

Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança surda

Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch¹ – UEM
Profa. Dra. Tânia dos Santos Alvarez da Silva² – UEM
Profa. Dra. Maria Augusta Bolsanello³ – UFPR

Resumo: O texto apresenta uma reflexão sobre a relação entre pensamento e linguagem, com foco no papel desempenhado pela língua de sinais na constituição das funções superiores do pensamento de sujeitos surdos. Ampara-se em estudos de autores como Vigotski, Luria e Leontiev, representantes da Psicologia Histórico-Cultural. Estes autores buscam explicar as complexas relações que se estabelecem entre a apropriação da linguagem, o desenvolvimento do pensamento e o processo de humanização. Com base no princípio de que a apropriação de conceitos é condição para o desenvolvimento do pensamento, conclui que o papel da escola bilíngue na educação do aluno surdo não é o de apenas garantir que o ensino seja ministrado em língua de base visogestual, mas o de garantir, por meio dela, a apropriação de conceitos das diferentes áreas do conhecimento.

Palavras Chave: ensino; desenvolvimento; linguagem; surdez; língua de sinais.

Abstract: Current essay analyzes the relationship between thought and language, with special emphasis on the role of sign language on the constitution of the higher thought functions in deaf subjects. Research, based on Vigotski, Luria and Leontiev as representatives of Historical and Cultural Psychology, reveals the complex relationships established between appropriation of language, development of thought and the humanization process. Taking into account the principle that concept appropriation is a condition for thought development, results show that the bilingual school's role in the education of the deaf student is not merely a warrant that teaching is visual and gesture-based but by means of language the appropriation of concepts of different areas of knowledge are also guaranteed.

Keywords: teaching; development; language; deafness; sign language.

O estudo do desenvolvimento intelectual de uma criança surda pré-lingual põe em evidência o papel que a linguagem ocupa no desenvolvimento das funções complexas do pensamento. Ao nascer, a criança dispõe das funções elementares, ou seja, está provida, por exemplo, de funções como percepção e atenção involuntárias, instintivas. No decorrer da sua vida, vai desenvolvendo as funções psíquicas superiores, funções que diferenciam o homem dos demais animais. Quando falamos em funções complexas do pensamento, estamos nos referindo às funções não instintivas, às funções voluntárias, intelectuais, que envolvem análise e planejamento das ações, bem como a tomada de consciência sobre o próprio ato do pensamento. São funções que permitem ao sujeito libertar-se da percepção imediata e “operar” com representações da realidade.

Esta ideia pode ser melhor compreendida com uma reflexão apresentada por Leontiev, por meio da qual ele busca responder à indagação do ouvinte de uma Rádio, sobre a existência ou não de pensamento sem linguagem. Ao destacar “[...] aspectos da actividade consciente do ser humano que não podem ocorrer sem a ajuda da

¹ Doutora em Educação: História, Política, Sociedade – PUC-SP. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. galuch@brturbo.com.br

² Doutora em Educação – UFPR. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. tsasilva@uol.com.br

³ Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – USP. Professora da Universidade Federal do Paraná. mabolsanello@yahoo.com.br

linguagem” (LEONTIEV, s/d, p. 11), o autor traz à tona a diferença entre o comportamento reflexo – próprio dos animais e presente em “[...] casos mais simples da conduta humana” (LEONTIEV, s/d, p. 15) – e a atividade intelectual. Dentre alguns exemplos utilizados por Leontiev para explicar no que consiste um ato intelectual, destacamos aqui o referente às estratégias empregadas por Napoleão para vencer seus inimigos. Assim ele escreve: “[...] a mente do chefe militar se forma antes de tudo graças ao desenvolvimento do intelecto teórico, se bem que o seu pensamento seja fundamentalmente activo e concreto” (LEONTIEV, s/d, p. 53). Isso demonstra que também as ações externas são orientadas por ações intelectuais, que, diferentemente, das ações reflexas são ações que envolvem escolhas, comparação, antecipação e análise. Demonstra, ainda, que o pensamento é a realidade pensada, refletida, ou seja, o concreto pensado. Ampliando essa discussão, Leontiev (s/d), sustentando-se em princípios do Materialismo Histórico Dialético, evidencia duas importantes características do pensamento humano: primeiro, o homem tem a capacidade de planejar antes de executar. Segundo, ele consegue expressar verbalmente “o decurso e os resultados do pensar. Esta possibilidade deve-se ao facto de o pensamento não formulado em palavras provir do pensamento verbal, sendo produto dele em grande medida ou, até, de forma exclusiva” (LEONTIEV, s/d, p. 56-7).

