

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-PPI:
MESTRADO
Área de Concentração: Constituição do sujeito e historicidade

**A HUMANIZAÇÃO DA PESSOA SURDOCEGA PELO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

MARIA ANGELA BASSAN SIERRA

MARINGÁ
2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-PPI: MESTRADO
Área de Concentração: Constituição do sujeito e historicidade

**A HUMANIZAÇÃO DA PESSOA SURDOCEGA PELO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada por Maria Angela Bassan Sierra, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Sonia Mari Shima Barroco

MARINGÁ
2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S572h	<p>Sierra, Maria Angela Bassan</p> <p>A humanização da pessoa surdocega pelo atendimento educacional: contribuições da Psicologia histórico-cultural / Maria Angela Bassan Sierra. -- Maringá, 2010. 180 f.: il.color.</p> <p>Orientador : Prof. Dr^a. Sonia Mari Shima Barroco. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Psicologia, 2010.</p> <p>1. Surdocegueira. 2. Teoria Histórico-Cultural. 2. Defectologia. 3. Vigotski. 4. Meshcheryakoy. 5 Atividade de vida autônoma. I. Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Psicologia. II. Título.</p> <p>CDD 21.ed.150</p>
-------	--

MARIA ANGELA BASSAN SIERRA

**A HUMANIZAÇÃO DA PESSOA SURDOCEGA PELO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada por Maria Angela Bassan Sierra, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Sonia Mari Shima Barroco (Orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a. Nilza Sanches Tessaro Leonardo – UEM

Prof^a. Dr^a. Marisa Eugênia Melilo Meira – UNESP – Bauru

Prof^a. Dr^a. Maria Júlia Lemes Ribeiro – UEM

Prof^a. Dr^a. Sueli de Fátima Fernandes – UFPR – Curitiba

Dedico este trabalho

a Juliana

*Venâncio da Silva, surdocega, com
quem educação tem uma grande
dívida e que muito me inspirou
nesse grande desafio.*

Ju,

*Dá-me uma mão a mim
E a outra a tudo que existe
E assim vamos os três
pelo caminho que houver.
Saltando e cantando e rindo
E gozando o nosso segredo comum
Que é o de saber por toda a parte
Que não há mistério no mundo
E que tudo vale a pena.*

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

*E eu sempre pensei:
as mais simples palavras devem bastar.*

Brecht

Muitas foram as pessoas que comigo contribuíram ao longo deste trabalho: professores e colegas do mestrado, familiares, amigos. Algumas estiveram no dia-a-dia, compartilhando as horas difíceis, as conquistas; outras sofreram as consequências - mas todas são muito importantes e sem a presença de cada uma delas, com certeza, este trabalho não teria sido concluído. Registro aqui meu carinho e gratidão a cada uma delas, especialmente:

- à Universidade Estadual de Maringá – UEM, por meio do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, pela formação;
- à professora Sonia Mari Shima Barroco, que, pacientemente, orientou-me na elaboração desta dissertação, defensora que é de uma boa educação, de uma educação humanizadora para as pessoas com ou sem deficiência. Pessoa que com seu profundo conhecimento, seu carisma, seu profissionalismo, que transcende o campo profissional, contagia com seu idealismo, sua paixão pelas artes, pelas ciências, pelo homem.
- aos professores Tomanik, Ângela Caniatto, Marilda Facci, Silvana Tuleski, Sonia Shima e Maria Lúcia Boarini, que contribuíram para minha formação teórica;
- à professora Roselania Francisconi Borges e aos alunos do 4º ano de Psicologia, que me “acolheram” durante meu estágio de docência;
- aos colegas de mestrado, “*flores e florezinhas*” que fizeram com que todo esse período se tornasse mais leve e mais agradável e, em especial, à Hilusca Alves Leite, nossa representante de turma, que desempenhou sua função sempre com muita dedicação e eficiência;
- à querida e especial amiga Meire da Fonseca Bifon com quem dividi muitas dúvidas e reflexões, guloseimas, e que estava sempre pronta a colaborar com seu vastíssimo conhecimento teórico;
- ao Dr. Jan Van Dijk, que, com muita presteza, disponibilizou informações, textos que foram de fundamental importância para esta pesquisa;
- à Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Programa de Desenvolvimento Educacional - Formação Continuada em Rede – PDE, que indiretamente propiciou espaço e tempo para o estudo e desenvolvimento da pesquisa;

- aos amigos do CAP, Ângela, Rita, Cida, Flau, Lê, Ricardo, Toninho, Ruth, Bete, pela paciência, tolerância, amizade e colaboração com que me trataram durante esses dois anos;
- às professoras Érgede e Betinha, pela colaboração prestada e pelo carinho com que sempre me receberam;
- à querida amiga Deja, que nas horas difíceis sustentava-me com suas orações;
- aos amigos “especiais”, que me deram apoio incondicional, não só estando ao meu lado, mas muitas vezes puxando-me pelas mãos e carregando-me no colo nas horas em que o cansaço e o desânimo me rondavam;
- aos colegas do PDE, que me acompanharam nessa trajetória, em especial as amigas Augusta Luiza de Souza Cossich, Josefa Fátima de Sena Freitas, Maria de Lurdes de Oliveira com as quais compartilhei trabalhos e somei experiências e também a Marieusa Sander Endrissi que, além do PDE, dividimos as aflições e correrias de nossos mestrados;
- professoras Érgede e Betinha pela colaboração prestada e pelo carinho com que sempre me receberam;
- professora Marta Sforini e Marisa da CAE – UEM, pela compreensão e carinho em muitos momentos desta trajetória;
- a algumas pessoas que de profissionais se tornaram amigos e muito contribuíram nas questões práticas deste trabalho, como traduções, revisão, diagramação: Malinda, Prof^o Raul Pimenta, Frank Hanson, Paola, Marlene Curty, Susana, Beatriz;
- à Juliana e sua família que tão prontamente sempre me atenderam e colaboraram;
- ao Grupo Brasil de apoio ao Surdocego e Múltiplo Deficiente Sensorial, a Ahimsa - Associação Educacional para Múltipla Deficiência, em especial a Shirley Maia, pelas contribuições apoio e reconhecimento de meu trabalho;
- aos meus pais, Valmir e Áurea, que me ensinaram a lutar, ser persistente, não desistir dos meus ideais para que se tornassem realidade.
- aos meus filhos Thays e Vinícius, pelo incentivo constante e por sempre acreditarem nos meus sonhos, mesmo deixando de compartilhar momentos preciosos, importantes, não só agora, mas em toda a minha vida profissional, por entenderem qual é minha tarefa;
- ao Milton, meu esposo, que, mesmo muitas vezes reclamando de minha ausência, ajudou-me nesta etapa desafiadora;
- à minha sobrinha Dayane, minha incentivadora, que, sem perceber, também contagiei com meu entusiasmo e amor à educação, em especial, à “Especial”;
- enfim o meu maior e o mais “especial” agradecimento ao meu “especial” amigo, Deus, pela proteção, amparo, inspiração e luz com o qual sempre tem me provido.

SIERRA, Maria Angela Bassan. *A humanização da pessoa surdocega pelo atendimento educacional: contribuições da psicologia histórico-cultural*. 2010. 177 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

RESUMO

O presente trabalho resultou de uma pesquisa bibliográfica (Programa de Pós-Graduação em Psicologia - UEM, 2008-2009). Elege como fontes primárias publicações de autores russos e soviéticos, como L. S. Vigotski, I. Sokolyansky, A. Meshcheryakov, do autor holandês Jan Van Dijk e os documentos do Ministério da Educação do Brasil. Como fontes secundárias, destacam-se as publicações que discutem ou comentam esses autores ou documentos citados. Constituem seus objetivos: aprofundar os estudos sobre a importância da escolarização para o desenvolvimento da humanização da pessoa surdocega; compreender as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o atendimento educacional da pessoa surdocega; identificar a situação atual do quadro de surdocegueira; expor e discutir propostas pedagógicas ou de intervenção junto à surdocegueira, como, por exemplo, a soviética. Para a pesquisadora, essa investigação justifica-se por seu percurso profissional e, sobretudo, pela situação brasileira. No Brasil há 413 matrículas de pessoas surdocegas de um total de 65.515 pessoas com deficiências. Ante a necessidade de mais subsídios para se pensar a respeito dessa educação, fez-se o recuo à defectologia soviética em busca da explicitação do seu atendimento aos surdocegos, em contraste com a proposta atual de Jan Van Dijk, autor a quem a proposta do governo brasileiro recorre. Na constituição do acervo, observando-se os propósitos apontados, identificaram-se 34 textos. Destaca-se que a proposta soviética iniciava com o trabalho de humanização do surdocego por meio das atividades cotidianas, que eram cheias de significados, e não de mero treinamento. Nela, o trabalho com brinquedos, com modelagens e com outros recursos ganhou o caráter de *social*, característica que é entendida como algo além do estímulo ao mero convívio entre as pessoas, constituindo a base para o ideal socialista. A linguagem verbal (dominada em sistema alfabético, em Braille, sinalizada, com a datilologia, dentre outros meios), como preconizou Vigotski, era a ferramenta essencial para a senda da humanização, e é por meio dela que o processo educativo deveria ocorrer. Para Van Dijk, a comunicação também é fundamental, porém o caráter político não se faz notório, tendo esse autor buscado a habilitação ou reabilitação das pessoas surdocegas acometidas por rubéola no início da década de 1960. Van Dijk elaborou sua teoria com base numa abordagem coativa, na qual a pessoa surdocega estaria sempre agindo e realizando suas atividades junto com outra pessoa (professor, cuidador, familiar, etc.), a partir de seis níveis por ele propostos. Como resultado, aponto a importância da escolarização para que a pessoa surdocega saia do isolamento e desenvolva sua humanização, e destaco que os experimentos educacionais podem e devem ser realizados, porém a ética que os respalda deve apoiar-se em fundamentos teórico-filosóficos e encaminhamentos metodológicos que sejam congruentes entre si. Defendo que, além de uma proposta educacional direcionada à pessoa surdocega, é necessário que se invista numa formação teórico-metodológica que não dispense a história e a filosofia para os professores de alunos surdocegos. Essa boa formação deve oportunizar o trabalho educativo de tal modo que leve à formação da consciência, daquilo que é propriamente humano nas pessoas surdocegas.

