bebê um desenvolvimento pleno, faz-se necessário favorecer o encontro dele com o objeto de conhecimento.

Tabuse e Cronemberger (2010) citam alguns hábitos que a criança deficiente visual acaba desenvolvendo devido à baixa atividade motora, como alguns maneirismos caracterizados por balanceio do corpo, os quais ativam o ouvido interno. Outro hábito característico dessas crianças é pressionar ou esfregar os olhos, o que pode provocar deformidades, deixando-os mais fundos.

Da mesma forma que se faz necessário brincar com as crianças, provocando o encontro delas com os objetos, visto que necessitam de experiências com seu próprio corpo e em espaços diferentes, tendo o adulto como mediador do seu desenvolvimento, a criança cega também, desde a mais tenra idade, necessita da intervenção do adulto para promover seu desenvolvimento:



Essas crianças necessitam de uma pessoa que sirva de ponte, ajudando-as a participar das situações do começo ao fim, dando pistas e dicas para a compreensão da origem dos objetos e de suas relações de causa e efeito. Para a criança deficiente visual é muito difícil compreender as transformações. (BRUNO, 1993, p. 23)

Lilli Nielsen, psicólogo dinamarquês, grande estudioso do desenvolvimento de crianças cegas, em seu artigo *As mãos compreendem...*, relata que, na falta da visão, é necessário fazer esforços especiais para garantir que o seu desenvolvimento sofra o mínimo de atraso possível.

Nesse sentido, Programas de Estimulação Precoce têm o objetivo de orientar os pais sobre como estimular o seu bebê nas diferentes etapas do desenvolvimento, para que ele possa crescer sem outras deficiências além da inerente à visão. Para isso, é importante estudar os problemas que a cegueira pode causar e suas interferências no desenvolvimento de uma forma geral.

A cada etapa do desenvolvimento, existem movimentos, posições, brincadeiras que podem ser realizadas com a criança cega, a fim de ajudá-las em seu desenvolvimento. Segundo Bruno (1993), nos primeiros meses de vida da criança, a busca da fonte sonora e a busca visual dos objetos estão associadas. No que se refere à criança cega, essa coordenação não existe e a procura pelo som pode ficar desorganizada. Somente aos 5 ou 6 meses, quando bem estimulada, a criança começa a focalizar a fonte sonora. Devido à ausência dessas reações integradas, conforme autora (1993), essas crianças podem sofrer um atraso no seu desenvolvimento, permanecendo em assimetria por mais tempo, com a cabeça lateralizada, os braços levantados e as mãos fechadas.

A equipe EICS<sup>13</sup> do Instituto Nacional de Servicios Sociales del ONCE<sup>14</sup>, em seu guia de estimulação precoce para crianças cegas<sup>15</sup> (1983), refere que nos três primeiros anos de vida existe uma estreita relação entre a motricidade e o psiquismo infantil. Isso explica o fato de muitas das técnicas empregadas na educação dessas crianças serem psicomotoras.

Muitas das diferenças entre os infantes que enxergam e os cegos residem na falta de oportunidade que essas crianças enfrentam, não tendo geralmente possibilidades de desenvolver suas habilidades psicomotoras, de orientação e de independência, de acordo com a equipe EICS. A consequência desse desenvolvimento motor pobre está relacionada com fatores sociais e do entorno. O potencial que a criança irá desenvolver será diretamente

---

<sup>13</sup> A equipe EICS é composta por M<sup>a</sup>. Dolores Bardisa Ruiz, Pedro Eguren Sáez, Victoria Fresnillo Poza e M<sup>a</sup>. José Muro Jaurrieta e com a supervisão da Dra. Pertejo Seseña.

<sup>14</sup> Organización Nacional de Ciegos Españoles.

<sup>15</sup> Tradução do Espanhol para o Português foi realizada pela autora desta dissertação.

influenciado pela atuação da família, dos professores, da sociedade e da escola, interferindo em sua autoestima, autonomia e independência.

Sabe-se que a comunicação é a base para o sustento das relações humanas e que a criança vai aprendendo pouco a pouco ao longo de seu desenvolvimento. Como vimos pela teoria de Vigotsky (2009), é na *Zona de Desenvolvimento Proximal* e na *imitação* que aprendizagem se ancora. Porém, na criança cega, o aprendizado pela imitação visual não acontece, o que torna necessária a estimulação dos outros canais sensoriais. O desenvolvimento que ocorre naturalmente na criança que enxerga, portanto, precisa ser estimulado na criança cega, de modo que ela possa integrar as informações captadas pelos outros sentidos.

Além disso, conforme Bruno (1993), a função simbólica e a de linguagem sofrem alterações quando há pouca atividade funcional com significado para a criança cega:

Pouca atividade funcional significativa resulta em ausência de função simbólica e linguagem. Assim, encontramos crianças deficientes visuais que possuem apenas fala reprodutiva. Mostram-se inseguras frente ao desconhecido, reagindo muitas vezes com comportamentos de estereotípias, agressão, grito ou fala perseverativa e ecológica. (BRUNO, 1993, p. 23)

Diante dessas considerações, nascer em um ambiente falante e aprender a linguagem por imitação não garantem uma fala com significação. Durante o desenvolvimento das crianças cegas, a falta da visão pode interferir no processo de formação e desenvolvimento de conceitos, tanto espontâneos como científicos, tornando-se necessária a intervenção do adulto como mediador desse processo.

Azevedo (2010) refere que Vigotsky, ao estudar a formação de conceitos, constatou que a linguagem tem papel fundamental como mediadora da relação do sujeito com o objeto de conhecimento e com os demais sujeitos. Nesse contexto, podemos pensar que o processo de formação e desenvolvimento de conceitos espontâneos pode ficar prejudicado na criança cega por ela não dispor dessa percepção e/ou não ter o contato necessário com os objetos reais, para poder tomar consciência desses objetos e de suas funções. Além disso, o processo de formação e desenvolvimento de conceitos científicos também pode sofrer interferências, pois o ensino direto de conceitos acaba por tornar-se sem sentido, provocando o desenvolvimento do verbalismo (assimilação da palavra desprovida do seu significado) pela criança, o que dificulta seu processo de abstração e de generalização.

Ao concluir, fica uma questão a ser pensada, quanto ao processo de formação dos conceitos espontâneos e científicos na criança cega congênita: *A necessária intervenção do*

*adulto, como mediador da relação do sujeito aprendiz com os objetos de conhecimento, não tornaria o processo de formação de conceitos espontâneos da criança cega muito mais parecido com o processo de desenvolvimento de conceitos científicos?*

### 3 SOBRE A CONFIGURAÇÃO DA RELAÇÃO ENUNCIATIVA *EU-TU* NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM CRIANÇAS COM CEGUEIRA CONGÊNITA

Tendo como finalidade o estudo da configuração da relação enunciativa *eu-tu* no processo de formação de conceitos em crianças com cegueira congênita, penso ser necessário analisar o processo de desenvolvimento da linguagem verbal, bem como compreender o modo de aprendizagem das crianças com cegueira congênita.

Dessa forma, tenho como objetivo, neste capítulo, expor o pensamento de alguns autores da área da Linguística, que desenvolveram suas teorias sobre o tema da linguagem, trazendo valiosas contribuições teóricas sobre o sistema linguístico e a configuração enunciativa *eu-tu*.