Observa-se, portanto, que as funções complexas do pensamento são desenvolvidas e não herdadas. Mas, como elas se desenvolvem em cada sujeito? Todas as crianças têm a mesma qualidade de pensamento, independentemente das relações que estabelecem com os adultos ou crianças mais experientes e, independentemente, do conteúdo que permeia estas relações?

Em Leontiev (s/d), encontramos elementos que nos permitem perceber que as ações humanas, por mais intuitivas e concretas que possam parecer, são regidas pelo conhecimento adquirido em situações formais e informais de aprendizagem, em diferentes instituições e espaços sociais: família, escola, Igreja, grupo de amigos, vizinhos, meios de comunicação, dentre outros. Esta ideia indica que apesar de haver a necessidade de uma base biológica, o desenvolvimento das funções eminentemente humanas, como a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, os sentimentos, a própria linguagem, não ocorre sem a apropriação das produções histórico-sociais, por meio das interações com outros sujeitos e com a realidade, mediados pela linguagem.

Ao nascer, a criança é imersa num mundo cujos homens já produziram e acumularam muitos bens culturais e materiais (LEONTIEV, 2004). Estes conhecimentos não se referem apenas a formas de dominar e intervir na natureza; referem-se a formas mais complexas de pensamento sobre as coisas, a valores, hábitos, formas de analisar, agir, ser, comportar-se, dentre outros; todos transmitidos de geração a geração.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais

correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes. (LEONTIEV, 2004, p. 284).

Estas produções histórico-sociais – os conhecimentos – que, uma vez apropriados pelo indivíduo, garantem-lhe “aprender a ser um homem” – estão objetivadas em palavras que expressam conceitos. Todavia, a palavra sem significado é apenas um som vazio, diz Vigotski (2001).

[...] o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento. (VIGOTSKI, 2001, p. 398).

Os conceitos, porém, não podem ser confundidos com o significado das palavras, já que muitos não se expressam por uma única palavra, pois correspondem à relação entre vários conceitos. Nesses casos, são necessárias mais de uma palavra, frases ou textos para definir completamente um único conceito. Como explicar, por exemplo, o conceito de cidadão por meio de uma única palavra? Este é um conceito que não tem uma relação direta com um objeto, tampouco está fixado na própria palavra. Sua compreensão requer a relação entre vários conceitos, requer sua inclusão num sistema de conceitos, como explica Vigotski (2001). Sobre este tema, Leontiev (s/d, p. 74) cita o conceito de relações de produção burguesas, destacando que Marx escreveu três livros de *O Capital* para conseguir defini-lo.

Observa-se, assim, que os conceitos se fixam na linguagem e cada novo membro da espécie humana se apropria deles quando tem acesso a um sistema simbólico no qual estes conceitos estão sistematizados. Nesse sentido, a linguagem se constitui em instrumento do conhecimento, pois ela encarna os “produtos do pensamento humano” (LEONTIEV, s/d, p. 83). Leontiev se refere à linguagem como meio de assimilação da experiência histórico-social. Segundo ele, na linguagem se fixam os “[...] resultados do pensamento, do conhecimento e da actividade humana” (Leontiev, s/d, p. 93).

Estamos falando aqui do desenvolvimento do pensamento de crianças ouvintes, que têm acesso à linguagem pela via da audição e da fala. E o que ocorre com as crianças surdas, cujo acesso a esse sistema simbólico ocorre por uma via externa diferente da utilizada pela criança ouvinte? Em outras palavras, como se processa o desenvolvimento de crianças surdas, que têm no sentido da visão e no movimento das mãos os recursos fundamentais para, respectivamente, captar e produzir a linguagem?

Ora, a criança surda pré-lingual, que convive em um grupo social em que seus membros são usuários tão somente da língua oral, não consegue se apropriar espontaneamente desse sistema simbólico porque lhe falta a via de acesso: a audição. Ao mesmo tempo, não se apropria de um sistema linguístico de base visogestual, porque esta linguagem não faz parte de seu meio, embora as vias de acesso e de produção da língua não lhe faltem: a visão e a destreza motora. Essa impossibilidade de o surdo se apropriar de uma língua resulta na igual impossibilidade de se apropriar de conhecimentos, valores, formas de ser, pensar e agir diante do mundo; implica na

dificuldade de interpretar a própria existência, de compreender os elementos e os fenômenos com os quais convive. Tal condição, decorrente da ausência de uma língua, impõe o atraso ou o impedimento do desenvolvimento do psiquismo da criança surda. Em contrapartida, uma criança surda que convive, desde seus primeiros contatos sociais, com usuários de língua de sinais tem seu desenvolvimento de linguagem preservado; conseqüentemente, suas funções mentais se desenvolvem em ritmo e competência semelhantes aos de crianças ouvintes. Isso porque, ao se apropriar da língua de sinais, a criança surda se apropria de um sistema simbólico que codifica, ordena e sistematiza a realidade e os conhecimentos produzidos sobre ela. Apropria-se de um sistema simbólico que, tal como a linguagem oral ou escrita, permite ao sujeito lidar com representações da realidade.

