

# Psicologia do desenvolvimento humano, escolarização e língua de sinais: algumas reflexões

Meireluce Leite Pimenta\*  
Maria Helena Fávero\*\*

## Resumo

Num primeiro momento, procura-se recuperar os pressupostos básicos da Psicologia do Desenvolvimento, propondo uma mudança nos estudos sobre a surdez, descentrar a deficiência auditiva e considerar o desenvolvimento psicológico do sujeito surdo. Num segundo momento, apresentam-se argumentos em defesa da língua de sinais: importância e significado psicológico da sua iconicidade como instrumento na mediação de significados e, portanto, para o desenvolvimento cognitivo do surdo. Defendem-se as teses de que a LIBRAS deve ser considerada como a língua materna do surdo e de que os professores que trabalham com os surdos adquiram competências particulares em áreas de conhecimento e sejam proficientes na LIBRAS.

**Palavras-chave:** Psicologia do Desenvolvimento; surdez; LIBRAS.

## Abstract

*At first, it is tried to recover the basic assumptions of psychology of development, proposing a change on the studies of deafness: take out the focus on auditive deficiency and consider the psychological development of the deaf person. Secondly, arguments to defend the Brazilian Sign Language (LIBRAS) are presented: the psychological importance and meaning of its iconicity as an instrument of meaning mediation and, therefore, to the cognitive development of the deaf person. The following theses are defended: LIBRAS should be considered the maternal language of deaf people; teachers who work with deaf*

\*Pedagoga, professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília, doutoranda do Programa de Pós-graduação do Instituto de Psicologia da UNB.

mlpimenta@ig.com.br

\*\*Professora doutoranda do departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento; professora orientadora no Programa de Pós-graduação do Instituto de Psicologia da UNB.

Material recebido em maio de 2004 e selecionado em agosto de 2004.

*people should acquire particular competences in this field and be proficient in LIBRAS.*

**Key words:** *psychology of the development; deafness; LIBRAS.*

A influência de Darwin na constituição da Psicologia do Desenvolvimento é inegável, como já assinalamos em outra ocasião (Fávero, 2003), de modo que é possível afirmar, como o faz Sinha (1988), que os grandes teóricos do desenvolvimento psicológico levaram em conta, na formulação de suas teorias, dois pontos comuns: 1) uma abordagem comparativa, histórica e evolucionária para a psicologia humana; 2) uma base científica, profundamente influenciada pela tese da "recapitulação", como formulada por Ernst Haeckel [1874], citado em Sinha, 1988. Isso significa que a ontogênese era vista como a

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-JUN/05

76

chave para desvendar os segredos da *evolução mental*, incluindo a evolução da linguagem e da simbolização, cabendo, então, à Psicologia, acessar a *infância da raça* e formular as leis gerais do desenvolvimento mental e cultural.

Assim, como temos assinalado, podemos dizer que dois dos teóricos que mais nos influenciam até hoje, Piaget e Vygotsky, comungam pelo menos três grandes teses: ambos sugerem a ausência de conceitos lógicos e científicos nas crianças pequenas; ambos salientam as diferenças mais do que as

Assim, temos apontado uma tese consensual na Psicologia do Desenvolvimento: o ser humano vivo constrói permanentemente seu desenvolvimento, por meio da interação entre a sua atividade psicológica individual e o conjun-

**[...]o ser humano vivo constrói permanentemente seu desenvolvimento, por meio da interação entre a sua atividade psicológica individual e o conjunto das atividades que contextualizam um meio sociocultural particular[...]**

semelhanças entre as capacidades representacionais e simbólicas de crianças e de adultos e ambos propõem uma forma de construtivismo como alternativa ao empirismo e ao inatismo. Tais teses pressupõem que ambos vêem o desenvolvimento psicológico como uma forma de adaptação: Piaget definindo literalmente que a inteligência é adaptação (1987) e Vygotsky (1988) entendendo que a evolução da infância não é um ponto terminal da evolução biológica, mas um momento inaugural crucial da socialização biológica. Ambos consideram crucial, para o desenvolvimento humano, a formação e o emprego de significados, ou seja, da abstração (Fávero, 2003).

to das atividades que contextualizam um meio sociocultural particular (Fávero, 1994). O que distingue a atividade humana da animal é a natureza da atividade semântica. Como já salientava Le Ny, em 1975, para compreendê-la, é necessário considerar que gênese e funcionamento guardam estreitas relações dialéticas e não podem ser compreendidos um sem o outro. Isto é, a gênese e o funcionamento refletem os modos de apreensão do real pela atividade psicológica humana em geral, que os colocam em relação com o conjunto do sistema cognitivo, tal qual ele é, ele próprio forjado pela ação sobre o meio físico e social (Fávero, 2003; Fávero & Oliveira, 2004).