Um desses autores, ou o primeiro deles, é Ferdinand de Saussure (1857-1913), considerado o *pai da Linguística*. Por meio de oposições como *língua e fala, significante e significado, paradigma<sup>16</sup> e sintagma*, e pela *Teoria do Valor*, Saussure postula que os signos linguísticos estão numa relação diferencial e negativa entre si e no sistema da língua, uma vez que um signo só adquire valor na medida em que é o que os outros não são. “Sua característica mais exata é ser o que os outros não são” (SAUSSURE, 2012, p.164). Outro teórico é Émile Benveniste (1902-1976), que explora a relação *eu-tu* e o conceito de *enunciação*, por meio dos quais demonstra a oposição entre a “não pessoa” (*ele*) e as “pessoas” (*eu-tu*) do discurso, processo que leva a categoria de *pessoa* a constituir-se como sujeito na e da linguagem.

Esses autores com suas teorias ajudam-nos a pensar em como se processa e se constitui a linguagem verbal humana, podendo ajudar também na compreensão do processo de desenvolvimento da linguagem verbal nas crianças com cegueira congênita.

#### 3.1 PRESSUPOSTOS SAUSSURIANOS

A teoria de Saussure tornou-se conhecida através do *Curso de Linguística Geral*, obra editada após sua morte por dois professores de Genebra, Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger. Essa edição baseou-se em notas de alunos, feitas ao longo de três cursos oferecidos pelo linguista na Universidade de Genebra, entre os anos de

---

<sup>16</sup> Saussure nunca usou o termo “paradigma”, pois se referia a relações associativas e combinatórias (para as sintagmáticas).

1907 a 1911. Mais tarde, em 1996, foram encontrados manuscritos de Saussure, que estavam em posse de sua família e foram revelados no livro “*Ècrits de Linguistique Générale*” (Escritos de Linguística Geral), publicado no ano de 2002, organizado por Simon Bouquet e Rudolf Engler.

Nesses manuscritos, o mestre genebrino refere que a linguagem é a mais formidável ferramenta de ação coletiva e que o seu estudo sobre a linguagem, compreendida como faculdade humana, requer a observação e análise de suas manifestações, isto é, da *língua*. Para ele: “Língua e linguagem são apenas uma mesma coisa: uma é a generalização da outra” (SAUSSURE, 2002, p.128).

Saussure (2002) chama a atenção para o aspecto histórico da língua, referindo que nela tudo é história. A língua compõe-se de fatos, é contingente e acidental, ponto de vista que ele nomeia como *história da língua*. Outro ponto de vista para entender a Linguística, e que é um pouco superficial para Saussure, é o da *Língua na História*, reiterando que, para se conhecer um povo, é necessário conhecer a sua língua, pois ela caracteriza *uma época e uma sociedade*.

Consoante Benveniste (2006):

A história, para Saussure, não é necessariamente uma dimensão da língua, a história não é da língua senão uma das dimensões possíveis e não é a história que dá vida à linguagem, mas, sobretudo o inverso. É a linguagem que, por sua necessidade, sua permanência, constitui a história. (p. 32)

Saussure (2002), ainda referindo-se à visão da História aplicada à língua, afirma que uma língua, em dois momentos diferentes, não é igual a si mesma. “A língua se diferencia no tempo e, ao mesmo tempo, ela se diferencia ou se diversifica no espaço” (SAUSSURE, 2002, p.132).

Sendo assim, o genebrino (2002) aponta para o princípio da *continuidade* no tempo e, em contrapartida, o princípio da *transformação*, da *mutabilidade* no tempo, pois “a língua não é um ser definido e delimitado no tempo” (SAUSSURE, 2002, p.135). Para ele, não existe um objeto comparável à língua devido à sua complexidade.

Ainda consoante ao princípio da *continuidade*, Saussure (2002) afirma que a língua não existe independentemente do homem, não tendo vida própria que implique o seu nascimento e a sua morte. O autor acredita que a única maneira de extinguir-se uma língua seria por uma causa externa aos fatos da linguagem, como o extermínio do povo que a fala, por exemplo.

Na perspectiva de Saussure (2002), sendo a língua um fato social, a pessoa só pode utilizar sua fala na sua relação com a comunidade que a cerca, tornando-se completo, através

do que retira do meio. “A natureza nos dá o homem *organizado pela linguagem articulada*, mas *sem linguagem articulada*” (SAUSSURE, 2002, p. 154)<sup>17</sup>. De modo que, a língua segue as normas de uma determinada sociedade, acompanhando a coletividade de indivíduos, numa determinada época.

Conforme Barbisan e Flores (2012), em *Convite à Linguística*, o conceito de *língua* tornou-se o ponto de partida dos estudos do linguista genebrino, e afirmam que, para Saussure, a *língua* é vista como sistema e pode ser estudada cientificamente, além de ser parte primordial da linguagem: “É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2012, p. 41). Já a *fala*, o outro aspecto que define a linguagem, é um ato individual para Saussure: “A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência” (SAUSSURE, 2012, p. 45).

Saussure (2012) assevera que *língua* e *fala* são dois objetos conectados e implicados. Para que a *fala* seja inteligível, é necessária a *língua*; e, para que a *língua* seja instituída, é necessária a *fala*. Argumenta, ainda, dizendo que apesar de *língua* e *fala* serem dois objetos diferentes, um depende do outro, uma vez que a *fala* é, ao mesmo tempo, o instrumento e o produto da *língua*, além de fazê-la evoluir. Desse modo, é estando numa sociedade e ouvindo sua língua que a apreendemos e nos constituímos sujeitos. Nessa perspectiva, podemos pensar a língua, numa sociedade, com a função de comunicação.

Para Claudine Normand (2009), apesar de Saussure compreender a língua como um *fato social*, o que tem maior relevância na definição de sua natureza linguística é o fato de ser a língua um sistema de signos e, portanto, *semiológica*<sup>18</sup>. Saussure entendia a língua como um sistema de signos, um todo definido por suas partes, organizadas complexamente e definidas pela diferença. Barbisan (2012), por sua vez, entende que, para Saussure, o indivíduo, ao colocar em ação uma língua, está estabelecendo relações entre signos para um outro indivíduo.

Azevedo (2006) explica que, para Saussure, todo signo de uma língua só existe em relação aos outros signos, e que “Saussure faz uso do *princípio estruturalista da relação* para o processo de determinação dos elementos constituintes de um sistema linguístico” (AZEVEDO, 2013, p. 204). Para a autora (2013), portanto, a unidade objeto de análise deve ser estudada sempre na relação com as outras unidades que compõem o sistema.

---

<sup>17</sup> Grifos do autor.

<sup>18</sup> Normand (2012) define *Semiologia* como a ciência que estuda os signos junto à vida social.

Seguindo essa linha de pensamento – de que a língua e a fala constituem a linguagem e de que a língua é um sistema de signos linguísticos –, pode-se afirmar que é na relação e na diferença com os outros signos do sistema que se dá a significação. Isto é, a significação se dá pela diferença, pela negatividade.

Uma palavra só existe verdadeiramente, de qualquer ponto de vista que se adote, pela sanção que recebe, a cada momento, daqueles que a empregam. É isso que faz com que ela difira de uma sucessão de sons, e que difira de uma outra palavra, mesmo composta da mesma sucessão de sons. (SAUSSURE, 2012, p. 76)

Reiterando o exposto, e conforme o autor: “Considerada de qualquer ponto de vista, a língua não consiste de um conjunto de valores *positivos* e *absolutos*, mas de um conjunto de valores *negativos* ou de valores *relativos* que só tem existência pelo fato de sua oposição” (SAUSSURE, 2012, p. 71). Em vários momentos nos *Escritos de Linguística Geral*, o linguista retorna a essa questão de que a língua, em sua essência, alimenta-se de oposições, de um conjunto de valores negativos existindo apenas por contraste, pela diferença.