Palavras-chave: Surdocegueira. Teoria Histórico-Cultural. Defectologia. Vigotski. Meshcheryakov. Atividade de vida autônoma.

SIERRA, Maria Angela Bassan. *Humanising the deaf-blind by caring for their educational needs: contributions made by Historico-Cultural Psychology*. 2010. 177 f. Dissertation (Master in Psychology)–State University of Maringá, Maringá, 2010.

ABSTRACT

This work has arisen from a bibliographical research study (Post-Graduate Psychology Programme - UEM, 2008-9). The publications that were selected as primary sources included Russian and Soviet authors such as L.S.Vygotsky, I.Sokolyansky and A.Meshcheryakov, and the Dutch author Jan Van Dijk and the study also drew on papers from the Brazilian Ministry of Education. In the case of secondary sources, the study particularly relied on publications that discussed or commented on the authors and papers mentioned above. The main aims of the study are as follows: to broaden the scope of the study into examining the importance of schooling in the process of humanising the deaf-blind; to understand the contribution made by historico-cultural theories in caring for the needs of deaf-blind people; to define the current situation with regard to the state of deaf-blindness; and to explain and discuss pedagogical issues and participatory action taken with those suffering from deaf-blindness – such as that taken by the Soviet authors. With regard to the researcher, the reason for conducting this investigation is partly explained by her professional career interests but mainly by the current situation in Brazil, where there are 413 deaf-blind people enrolled in courses out of a total of 65,515 people with this handicap. In the face of the need for more aid and support so that thought can be given to their education, a step back has been taken to consider how Soviet defectology in its search for a clarification of ways of caring for the deaf-blind compares with the ideas of Jan Van Dijk, the author on whom the policies of the Brazilian government are based. Thirty-four texts were found in the specialist libraries related to this area of research. It was clear that the Soviet policy began with the work of humanising the deaf-blind through everyday activities that were full of significance and not simply training exercises. By means of this approach, working with toys, modelling or other resources, the work acquired a *social* character, a feature that can be understood as something that goes beyond simply encouraging a close familiarity with other people, and forms the basis for a socialist ideal. Verbal language (governed by the alphabet, based on Braille, and using signals and finger-spelling among other means) as warmly recommended by Vygotsky, was an essential tool in the path to becoming humanised and it is through this means that the educational process must occur. In the view of Van Dijk, (although not well-known for any political tendencies) communication is also of vital importance, and he sought to provide skills or help in the renewal of skills of deaf-blind people, who had contracted German measles at the beginning of the 1960s. Van Dijk worked out his theories on the basis of a collaborative approach in which the deaf-blind person is always carrying out his activities together with someone else (a teacher, carer or acquaintance etc) and passes through six stages. As a result, I draw attention to the importance of schooling for the deaf-blind person as a way of escaping from isolation and becoming humanised and lay stress on the fact that educational experiments can and should be undertaken, although the ethical standards underpinning them, must also be supported by theoretico-philosophical principles and methodological guidelines that are compatible with each other. In my view, as well as having a policy aimed at the deaf-blind person, it is necessary to invest in theoretical-methodological training which does not exclude history and philosophy from the teachers and deaf-blind students. Good training of this kind can provide an opportunity for educational work to be carried out, in such a way that it leads to building up a consciousness in deaf-blind people, of what is distinctively human.

Keywords: Deafblindness. Histórico-cultural theory. Defectology. Vygotsky. Merscheryakov. Activity of an autonomous life.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Tipos de surdocegueira	27
Quadro 2	Demonstrativo do número de escolas, públicas e privadas, número de matrículas dividido por tipo de deficiência	35
Quadro 3	Matrículas em escolas regulares e classes comuns	36
Quadro 4	Matrículas em escolas especializadas e classes especiais	36
Gráfico 1	Resultado das bases pesquisadas	38
Gráfico 2	Período de coleta de dados – 1995-2008	38
Gráfico 3	Resultados das bases teóricas encontradas	39

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	SOBRE A BUSCA CONTINUADA PELA FORMAÇÃO	13
1.1.1	A surdocegueira como síntese ou como novo objeto de estudo	18
2	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL À PESSOA SURDOCEGA NOS DIAS ATUAIS	21
2.1	DAS DEFINIÇÕES ATUAIS À HISTÓRIA DA SURDOCEGUEIRA	21
2.1.1	Das definições	22
2.1.2	Da classificação aos recursos de comunicação para pessoas surdocegas	26
2.1.3	Dos primeiros registros sobre surdocegueira	31
2.2	A SURDOCEGUEIRA EM DADOS	34
2.2.1	Estatísticas do MEC	35
2.2.2	A situação atual dos estudos sobre a surdocegueira	37
2.3	PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O ATENDIMENTO À PESSOA SURDOCEGA	42
2.3.1	Da proposta do MEC	43
2.3.2	Da proposta de Van Dijk	50
3	REFLEXÕES (IM)PERTINENTES: O HOMEM SUBJACENTE A ESSAS PROPOSTAS	62
4	PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO SOCIAL: BASE PARA A PROPOSTA RUSSA E SOVIÉTICA DE ATENDIMENTO AO SURDOCEGO	70
4.1	A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO SOVIÉTICA	70
4.2	VIGOTSKI E A BASE PSICOLÓGICA PARA A PEDAGOGIA ESPECIAL SOVIÉTICA	77
4.2.1	Vigotski e a nova defectologia	81
4.2.2	Teoria Histórico-Cultural o ensino e o desenvolvimento da linguagem verbal	85
4.2.3	Vigotski e o atendimento educacional ao cego e ao surdo	96
4.3	REFLEXÕES A RESPEITO DO HOMEM QUE SE BUSCOU FORMAR	104

5	A PROPOSTA RUSSA E SOVIÉTICA DE ATENDIMENTO AO SURDOCEGO: EM BUSCA DA HUMANIZAÇÃO	106
5.1	A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE SOKOLYANSKY	107
5.2	A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE MESHCHERYAKOV	117
5.3	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL SOVIÉTICO AO SURDOCEGO: O CAMINHO DA HUMANIZAÇÃO	123
5.3.1	Da experiência social recuperada: Laura Bridgman e Hellen Keller	125
5.3.2	O método de Meshcheryakov	130
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA ESCURIDÃO À LIBERDADE PELO CONHECIMENTO	144
	REFERÊNCIAS	156
	APÊNDICES	169
	ANEXO	180

1 INTRODUÇÃO

*O conhecimento
caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com cotidiano orvalho
deixado nas folhas vividas das manhãs.*

Mauro Iasi

Este trabalho resultou de uma pesquisa de caráter bibliográfico cuja temática efere-se a uma das áreas da Educação Especial, a surdocegueira, que ainda necessita, a meu ver, de um norte teórico. A pesquisa (2008-2009) está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá – PPI. Para sua realização, elegi como fontes primárias materiais de autores russos e soviéticos, como L. S. Vigotski (1896-1934) I. Sokolyansky (1889-1960), A. Meshcheryakov (1923-1974), os escritos do holandês Jan Van Dijk (1937-) e os documentos do Ministério da Educação do Brasil. Considerei como fontes secundárias as publicações que discutem ou comentam esses autores ou documentos norteadores para a educação atual, no que diz respeito a essa área em específico.

Os objetivos gerais foram: aprofundar os estudos sobre a importância da escolarização para o desenvolvimento da humanização da pessoa surdocega; compreender as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para o atendimento educacional da pessoa surdocega. Estes objetivos desdobraram-se em outros, mais específicos, como: identificar a situação atual do quadro de surdocegueira; apresentar dados gerais mundiais e do Brasil a respeito da surdocegueira: incidência, definições, programas existentes; expor e discutir propostas pedagógicas ou de intervenção; e expor e discutir a proposta soviética de atendimento à surdocegueira dentro dos seus alcances, limites e desdobramentos para a política nacional a respeito.

Justifico a realização da pesquisa pelas diferentes indagações e desafios que a prática docente me suscitou no tocante à educação ofertada às pessoas surdocegas. Além das justificativas decorrentes das experiências pessoais, entendo que a abordagem a esse respeito mereça atenção, pois não há uma política e uma proposta educacional específicas e adequadas para essa população.

A escolha desse tema decorreu de questionamentos e de preocupações despertados pela prática profissional como professora e coordenadora de um setor, o Centro de Apoio

Pedagógico para Atendimento às pessoas com Deficiência Visual, CAP/Maringá, que tem, entre outras atribuições: a produção de material em Braille para alunos cegos dos 129 municípios sob sua jurisdição; divulgação, implementação e capacitação nas tecnologias específicas para a área, tanto para alunos cegos (softwares DOS VOX, Virtual Vision, JAWS) quanto para alunos com baixa visão (equipamentos tecnológicos ampliadores de texto como Seewell, CCTV, lupas eletrônicas, softwares que promovem ampliação dos caracteres de acordo com a necessidade do aluno com baixa visão); a promoção de atividades/momentos de convivência entre os alunos, cegos com baixa visão, videntes, professores e profissionais da área, dos diversos municípios, escolas e centros de atendimento especializado em deficiência visual – CAEDVs. O setor também é responsável pela capacitação de professores que atuam com deficientes visuais e com surdocegos das redes públicas estadual e municipal.