Portanto, podemos, sem dúvida, considerar os pressupostos básicos da Psicologia do Desenvolvimento como pressupostos absolutamente otimistas. Neste trabalho, assim como nos já citados, defendemos que se recuperem tais pressupostos nos estudos sobre os sujeitos portadores de deficiências, em contraposição à tendência geral desses estudos, que é se centrarem no modelo médico e, portanto, na lesão, e referir-se prioritariamente às suas implicações em termos das diferenças e incapacidades, o que acaba por gerar poucos dados que evidenciem as particularidades do funcionamento cognitivo, linguístico, representacional e sócio-emocional do sujeito e o que essas particularidades podem representar do ponto de vista do desenvolvimento de novas competências (Hodapp e Zigler, 1995, Cader & Fávero, 2000; Fávero & Pimenta, 2002, por exemplo).

Na área da surdez, especificamente, podemos dizer que, de um modo geral, as pesquisas não têm se distanciado significativamente de uma discussão remetida a questões patológicas ou padrões de normalidade, o que é digno de ser salientado, uma vez

**[...] acaba-se esbarrando, do ponto de vista da prática de ensino, na visão que se tem do surdo: um sujeito em desenvolvimento ou um sujeito limitado pela sua perda auditiva.**

que essa tendência acaba por fundamentar a política educacional e a política pública de atendimento aos ditos deficientes auditivos, pautando-se, no geral, num raciocínio circular, do tipo: o surdo não aprende porque não sabe o português, e o surdo não sabe o português por isso não aprende. Assim, mesmo na defesa da alfabetização do surdo em português, acaba-se esbarrando, do ponto de vista da prática de ensino, na visão que se tem do surdo: um sujeito em desenvolvimento ou um sujeito limitado pela sua perda auditiva.

As reflexões que nos propomos a elaborar neste texto, e levando em conta a tese defendida acima — ou seja, que o surdo é, como qualquer um, um sujeito em desenvolvimento — partem de algumas indagações: Quais os procedimentos que se tomam para mediar o conhecimento do Português como segunda língua para os surdos? Quais as representações acerca da capacidade do surdo em aprender uma segunda língua? Que profissional media essa construção? E ainda: Quais os valores atribuídos aos diferentes domínios ou modalidades dessa segunda língua, em seu processo de ensino?

Podemos identificar dois grandes eixos de análise para tais indagações. De um lado, temos a conservadora defesa da oralidade e, do outro, a defesa da língua de sinais como primeira língua dos surdos. Esses dois eixos têm, em suas bases, uma das clássicas questões dicotômicas da Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo: a relação entre pensamento e linguagem, tratada inúmeras vezes, não apenas na Psicologia, como em áreas afins. Para Wundt, por exemplo, a linguagem era o produto de uma comunidade, um fenômeno coletivo tal como a religião, os mitos e a magia. Seguindo a tese de Wundt, Mead, antropólogo e filósofo, defendia que o pensamento era uma interiorização da conversação por gestos: “Se o interlocutor utiliza um gesto vocal parecido àquele que ele ouve, e se ele o repete se pondo no lugar daquele que fala, ele possui, então, o significado daquilo que ele ouve, ele tem uma idéia, o significado tornou-se seu” (Mead, 1963, p. 67, 92, citado por Doise, 1982: 49). Isso é, a interiorização, desse ponto de vista, se realiza de uma maneira privilegiada, quando as condutas verbais se misturam à conversação por gestos.