A língua constitui-se, então, de uma rede de signos que se relacionam e significam, e o sistema de signos por si deve dar conta dessa significação, sem precisar buscar o significado na realidade, com o objeto do mundo real. Portanto, o signo saussuriano “só envolve a relação entre significado (o conceito) e significante (imagem acústica), com exclusão do referente” (DOSSE, 2007, p. 87), explicando a colocação de Saussure (2012) quando afirma que as partes que integram o signo linguístico – significante e significado – são psíquicas e estão vinculadas por associação, unindo, respectivamente, uma imagem acústica a um conceito, e não uma coisa a uma palavra.

Assim sendo, Saussure determina *conceito* como *significado* e *imagem acústica* como *significante*, não existindo um sem o outro: “Esses dois elementos estão intimamente unidos e um reclama o outro” (SAUSSURE, 2012, p.107). O autor estabelece um comparativo entre a língua e uma folha de papel, sendo o *pensamento* a frente da folha enquanto o *som* é a parte de trás; se cortarmos um lado da folha, estaremos cortando igualmente o outro; língua e pensamento tornam-se, assim, indissociáveis.

Para Saussure (2012), o laço que une o conceito com a imagem acústica, o significante com o significado, é *arbitrário*, isto é, não tem vínculo natural na realidade, não havendo nenhuma relação entre o som e o sentido, sendo essa uma convenção determinada pelo coletivo, pela comunidade linguística. Azevedo (2013) reitera essa associação *significante* e *significado*, afirmando que além de ser totalmente arbitrária, constitui o valor do *signo*.

Para explicar como se dá a relação dos signos no sistema (língua), Saussure (2012) apresenta a *Teoria do Valor*. O mestre de Genebra utiliza a metáfora do jogo de xadrez para elucidar essa teoria: “uma posição de jogo corresponde de perto a um estado da língua. O valor respectivo das peças depende da sua posição no tabuleiro, do mesmo modo que na língua cada termo tem seu valor pela oposição aos outros termos” (SAUSSURE, 2012, p. 130). Segundo essa analogia, o que define cada peça é o seu valor no jogo, isto é, a sua oposição em relação às outras peças do jogo. Isso ocorre também na língua, sendo importante o valor das unidades, sua diferença em relação às demais. Na perspectiva do autor (2012), o sistema tem valor momentaneamente, variando de uma posição a outra. Tanto na língua, como no jogo de xadrez, as mudanças repercutirão sobre todo o sistema, apesar de se aplicarem a elementos isolados, como por exemplo, a mudança de uma peça no tabuleiro.

Depecker (2012), referindo-se à *Teoria do Valor* de Saussure, explica que a partida de xadrez não é o marfim das peças do jogo, nem a madeira do tabuleiro, mas as posições, os movimentos, as mudanças das peças. Dessa forma, os objetos não valem pela sua materialidade, mas obtêm seu valor pela relação que estabelecem com os outros elementos do jogo.

Nos *Escritos de Linguística Geral* (2002), Saussure considera que o *valor* exprime a essência do fato, que é também a essência da língua, “uma forma não *significa*, mas *vale*: esse é o ponto cardeal. Ela *vale*, por conseguinte ela implica a existência de outros *valores*” (SAUSSURE, 2002, p. 30).

Benveniste (2006), referindo-se à *Teoria do valor* em Saussure, relata que não há nada de substancial na linguagem; a linguagem é forma e não substância.

Os dados da linguagem não existem senão por suas diferenças, eles não valem senão por suas oposições. Pode-se contemplar uma pedra em si, localizando-a na série dos minerais. Enquanto que uma palavra, por si mesma, não significa absolutamente nada. Ela não é senão por oposição, por vizinhança ou por diferenciação em relação a um outro, um som em relação a um outro som, e assim por diante. (p. 31)

Azevedo (2013), por sua vez, refere que o valor de um signo “está, desde a perspectiva saussuriana, nas relações que este mantém com os demais signos de uma língua” (p. 208). Ou seja, para Saussure, o valor de um signo encontra-se no ponto que une o eixo sintagmático (eixo das combinações *in praesentia*) e o paradigmático (eixo das associações *in absentia*).

No capítulo que trata do valor, Saussure mostra que, ao se estudar a linguagem, percebe-se que nada é isolado. O *signo*, constituído de duas faces relacionadas entre si, e inseparáveis, o *significante* e o *significado*, é, também ele, relacionado a outros



signos. Porque faz parte de um sistema, o signo só tem sentido se for determinado por relações *paradigmáticas* e *sintagmáticas* com outros signos. O valor linguístico resulta da presença de outros signos, tanto no eixo paradigmático quanto no sintagmático. Por isso, da noção de *relação* decorre a noção de *valor*. (BARBISAN, 2013, p. 20)

Benveniste (2006), sobre os eixos *paradigmático* e *sintagmático*, esclarece:

Nós fazemos duas coisas quando falamos: agenciamos palavras, todos os elementos destes agenciamentos representam cada um uma escolha entre várias possibilidades; quando digo “eu sou”, eliminei “você é”, “eu era”, “eu serei”, etc. É, pois, numa série que se chama *paradigma*, uma forma que escolhi, e assim para cada porção de um enunciado que se constitui em *sintagma*. (p.32)

Referindo-se ao eixo sintagmático na teoria saussuriana (eixo das combinações *in praesentia*), Arrivé (2010) reporta-se às relações estabelecidas entre as unidades do discurso, isto é, às unidades que estão presentes no discurso. Em contrapartida, as relações associativas (eixo das associações *in absentia*) estabelecem-se externamente ao discurso, unindo termos ausentes da cadeia discursiva.

Desse duplo ponto de vista, uma unidade linguística é comparável a uma parte determinada de um edifício, uma coluna, por exemplo; a coluna se acha, de um lado, numa certa relação com a arquitrave que a sustém; essa disposição de duas unidades igualmente presentes no espaço faz pensar na relação sintagmática; de outro lado, se a coluna é de ordem dórica. Ela evoca a comparação mental com outras ordens (jônica, coríntia, etc.), que são elementos não presentes no espaço: a relação é associativa. (SAUSSURE, 2012, p. 172).

Saussure (2012), ao se referir a *sintagmas*, chama a atenção para as relações que se estabelecem no discurso baseadas no caráter linear da língua, o qual não permite que dois termos sejam pronunciados ao mesmo tempo.

O sintagma se compõe sempre de duas ou mais unidades consecutivas (por exemplo: *re-ler, contra todos, a vida humana; Deus é bom; se fizer Bomtempo, sairemos etc.*) Colocado num sintagma, um termo só adquire seu valor porque se opõe ao que o precede ou ao que o segue, ou a ambos. (p. 171-172)

Por outro lado, referindo-se ao eixo das associações, os termos não têm por base a extensão, e não se apresentam numa ordem determinada:

fora do discurso, as palavras que oferecem algo de comum se associam na memória e assim se formam grupos dentro dos quais imperam relações muito diversas. Assim, a palavra francesa *enseignement*, ou a portuguesa *ensino*, fará surgir

inconscientemente no espírito um porção de outras palavras (*enseigner, renseigner* etc. ou então *armement, changement*, ou ainda *éducation, apprentissage*) por um lado ou por outro, todas têm algo de comum entre si (SAUSSURE, 2012, p.172).

Seguindo esse pensamento, Saussure (2012) ressalta que as associações não têm por base a extensão, constituindo-se da memória de cada um, do que constitui a língua interna de cada sujeito.