Nesse percurso, desde o início de minha vida profissional como docente do ensino regular, e há algum tempo na Educação Especial, tenho me deparado com diversas facetas da realidade educacional brasileira, com muitas contradições metodológicas e teóricas, muitas angústias por parte de professores - angústias que são minhas também; no entanto, é necessário pontuar que elas devem ser motivo de crescimento.

1.1 SOBRE A BUSCA CONTINUADA PELA FORMAÇÃO

A formulação da pesquisa, relatada na presente dissertação, está em estreita relação com a minha prática profissional de professora da rede estadual de ensino do Estado do Paraná. Esta prática apresentou-me diferentes situações que tomei não como problemáticas, mas como problemas. Como tais, elas requisitavam um olhar cuidadoso e, depois, a proposição de alternativas. Foi em meio a esse processo de olhar para a prática tentando decifrá-la que me pus num processo de busca, de formação continuada, por minha própria conta e risco – já que isso não se apresenta como obrigatoriedade para o exercício do cargo.

Nessa busca, cursei várias especializações. Iniciei com uma especialização em Língua Portuguesa, porque minha formação acadêmica é em Letras. Esta especialização contribuiu muito para o aprofundamento teórico na área, todavia, como atuava, naquele período, com alunos de primeira a quarta séries do então ensino primário, não ofereceu subsídios para que pudesse entender o porquê de muitos alunos não conseguirem dominar conteúdos básicos da série que cursavam.

Considerarei que na Educação Especial pudesse encontrar algumas explicações ou uma metodologia que me “socorresse” no ensino desses alunos. Na especialização em Deficiência Mental aprendi muito a respeito dessa condição de desenvolvimento, pois não tinha ideia do que era a deficiência; no entanto, ainda assim não encontrara alternativas para os meus problemas com os alunos. Hoje entendo que nesse período já buscava encontrar o que Vigotski afirmava, mas eu desconhecía: que no trabalho com as condições limítrofes pode estar a solução para a normalidade – o que se constitui como temática desta dissertação.

Quando cursava essa especialização fui convidada para trabalhar no Centro de Estudos Supletivos – CES, na área de Língua Portuguesa¹. Naquele período, no CES havia uma central de produção de material em Braille e se iniciava um trabalho pioneiro no atendimento a alunos com deficiência. Estes eram jovens e adultos que já tinham passado por todos os programas de atendimento destinados à sua área de deficiência, mas não tinham conseguido concluir nem as quatro séries primárias - hoje denominadas séries iniciais do Ensino Fundamental. Aqui cabe uma observação: os alunos que chegavam ao CES, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos ou visuais, eram remanescentes de uma educação especial que até aquele período trabalhava numa visão de valorização do aspecto biológico, do que era anormal, pautando-se em uma visão patologizante do desenvolvimento e como tal se difundindo. Só a título de esclarecimento, à educação cabia o desafio de fazer com que o surdo falasse, e para isso se aplicavam técnicas e métodos, muitas vezes, até cruéis, porque era da voz, da fala, que esse aluno surdo precisava, segundo a visão da educação da época. A utilização da Língua Brasileira de Sinais tinha sido expressamente proibida desde 1880². Tínhamos naquele período o que chamo de uma “geração prejudicada”: surdos que não falavam e não tinham conseguido concluir nem as séries iniciais. Eram surdos oralizados³, (sem domínio da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS), ou seja, tinham sido educados pelo

¹ O atendimento na educação supletiva era dividido em disciplinas, como ocorre atualmente. As disciplinas ocupavam espaços físicos diferentes. O aluno não se matriculava na série, e sim, na disciplina. Quando concluía a disciplina o aluno tinha concluído o conteúdo correspondente às séries do nível no qual tinha se matriculado.

² Em um Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão na Itália, em 1880, em uma votação da qual os surdos foram impedidos de participar, o oralismo venceu e a linguagem de sinais, oficialmente proibida nas escolas (Skliar, 1997).

³ O oralismo, ou filosofia oralista usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o Português). O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. (Goldfeld, 1997, p. 30-31) A educação pelo método do oralista pressupõe que a criança surda utilize-se da língua oral como forma de comunicação. Nesse método é expressamente proibida a utilização de gestos e mímica. Para conseguir que uma criança surda “fale” é necessário muito treinamento. Os defensores do método oral preconizam que o “adestramento” na linguagem oral e na leitura labial proporciona uma adaptação fácil ao ambiente, onde a expressão oral é o principal meio de comunicação. Alguns dos grandes defensores do método oral daquele período eram Derek Sanders, Doreen Pollack, A. Van Unden e, no Brasil, Alfia Couto (Sierra, 1997).

método oralista, não necessariamente humanizados, como se verá no corpo do trabalho. No CES estava, portanto, a grande esperança para essa população adulta de pessoas com deficiência, que de certa forma era excluída pela deficiência e fazia parte de uma triste estatística de pessoas “sem escolaridade”, a que se somavam o desemprego e a baixíssima autoestima. É possível concluir que a mesma forma de escolarização e educação em geral aplicada com os surdos também se aplicava com as pessoas que tinham outras deficiências.

Com o passar do tempo esses alunos do concluíam a primeira fase do ensino fundamental. O CES não tinha nenhuma fórmula mágica, apenas trabalhava com eles “respeitando” sua deficiência, sua condição linguística, enfim, os limites que os aspectos biológicos lhes impunham. Não “limitava” suas possibilidades, mas procurava compreender, adaptar, equalizar tempo e conteúdo à deficiência e à pessoa deficiente. É justamente na conclusão da primeira fase de escolarização desses alunos que inicio minha trajetória na Educação Especial. Foi em minha atuação no CES que vieram os meus primeiros desafios.

Pela graduação que tinha e a especialização em Educação Especial, fui convidada/convocada para atender esses alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, Artes, etc. Vale lembrar um detalhe: os alunos eram todos surdos oralizados e minha especialização era em deficiência mental. Desse modo, eu não compreendia nada do que falavam e, por outro lado, eles também não entendiam o que eu dizia. No limite de minha formação teórico-metodológica, não conseguia compreender por que aqueles alunos escreviam tão “complicado”. A característica de suas escritas é não terem os erros próprios das etapas de alfabetização, antes, os escritos mais pareciam um “ajuntamento” de palavras que tinham ligação com o conteúdo mas não formavam uma sequência lógica, como se espera para tal nível de escolarização. Seus textos mais pareciam textos de estrangeiros tentando escrever em português.

Diante dessa situação, retornei ao investimento em minha formação matriculando-me em um dos chamados Estudos Adicionais (1993/1994), na área da Deficiência Auditiva. Nele aprendi muito sobre patologias e metodologias. Como ensinar surdo falar, ler, escrever era a tônica. Tudo versava sobre o bebê surdo, a criança surda. Tudo muito novo e bonito. Porém meus alunos, surdos jovens e adultos, tinham passado por todos aqueles processos e não falavam, nem tinham concluído o período de escolarização em tempo normal. Onde estaria o problema? Será que a causa de não aprenderem o conteúdo escolar a contento estaria nos próprios alunos? Na sua surdez? Com essas indagações, ponderei: talvez uma especialização nesta área pudesse me ajudar.

Após cursar a especialização em Deficiência Auditiva (1997), pude concluir que esta nova formação *lato sensu* contribuiu para a minha atuação docente. Pelo menos compreendi que o problema não estava nas pessoas surdas, mas na forma de se trabalhar pedagogicamente com elas. Não dava para a escola negar a surdez. Nesse período vivenciávamos um novo momento no Brasil, a Língua de Sinais estava sendo “ressuscitada” e, com ela, uma nova possibilidade educacional para o surdo.

Com a Língua de Sinais não mais se exigia que surdos falassem, mas abriu-se a possibilidade de comunicação por meio dessa língua que lhes era própria, sua primeira língua, que se manifesta, de início, com a mímica, e que lhes tinha sido negada. Por isso a apontei como uma “geração prejudicada”, como expus anteriormente: nem bem falavam nem dominavam a língua de sinais, porque fora expressamente proibido o acesso a ela.

Com essa nova situação, aprender a Libras, compreender como era seu processo de aquisição, sua estrutura, sendo uma língua nova e ainda não falada, exigia, além do seu domínio, a habilidade motora. Isso levou a muitos estudos individuais e à participação em congressos e em grupos de estudos.

Foi nessa época de reposicionamento teórico-metodológico que chegou até o CES uma aluna que não ouvia bem nem enxergava. Ela cursava a disciplina de Língua Portuguesa - primeira fase, o equivalente àquilo que é ensinado da primeira à quarta série do ensino regular. Essa aluna chegou e logo se foi, porque os professores que ali estavam não compreendiam aquele modo de existir ou essa condição de vida, que tem limitadas as principais vias de acesso ao mundo exterior (visão e audição).