Entre as décadas de 1970 e 1990, essas discussões foram retomadas na Psicologia, tendo como referência diferentes autores do final do século XIX e início do XX, de modo que analisando, de um lado, o pensamento de Piaget, de Wallon e de Vygotsky, e recorrendo, de outro, às idéias de Mead, Baldwin e Cattaneo, passou-se a defender a tese segundo a qual entender como se dá a construção do conhecimento envolve muito mais do que saber como se constroem as estratégias cognitivas; envolve também a questão *do como e quais* são os valores sociais que permeiam as informações, os procedimentos e as próprias atividades (Fávero, 1994). Estava, portanto, colocada a questão da mediação semiótica no desenvolvimento psicológico.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-JUN/05

78

Do ponto de vista epistemológico, é justamente por meio da compreensão da atividade mediada — que supõe, portanto, um sujeito ativo — que recuperamos o sujeito cognoscente, isto é, o sujeito que constrói, sem o qual não haveria sentido. Em última análise, nos referimos a uma Psicologia do Desenvolvimento ou à tese da construção do conhecimento.

Portanto, quando se trata de considerar o sujeito que é surdo, e esta é a tese que temos defendido, a via compatível com o exposto acima é aquela que se descentra da deficiência sensorio-auditiva, para se centrar no sujeito e no seu desenvolvimento, o que implica retomar a questão da relação pensamento/linguagem sob um outro aspecto: aquele que vai além da idéia da oralização do pensamento.

Hoje, já temos, do ponto de vista da análise psicológica, inúmeras pesquisas para apoiar essa posição, isto é, que a língua oral é um dos recursos de que o sujeito dispõe na construção de significados semióticos e não “o” recurso, uma vez que o uso da

língua de sinais pelos surdos implica a lida com os códigos culturais e lingüísticos para construir um sistema de significados, assim como ocorre com os ouvintes. Trata-se, portanto, de uma questão relativa à modalidade da linguagem utilizada: enquanto os ouvintes utilizam uma língua oral auditiva, os surdos utilizam uma língua espaço-visual.

Os pesquisadores têm insistido que é justamente a partir dessa distinção que podemos examinar a diferença entre os processos de representação e construção de significado pelos ouvintes e pelos

**[...] o surdo tem um pensamento de natureza visual, o que coloca em xeque a defesa do oralismo, baseada numa suposta pobreza da língua de sinais, por conta da sua iconicidade.**

surdos: a língua de sinais, por se tratar de uma modalidade espaço-visual, implica um processo mais refinado e mais complexo na representação mental, quando comparada à modalidade oral auditiva. Mas, do que estamos falando?

Estamos falando do tripé que permite o salto do concreto perceptível ao racional, ou seja, fala-

**[...] a língua de sinais, por se tratar de uma modalidade espaço-visual, implica um processo mais refinado e mais complexo na representação mental, quando comparada à modalidade oral auditiva.**

mos da coordenação entre percepção, ação do sujeito e recursos da língua. Quando dizemos que o surdo desenvolve um processo mais refinado de representação mental, estamos dizendo, do ponto de vista da Psicologia do Desenvolvimento, que o seu pensamento ultrapassa a percepção pura ou objetiva de volume,

superfície, deslocamento, etc., para estabelecer a coordenação entre esta percepção do real e a construção de diagramas e metáforas. Segundo Virole (2000), o pensamento do surdo estabelece uma descontinuidade qualitativa do conteúdo perceptível, de tal modo que as partes formam uma espécie de diagrama e as relações entre elas um paralelismo estabelecido por metáforas. Esse processo produz uma agregação dos elementos em forma de imagem que, auxiliado pela iconicidade da língua de sinais, fundamenta um pensamento visual, diferenciado daquele que tem por base a língua oral.

Portanto, na análise de Virole (2000), o surdo tem um pensamento de natureza visual, o que coloca em xeque a defesa do oralismo, baseada numa suposta pobreza da língua de sinais, por conta da sua iconicidade. Pelo contrário: a iconicidade, desqualificada pelos seguidores do oralismo, é vista por este e outros pesquisadores que reconhecem o status da língua de sinais como uma operação psíquica importante, que permite a transformação de um conceito abstrato em uma figura visual concreta. Essa operação psíquica, como já mencionado, tem por base a descontinuidade das formas e a figurabilidade de elementos, o que requer uma operação cognitiva por tratamento de imagens.