Assim, o ponto que une esses eixos é o que confere ao signo o seu valor. Esse valor conferido ao signo pode ser compreendido quando Saussure (2002), afirma que uma palavra “só existe verdadeiramente, de qualquer ponto de vista que se adote, pela sanção que recebe, a cada momento, daqueles que a empregam. É isso que faz com que ela difira de uma sucessão de sons, e que difira de uma outra palavra, mesmo composta da mesma sucessão de sons” (SAUSSURE, 2002, p.76).

Barbisan (2012), em seu texto *O sentido no discurso: o olhar da Teoria da Argumentação na Língua*, assevera que, para Saussure, a Língua só é criada em vista do discurso. Enquanto a língua realiza conceitos isolados, no discurso os conceitos são postos em relação, por um indivíduo, propiciando significação de pensamento, produzindo sentido no discurso para outro indivíduo. Tais fundamentos fazem-nos refletir sobre a natureza da linguagem e sobre a língua desde o ponto de vista de sistema de signos com ordem própria, proporcionado pela noção de valor, dando sentido à linguagem.

Além disso, como mostra esta pesquisa, a aprendizagem da linguagem pela criança, isto é, a aquisição da estrutura linguística, está ligada à experiência e à vivência com as pessoas e os objetos do mundo que a cerca, o que faz com que ela se diferencie do outro e da sociedade.

A teoria de Saussure faz-nos refletir sobre a importância da linguagem como mediadora da formação de conceitos, além de embasar a teoria enunciativa de Benveniste – a qual será analisada logo adiante – sob o ponto de vista da relação enunciativa *eu-tu* no processo de formação de conceitos em crianças com cegueira congênita.

### 3.2 PRESSUPOSTOS BENVENISTIANOS

Pensar enunciação remete-nos diretamente a Èmile Benveniste, teórico que ampliou e ressignificou aspectos da teoria de Saussure, a partir do *Curso de Linguística Geral*, e é considerado o principal representante da *teoria da enunciação*, de acordo com Flores e Teixeira (2012), sendo respeitado como o linguista da enunciação.

Benveniste (2005), assim como outros seguidores de Saussure, entende *língua* como um sistema, cujas unidades definem-se pelas relações que estabelecem entre si, com a função de comunicação. Conforme Flores e Teixeira (2012), Benveniste manteve-se fiel ao pensamento de Saussure, no que se refere às concepções saussurianas de *estrutura, relação e signo*. Porém, vai além quando trata da *enunciação*, isto é, do *homem na língua*, supondo o sujeito e a estrutura articulados.

Normand (2012) considera que Benveniste conserva muitos aspectos da teoria de Saussure, dentre eles o de ter como fundamental a noção de *sistema* e, assim, a noção de *valor*, que se encontra com grande ênfase em seus trabalhos sobre *enunciação*: “Em Benveniste, o significado do signo linguístico comporta o uso da língua, logo o *valor*, inerente ao sistema, decorre da influência que o uso tem sobre esse sistema” (NORMAND, 2012, p.19). Vêm-se aqui os conceitos de *enunciação, sistema e valor* como princípios que fundamentam o modo como ocorre o desenvolvimento da linguagem nas pessoas.

Para Benveniste (2005), a sociedade é estabelecida por intermédio da linguagem, nas relações do homem com a natureza e do homem com o homem.

De fato, a linguagem se realiza sempre dentro de uma *língua*, de uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular. Língua e sociedade não se concebem uma sem a outra. Uma e outra são *dadas*. Mas também uma e outra são *aprendidas* pelo ser humano que não lhes possui o conhecimento inato. (p. 31)

Flores (2013) salienta que o *homem estar na língua* constitui a tese central da teoria enunciativa de Benveniste e que opor-se a essa tese seria o mesmo que opor-se à natureza do homem. Nesse sentido, para Benveniste (2005), quando se refere ao despertar da consciência na criança, a aprendizagem da língua coincide com esse despertar e com a faculdade de simbolizar, introduzindo-a como indivíduo na sociedade. Penso que essa capacidade de simbolizar é o que permite a formação de conceitos, estando aí o fundamento da abstração e o princípio da imaginação criadora.

Benveniste (2005) assinala ainda que, à medida que o homem vai sendo capaz de utilizar operações intelectuais mais complexas, ele vai também se integrando à cultura que o rodeia. *Cultura* definida por ele como um conjunto de representações e fenômeno simbólico.

A cultura define-se como um conjunto muito complexo de representações, organizadas por um código de relações e de valores: tradições, religião, leis, política, ética, artes, tudo isso de que o homem, onde quer que nasça, será impregnado no mais profundo da sua consciência, e que dirigirá o seu comportamento em todas as formas da sua atividade, o que é senão um universo de símbolos integrados numa

estrutura específica e que a linguagem manifesta e transmite? Pela língua, o homem assimila a cultura, a perpetua ou a transforma. (p. 32)

Consoante o autor (2005), a linguagem realiza-se em uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade. Em seu texto *Natureza do Signo Linguístico*, Benveniste (2005) refere-se à essência da linguagem, enunciando o caráter arbitrário do signo linguístico, conceito esse que procede da teoria do signo de Saussure e que Benveniste desenvolve de forma diferente.

Para Saussure (2012), o signo linguístico é o total resultante da associação do *significante* (imagem acústica) com o *significado* (conceito, representação mental), sendo este um elo *arbitrário*. Benveniste (2005, p. 56) entende que esse elo não é *arbitrário*, mas, sim, *necessário*: “Como poderia ser diferente? Juntos os dois foram impressos no meu espírito; juntos evocam-se mutuamente em qualquer circunstância. Há entre os dois uma simbiose tão estreita que o conceito ‘boi’ é como que a alma da imagem acústica *boi*”. Ou seja, a representação mental e a imagem acústica são duas faces de uma mesma noção, garantindo uma unidade estrutural para o signo linguístico.

Flores (2013) explica que, para Benveniste, assim como para Saussure, o signo, constituído por um significante e um significado, continua sendo um elemento de muita importância para o sistema linguístico. Divergem, porém, no entendimento da relação entre *significante* e *significado*. Benveniste a reconhece como sendo *necessária*, enquanto que para Saussure a relação é *arbitrária*. A noção benvenistiana de *arbitrário* é a aplicação de um termo relacionado com a realidade, na qual a relação passa a ser contingente, casual, não existindo uma ligação intrínseca, que faça corresponder um ao outro.

Reiterando o já dito, Benveniste (2005, p. 56) delimita o conceito de *arbitrário*: “O que é arbitrário é que um signo, mas não outro, se aplica a determinado elemento da realidade, mas não a outro”, relegando, então, o domínio do arbitrário ao externo da compreensão do signo linguístico.

Partindo-se da ideia de que a língua constitui a cultura humana, a interação e a troca comunicativa passam a ter papel fundamental na aquisição da linguagem. Sob tal perspectiva, pode-se pensar que a linguagem é essencial para a aquisição de conhecimento e para que a criança se constitua como sujeito nas relações de intersubjetividade.

Com sua Teoria da Enunciação, Benveniste (2005) afirma que a enunciação é o lugar de instauração do sujeito.

No Dicionário de Linguística da Enunciação, o conceito de *enunciação*, para Benveniste, é definido como: “Colocação da língua em funcionamento por um ato individual de utilização”<sup>19</sup> (FLORES, 2009, p.102). O que significa dizer que a teoria enunciativa de Benveniste ajuda-nos a compreender o ser humano como ser de linguagem e, por outro lado, o processo que leva o indivíduo a constituir-se como sujeito na e pela linguagem.