Não bastasse o trabalho com os surdos, alguns cegos que frequentavam o CES também precisavam de uma professora de Português, na segunda fase, equivalente ao período de quinta a oitava série do ensino regular, outros necessitavam, mas já estavam no Ensino Médio. Novo desafio. Não era preciso só aprender o Braille⁴, o DOSVOX⁵, dentre outros recursos, mas compreender como se dava a aquisição de conhecimentos para esses alunos a quem tinha sido negada a possibilidade de visão, primeiramente pelos olhos, e depois, pelas mãos – ao não se apropriarem devidamente desses recursos. Nova corrida se impôs com cursos e estudos, muitos estudos. Assumi, nessa ocasião, também a coordenação da central de

⁴ Sistema que permite aos cegos a leitura e a escrita. Inventado por Louis Braille, um jovem cego, por volta de 1825, em Paris, na França. Constitui-se da combinação de seis pontos dispostos em duas colunas: 1, 2, 3 na coluna à esquerda e 4, 5, 6 na coluna a direita.

⁵ O sistema operacional DOSVOX permite que pessoas cegas utilizem um microcomputador comum (PC) para desempenhar uma série de tarefas, adquirindo assim um nível alto de independência no estudo e no trabalho. Foi desenvolvido no Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) pelo Professor Antonio Borges juntamente com Marcelo Luis Pimentel Pinheiro graduando do curso de Informática da UFRJ, responsável pela parte inicial do projeto e, principalmente, na elaboração de programas.

produção Braille, juntamente com a coordenação da área de Educação Especial⁶. No CES⁷ tínhamos muitos alunos, os quais cursavam desde a alfabetização até o Ensino Médio, sendo eles cegos, surdos, deficientes mentais, paralisados cerebrais, muitos até sem nenhuma deficiência constatada, que tinham sido excluídos do processo regular de escolarização e chegavam à Educação de Jovens e Adultos devido à idade.

Em 2001 foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, em parceria com a Secretaria de Estado e Educação do Estado do Paraná – SEED, através do Departamento de Educação Especial - DEE⁸-PR e da Secretaria Municipal de Educação do município de Maringá – SEDUC, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP/Maringá, por onde passei, conforme já expus. Com esse novo espaço de trabalho, as atribuições também se apresentaram diferenciadas: o compromisso passou a ser não só com alunos, mas também com a formação e com o acompanhamento da intervenção dos professores que atendem a esses alunos. Considero que a responsabilidade foi dobrada, e um novo desafio se apresentou.

Para fazer frente a isso, em 2005 a Universidade Estadual de Maringá – UEM deu início à especialização em Teoria Histórico-Cultural, já com objetivo de encontrar nessa teoria bases para alicerçar o trabalho que realizo, considerando essas novas demandas, com pessoas cegas e seus professores.

Após esse percurso relatado, hoje avalio que abordagens como o behaviorismo, o construtivismo e suas “subdivisões”, o construtivismo interacionista e o construtivismo sociointeracionista, com as quais me deparara até então e que me foram apresentadas como estudante e como pesquisadora de pós-graduação *lato sensu*, não esclareciam ou não respondiam a contento às necessidades do ser humano com o qual eu trabalhava e para cuja formação eu pretendia contribuir. Essa avaliação foi possível com o trabalho do final desse curso sobre a Teoria Histórico-Cultural, intitulado “De crisálidas às borboletas de Zagorsk: Vigotski e suas contribuições para a Educação Especial nas áreas da surdez, cegueira e surdocegueira”. Nele focalizei essas três áreas da deficiência, por considerar que para se entender a surdocegueira era necessária uma compreensão das duas deficiências, surdez e

⁶ Como relatei anteriormente, o atendimento no CES realizava-se por disciplinas, que se constituíam em áreas. A área da Educação Especial era formada por professores das diversas disciplinas curriculares especialistas em Educação Especial. Havia, dentro do espaço físico da área, um espaço para o atendimento aos deficientes da primeira fase, que correspondia às quatro primeiras séries, e o atendimento às disciplinas da etapa posterior e do Ensino Médio.

⁷ O CES do Estado do Paraná também foi sofrendo transformações até chegar ao que hoje se constitui: Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos - CEEBJA.

⁸ Este departamento atualmente é o Departamento de Educação Especial e Inclusão - DEEIN

cegueira, mesmo sabendo que ela (a surdocegueira) não é a simples combinação de duas deficiências, mas se constitui em uma condição singular.

1.1.1 A surdocegueira como síntese ou como novo objeto de estudo

Durante o período da realização deste último trabalho de conclusão citado tinha a convicção de que estava apenas iniciando uma pesquisa e de que a surdocegueira carecia de uma atenção e aprofundamentos maiores - impossíveis pelos limites do trabalho monográfico. Desse modo, já ali se me descortinava a possibilidade da pesquisa atual, que se apresentava como síntese de uma etapa de busca, com os melhores propósitos, mas sem a devida consciência da importância da ação docente sobre o desenvolvimento humano, em especial de alunos com deficiências.

Estudar a surdocegueira implica em avançar dessa síntese inicial e enfrentar um desafio muito grande, seja pela escassez de materiais científicos produzidos no Brasil nessa área, em comparação às outras áreas da Educação Especial, seja pelo tempo exigido para a formação em nível de mestrado. Neste caso não é possível um estudo longitudinal para observar as transformações qualitativas que a intervenção docente possa propiciar para *fazer* dos surdocegos borboletas, ou seja, sujeitos culturais (mesmo com o domínio dos recursos da linguagem e do pensamento verbais e o desenvolvimento das demais funções psicológicas superiores) e livres, visto que, mesmo sem a visão e audição, conseguem compreender as múltiplas relações entre os fatos, que não se evidenciam à primeira vista) (Vygotsky & Luria, 1996; Barroco, 2007).

Esses limites objetivos (de referências e de tempo) levaram-me a investigar e a tentar mapear o que se pesquisa e se divulga sobre a surdocegueira no Brasil e em países de outros idiomas (línguas francesa, espanhola, inglesa e russa). Assim, já posso apontar que uma dificuldade apresentada para a realização da pesquisa diz respeito à parca produção na área e à acessibilidade aos materiais publicados.

Na dissertação, antes de trazer os resultados, em gráficos, dos levantamentos bibliográficos da pesquisa, apresento as definições encontradas em literaturas pesquisadas e documentos oficiais do MEC sobre surdocegueira, um breve histórico sobre essa deficiência e seu atendimento no Brasil, os números desse atendimento, enfim, um delineamento do estado da arte dessa área no país, no Estado do Paraná e na área de abrangência do CAP - Maringá.

Considero importante essa apresentação de dados e de definições sobre surdocegueira para se entender que o reconhecimento da educabilidade do surdocego tem uma trajetória mais recente. Ela compreende os primeiros apontamentos registrados e acessados dessa condição humana até os dias atuais, ou seja, de 1825, aproximadamente, até o ano de 2009. Para se pensar a escolarização do surdocego teve-se que antes reconhecê-lo como ser humano, ou capaz de ser humanizado.

A seguir, fiz um trajeto que, entendo, poderá contribuir para o trabalho educacional junto às pessoas surdocegas, considerando a possibilidade de saírem de um estado de pouco desenvolvimento, de pseudoconcrecibilidade (pseudoconcrecibilidade entendida como a existência autônoma dos produtos do homem e a redução do homem ao nível da práxis utilitária - Kosik, 1976). Talvez, seja mais adequado dizer que muitos surdocegos se encontram tão abandonados à sorte, à natureza, que nem mesmo chegaram a assumir estados básicos de desenvolvimento humano – comuns às crianças em seus primeiros anos de vida. Certamente, antes de tudo é preciso fazê-los entender-se como partícipes do mundo humano. A informação que se divulga e está naturalizada sobre pessoas surdocegas é que são incapazes de desenvolvimento intelectual e dificilmente conseguirão atingir um grau de escolaridade, de chegar a um ensino médio ou superior.

Para a pesquisa, busquei aprofundamento na Teoria Histórico-Cultural, nas elaborações educacionais soviéticas propostas nas décadas seguintes à Revolução de Outubro de 1917, com o propósito de recuperar os escritos dos estudiosos russos a respeito da surdocegueira. Diferentes publicações (Sokolyansky, 1962; Meshcheryakov, 1979; Grigorenko, 1998) indicam que a educação especial soviética (Defectologia) foi emblemática nessa área, tanto que, numa experiência científica de grande importância social, conseguiu fazer com que quatro estudantes surdocegos chegassem a Universidade Lomonósov de Moscou e tivessem reconhecidos pelos seus professores o nível de conhecimento, a capacidade de abstração e compreensão dos conteúdos, recursos que se apresentam na tentativa de compreender o atual estágio do atendimento educacional aos surdocegos.