O resultado mais plausível da privação da informação sonora, na tenra infância, é o estabelecimento de transtornos de ordem intelectual, social e emocional. A constatação da frequência com que tais transtornos afetam a criança surda torna compreensível que, durante séculos tenha se sustentado o paradigma segundo o qual o saber resulta do ouvir⁴. A ruptura desse paradigma só se tornou possível quando se verificou que a conquista de uma língua que se materializa pela imagem, e não pelo som, atua na criança surda como o recurso de compensação necessário à superação dos transtornos impostos pela surdez.

Nessa direção, Schaff (1964, p. 161) observa:

[...] os sábios soviéticos afirmam, antes de tudo, que uma criança privada da faculdade da palavra em consequência de uma enfermidade, e à qual não se transmite um sistema qualquer de sinais, está condenada a uma enfermidade mental durável. Trata-se de indivíduos que, afora a sua surdez ou cegueira, são normais e potencialmente capazes de atingir um nível intelectual, por vezes muito elevado. [...] também provaram que, transmitindo um sistema de sinais a uma criança ferida de surdez e de cegueira – sistema que consiste na transposição da linguagem sonora para a linguagem tátil –, levamos a criança a franquear um passo decisivo, que transforma em realidade as suas possibilidades de desenvolvimento.

Por que a conquista de uma língua de base visogestual é um meio para a criança surda superar os transtornos impostos pela surdez? Justamente por ser um sistema de signos que possibilita o acesso ao conhecimento construído pelos homens no transcurso da vida das sucessivas gerações. Desde os meses iniciais da vida de um bebê, a linguagem atua como uma eficiente ponte entre o novo ser e o mundo do conhecimento. A dimensão individual da experiência infantil é insuficiente para levar a criança a formas sofisticadas de compreensão da realidade circundante. Quando o adulto interage verbalmente com a criança ele influi de forma decisiva no seu desenvolvimento cognitivo. É certo que, inicialmente, muitas palavras utilizadas pelo adulto para se comunicar com uma criança não têm o mesmo significado para ambos. São palavras que permitem a comunicação, mas para o adulto o significado é muito mais amplo, enquanto para a criança se limita à sua experiência imediata. Enquanto

⁴ A esse respeito Capovilla e Raphael (2001, p. 1480) afirmam: “No século IV a. C., Aristóteles supunha que todos os processos envolvidos na aprendizagem ocorressem através da audição (...). Na Idade Média, supunha-se que os Surdos não teriam acesso à salvação, já que (...) a fé provém do ouvir a palavra de Cristo (...). Mesmo nos séculos XVIII e XIX, filósofos da linguagem continuavam a disseminar a idéia de que o Surdo seria incapaz de aprender e pensar.”

para uma criança a Lua pode se apresentar como uma imagem que aparece no céu em diferentes formatos e a acompanha quando ela se desloca; para o adulto, a Lua corresponde ao único satélite natural da Terra, com movimentos próprios que não se alteram pelo movimento de seus observadores. Embora a palavra permita a comunicação entre o adulto e a criança, ela se apresenta como um equivalente funcional (LURIA, 1994). Segundo Luria, “[...] o significado da palavra evolui e, apesar de não variar a referência material da palavra nas diferentes fases do desenvolvimento, muda radicalmente o conteúdo dos conceitos implicitamente representados pela palavra bem como a estrutura das relações suscitadas pela palavra” (LURIA, 1994, p. 38).

Ainda, sobre o papel que a linguagem exerce no desenvolvimento intelectual da criança, Luria e Yudovich afirmam:

A linguagem, que encerra a experiência de gerações, ou da humanidade, falando num sentido mais amplo, intervém no processo do desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida. Ao nomear os objetos e definir, assim, as suas associações e relações, o adulto cria novas formas de reflexão da realidade na criança, incomparavelmente mais profundas e complexas do que as que ela poderia formar através da experiência individual. Todo este processo da transmissão do saber e da formação de conceitos, que é a maneira básica com que o adulto influi na criança, constitui o processo central do desenvolvimento intelectual infantil. (LURIA e YUDOVICH, 1985, p. 11).