Benveniste (2005), em seus trabalhos sobre a categoria de *pessoa*, aponta para a questão da reciprocidade ou da reversibilidade da comunicação. O sujeito, ao dizer *eu*, instala o *tu* como seu destinatário, mas, ao fazê-lo, o outro também pode referir-se a si como *eu*: “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ego” (BENVENISTE, 2005, p. 286). E assevera: “A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. [...] É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (BENVENISTE, 2005, p. 285).

O autor (2005) considera que a linguagem só é possível porque cada locutor apresenta-se como sujeito, como *eu*, instaurando a “subjetividade” na linguagem, a condição de diálogo, de reciprocidade e comunicação, e que a consciência de si “só é possível se experimentada por contraste”, explicando com isso que só é admissível empregar o *eu*, quando o sujeito se dirige a alguém, criando uma condição de diálogo, implicando reciprocidade: “que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*” (BENVENISTE, 2005, p. 286).

Portanto, 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, não sendo possível haver um conceito de *eu* englobando todos os *eus* que se enunciam a todo o momento. Dito de outro modo, o *eu* é passível de ser identificado somente em uma instância de discurso: “A realidade à qual ele remete é a realidade do discurso. É na instância de discurso na qual *eu* designa o locutor que este se anuncia como sujeito” (BENVENISTE, 2005, p. 288).

---

<sup>19</sup> **Nota explicativa:** A noção de enunciação, entendida como uso da língua, pressupõe um quadro enunciativo, que se configura por sujeitos – o par *eu-tu* –, ou seja, a noção de pessoa – e situação – o espaço e o tempo. Essa noção, descrita como ato de tomada de palavra, constitui-se em um processo de inserções dos sujeitos na língua, o qual envolve apropriação e atualização. O primeiro se caracteriza pela seleção de signos linguísticos, comuns aos sujeitos; o segundo exige um trabalho dos sujeitos que visam, respectivamente, à expressão e à compreensão de uma ideia relativa a ambos e à situação em que se inserem. Tal atividade dos sujeitos pressupõe o estabelecimento de inter-relações entre as palavras ou sintagmatização, exigência da ideia que é expressa ou interpretada. O estudo da enunciação é feito por meio da análise do enunciado, sua materialização. (FLORES, 2009, p.102)

Partindo da premissa de que é na e pela linguagem que nos constituímos como sujeitos, cabe analisar de que modo a criança com cegueira congênita passa pelo processo de constituição subjetiva, tornando próprio o uso da língua e sua reversibilidade em situação de interação com o outro.

É comum observar um atraso na aquisição da linguagem em crianças deficientes visuais, segundo Rodrigues (2010), devido ao fato de elas precisarem de um tempo maior para perceberem e organizarem as informações provenientes dos outros canais sensoriais, tais como a audição, o tato, o olfato etc. De modo que, sem as referências visuais, essa criança “*constrói a realidade de maneira própria*, não podendo ser considerada como o vidente que não vê” (RODRIGUES, 2010, p. 292, grifo meu).

Consoante a autora (2010), a criança deficiente visual, diferentemente da criança com visão normal – a qual, desde muito cedo, antes mesmo de adquirir a linguagem verbal, já se comunica com seu próprio corpo –, precisa utilizar a linguagem verbal, ao não poder se valer da comunicação não verbal (caretas, gestos próprios) para se comunicar, já que carece de conceitos atribuídos a ela, o que dificulta sua interação social.

Rodrigues explica:

A construção da linguagem depende da relação da criança com sua mãe (linguagem afetiva), do desenvolvimento da motricidade (ampla e fina, por meio das relações mantidas no mundo) e de suas experiências e oportunidades motoras (linguagem corporal). Como a deficiência visual repercute sobre todos esses aspectos, afeta a linguagem da criança em seu processo de construção (RODRIGUES, 2010, p. 292).

Nesse sentido, a deficiência visual pode acarretar em pobreza de experiências, podendo, conseqüentemente, atrasar o processo de aquisição da linguagem.

Selma Fraiberg e Edna Adelson (1981), em seu trabalho com crianças cegas, observaram um desvio no curso do desenvolvimento linguístico no que se refere ao uso dos pronomes *eu* e *tu* pela criança com cegueira congênita. Também notaram um desenvolvimento paralelo na incapacidade da criança cega para *representar* em situações de brincadeiras (jogo simbólico). Compreendem que isso seja um problema acarretado pela cegueira na constituição do *eu* em um universo de *eus*, chamando a atenção para o fato de o atraso do uso do pronome *eu* ocorrer nessas crianças em um contexto de crescentes habilidades linguísticas, ampliação do vocabulário e de estruturas sintáticas.

As autoras (1981) comentam, ainda, não haverem encontrado semelhança no brincar das crianças cegas com o das crianças que enxergam. Aos dois anos, aproximadamente, idade em que as crianças começam a imitar a vida doméstica, brincando de “faz de conta” com

bonecas, representando-se a si mesmas nessas brincadeiras, atribuindo às bonecas uma personalidade e uma vida imaginária, as crianças cegas não brincavam desse modo e não eram capazes de representar a si mesmas ou de inventar situações lúdicas.

Somente mais tarde, aos 3 ou 4,5 anos de idade dessas crianças, o que coincide com o aparecimento dos pronomes de autorreferência *eu* e *me*, Freiberg e Adelson (1981) observaram o surgimento do brincar com representação, fazendo pensar que a visão desempenha papel importante e facilitadora nesse processo.

No trabalho junto a essas crianças, no atendimento em Estimulação Precoce, observo essa mesma dificuldade: as crianças cegas conseguem atingir esse “estágio” de desenvolvimento da linguagem por volta dos 4 ou 5 anos de idade. Até então, elas se autorreferem pelo próprio nome ou pela terceira pessoa: “Pedro quer a bicicleta”; “Ele quer a bicicleta”; “Dá a bicicleta para ele”. Posteriormente, passam por um período de transição, ora usando os pronomes *eu* e *tu* de forma correta, ora não, até compreenderem a reversibilidade no uso desses pronomes.

Diante disso, podemos pensar que a reversibilidade do pensamento do *eu-tu*, que acontece numa relação dialética, só é possível quando a criança é capaz de abstrair e simbolizar, introduzindo-se como sujeito na sociedade, como sujeito na e pela linguagem.

Segundo Benveniste (2005), é pela relação com o outro, que a criança aprende a linguagem:

A criança nasce e desenvolve-se na sociedade dos homens. São homens adultos, seus pais, que lhe inculcam o uso da palavra. A aquisição da língua é uma experiência que vai a par, na criança, com a formação do símbolo e a construção do objeto. Ela aprende as coisas pelo seu nome; descobre que tudo tem um nome e que aprender os nomes lhe dá a disposição das coisas. Mas descobre também que ela mesma tem um nome e que por meio dele se comunica com os que a cercam. Assim desperta nela a consciência do meio social onde está mergulhada e que moldará pouco a pouco o seu espírito por intermédio da linguagem. (p. 31)

Essa relação com o outro é dialógica. Desde o início, encontra-se uma mãe falando com/para o seu bebê, interpretando seus gestos e balbucios, instaurando uma relação de reciprocidade e de comunicação. Na criança com deficiência visual, essa relação pode ficar prejudicada devido a uma possível superproteção ou rejeição da situação, ou até mesmo por uma depressão familiar. Muitos sentimentos surgem e mesclam-se, podendo interferir substancialmente no desenvolvimento da criança.