A análise da abordagem de Van Dijk, o pesquisador que mais tem escrito sobre surdocegueira desde os anos pós-Segunda Guerra Mundial até esta primeira década do século XXI e é o mais citado nas publicações brasileiras, e a discussão de como a proposta russa e soviética (elaborada numa sociedade não capitalista) pode contribuir para a educação brasileira, apresentam-se como metas norteadoras. Para tanto, na segunda seção, *O Atendimento Educacional À Pessoa Surdocega nos Dias Atuais*, abordo as definições, a história da surdocegueira, a classificação dos recursos de comunicação para pessoas

surdocegas, os primeiros registros sobre surdocegueira, a surdocegueira em dados com estatísticas do MEC e a situação atual dos estudos sobre a surdocegueira. Também apresento as propostas pedagógicas do MEC para o atendimento à pessoa surdocega, a proposta de Van Dijk, as concepções de sociedade, homem, aprendizagem e desenvolvimento subjacentes a essas propostas, e concluo a segunda seção com reflexões (im)pertinentes sobre o homem e considerações sobre as propostas vigentes com base na pedagogia histórico-crítica. Na terceira seção, *Psicologia Histórico-Cultural e a Educação Social: Base para a Proposta Russa e Soviética de atendimento ao surdocego*, exponho a proposta pedagógica da educação soviética, enfoco a base psicológica de Vigotski para a pedagogia especial soviética para a nova Defectologia, o ensino e o desenvolvimento da linguagem e o atendimento educacional ao cego e ao surdo para Vigotski. Ainda nessa seção trago algumas reflexões a respeito do homem que se buscou formar com os pressupostos desta teoria. Na quarta seção, intitulado *A Proposta Russa e Soviética de Atendimento ao Surdocego: Em Busca Da Humanização*, apresento as propostas pedagógicas de Sokolansky e de Meshcheryakov, recupero a experiência social de Laura Brindgman e Hellen Keller e trago o método de Meshcheryakov. Em considerações finais - *Da Situação de Escuridão à Liberdade pelo Conhecimento* - focalizo a importância da filosofia e da história para a educação especial e a necessidade de investimento na formação docente. Estes assuntos não esgotam a temática, mas direcionam para novos trabalhos investigativos.

2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL À PESSOA SURDOCEGA NOS DIAS ATUAIS

*Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo:
faz muralhas,
cava Trincheiras,
ergue barricadas.
Defendendo o que pensa saber
levanta certeza na forma de muro,
orgulha-se de seu casulo.*

Mauro Iasi

Com esta seção pretendo contemplar o objetivo de conhecer como se constitui o atendimento às pessoas surdocegas nos dias atuais, com o propósito de especificar suas definições, verificar como o Ministério de Educação e Cultura – MEC compreende e encaminha o atendimento nessa área, estudar as especificidades dessa condição humana como a classificação, os tipos de surdocegueira, o atendimento que tem sido propiciado a essas pessoas ao longo da história e, ainda, como ocorre a comunicação das pessoas surdocegas. Para contemplar esses objetivos traçados, apresento definições, dados históricos, dados que permitem “visualizar” o que se tem pesquisado e escrito nessa área no Brasil e, também a proposta do pesquisador e educador holandês Jan Van Dijk de atendimento às pessoas surdocegas. Nesta seção considero necessário fazer uma exposição sobre a constituição do cenário ou do contexto no qual a pesquisa se insere. Entendo que isso seja fundamental, visto que o conhecimento deve se atrelar aos desafios que a prática social suscita, e que a teorização, na verdade, deve revelar-se como a prática pensada. Entendo ainda que as concepções de aprendizagem e de desenvolvimento que se expressam nas definições e nas proposições metodológicas acabam, também, por expor dadas concepções de homem, de sociedade e da importância dada à escolarização.

2.1 DAS DEFINIÇÕES ATUAIS À HISTÓRIA DA SURDOCEGUEIRA

Se ainda há muito por descobrir acerca do desenvolvimento humano, naquilo que ele tem de comum a todos os homens e naquilo que em ele se apresenta como diferenciado dos

demais, o estudo da surdocegueira se apresenta como necessidade e, ao mesmo tempo, possibilidade. Barroco escreve que para se conhecerem de modo mais aprofundado as teses vigotskianas é preciso dominar aquilo que o autor soviético produziu no campo da defectologia. Este serviu de “laboratório” para identificar suas hipóteses e para confirmá-las ou não, sobre o modo como o ser humano aprende e se desenvolve, sobre a importância que as mediações instrumentais assumem para tanto. Também aponta quanto as suas proposições filosóficas acabaram por dar fundamentos a uma nova defectologia, pensando em um novo homem, o homem soviético. Superar, pois, a visão burguesa de desenvolvimento e de educação exigiu que Vygotski revisasse o que se tinha instituído até então, apontasse suas fragilidades e, depois, a sua proposta de superação.

Embora não tenha como meta escrever uma nova proposta educacional para o surdocego, considero que devemos ir construindo a crítica do que vimos desenvolvendo como sociedade e vislumbrando um novo norte possível. Para tanto, faz-se necessário identificar o que está posto em termos de definições e de classificações e recuperar a historicidade desse atendimento, de modo que tenhamos elementos para análises e novas sínteses.

2.1.1 Das definições

A definição da condição humana de surdocegueira é bastante recente. Anteriormente, mais precisamente até 1991, as pessoas com comprometimento de visão e de audição eram identificadas como deficientes multissensoriais, ou pessoas com dificuldades sensoriais duplas e até múltiplas. Não havia, até então, uma compreensão de que pessoas com tal comprometimento necessitavam de um atendimento diferenciado e que se tratava de uma deficiência única.

Antes de 1991, o nome dessa condição grafava-se surdo-cegueira, surdo-cego, cego-surdo-mudo. A grafia dos termos surdocegueira e surdocego como a conhecemos agora, sem hífen, foi proposta por Salvatore Lagati (1995)⁹, em Trento, na Itália, em 1991, onde começou uma cruzada para a aceitação da surdocegueira como uma condição única que apresenta dificuldades maiores, além das apresentadas apenas pela cegueira ou pela surdez.

⁹ Lagati (1995) coordenou uma campanha defendendo o termo surdocegueira junto a 30 instituições mundiais de atendimento a surdos. No Brasil as publicações e os serviços que tratam com a surdocegueira também adotaram a nova terminologia.

Em relação às definições, iniciarei pela apresentada pelo MEC. Na realidade, o MEC não definiu o que é surdocegueira, como está no próprio título do item que vai tratar do assunto, antes se refere à surdocegueira com citações de autores da área e aborda apenas a surdocegueira da criança:

A criança surdocega não é uma criança surda que não pode ver e nem um cego que não pode ouvir. Não se trata de simples somatória de surdez e cegueira, nem é só um problema de comunicação e percepção, ainda que englobe todos esses fatores e alguns mais distais (McInnes & Treffy, 1982, p. 1).

Telford e Sawrey (1978, p. 389) defendem que, quando a visão e audição estão gravemente comprometidas, os problemas relacionados à aprendizagem dos comportamentos socialmente aceitos e a adaptação ao meio se multiplicam.

Para Cader-Nascimento e Costa (2001), a criança surdocega é portadora de características únicas, que resultam do efeito combinado das deficiências auditiva e visual. As características clínicas que definem a criança do ponto de vista oftalmológico e audiológico são insuficientes para prever quanto ela poderá se desenvolver quando imersa num ambiente que proporcione uma estimulação adequada às suas necessidades

Em 1977, na *I Conferência Mundial Helen Keller*, realizada em Nova York, onde se reuniram delegados de 30 países, entre eles muitos surdocegos, após discussões, adotaram por unanimidade a seguinte definição de surdocegueira:

Indivíduos surdos-cegos¹⁰ devem ser definidos como aqueles que têm uma perda substancial de visão e audição de tal forma que a combinação das duas deficiências cause extrema dificuldade na conquista de metas educacionais, vocacionais, de lazer e sociais (Monteiro, [19--], p. 2).

McInnes e Treffy, autores também citados pelo MEC, ao definirem surdocegueira, também o fazem voltando-se à criança:

A criança surdocega tem uma das deficiências menos entendidas. Não é uma criança cega que não pode ouvir, ou uma surda que não pode ver. É uma criança com privações multissensoriais, a quem foi efetivamente negado o uso simultâneo dos dois sentidos distais (McInnes & Treffy, 1982, p. XIII).

Em 1990 o governo federal estadunidense já cita não só crianças, mas crianças e jovens, e define crianças surdocegas como

¹⁰ Em 1977, data da Conferência, o termo ainda era escrito dessa forma: surdo-cego, surdo-cegueira.

[...] crianças e jovens que apresentam deficiências auditivas e visuais, cuja combinação cria necessidades tão severas de comunicação, desenvolvimento e de aprendizado e outros que elas não conseguem ser devidamente educadas sem o concurso de uma Educação Especial e de serviços a elas relacionados, além daqueles que seriam fornecidos para crianças somente com deficiências auditivas, deficiências visuais, ou incapacidades graves, para avaliar suas necessidades educacionais devidas a essas deficiências concomitantes (Amaral, 2002, p. 122-123).

O grupo Liaison, de serviços a surdocegos do Reino Unido, já expande suas considerações sobre surdocegueira: emprega o termo pessoas, aponta quem são as pessoas que devem ser incluídas nesse grupo e define esse grupo da seguinte forma:

Considera-se que pessoas são surdocegas quando apresentam graves deficiências visuais e auditivas que resultam em problemas de comunicação, informação e mobilidade. O grupo deverá incluir pessoas com dificuldades severas visuais e auditivas de nascença ou adquiridas na tenra infância, e as que desenvolveram a deficiência na vida adulta. Deve igualmente incluir pessoas que, sofrendo de deficiência em um sentido, estão nos estágios iniciais de uma dificuldade secundária com prognóstico de deterioração com o tempo. Deve ainda incluir aquelas pessoas cujo grau de dificuldade de visão ou audição é difícil, mas que funcionam como deficientes visuais e auditivos (Amaral, 2002, p. 123).

No Brasil, o Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, em seu informativo “O que pensamos sobre a pessoa surdocega e o que elas fazem para viver?”, define surdocegueira

[...] uma deficiência única que apresenta as deficiências auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa surdocega a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e o meio ambiente, possibilitando-a a ter acesso a informações, uma vida social com qualidade, orientação e mobilidade, educação e trabalho necessitando de um guia-intérprete para favorecer a sua autonomia (Anônimo, 2003, p. 4).