Para esses psicólogos soviéticos não é apenas o conteúdo da atividade consciente da criança que se modifica pela interação verbal com os adultos; também a forma de funcionamento dessa atividade mental é transformada. Nessa direção destacam os referidos autores:

A intercomunicação com os adultos tem esse significado decisivo, porque a aquisição de um sistema lingüístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. A palavra passa a ser assim um fator excepcional que dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e de ação. (LURIA e YUDOVICH, 1985, p. 11).

A criança surda e a língua de sinais

Luria e Yudovich (1985) fazem referência a modificações verificadas nos “processos perceptivos” de pessoas surdas, decorrentes do que eles chamam de “fala subdesenvolvida”. Para eles, tais alterações não se relacionam diretamente à privação do sentido da audição e à ausência da fala, mas sim, ao impedimento circunstancial de estabelecer interações verbais.

O surdo-mudo, a quem não se ensinou a falar, indica objetos ou ações com um gesto e é incapaz de abstrair a qualidade ou ação do próprio objeto, incapaz de formar conceitos abstratos, de sistematizar os fenômenos do mundo exterior, com ajuda dos sinais abstratos proporcionados pela linguagem e que não são normais a

experiência visual adquirida na prática (LURIA e YUDOVICH, 1985, p. 22).

É preciso que a argumentação dos autores seja cuidadosamente explorada para que se possa extrair dela sua real contribuição acerca das possibilidades do desenvolvimento linguístico e intelectual de pessoas surdas. Assim, a referência aos surdos aos quais “não se ensinou a falar” poderia, com base em evidências sobre a complexidade das línguas de sinais, atualmente difundidas pelos estudos linguísticos, ser interpretada como uma referência a surdos que não adquiriram uma língua, seja na modalidade oral, seja na gestual. É preciso ainda que se estabeleça a diferença entre “experiência visual adquirida na prática” e experiência visual decorrente da apropriação de uma língua espaço-visual e de todos os conceitos por ela possibilitados.

Sobre o *status* alcançado pelas línguas de sinais, particularmente pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), de ser um sistema simbólico capaz de cumprir o papel de uma língua estruturada – de forma semelhante ao que fazem as línguas orais – assumindo a condição de linguagem verbal, Fernandes (s/d) esclarece:

Por ser um sistema linguístico autônomo, organizada do ponto de vista lexical (vocabulário), gramatical (regras de funcionamento) e funcional (regras de uso) a Libras apresenta as características pertinentes às linguagens orais. Ou seja, como a oralidade e a escrita, ela se caracteriza como um tipo de linguagem verbal (FERNANDES, s/d, digitado).

Diante das privações linguísticas, o surdo encontra-se em desvantagem quanto à organização de suas ideias, reduzindo qualitativamente suas experiências, desde as mais elementares até aquelas capazes de levá-lo à formação de conceitos. Essa desvantagem é observada quando o surdo é privado de um recurso de natureza semiótica eficiente para a comunicação – uma língua – que lhe permita compreender e ser compreendido por aqueles com quem convive todos os dias e com os quais poderia aprender diferentes conceitos, capazes de lhe assegurar um desempenho intelectual, cada vez mais sofisticado. Seguramente, a formação de conceitos e estruturação do pensamento, com base nos conteúdos da linguagem, é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de funções psicológicas sofisticadas em indivíduos surdos e ouvintes (GOLDFELD, 1997).

Luria reitera que a ausência dos sentidos da visão, da audição ou de ambos pode impor sérios limites ao desenvolvimento intelectual. Segundo o autor, “[...] a interrupção da afluência de informação na tenra infância, suscitada por surdez e cegueira, provoca bruscas contenções do desenvolvimento psíquico” (LURIA, 1991, p. 2). Assim, para a superação de tais limites, Luria afirma a necessidade de possibilitar o desenvolvimento eficiente de uma forma de linguagem e, por meio dela, assegurar o acesso a conhecimentos que alavancam o desenvolvimento cognitivo do sujeito.