A comunicação pelo contato visual, que também é estabelecida desde os primeiros momentos de vida da criança e que contribui para o fortalecimento da interação e,

consequentemente, da relação parental, nessas crianças não acontece por esse canal sensorial. A família precisa construir a comunicação por meio de outras vias de comunicação, que não a visual, por meio de vocalizações da criança, do choro, de expressões de satisfação, de movimentos corporais.

No seu artigo, *Semântica Argumentativa*, Leci Barbisan (2013) relata que Ducrot identificou a origem filosófica da *Teoria do Valor* em Saussure, na noção de *alteridade* desenvolvida por Platão em *O Sofista* cuja compreende que é somente na relação com o outro que tudo se determina, em que o outro é a referência.

na teoria da alteridade apresentada em *O sofista*, em que Platão trata das categorias fundamentais da realidade: o Movimento, o Repouso, o Mesmo e o Ser, às quais é acrescentada uma quinta categoria: o Outro, tido como o fundamento de todas as categorias. O Movimento, por exemplo, é o que ele é porque é outro, diferente, se comparado às demais categorias. Platão entende, assim, que, na realidade, tudo só se especifica quando relacionado com o outro. (BARBISAN, 2013, p. 19-20)

Segundo Barbisan (2012), o filósofo Nestor Luiz Cordero, na introdução de sua tradução para o francês da obra *O Sofista* (1993, p. 47- 54), de Platão, remete à questão do *ser* e do *não ser*, explicando como a alteridade é entendida por Platão, dizendo:

O que é isolado degenera e morre. A vida, o pensamento, a mudança existem e é graças a isso que as Formas ou qualquer outra realidade podem – e devem – comunicar com outras realidades e encontrar assim um novo impulso. O ser, que escapa à “coisificação”, torna-se um verdadeiro *poder* que leva as realidades a essa mistura que as coisas são. É nessa possibilidade de comunicação com outras realidades que cada coisa chega a constituir sua essência: toda coisa é, de fato, a mesma que ela própria, e diferente das outras; eis seus limites, isto é, sua essência. Identidade e diferença são assim dois princípios supremos – tornados possíveis pela comunicação recíproca – que definem cada coisa. [...] tudo o que é real existe porque há um poder de comunicação recíproco. Esse poder de comunicação é o ser. O que não produz nenhum efeito ou que não pode sofrer nenhum efeito não existe. [...] O fundamento dessas causas e desses efeitos que caracterizam o que é seu poder de agir e de sofrer. [...] Tudo que existe depende desse elo. É a dupla ação-paixão. Esses dois movimentos são modos de comunicar. [...] As coisas existem porque tem poder de comunicação. [...] Cada coisa é idêntica a ela mesma, mas é também diferente das outras. Há um olhar para dentro e para fora. O lado exterior é o início da “região do outro”, em relação a alguma coisa. Então, a definição de cada coisa é dupla: cada coisa não é só o que ela é; ela é também diferente do que ela não é.<sup>20</sup> (BARBISAN, 2012, p.134)

Frente a esse ponto de vista, podemos deduzir que a interação e a interlocução com o *outro* é o que torna possível a existência do *ser*. Por meio desse *outro*, a criança aprende a linguagem e se constitui como sujeito. Para Benveniste (2005), é somente por contraste que se experimenta a consciência de si. O *eu* é empregado para dirigir-se a alguém, a um *tu*. “Essa

<sup>20</sup> A tradução do francês para o português é de autoria de Leci Barbisan.



condição de diálogo é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocução daquele que por sua vez se designa por *eu*” (BENVENISTE, 2005, p. 286). É essa relação *eu-tu* que torna única a condição do homem na linguagem, pois a polaridade *eu-tu*, além de ser condição fundamental na linguagem, é muito singular, é um tipo de oposição que não encontra equivalência fora da linguagem.

Consoante Benveniste (2006), necessariamente a enunciação é uma alocução, postulando um alocutário, e só se concebe uma língua se houver a expressão da pessoa. “É a alocução que instaura o outro no emprego da língua” (FLORES; TEIXEIRA, 2012, p. 35), e complementam: “O sujeito, para se propor como tal na linguagem, tem de estar, ele mesmo, constituído pelo outro” (p.34).

Em *O aparelho formal da enunciação* (2006), Benveniste entende que o ato de produzir um enunciado faz com que o locutor mobilize a língua, instaurando um ouvinte (o *tu*), um espaço, um tempo e um propósito, e que “antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno” (BENVENISTE, 2006, p. 83). Assim, a *pessoa* enuncia em um dado *espaço* e em um determinado *tempo*. Espaço e tempo estão na dependência do *eu*, que neles se enuncia. O *aqui* é o espaço do *eu*, e o *agora* é o momento da *enunciação*. A partir desses dois elementos, organizam-se todas as relações espaciais e temporais. O autor refere também que essas categorias de *pessoa*, *tempo* e *espaço* são constitutivas do ato de produção do enunciado em qualquer língua.

Todo homem se coloca em sua individualidade enquanto *eu* por oposição a *tu* e *ele*. Este comportamento será julgado “instintivo”; para nós, ele parece refletir na realidade uma estrutura de oposições linguísticas inerente ao discurso. Aquele que fala se refere sempre pelo mesmo indicador *eu* a ele mesmo que fala. Ora, este ato de discurso que enuncia *eu* aparecerá, cada vez que ele é reproduzido, como o mesmo ato para aquele que o entende, mas para aquele que o enuncia, é cada vez um ato novo, ainda que repetido mil vezes, porque ele realiza a cada vez a inserção do locutor num momento novo do tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de discursos. Assim, em toda a língua e a todo momento, aquele que fala se apropria desse *eu*, este *eu* que, no inventário das formas da língua, não é senão um dado lexical semelhante a qualquer outro, mas que, posto em ação no discurso, aí introduz a presença da pessoa sem a qual nenhuma linguagem é possível. (BENVENISTE, 2006, p. 68)

Ao se referirem ao aparelho formal da enunciação de Benveniste, Flores e Teixeira (2012) alertam para o fato de o locutor sempre que enuncia algo, apropriando-se da língua, produz um uso novo que é irrepitível, pois mudam as categorias da enunciação, o tempo, o espaço e/ou a pessoa.

Benveniste (2005) explica que as duas pessoas, *eu-tu* e a não pessoa *ele* (3ª pessoa) não têm o mesmo regime, não têm o mesmo estatuto. Enquanto o *eu-tu* são os participantes da comunicação, o *ele* designa qualquer outro ser, ou não designa ser nenhum.

É preciso ter no espírito que a “terceira pessoa” é a forma do paradigma verbal (ou pronominal) que *não* remete a nenhuma pessoa, porque se refere a um objeto colocado fora da alocução. Entretanto existe e só se caracteriza por oposição à pessoa *eu* do locutor que, enunciando-a, a situa como “não pessoa”. Esse é o seu *status*. A forma *ele...* tira o seu valor do fato de que faz necessariamente parte de um discurso enunciado por “eu”. (p. 292)

Flores (2013), sobre a categoria de *pessoa*, elucida o critério de distinção para Benveniste: o *eu* e o *tu* têm traços em comum, um designa o outro, não sendo possível tratá-los separadamente, integrando, portanto, a noção de *pessoa*. Já o *ele*, a 3ª pessoa, é situado como *não pessoa*, a forma verbal da *não pessoa*, aquela que está ausente. “Em suma, só se pode falar em pessoa em relação a *eu* e *tu*. O *ele* é a forma não pessoal da flexão verbal”. (FLORES, 2013, p. 91).