Por todos os fatores complicantes que essa deficiência apresenta, principalmente em relação às dificuldades de comunicação, vale lembrar o que Smithdas¹¹ afirma sobre a pessoa surdocega:

¹¹ Robert J. Smithdas (1925) aos 4 anos e meio de idade já era surdocego em consequência de uma meningite. Bacharel em Artes da Universidade de St. John, EUA, aos 25 anos e recebeu, ainda, os títulos: Doutor em Letras do Gaullaudet College e Doutor em Humanidades pela Western Michigan University. Robert Smithdas trabalhou no Setor de Relações Comunitárias do Lar Industrial para Cegos e, em 1977, foi Diretor de Educação Comunitária do Centro Nacional Helen Keller.

[...] O mundo literalmente se encolhe; é somente do tamanho que a pessoa pode alcançar com as pontas dos dedos ou usando seus sentidos de visão e audição severamente limitados, e é somente quando aprende a usar seus sentidos secundários como olfato, tato e consciência cinestésica que a pessoa pode aumentar seu campo de informações e ganhar conhecimento adicional (Smithdas, 1981, citado por Masini, 2007, p. 123).

Após conhecer grande parte das definições sobre surdocegueira em diversas publicações, retomo Smithdas (citado por Monteiro, [1996, p. 7) quando destaca que “é importante que o surdocego conheça tanto suas limitações como seu potencial; mas é de igual importância que as pessoas com quem ele convive também as conheçam”. É pensando em todas essas “(im)possibilidades” que as pessoas surdocegas têm em relação a conhecer o seu potencial, suas limitações, o que as pessoas que estão ligadas, direta ou indiretamente, com o surdocego, sabem e/ou conhecem sobre essas possibilidades, é que a preocupação com a educação dessas pessoas e com seus educadores está sempre presente em minhas angústias, em meu cotidiano.

Quando o pesquisador russo L. S. Vigotski¹² aborda a surdocegueira em uma de suas obras, a Defectologia (Vygotski, 1989a, 1997), ele esclarece que a educação da criança com surdocegueira traz dificuldades muito grandes e muito mais obstáculos que a educação do cego ou do surdo; afirma que quando os sistemas nervoso e psíquico estão íntegros nessas pessoas, elas podem ter um desenvolvimento máximo. Vigotski destaca os nomes de Hellen Keller e Laura Bridgman, surdocegas que conseguiram praticamente todos os domínios dentro das ciências, fazendo não só um movimento de compensação, mas uma supercompensação, produzindo, como diz o autor, um excedente na inserção e adaptação ao mundo. Para Vigotski, o mecanismo da compensação não se dá pela transferência das funções perdidas ou inexistentes de algum órgão para outro, por exemplo, no caso do cego, pela simples transferência para o tato da função que seria realizada pelos olhos, trocando-se os olhos pela ponta do dedo na leitura. Não se pode também acreditar que, por compensação genética ou divina, o cego já nasceria com uma audição mais desenvolvida, “abençoada”, porque não tem a visão. A compensação, para ele, vai muito além. Ela não se realiza no plano biológico, mas sim, mediante a superação do biológico pela cultura, mediada pela educação. Afirma o autor russo que “a tarefa da educação é introduzir a criança cega na vida e criar a compensação de sua insuficiência física. A tarefa se reduz em entender que a alteração da conexão social com

¹² Não há uma padronização na forma de grafar o nome desse autor russo. Podem ser encontradas de várias formas: Vygotsky, Vygotski, Vygotskii, Vigotski e até Vigoskii. Neste trabalho adotarei Vygotski, que é a forma mais comumente encontrada no Brasil, porém respeitarei as grafias das diversas obras utilizadas, quando aqui citadas.

a vida é canalizada de alguma outra forma ou caminho” (Vygotski, 1997, p. 61). Para Vygotski (1997), os olhos e os ouvidos dos seres humanos não são apenas órgãos físicos, mas também e antes órgãos sociais, visto que mediando a relação do homem com o mundo está o meio social, que demonstra o que o homem é para o mundo e o que o mundo é para o homem.

Vygotski, ao tratar da supercompensação, fenômeno que não considera raro nos seres vivos, traz a seguinte ideia formulada por Stern: “Aquilo que não mata, me faz forte” (Vygotski, 1997, p. 41); ou seja, é da debilidade e da fraqueza que se tira a força para compensar a deficiência (Vygotski, 1997). Penso que Smithdas (1925-) corrobora essa ideia quando destaca a importância de as pessoas com as quais a pessoa surdocega convive conhecerem seu potencial. Esse autor afirma que essas pessoas têm que estar em contato permanente com as pessoas que as rodeiam para que possam, através do tato, da linguagem dactilológica¹³, e mesmo do sistema Braille, aprender a compreender a linguagem e também a ler. Destaca, ainda, que ensinar surdocegos, em comparação com ensinar cegos ou surdos, é muito mais difícil, pois, como não veem e não ouvem, limitam-se a guiar-se exclusivamente pelo tato.

Tanto Smithdas, que era surdocego, quanto Vygotski, que tinha visão, ressaltam a importância da educação para o surdocego. Durante longo período o trabalho com a surdocegueira não priorizava a educação, e sim, a reabilitação ou habilitação para a vida, enfatizando as atividades cotidianas, as chamadas atividades de vida autônoma, ainda mais conhecidas como atividades da vida diária (AVD).

2.1.2 Da classificação aos recursos de comunicação para pessoas surdocegas

Pelas definições apresentadas da surdocegueira é possível ter uma ideia de quão complexa é essa condição humana. Para uma melhor compreensão dessa deficiência, é importante conhecer também os tipos de surdocegueira quanto à perda, como é classificada, como se dá o nível de funcionalidade e ainda o período em que se deu a perda dos sentidos ou a aquisição da deficiência, temática que abordo a seguir.

¹³ Linguagem que se utiliza das letras do alfabeto que se formam mediante diferentes posições dos dedos das mãos. O nome ‘Dactilologia’ foi inventado por Saboureaux de Fontenay, surdo, aluno de Rodrigues Pereira, um professor espanhol pioneiro no ensino aos surdos na França em 1741. A partir daí o alfabeto manual foi introduzido em vários países com modificações, de acordo com a ortografia linguística e cultura de cada país (Strobel, 2007, p. 22-23).

Quanto à perda, Duarte et al. (2005) divide a surdocegueira nos tipos colocados e descritos no Quadro 1.

Surdocego total	Pessoa que possui perdas visuais e auditivas de severas a profundas. Não podem ouvir ou ver nada ou quase nada.
Surdez profunda associada a baixa visão	Quando a pessoa tem uma surdez profunda associada a resíduos visuais. Praticamente ela não ouve nada, mas pode enxergar com o resíduo que possui.
Surdez severa associada a baixa visão	Quando a pessoa tem surdez severa associada a resíduos visuais. Sua condição auditiva é praticamente semelhante à de surdez profunda, porém ela pode valer-se da visão com o resíduo que possui
Surdez moderada associada a baixa visão	Quando a pessoa com surdez moderada pode ouvir até bem e ainda possui resíduos visuais.
Surdez moderada associada à cegueira	Quando a pessoa tem resíduos auditivos mas não enxerga nada
Pessoas com vários comprometimentos parciais	São pessoas que podem ter uma surdez leve com resíduo visual.

Quadro 1 – Tipos de surdocegueira.

Fonte: Adaptado de Duarte et al. (2005, p. 9).

Segundo Freemann (1991), a surdocegueira pode surgir em dois períodos distintos. De acordo com o período ela pode ser classificada como pré-linguística ou pós-linguística. A surdocegueira pré-linguística é aquela das pessoas que já nasceram surdocegas ou adquiriram a surdocegueira antes da aquisição de uma língua, que pode ser a língua portuguesa ou a Língua Brasileira de Sinais – Libras, no caso do Brasil. A surdocegueira pós-linguística é adquirida após a aquisição da linguagem. A pessoa nasce com uma das deficiências, ou surdez ou cegueira, e adquire a outra mais tarde, na adolescência ou quando já adulta. A pessoa surdocega pós-linguística, se nasceu surda e tornou-se cega, já tinha o domínio ou havia se apropriado de uma língua, como o português ou a Libras. Pode ocorrer o caso de a pessoa nascer cega e adquirir a surdez quando já tinha acesso ao sistema Braille.

Cader-Nascimento e Costa (2007, p. 30) fazem uma observação quanto à classificação da surdocegueira:

Na classificação das pessoas surdas-cegas, não importa o tipo e a intensidade das perdas, mas a funcionalidade delas. Autores como Dinsmore (apud Warren, 1989), Jordan (apud Warren, 1989), Tirado e Palácios (1997), entre outros, ao defenderem uma classificação, não deixam claro quais são ou foram os critérios objetivos e, caso haja, subjetivos, assumidos em sua definição. Assim como a definição, a classificação apresenta-se de forma ampla e genérica na literatura.

Segundo Maia (2004), quanto ao funcionamento há os surdocegos que conseguem ter uma vida com muita independência: são os considerados de alto nível. Aqueles que conseguem apenas realizar atividades funcionais, como as atividades cotidianas, são os de nível médio, e aqueles que apresentam muitas dificuldades para realizar as atividades funcionais e precisam de ajuda contínua, até mesmo no autocuidado, são os considerados de baixo nível.