Os sinais, segundo Virole (2000), estão ligados a um contexto referencial que determina a morfologia dos signos a serem usados como material significativo. Essa formatação dos signos culturais em imagens incide qualitativamente sobre o processo de detenção das especificidades do objeto, o que aumenta a capacidade de classificação e categorização de conceitos. As opera-

ções cognitivas e o desenvolvimento do pensamento do surdo são, portanto, construídos por tratamento de imagem, o que requer uma abstração por meio de ícones e manipulações por meio de inferências e regras lógico-matemáticas.

Assim, hoje considera-se — embora ainda haja defensores da oralidade, sobretudo no meio escolar — que a língua de sinais é um veículo adequado para o surdo construir seu conhecimento (Virole, 2002, por exemplo), uma vez que, como assinala Felipe (1997), por meio da língua de sinais é possível a expressão de conteúdos sutis, complexos ou abstratos, de modo que os seus usuários podem discutir qualquer área do conhecimento, da filosofia à política, utilizando-se dos seus recursos, como qualquer outra língua, para consolidar a comunicação, isto é, para conferir conteúdo significativo aos objetos do mundo e às pessoas. Ou seja: não só é inadequado se afirmar que línguas de sinais, como a LIBRAS, são prejudiciais ao desenvolvimento psicológico do surdo, como tal afirmação não

tem, hoje, nenhum respaldo em pesquisas. Pelo contrário: o que estas nos ensinam é justamente o oposto, isto é, a língua de sinais é um rico instrumento para o desenvolvimento psicológico do sujeito que é surdo.

Assim, a dificuldade do surdo, como apontada nas pesquisas educacionais, no que se refere aos processos de categorização, por exemplo, e ao desenvolvimento cognitivo, de um modo geral, pode ser mais adequadamente explicada por meio da pobreza comunicativa que caracteriza o sistema educativo ao qual ele foi submetido, do que ao processo supostamente natural de seu desenvolvimento cognitivo. E não estamos sozinhos na defesa dessa tese: os estudos de Quadros (1997) e Ferreira-Brito (1997), por exemplo, vão na mesma direção.

Portanto, por trás da polêmica

**[...] a necessidade de que os profissionais que trabalham na escolarização de surdos tomem consciência de que eles próprios necessitam desenvolver dois aspectos primordiais de competência [...]**

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-JUN/05

80

entre os que ainda defendem a oralidade para os sujeitos surdos e aqueles que defendem a língua de sinais como língua materna está a questão da relação entre comunicação e linguagem (ver Acredolo & Goodwyn, 2002; Adamson, Bakeman e Smith, 2002; Caselli, 2002; Lock, Young, Service e Chandler, 2002 e, Masur, 2002). Ou, dito em outros termos: se consideramos que a língua de sinais se presta como um veículo de mediação, então podemos considerá-la como a língua materna dos surdos. Pesquisas recentes, centradas na análise psicológica do desenvolvimento da comunicação humana, têm fornecido um suporte considerável para a defesa dessa posição.

Assim, temos defendido, sobretudo, com base na pesquisa sobre a resolução de problemas escritos de matemática, uma tese que, em última análise, diz respeito ao desenvolvimento de competências profissionais particulares, ou seja, a necessidade de que os profissionais que trabalham na escolarização de surdos tomem consciência de que eles próprios necessitam desenvolver dois aspectos primordiais de competência: o conhecimento sobre campos conceituais específicos do conhecimento, como é o caso da matemática, por exemplo, e a proficiência em língua de sinais (Fávero e Pimenta, 2002; Pimenta e Fávero, 2003; Pimenta, 2003).

Como se sabe, o oralismo contribuiu não somente para o enfraquecimento das associações dos surdos, mas também para dificultar o acesso dos surdos a atividades intelectuais e ao mercado de trabalho. Numa pesquisa de Quadros (1997) os dados apontaram que 74% dos surdos não chegam a concluir o Ensino Fundamental. Em nossa perspectiva, é por meio dos dois aspectos primordiais de competência identificados acima que tais dados podem ser revertidos.