Sendo assim, Flores (2013) atribui a Benveniste grande contribuição à Linguística quanto à atenção dada aos pronomes, pois, a partir do estudo sobre eles, Benveniste fala da posição que cada um ocupa na linguagem: “Em outras palavras: a linguagem impõe às línguas que ‘reservem’ lugares de pessoa e não pessoa, sem o que não seria possível falar” (FLORES, 2013, p. 94).

### 3.3 REFLEXÕES SOBRE A CONFIGURAÇÃO ENUNCIATIVA *EU-TU* E A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS NAS CRIANÇAS COM CEGUEIRA CONGÊNITA

Tendo como objetivo o estudo da configuração enunciativa *eu-tu* e seu aporte na organização e na integração das informações provenientes dos sentidos remanescentes no processo de formação de conceitos espontâneos em crianças com cegueira congênita e frente ao complexo mecanismo de conjunção entre *eu* e *tu* de que trata a teoria da enunciação de Benveniste, na aquisição da linguagem, a criança cega, pela falta da visão, acaba precisando de mais tempo para compreender esses deslocamentos entre *eu* e *tu*. Movimento sem o qual não terá a possibilidade de subjetivar-se para constituir-se sujeito falante da língua.

A cegueira acaba interferindo no processo de exploração do meio em que a criança está inserida, pelo próprio isolamento natural que essa deficiência impõe, assim como também pode interferir na relação com seus cuidadores. Pela linguagem dessas crianças, caracterizada

por verbalismo e ecolalia, mais persistentes em algumas que em outras, observa-se que muitas das palavras que pronunciam são desprovidas de sentido, o que nos leva a cogitar em prejuízos no processo de formação de conceitos, já que muitas vezes não dispõem da consciência dos objetos e suas funções, observando-se o mesmo em relação à constituição do conceito *eu-tu*.

Obviamente, a criança cega carece do sentido da visão, percepção integradora dos outros sentidos: pela visão, a criança associa, por exemplo, o som de uma porta em movimento com essa porta fechando e abrindo, necessitando da interferência do adulto que, ao mostrar-lhe a ação e nomeá-la, auxilia a criança a formar tais conceitos. É possível imaginar inúmeras situações em que, sem a ajuda do adulto, essa criança não consiga associar o som ao fato que o produz. Tal ajuda não se restringe apenas a uma explicação verbal, já que é fundamental a criança vivenciar algumas situações na quais terá de cheirar, enquanto em outras terá que tocar, a fim de fazer as associações necessárias para a formação dos conceitos em questão.

Enfim, quando a criança cega apenas imita a linguagem dos adultos e refere-se a si e aos outros em terceira pessoa, isso significa que 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.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da curiosidade em compreender melhor o processo de aquisição da linguagem pelas crianças cegas congênitas e a configuração da relação enunciativa *eu-tu* no processo de formação de conceitos, pois, tanto na literatura consultada, relativa à linguagem da criança cega, quanto na minha prática profissional, observa-se a dificuldade que essas crianças encontram até constituírem uma linguagem organizada e provida de sentido.

A fala dessas crianças é caracterizada por ecolalia e verbalismo, sendo observada também a dificuldade que encontram na compreensão do uso correto dos pronomes *eu-tu*, necessitando de um período maior de tempo, com relação às crianças que enxergam, para estabelecer esse aprendizado.

Diante disso, foi formulado o problema desta pesquisa: *Como a configuração da relação enunciativa eu-tu contribui para a organização e a integração das informações provenientes dos sentidos remanescentes no processo de formação de conceitos em crianças cegas congênitas?*

Frente à complexidade do tema, foi necessário um estudo interdisciplinar, que dialogou com outras áreas, como a Linguística, Psicologia e Educação, sob um enfoque social e interpessoal na constituição do sujeito, enfatizando o papel mediador da cultura no processo de desenvolvimento da linguagem verbal humana.

Visto que esta pesquisa não tem como objetivo encerrar questão sobre o problema proposto, mas pensar sobre o processo de aquisição da linguagem das crianças cegas congênitas, foram realizadas algumas reflexões sobre o tema.

A aquisição da linguagem nessas crianças pode ser vista como uma vitória importantíssima em seu desenvolvimento, tendo em conta Vigotsky (1994) quando afirma que a linguagem permite à criança a aquisição da capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento, uma vez que pela linguagem a criança cega consegue uma maior interação com o outro e, conseqüentemente, com o ambiente que a cerca, encontrando um caminho para sair do isolamento natural que a cegueira propicia.

Conforme Vigotsky (1984):

A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão. [...] Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e

menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação. Essas observações me levam a concluir que as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos. Essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento. (p. 28)

Vigotsky (1984) chama a atenção para o papel da linguagem na percepção da criança, relatando que mesmo no estágio mais inicial do desenvolvimento, linguagem e percepção estão interligadas. Defendendo a interdependência pensamento/linguagem, o autor expõe:

Elementos independentes num campo visual são percebidos simultaneamente; nesse sentido, a *percepção visual é integral*. A fala por outro lado requer um processamento sequencial. Os elementos, separadamente, são rotulados e, então, conectados numa estrutura de sentença, *tornando a fala essencialmente analítica*. (1984, p. 37)

Consante o psicólogo russo (1984), o mundo não é visto somente em sua cor e forma, mas também com sentido e significado, exemplificando que não vemos algo redondo e preto com dois ponteiros, mas sim um relógio, sendo que a percepção parte de um sistema dinâmico do comportamento com outras atividades intelectuais.

A criança cega percebe seu entorno por partes, não integralmente, necessitando interagir por muito mais tempo com objetos e pessoas do que as que enxergam, para conseguir fazer as relações necessárias e tomar consciência de si e do mundo exterior. Nessa perspectiva, 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. Para que essa interação e mediação seja eficaz, faz-se necessário compreender o modo de aprendizagem dessas crianças e as teorias que buscam explicar a constituição do sistema linguístico.

Estudar autores como Ferdinand Saussure, Émile Benveniste, e sistematizar seus conhecimentos no âmbito da deficiência visual foi imprescindível para melhor compreender como a linguagem verbal humana é processada e constituída, e como a relação enunciativa *eu-tu* contribui para a formação de conceitos por essas crianças.

Saussure compreende a linguagem como uma faculdade humana com finalidade de comunicação, e a língua como um sistema articulado em que todos os elementos estão interligados, um todo definido pela diferença de suas partes. Postula em sua *Teoria do Valor* que os signos obtêm seu valor (conferindo sentido à linguagem) pela relação negativa que

estabelecem com os outros signos no sistema da língua. A aprendizagem da linguagem pela criança configura a aquisição dessa organicidade linguística.

Benveniste (2005), por sua vez, em sua *Teoria da Enunciação*, defende que o homem constitui-se na e pela linguagem, explorando a polaridade *eu-tu*, por meio da qual demonstra a oposição entre a “não pessoa” (ele) e as “pessoas” (*eu-tu*), instaurando a noção de *subjetividade* na língua. Pela interação e troca comunicativa, a criança vai adquirindo a linguagem, integrando-se à cultura e se constituindo como sujeito nas relações de intersubjetividade, e nessa relação com o *outro* (como referência) a criança aprende a linguagem, diferencia-se e experimenta a consciência de si mesma. Segundo Flores e Teixeira (2012), quando o sujeito se propõe como *eu* na linguagem, isso significa que ele está constituído pelo outro.