A principal estratégia de comunicação adotada na cultura ouvinte, quer nas relações intraescolares, quer nas relações estabelecidas na família ou no grupo de amigos, é a linguagem falada. Durante longas décadas, a escola impôs esse padrão linguístico aos surdos. Vigotski chegou a defender a educação oral para o surdo, julgando-a mais adequada para proporcionar uma língua capaz de promover-lhe o desenvolvimento intelectual. A partir de 1930, estudos até então desenvolvidos, levaram o psicólogo soviético a pronunciar-se favoravelmente a uma revisão radical das teses e métodos concernentes à linguagem dos surdos e a propor, por meio da

mímica e da linguagem escrita, a busca da real superação do mutismo na educação dos sujeitos surdos.

[...] surge la necesidad de revisar la actitud teórica y práctica tradicional hacia los distintos tipos de lenguaje del niño sordomudo, y, en primer lugar, hacia la mímica y el lenguaje escrito. Los estudios psicológicos (experimentales y clínicos) demuestran concordantemente que, en el estado actual de la pedagogía de sordos, la poliglosia (dominio de diferentes formas de lenguaje) constituye el camino ineludible y más fructífero para el desarrollo lingüístico y la educación del niño sordomudo. [...] sólo un estudio profundo de las leyes que rigen el desarrollo lingüístico y una reforma radical del método de la educación lingüística pueden hacer que nuestra escuela supere el mutismo de manera efectiva y no ficticia (VYGOTSKY, 1997, p. 353 -354).⁵

Autores russos seguidores de ideias de Vigotski, como Hardy (2005), reafirmam a necessidade do desenvolvimento de estudos teóricos e práticos na área da surdez que contemplassem, com relação à aprendizagem dos sujeitos surdos, as mudanças radicais que envolvem a poliglossia. Também Knox e Kozulin (1989) destacam que a educação das crianças surdas na União Soviética, firmada sobre bases teóricas apontadas por Vigotski, adotou desde as décadas finais do século XX, a ampla utilização da língua de sinais e da escrita como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento intelectual dessa população.

Para Luria e Yudovich (1985) a melhor forma de estudar o papel da linguagem na formação dos processos mentais é a realização de estudos de caso com crianças que apresentem atraso no desenvolvimento da linguagem. Sobre essa forma de condução da investigação os autores afirmam:

Nestes casos, a aquisição artificialmente acelerada da linguagem pode conduzir, não só ao enriquecimento da atividade verbal, como também a uma reorganização essencial do desenvolvimento mental geral da criança (LURIA e YUDOVICH, 1985, p. 26-27).

Na opinião dos autores, casos de gêmeos que apresentam atraso no desenvolvimento verbal são particularmente esclarecedores para os fins da pesquisa psicológica. Eles desenvolveram uma investigação com dois irmãos gêmeos univitelinos de cinco anos que apresentavam atraso no desenvolvimento da fala. Com o propósito de desafiá-los a interagir verbalmente com outras crianças, separaram os gêmeos de modo que estes passaram a frequentar turmas distintas em uma creche. Um deles foi submetido a um programa de ensino que visava ao desenvolvimento adequado da linguagem.

⁵ “[...] surge a necessidade de revisar a atitude teórica e prática tradicional para os distintos tipos de linguagem da criança surdo-muda, e, em primeiro lugar, para a mímica e a linguagem escrita. Os estudos psicológicos (experimentais e clínicos) demonstram, de forma consensual, que no estado atual da pedagogia dos surdos, a poliglossia (domínio de diferentes formas de linguagem) constitui o caminho iniludível e mais frutífero para o desenvolvimento lingüístico e para a educação da criança surdo-muda. [...] só um estudo profundo das leis que regem o desenvolvimento lingüístico e uma reforma radical do método da educação lingüística podem fazer com que nossa escola supere o mutismo de maneira efetiva e não fictícia.” (Tradução da pesquisadora).

Os gêmeos Yura e Liosha G. apresentavam como único problema de desenvolvimento o atraso na linguagem.

Até os dois anos de idade, os gêmeos não falaram absolutamente nada; com um ano e meio só diziam ‘mamãe’ e ‘papai’. Aos quatro anos, sua linguagem consistia num pequeno número de sons pobremente distinguidos, que empregavam no brinqueado e na comunicação. [...] Aos cinco anos, a linguagem dos gêmeos consistia num reduzido número de palavras comuns (freqüentemente distorcidas) e poucas palavras e sons ‘autônomos’. Empregavam as palavras da linguagem habitual, sobretudo na comunicação com os adultos e quase sempre respondendo perguntas. [...] Apesar de tudo, não aparentavam retardamento. Eram bons, alegre, enérgicos, travessos, abertos e carinhosos. Seus movimentos eram bastante rítmicos e vivos e mostravam harmonia. (LURIA e YUDOVICH, 1985, p. 30-31).