## Referências Bibliográficas

- ACREDOLO, L. P., & GOODWYN, S. W. Sing Language among Hearing Infants: the Spontaneous Development of Symbolic Gestures. In: V. Volterra, & C. J. Erting (Eds.). **From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children** (pp. 68-78). Washington, DC: Gallaudet University Press, 2002.
- ADAMSON, L. B., BAKEMAN, R., & SMITH, C. B. Gesture, Words, and Early Objects Sharing. In: V. Volterra, & C. J. Erting (Eds.), **From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children** (pp. 31-41). Washington, DC: Gallaudet University Press, 2002.
- CADER, F. A. A. & FÁVERO, M. H. **A Mediação Semiótica no Processo de Alfabetização dos Surdos**. Revista Brasileira de Educação Especial, 6(1), 2000. pp. 117-131.
- CASELLI, M. C. Communicative Gesture and First Words. In: V. Volterra, & C. J. Erting (Eds.), **From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children** (pp. 56-67). Washington, DC: Gallaudet University Press, 2002.
- DOISE, W. **L'Explication en Psychologie Sociale**. Paris: PUF, 1982.
- FÁVERO, M. H. **O Valor Sócio-Cultural dos Objetos e a Natureza Sócio-Cultural das Ações Humanas: a Mediação Exercida pelo Meio Escolar no Desenvolvimento e na Construção do Conhecimento**. Anais do II Congresso de Psicologia Escolar, julho, 1994. p.58-61.

FÁVERO, M. H. **A aquisição da matemática e a intervenção psicopedagógica.** Em: I Congresso Brasileiro, Psicologia: Ciência e Profissão. **Simpósio: deficientes uma articulação entre a teoria e a prática.** De 1 a 5 de Setembro, USP, São Paulo, SP, 2002.

FÁVERO, M. H. **A aquisição conceitual em condições especiais: articulação entre pesquisa e intervenção psicopedagógica.** Em: **Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.)** Resumos de Comunicações científicas. **XXXIII Reunião Anual de Psicologia, Sessão Coordenada "Aquisição de conhecimento em condições especiais"**. Belo Horizonte, MG, 2003. pp. 83-84.

FÁVERO, M. H & PIMENTA, M. L. A aquisição de conceitos matemáticos pelos surdos: análise e reflexão. **Anais do Congresso "Surdez e pós-modernidade: novos rumos para a educação brasileira"**, INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Divisão de Estudos e Pesquisas, Rio de Janeiro, RJ, 2002. p. 135-138.

FELIPE, T. A. **Introdução à gramática da LIBRAS.** Série Atualidades Pedagógicas, 4(3), 1997. P. 81-107.

FERREIRA-BRITO, L. **Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.** Série Atualidades Pedagógicas, 4(3), 1997. P.19-61.

HODDAPP, R. M. & ZIGLER, E. Applying the developmental perspective to individuals with Down syndrome. Em D. Cincchetti, e M. Beeghly, (Orgs.). **Children with Down syndrome: a developmental perspective.** pp.1-28, Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

LOCK, A., YOUNG, A., SERVICE, V. & CHANDLER, P. Some observations on the origins of the pointing gesture. In V. Volterra, & C. J. Erting (Eds.), **From Gesture to language in hearing and deaf children** (pp. 42-55). Washington, DC: Gallaudet University Press, 2002.

LE NY, J. F. **Sémantique et Psychologie.** *Langages*, 1<sup>ère</sup> année, França, 40, 1975. p. 3-29.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** 4<sup>a</sup> edição. Rio: Guanabara, 1987.

PIMENTA, M. L & FÁVERO, M. H. **Conhecimento numérico na resolução de problemas: um estudo junto a surdos.** Em: **Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.)** Resumos de Comunicações científicas. **XXXIII Reunião Anual de Psicologia, Sessão Coordenada "Aquisição de conhecimento em condições especiais"**, Belo Horizonte, MG, 2003. p. 85.

PIMENTA, M. L. **"De mais ou de menos?"** : A Resolução de Problemas por surdos Adultos. Dissertação de Mestrado. Brasília-DF. Instituto de Psicologia: Universidade de Brasília, 2003.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da Linguagem.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

SINHA, C. **Evolution and development, the phylocultural complex.** Em: *Language and representation.* **New York University Press, 1988.** pp.77-110.

VIROLE, B. (2000). La pensée visuelle. In: B. Virole (Ed.), **Psychologie de la surdit , 2<sup>o</sup>** edição. Paris, Bruxelles: De Boeck & Lacier, 2000. pp. 201-218.

YIGOTSKY, L. S. (1987). **The problem of mental retardation-** a tentative working hypothesis. *Soviet psychological.* 01(26), pp. 78-86.