Assim, essa reversibilidade do pensamento – isto é, do *eu-tu* em que o sujeito ao se enunciar como um *eu* instaura um *tu* como seu destinatário e, ao fazê-lo, o outro poder também referir a si como um *eu* durante a interação – só é possível pela abstração e simbolização do pensamento, configurando a formação do conceito de *eu* plenamente desenvolvida. Portanto, identificada a dificuldade que a criança cega apresenta para desenvolver essa configuração da relação enunciativa *eu-tu*, sem a qual não seria possível uma verdadeira comunicação (interferindo substancialmente no processo de socialização com outras pessoas), torna-se imprescindível auxiliá-la nesse processo, a fim de que não se atrase tanto em relação à criança com visão dita normal.

Por meio da pesquisa bibliográfica, acredito ter sido possível refletir sobre contribuições teóricas valiosas sobre o problema levantado neste estudo, que teve como finalidade qualificar a prática educacional de crianças com cegueira congênita, valendo-se do aperfeiçoamento do processo de formação de conceitos.

Ademais, creio serem relevantes outras pesquisas que se proponham a apontar caminhos para o aprimoramento da prática dos profissionais que atuam na educação de crianças com cegueira congênita, referentes, por exemplo, à avaliação do seu desenvolvimento linguístico, e mais precisamente sobre a configuração enunciativa *eu-tu* em relação ao jogo simbólico (o brincar) da criança cega, os quais podem servir de base para novas propostas de trabalho com essas crianças e contribuir com o processo de formação de conceitos e a alfabetização dessas crianças.

## REFERÊNCIAS

- APEL, Karl-Otto. Lenguaje. In: KRINGS, Hermann; BAUMGARTNER, Hans Michael; WILD, Christoph; *et al.* **Conceptos fundamentales de filosofía**. Barcelona: Herder, 1977. v. 2, p. 434.
- 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.
- ARRIVÉ, Michel. **Em busca de Ferdinand de Saussure**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- AZEVEDO, Tânia Maris de. **Em busca do sentido do discurso: a semântica argumentativa como uma possibilidade para a descrição do sentido do discurso**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2006.
- AZEVEDO, Tânia Maris de. Argumentação a serviço do processo de formação de conceitos científicos. **Anais**. V Congresso Internacional de Filosofia e Educação, 2010, Caxias do Sul. p. 01-12.
- AZEVEDO, Tânia Maris de. Por uma aprendizagem significativa da língua materna: o ensino fundamentado em Saussure e Ausubel. **NONADA Letras em Revista**, v.1, n. 22, 2013.
- BARBISAN, Leci Borges; DI FANTI, Maria da Glória (Orgs.). **Enunciação e discurso: tramas e sentidos**. São Paulo: Contexto, 2012.
- BARBISAN, L. B. Semântica Argumentativa. In: FERRAREZI, Celso Junior; BASSO, Renato. (Org.). **Semântica, semânticas – uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 19-30.
- BAUER, Ruben. **Gestão da mudança: caos e complexidade nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1999.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 10.048**, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm)> Acesso em: 7 de outubro de 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm)> Acesso em: 7 de outubro de 2014.

BRASÍLIA. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)> Acesso em: 7 de outubro de 2014.

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

DELGADO COBO, Ana; GUTIERREZ RODRIGUEZ, Manuel; TORO BUENO, Salvador. Desarrollo cognitivo y deficiencia visual. In: BUENO MARTÍN, Manuel; TORO BUENO, Salvador (Orgs.). **Deficiencia visual**: aspectos psicoevolutivos y educativos. Málaga: Ed. Aljibe, 1994. Cap. 6, p. 97-116.

DEPECKER, Loïc. **Comprender Saussure a partir dos manuscritos**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DOSSE, François. **História do estruturalismo**. Tradução de Álvaro Cabral. Bauru, SP: Edusc, 2007.

FLORES, Valdir N. **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FLORES, Valdir N.; MARLENE Teixeira. **Introdução à linguística da enunciação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

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

FRAIBERG, Selma; ADELSON, Edna. Auto-representación en el lenguaje y en el juego. In: FRAIBERG, S. **La deficiencia visual y el desarrollo inicial de la personalidad**. Colección Rehabilitación. Ministerio de Asuntos Sociales. España: Madrid, 1981. p. 275- 296.

GOODWIN, C. James. **História da psicologia moderna**. São Paulo: Cultrix, 2005.

HEIDBREder, Edna. **Psicologias do século XX**. 5. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

HELDER, Costa Filho. Relação Médico-Paciente na Promoção da Reabilitação Visual. 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. p. 55-60

HILGARD, Ernest Ropiequet. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Editora E.P.U., 1966.



INSTITUTO NACIONAL DE SERVICIOS SOCIALES DEL ONCE. **Guia de estimulação precoce para crianças cegas**, 1983.

KÖCHE, José Carlos. O acesso ao real: reflexão sobre os caminhos da ciência. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos; PAVIANI, Jayme (Orgs.). **Filosofia, lógica e existência**. Caxias do Sul: EDUCS, 1997.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos da Editora de São Paulo, 1981.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MEYERHOF, P. G. **O Desenvolvimento Normal da Preensão**. Rev. Bras. Cresc. Des. Hum., São Paulo, 1994.

NIELSEN, Lilli. Disponível em: <<http://www.deficienciavisual.pt/txt-maoscompreendem.htm>> Acessado em: 28 de junho de 2014.

NORMAND, C. **Saussure**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

NORMAND, C. **Convite à linguística**. São Paulo: Contexto, 2012.

NOWILL, D. Fundação Dorina Nowill para Cegos. In: MASINI, E. F. S. (Org.). **Dos sentidos... pelos sentidos... para o sentido**: sentidos das pessoas com deficiências sensoriais. Niterói: Intertextos, 2002.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática**: ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: Educs, 2009.

POZO, Juan Ignacio. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: A nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

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. p. 283- 298.

SACKS, O. **Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SACKS, O. **O olhar da mente.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SCHMIDT, R.A.; WRISBERG, C.A. **Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAUSSURE, F. **Escritos de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 2002.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

TABUSE, Márcia; CRONEMBERGER, Mônica. Alterações Oftalmológicas em Crianças com Paralisia Cerebral. 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. p. 71-78.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VIGOTSKY, L. S. **A criança cega.** Tradução para fins didáticos realizada por Adjunto de Eudes Fabri. De L. S. Vigotsky. Primeira versão concluída em 10/08/1994.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

### Obras consultadas

APEL, Karl-Otto. Sprache. In: KRINGS, Hermann; BAUMGARTNER, Hans Michael; WILD, Christoph (Orgs.). **Handbuch Philosophischer Grundbegriffe.** München: Kösel, 1973-1974.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia.** São Paulo: Moderna, 1986.

BENVENISTE, Émile. **Últimas aulas no Collège de France.** Editora Unesp, 2014.

BRASÍLIA. **Decreto nº 3.298,** de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)> Acesso em: 7 de outubro de 2014.

DUTRA, Luiz Henrique de. **Introdução à epistemologia.** São Paulo: Editora UNESP, 2010.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes médicas, 1986.

MARX, Melvin H.; HILLIX, William A. **Sistemas e teorias em psicologia**. 9. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1993.

MEYER, Pessia Grywac. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/viewFile/38136/40869>> Acessado em: 14 de abril de 2015.

OCHAÍTA, E. Ceguera y desarrollo psicológico. In: ROSA, A. e OCHAÍTA, E. (comp.). **Psicología de la ceguera**. Madrid: Alianza, 1993, p. 111-202.

PLATÃO. **Diálogos / Platão**. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Coleção Os pensadores).

VOGT, Carlos. **O intervalo semântico**: contribuição para uma teoria semântica argumentativa. 2. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial/ Campinas Editora da Unicamp, 2008.