Durante dez meses os gêmeos foram mantidos em turmas separadas na creche que frequentavam, e um deles, o que evidenciou maiores dificuldades em seu desenvolvimento de linguagem, recebeu intervenção que visava melhorar seu desempenho nessa área específica do desenvolvimento. Após dez meses de observação e registro dos resultados, os autores constataram que os gêmeos Liosha e Yura apresentaram avanços significativos em suas iniciativas de interação verbal, evidenciando um desempenho que os aproximava do padrão próprio de sua faixa etária. Para além das respostas resultantes da experiência de separação dos gêmeos, que impôs a ambos a necessidade de estabelecerem pela linguagem novos contatos sociais, observaram-se progressos significativamente superiores no gêmeo submetido ao programa de intervenção em linguagem. Os resultados da pesquisa apontaram desenvolvimento de uma fala mais elaborada e evidências de desenvolvimento de estratégias de organização mental. Observa-se, então, que uma vez internalizada, a linguagem possibilita o desenvolvimento e a organização do pensamento. Sobre suas constatações afirmam os autores: “[...] tínhamos demonstrado, então, experimentalmente, a relação existente entre a organização dos processos mentais e o nível de desenvolvimento da linguagem”. (LURIA e YUDOVICH, 1985, p. 66).

Com relação à atividade do brinqueado, as primeiras observações realizadas antes do período de separação dos gêmeos e da intervenção em um deles revelaram peculiaridades dignas de nota. Toda a atividade lúdica dos gêmeos se desenrolava por meio de ações práticas que conferiam significado ao brinqueado. Assim, quando o experimentador realizava uma ação com qualquer objeto, os gêmeos se mostravam capazes de atribuir ao objeto empregado o significado imposto pela ação do experimentador. Se, por exemplo, uma caixinha de fósforos fosse usada em uma ação de esfregar o chão, rapidamente as crianças atribuíam a ela o significado de pano de chão. Não obstante, os gêmeos se mostravam incapazes de alcançar os mesmos resultados por meio de comandos verbais. Se, por exemplo, o experimentador propusesse um combinado verbal anunciando que um objeto específico deveria ser tratado como sendo outro objeto e assumindo, conseqüentemente, uma função diferente de sua função original, os gêmeos se mostravam incapazes de aderir à brincadeira. Sobre essa inabilidade exibida por Yura e Liosha para conduzir o brinqueado por meio da linguagem os autores afirmam:

A sua atividade geral é determinada pelo fato de que o processo de correlação dos objetos só surge no curso da ação direta e não existe, ainda, como operação de generalização independente, isolada da ação e realizada segundo as categorias abstratas, proporcionadas por um sistema lingüístico. A generalização de objetos, segundo similaridades concretas – uma operação que a criança dessa idade pode facilmente realizar com a ajuda da linguagem – não era acessível aos gêmeos. [...] a sua linguagem primitiva, entremeada com a ação, correspondia uma organização primitiva da atividade, subordinada à ação direta. (LURIA e YUDOVICH, 1985, p. 75-76).

Após a experiência de separação dos gêmeos o desenvolvimento de ambos ampliou-se, em razão do estabelecimento de vínculos com outros pares. É importante considerar que o gêmeo submetido ao programa de intervenção alcançou maior desenvolvimento da linguagem, o que repercutiu no seu desempenho em diferentes áreas. Além da composição de um vocabulário ampliado e de uma fala sensivelmente melhor estruturada, as crianças evidenciaram ações de maior complexidade no jogo, o que, para os observadores, revelou o papel fundamental da linguagem no planejamento e condução das atividades do brinquedo.

Com relação aos efeitos do desenvolvimento da linguagem no desempenho intelectual dos gêmeos, os autores comentam: “[...] os meninos agora se encontravam em condições de distanciar-se da situação imediata e de subordinar a sua atividade a um projeto formulado verbalmente, estabelecendo assim uma relação nova com esta situação.” (LURIA e YUDOVICH, 1985, p. 80).

O desenvolvimento limitado da linguagem apresentado pelos gêmeos até o início do trabalho de intervenção (aos 5 anos) era resultante, dentre outros fatores, de contatos verbais igualmente limitados e empobrecidos. Como consequência desse desempenho insuficiente em linguagem, os gêmeos apresentavam também um atraso considerável em suas estratégias cognitivas na resolução de problemas e na condução do jogo. Ao interferirem no desempenho da linguagem dos gêmeos, os pesquisadores proporcionaram-lhes elementos que alteraram positivamente suas capacidades cognitivas.