Mesmo com todos os impedimentos provocados pelas perdas auditivas e visuais, as pessoas surdocegas podem se comunicar de diversas maneiras e por meio de diversos métodos. Cader-Nascimento e Costa (2007) apresentam uma pesquisa realizada por O'Donnell em 1991¹⁴ em que este autor aponta dados sobre o perfil de pessoas surdocegas com manifestações tardias da síndrome da rubéola congênita. Em relação à comunicação, constatou que 7% dos participantes da pesquisa não possuíam nenhum sistema de comunicação. Os dados obtidos foram:

- Recursos de Comunicação Receptiva: língua de sinais, 83%; gestos e insinuações táteis, 60%; alfabeto digitado na mão, 40%; sistema Braille, 6%; e comunicação em um contexto específico, 3% (as autoras não esclarecem como é esse contexto);

- Recursos de Comunicação Expressiva: língua de sinais, 70%; gestos naturais, 55%; linguagem oral combinada com outro método, 11%.

Para esclarecer:

A comunicação receptiva é um processo de recepção e compreensão de mensagens; já a comunicação expressiva implica na emissão e envio de uma mensagem para outra pessoa de forma a fazer com que alguma coisa aconteça ou interrompa o que está acontecendo. Geralmente as crianças surdocegas são mais receptivas que expressivas, sendo que este aspecto do desenvolvimento da comunicação é variável de criança para criança (Dias, 2005, p. 14).

¹⁴ O'Donnell realizou sua pesquisa com 127 pais de pessoas surdocegas pós-linguísticas com idade superior a 16 anos. Sua pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira etapa o contato foi feito via telefone com instituições e famílias, e na segunda as famílias e instituições responderam a um roteiro de questões enviado por correio (Cader-Nascimento & Costa, 2007, p. 58).

A seguir apresento alguns recursos de comunicação¹⁵ acompanhados de ilustração e outros apenas de forma descritiva.



Fonte: A autora.

A - Alfabeto manual tátil ou dactilológico: A dactilologia é a substituição das letras escritas por sinais feitos com os dedos das mãos. É uma espécie de escrita no ar. Pode-se realizar com uma ou com as duas mãos. As letras do alfabeto se formam mediante diferentes posições dos dedos da mão.



Fonte: A autora

B - Língua de Sinais Tátil: sistema que se utiliza da língua de sinais das pessoas surdas adaptada para ser realizada de forma tátil. A mão da pessoa surdocega ficará sobre a mão de quem “fala”.



Fonte: A autora

C - Método Tadoma: consiste na percepção, por meio da mão da pessoa surdocega, que se apoia geralmente distribuindo a mão sobre a boca, maxilar e a garganta da pessoa que fala para sentir a vibração das palavras.

¹⁵ Não vou me deter em todas as formas possíveis de comunicação de e para pessoas surdocegas adultas e crianças. Trago algumas formas, as mais usadas, só a título de conhecimento. Adaptado de Ipólito et al. (2002, p. 18-25).



Fonte: A autora.

D - Sistema Braille Tátil

Esse sistema consiste em se “digitar” o Braille na mão da pessoa surdocega com o dedo indicador. Utilizam-se as falanges dos dedos como os pontos da cela Braille.

Também pode ser feito na palma da mão da pessoa surdocega.



Fonte: A autora.

E - Sistema Malossi: consiste na distribuição das letras e números pela falange dos dedos e também em outros pontos da mão. O surdocego vai tocando e formando palavras, frases. No início do aprendizado desse sistema geralmente se usa uma luva com as letras e os números impressos para facilitar o aprendizado e a comunicação.



Fonte: A autora

F - Tablitas alfabéticas: são espécies de pranchas que têm letras escritas em forma maiúscula impressas em relevo e/ou em Braille. Para a comunicação, o interlocutor vai assinalando cada letra para formar uma palavra com o dedo da pessoa surdocega e ela responde fazendo o mesmo procedimento.



Fonte: A autora.

G - Escrita na palma da mão: consiste em escrever a mensagem utilizando-se geralmente o dedo indicador da pessoa surdocega, que funciona como um “lápiz” na palma da mão para que a pessoa surdocega a perceba por meio do tato. De preferência são usadas as letras na forma maiúsculas, pois estas têm traçados menos complexos.

H - Língua de sinais em campo visual reduzido: língua de sinais realizada numa distância e campos visuais menores, para que a pessoa com baixa visão possa perceber os movimentos e compreender o que está sendo “falado”.

I - Meios técnicos com saída Braille: são máquinas utilizadas pelo surdocego que conhece o Braille. Estas máquinas geralmente são portáteis, mecânicas ou eletrônicas, ou ainda computadores. O sistema consiste em a pessoa ir escrevendo ou digitando e simultaneamente a mensagem ir sendo transmitida ao surdocego, que vai fazendo a leitura por meio do sistema Braille impresso para facilitar o aprendizado e a comunicação.

Além das formas apresentadas, o surdocego pode comunicar-se por meio da escrita em tinta e da leitura labial, quando tiver resíduo visual que permita a percepção por esses meios. Todas as opções de comunicação são oferecidas e a pessoa surdocega irá escolher aquela a que melhor se adaptar.

Para facilitar a comunicação da pessoa surdocega há um profissional que possibilita essa comunicação: o guia-intérprete. O guia-intérprete é a pessoa que acompanha o surdocego e o auxilia na comunicação por meio da Libras ou outra forma de comunicação que o surdocego domine. Em alguns países - por exemplo, no Canadá - há uma figura denominada “*intervenor*”, que é um profissional que fornece intervenção para as pessoas surdocegas ou com múltipla deficiência sensorial. Ele é quem faz a mediação entre a pessoa surdocega e o seu ambiente, para capacitá-la a se comunicar com ele e receber as informações de forma correta. No Brasil o nome adotado para este profissional é instrutor-mediador (Anônimo, 2007, p. 3-8).

2.1.3 Dos primeiros registros sobre surdocegueira

Os primeiros registros de trabalhos sistematizados com surdocegos foram feitos nos Estados Unidos da América (EUA), em 1825, quando uma criança, Júlia Brice, ficou surdocega. Júlia foi levada para um asilo de surdos-mudos de Hartford, onde aprendeu a se comunicar por sinais. Em 1830 foi fundada a Escola Perkins¹⁶ pelo Dr. Samuel Gridley Howe, com trabalho direcionado para pessoas cegas. Dr. Howe levou Laura Bridgeman¹⁷, surdocega, para a escola, para educá-la.

¹⁶ Perkins School for the Blind (Escola Perkins para Cegos), em Watertown, Massachusetts, EUA.

¹⁷ Laura Bridgman ficou surdocega aos dezoito meses.

Na Europa, a França foi o primeiro país a educar crianças surdocegas, fazendo o atendimento numa escola de meninas surdas em Larnay¹⁸, perto de Poitiers¹⁹.

Silva (1987) cita vários outros casos de pessoas surdocegas, como: Richard Clinton, dos EUA, Marthe Obrecht e Marie Heurtin, da França, Inocêncio Juncar y Reyes, da Espanha, e Eugenio Malassi, da Itália. A menina Germaine Cambon foi a primeira a ser atendida na França. Sobre o caso de Marie Heurtin, Silva (1987) destaca que quando foi encaminhada para a escola especial de Notre Dame de Larnay²⁰, ela rolava na terra e grunhia como animal. Para ressaltar a importância do trabalho dessa escola Silva traz um depoimento de Pierre Villey²¹ em seu livro *Le monde des Aveugles*: “Marie Martin é hoje uma jovem de 25 anos, cordata, ativa, que raciocina bem”. Pierre, ainda em seu livro, escreve:

Laura Bridgman, que não tinha apenas a visão e a audição, mas também o paladar e o olfato, fornece a prova irrefutável que apenas as impressões do tato são suficientes para emancipar uma alma e para liberar seu eco para os mais altos cimos que o espírito humano tem explorado (Villey, 1914, citado por Silva, 1987, p. 270).

De todos os casos relatados pela literatura sobre a educação ou atenção para com as pessoas surdocegas, sem dúvida, o mais famoso, pelo menos no Ocidente, é o de Hellen Keller²². Esta, antes de receber o atendimento sistematizado pela professora Anne Sullivan²³, não tinha condições de convívio social. Por não conseguir comunicar-se, tornou-se violenta; sua família, inclusive, pensou em interná-la numa instituição especializada em doentes mentais. Por intermédio de Alexander Granham Bell²⁴, que indicou a Escola Perkins para cegos²⁵, a família chegou a Anne Sullivan. Esta professora, por meio do processo de

¹⁸ Institution for deaf and blind children of Larnay (Instituição para crianças surdas e cegas de Larnay).

¹⁹ Cidade localizada no Centro-Oeste da França, às margens do Rio Clain, capital do departamento de Vienne e da Região de Poitou-Charentes.

²⁰ Institution des Sourds-Muets et des Jeunes Aveugles of Larnay (Instituição de Jovens Cego surdo e mudo de Larnay).

²¹ Pierre foi um renomado autor cego que escreveu, sendo essa sua obra, de 1914, classificada no gênero de filosofia da ciência.

²² Helen Adams Keller nasceu em Tuscumbia, no Estado do Alabama, nos Estados Unidos da América, em 27 de junho de 1880. Ficou cega e surda quando tinha dezoito meses de idade, devido a uma doença diagnosticada na época como febre cerebral (hoje acredita-se que tenha sido escarlatina). Educada por Anne Sullivan, tornou-se uma célebre escritora, filósofa e conferencista. Bacharel em filosofia pelo Radcliffe College. Falava os idiomas francês, latim e alemão. Pelo seu exemplo recebeu ao longo de sua vida diversos títulos honoríficos e diplomas de instituições, como a universidade de Harvard e universidades da Escócia, Alemanha, Índia e África do Sul. Em 1952 foi nomeada Cavaleiro da Legião de Honra da França. Foi condecorada com a Ordem do Cruzeiro do Sul, no Brasil, com a do Tesouro Sagrado, no Japão, dentre outras. Foi membro honorário de várias sociedades científicas e organizações filantrópicas nos cinco continentes.