Quando imersa em um ambiente onde se emprega majoritariamente a língua oral, a criança surda experimenta de forma perversa os efeitos da privação de interações verbais que lhe sejam significativas. Assim, prevenir o atraso no desenvolvimento da linguagem da criança surda é prevenir um atraso de ordem intelectual. Se a criança surda, desde os primeiros meses de vida, interagir com interlocutores que dominem a língua de sinais, não será privada do meio que viabiliza o acesso aos conceitos que organizam, representam, explicam e ordenam a realidade. Ela precisa de pares da mesma faixa etária com os quais possa brincar, conversar, solicitar, indicar, trocar, representar, “fazer de conta” em língua de sinais. A integração com usuários de língua de sinais se evidencia como condição para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional saudável da criança surda.

O espaço escolar é, geralmente, a segunda experiência social desafiadora para a vida da criança. Nele as crianças se relacionam com novos pares, estabelecem novos vínculos, se apropriam de novos conhecimentos. Nesse sentido, é imperioso que a escola assegure às crianças surdas o acesso aos conteúdos escolares sem barreiras sensoriais, ou seja, por meio de uma língua de base visogestual.

Schaff (1964) reconhece que o conteúdo do pensamento é inerente às diferentes línguas existentes, sejam elas línguas veiculadas por palavras ou por gestos. Para o autor, o conhecimento se relaciona diretamente às possibilidades lingüísticas do homem sendo que toda manifestação lingüística é um produto social. Ele afirma:

[...] o homem pensa sempre numa língua e, nesse sentido, o seu pensamento é sempre lingüístico, enquanto a sua língua é um produto composto de sinais e de significações, uma unidade verbal e mental. [...] a maneira como pensa um homem definido, depende principalmente da experiência social filogenética (captada nas categorias da linguagem), que a sociedade lhe transmitiu ao longo da sua educação lingüística. (SCHAFF, 1964, p. 240).

J. Konorski (*apud* SCHAFF, 1964) aponta as línguas de sinais como ferramentas psicológicas tão eficientes quanto o são as línguas orais. Assim, ao discutir desenvolvimento da linguagem na criança, o autor identifica em ambas as mesmas funções e possibilidades. Em sua análise, o marco do surgimento da linguagem corresponde ao período da manifestação da função semiótica. Em outras palavras, o marco do surgimento da linguagem pode ser localizado no momento em que a criança passa a representar simbolicamente objetos e conceitos por meio das palavras que constituem as línguas orais ou das que constituem as línguas de sinais. Nas palavras do autor, tem-se:

A linguagem humana só aparece no momento em que complexos sonoros definidos (e na linguagem dos surdos-mudos – os sinais convencionais dos dedos) começam a simbolizar objetos definidos, actividades ou, em geral, conceitos, isto é, no momento em que se estabelece uma conformidade bi-unívoca entre os modelos sonoros definidos e as realidades designadas (KONORSKI, J. *apud* SCHAFF, 1964, p. 178).

Kurt Goldstein (*apud* SCHAFF, 1964) identifica duas formas distintas de emprego da linguagem: o modo concreto e o modo categorial. A primeira forma está ligada ao emprego da palavra para designar objetos e fatos concretos em situações imediatas. A segunda forma diz respeito ao uso da linguagem como possibilidade de representação simbólica. Ou seja, a forma categorial de emprego da linguagem pode prescindir dos fatos ou dos objetos concretos, remetendo o usuário ao plano abstrato ao plano dos conceitos enfim ao plano das idéias em sua forma pura. O modo categorial de emprego da linguagem, como o termo sugere, possibilita a generalização

SCHAFF (1964) explica o conceito de Goldstein:

A atitude concreta consiste em captar a realidade na situação concreta: as coisas, os fenômenos, as expressões da língua são captados no contexto concreto da situação dada, e só no seu quadro são acessíveis ao conhecimento. A atitude categorial, pelo contrário, desliga as coisas e os fenômenos da situação concreta, capta-os do ponto de vista das suas propriedades gerais. (SCHAFF, 1964, p.172 -173).

Na concepção de Goldestein, o emprego da palavra no modo concreto corresponde a uma nomeação mecânica de objetos, ou, em outros termos a associação entre objeto e seu referente imediato. A linguagem, verdadeiramente, se relaciona muito mais a uma atitude categorial que liberta o homem do caráter concreto e imediato dos objetos e situações. Mais que isso, a linguagem liberta o próprio pensamento do homem. Nesse sentido, Schaff (1964) discutindo as relações que se estabelecem entre linguagem e pensamento em pessoas com afasia, afirma: “A perda da linguagem na sua função categorial equivale, para Goldstein, à perda da linguagem no sentido próprio dessa palavra”. (SCHAFF, 1964, p.176).

Schaff observa que no ser humano linguagem e pensamento tornam-se uma unidade, e é essa unidade que confere ao homem o pensamento conceitual. Nas palavras do autor tem-se: “O pensamento humano, enquanto forma humana de orientação no mundo, é a unidade da linguagem e do pensamento, pois, sem sinais lingüísticos (que não têm que ser necessariamente sonoros) o pensamento conceptual é irrealizável”. (SCHAFF, 1964, p. 190, grifo nosso).

Conclusão

O propósito de tecer reflexões acerca das relações que se estabelecem entre o surdo e a linguagem é o de dar o merecido destaque ao que se pode considerar a chave para a compreensão de toda a especificidade da educação de pessoas surdas, que é a diferença lingüística. Ao se refletir, de forma ampla, sobre o papel da linguagem no desenvolvimento humano e, intencionalmente, conduzir a análise para a linguagem do surdo, chega-se ao ponto nevrálgico de toda a discussão sobre a surdez. Tal discussão, por um lado, permite reafirmar que enquanto exemplar da humanidade, a pessoa surda trilha os mesmos caminhos de todos os homens em sua busca de conhecimentos; por outro lado, coloca em evidência que toda diferença própria da condição humana conduz, necessariamente, à definição de estratégias singulares para a caminhada. Com efeito, os homens, embora iguais em essência e em direitos, são marcadamente diferentes em subjetividades e necessidades.

A criança em desenvolvimento é um tema que envolve, encanta e impulsiona a busca por saber e as ações de educadores e pesquisadores. Quando a criança em questão é surda, o tema se reveste de um misto de impedimentos e possibilidades que o torna ainda mais desafiador. É intrigante quanto uma criança privada do sentido da audição desnuda a necessidade premente da linguagem, para a conquista do direito de aprender. Ora, a linguagem é a ferramenta máxima para a apropriação da cultura intelectual. Assim, conduzir a educação de crianças, que, por meio da linguagem, podem superar os seus percalços rumo ao conhecimento, é um desafio digno de nota.

Destaca-se, porém, que a conquista pelo surdo de uma língua de modalidade visual/gestual corresponde apenas ao primeiro e necessário passo para a conquista de níveis mais complexos de desenvolvimento intelectual. Essa sofisticação do desenvolvimento e uso das funções superiores do pensamento não resulta do uso puro e simples da língua, mas do conhecimento que a criança surda pode acessar pela língua de sinais e das relações que se estabelecem por meio dessa língua. Desse modo, é fundamental que a escola, por meio da língua de sinais, conduza seus alunos à apropriação de conceitos complexos que os libertem da opressão silenciosa da ignorância e lhes permitam conquistar e ampliar as mais grandiosas elaborações humanas.

Referências:

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. São Paulo: Edusp, 2001.

- FERNANDES, Sueli. **É possível ser surdo em português?** Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. s/d. (digitado).
- GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.
- HARDY, Steven Thomas. **Vygostky's contributions to mentally healthy deaf adults.** Gallaudet University, Washington D. C. Disponível em < <http://psych.hanover.edu/vygotsky/hardy.html> >. Acesso: 28 mai. 2005.
- KNOX, Jane; KOZULIN, Alex. The vygotskian tradition in soviet psychological study of deaf children. *In:* MCCAGG, William; SIEGELBAUM, Lewis (orgs). **The disabled in the soviet union:** past and present, teory and practice. Pittsburgh: University of Pittsburgh, 1989.
- LEONTIEV, A. **Linguagem e razão humana.** Lisboa: Editorial Presença, s/d.
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.
- LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral.** Volume II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- LURIA, Alexander Romanovich. A palavra e o conceito. *In:*____. **Curso de psicologia geral.** Volume IV. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. p. 17-51.
- LURIA, Alexander Romanovich; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- SCHAFF, Adam. **Linguagem e conhecimento.** Coimbra: Livraria Almedina, 1964.
- VIGOTSKI, L. S. a construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, Lev Semióvich. Fundamentos de defectologia. *In:* **Obras escogidas.** Tomo v. Madrid: Visor Dis, 1997.

Recebido para publicação em 05-01-11; aceito em 15-01-11