²³ Anne Sullivan estudou na Escola Perkins para Cegos (Perkins School for the Blind). Cega quando criança, recuperou a visão após nove cirurgias.

²⁴ Cientista, inventor do telégrafo e fundador da companhia telefônica Bell.

²⁵ Perkins School for the Blind, em Boston, nos Estados Unidos.

educabilidade, transformou a vida de Hellen Keller, uma menina quase selvagem, um pequeno monstro, que quase não se assemelhava a um ser humano, conforme afirmava William James em seu livro sobre a vida desta menina, no *milagre do século*, expressão que usaram diversos escritores para referir-se ao caso de Hellen Keller (Silva, 1987).

Até aqui venho expondo aspectos da história da educação de surdocegos pelo mundo, porém apenas através de uma versão mais conhecida dessa história, que é a do lado ocidental de nosso planeta.

Meshcheryakov (1979), em uma retrospectiva sobre a educação de surdocegos, escreveu que as primeiras tentativas de trabalho e atendimento aos surdocego foram realizadas por religiosos dentro de mosteiros. A instrução era essencialmente religiosa, porquanto se acreditava que os surdocegos eram pessoas “marcadas” por Deus, portanto, dignas de piedade/caridade por parte da Igreja.

Já na segunda metade do século XIX, esses atendimentos dentro dos mosteiros, em alguns locais como Larnay, Bruxelas, Montreal, dentre outros, eram usados como uma propaganda religiosa. Segundo o pastor alemão Gustaw Riemann, o objetivo desse atendimento era fazer com que a pessoa surdocega aceitasse ou assumisse a “sua cruz”. Neste enfoque religioso, em 1905 a imprensa divulgou amplamente a notícia de que uma jovem surdocega, Madeleine Wallace, da Escola de Nova York, tornou-se freira, sendo o primeiro caso conhecido no mundo.

Naquela época, mesmo o ensino de disciplinas acadêmicas aos surdocegos estava subordinado e intimamente ligado ao objetivo da educação religiosa. Todo o ensino oferecido tinha a finalidade de ensinar orações para que se comunicasse com Deus, inclusive o desenvolvimento da fala não tinha outro objetivo que não fosse comunicar-se com Deus. Louis Arnould, professor francês muito religioso, em seu livro sobre surdocegos *Almas Presas*, escreve que a única finalidade de ensinar a fala aos surdocegos era transmitir-lhes o conceito de Deus, visto que a linguagem dos gestos era insuficiente para que compreendessem o conceito abstrato de Deus. Os gestos transmitiam mais os conceitos concretos.

A religião permeava praticamente todos os registros que se têm sobre surdocegueira. Jerusalém Wilhelm, em seu estudo sobre Laura Bridgman, escreve que existe uma força superior que dá sabedoria e faz com que a alma desperte o corpo. William James (citado por Meshcheryakov, 1979), sustenta que o desenvolvimento alcançado por Hellen Keller “demonstrou a existência de uma força superior à razão do homem”.

Do lado oriental, na Rússia, o defectólogo Ivan Sokolyanski, em 1923, organizou a Escola-Clínica para cegos-surdos-mudos, que, depois de sua morte, foi continuada pelos seus

seguidores Alekzander Meshcheryakov, Raisa Mareeva, Vera Vahtel, Galina Vasina e Olga Skorohodova. Há também registros de que em São Petersburgo, em 1910, foi aberta a primeira escola para crianças surdas-cegas pela *Russian Deafblind care Society*²⁶, modificada em 1917. Essa escola funcionou até 1940. Havia em Kharkov, no período de 1923-25 a 1936, outra escola, também da mesma natureza (Barroco, 2007). Sem dúvida, a escola mais conhecida de surdocegos da Rússia foi um Lar na antiga Zagorsk²⁷, fundado em 1963 para abrigar crianças com surdocegueira. De lá quatro saíram estudantes para cursar a Universidade em Moscou.

Analisando-se a história da surdocegueira e os autores que escreveram sobre ela, percebe-se que há muitos relatos de atendimentos, intervenções, mas pouca sistematização teórica e metodológica. Considerando as declarações de Pierre Villey, Smithdas, Vigotski e observando os relatos dos professores dos alunos russos que foram para uma universidade pública em Moscou, sou levada a pensar na importância e na necessidade de uma educação sistematizada assentada em uma teoria que embase uma metodologia para o atendimento à surdocegueira.

Feitos esses destaques em relação às definições e comentários sobre a surdocegueira e os primeiros atendimentos às pessoas que a apresentam em âmbito mundial, apresentarei dados do MEC em relação a esse atendimento no Brasil.

2.2 A SURDOCEGUEIRA EM DADOS

Nesta subseção trago dados sobre a Educação Especial no Brasil e apresento os seguintes dados: o número de escolas, públicas e privadas, número de matrículas dividido por tipo de deficiência, o número de matrículas em escolas regulares e classes comuns e ainda as matrículas em escolas especializadas e classes especiais. Apresento todas as informações e destaco os números relacionados à surdocegueira até para se ter parâmetro de comparação entre as diversas áreas da deficiência.

²⁶ Sociedade Russa de Cuidados aos Surdocegos.

²⁷ Atual Sergiev Posad, cidade localizada a 80 km de Moscou.

2.2.1 Estatísticas do MEC

Nos dados da Educação Especial apresentados pelo MEC a surdocegueira aparece apenas em dois momentos: nos gráficos de Fluxo de Matrícula na Educação Especial por Tipo de Necessidades Educacionais Especiais – 2005 e 2006 – e em Matrículas na Educação Especial por Tipo de Necessidades Educacionais Especiais – 2006. Os resultados apontados são: em 2005 foram 1127 alunos matriculados e, em 2006, 2718 matriculados. Destes matriculados em 2006, 538 foram matriculados em escolas e classes especiais e 2162 em escolas regulares, classes comuns (Brasil, 2004).

O que chama a atenção nesses resultados é que no gráfico de Evolução de Matrículas de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior – 2003 a 2005 aparecem todas as outras deficiências relacionadas, inclusive a deficiência múltipla, e não há dados da surdocegueira em nenhum dos anos; já os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa – INEP de 2008²⁸ incluem essa dupla deficiência. Abaixo o demonstrativo dos números de todas as deficiências, até para se ter uma noção dos números da surdocegueira em relação às outras deficiências. No Quadro 2 apresento os números em relação às escolas e número de matrículas, com destaque à surdocegueira:

	Total Geral					
	Escolas			Matrículas		
	Total	Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas
Total Geral	65.515	55.763	9.752	695.699	467.087	228.612
Cegueira	4.029	3.379	650	8.604	6.491	2.113
Baixa Visão	19.053	17.365	1.688	56.822	52.164	4.658
Surdez	10.876	9.852	1.024	32.974	27.671	5.303
Def. Auditiva	13.837	12.064	1.773	33.537	27.928	5.609
Surdocegueira	413	332	81	563	447	116
Def. Física	24.693	21.020	3.673	50.227	38.020	12.207
Def. Mental	36.010	31.769	4.241	301.673	174.158	127.515
TID	22.602	19.219	3.383	120.346	99.705	20.641
Síndrome de Down	15.005	10.510	4.495	42.616	19.384	23.232
Def. Múltipla	13.418	10.548	2.870	67.799	30.497	37.302
Superdotação	1.331	1.097	234	3.691	3.197	494

Quadro 2 – Demonstrativo do número de escolas, públicas e privadas, número de matrículas dividido por tipo de deficiência.

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar, 2008).

²⁸ Os dados apresentados ainda não estão oficializados na página do MEC.

Ao observar os números constata-se que a surdocegueira é a deficiência com o menor número de matrículas e o menor número de escolas, sejam elas públicas ou privadas.

No desdobramento dos dados, Quadro 3 e Quadro 4, percebe-se, pelos números de escolas e de matrículas, que o atendimento à surdocegueira é maior nas escolas regulares e classes comuns.

	Escolas Regulares/Classes Comuns					
	Escolas Comuns			Matrículas Comuns		
	Total	Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas
Total Geral	61.830	54.219	7.611	375.775	352.638	23.137
Cegueira	3.239	2.985	254	4.635	4.287	348
Baixa Visão	17.705	16.698	1.007	51.452	49.374	2.078
Surdez	9.579	9.075	504	18.057	17.206	851
Def. Auditiva	12.027	11.047	980	22.332	20.896	1.436
Surdocegueira	290	270	20	363	335	28
Def. Física	22.420	20.038	2.382	38.178	34.815	3.363
Def. Mental	30.176	28.101	2.075	115.530	110.731	4.799
TID	19.955	17.816	2.139	94.004	88.345	5.659
Síndrome de Down	11.788	9.197	2.591	17.609	13.783	3.826

Quadro 3 – Matrículas em escolas regulares e classes comuns.

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar, 2008).

	Escolas Especializadas/Classes Especiais					
	Escolas Especiais			Matrículas Especiais		
	Total	Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas
Total Geral	6.702	4.407	2.295	319.924	114.449	205.475
Cegueira	790	394	396	3.969	2.204	1.765
Baixa Visão	1.348	667	681	5.370	2.790	2.580
Surdez	1.297	777	520	14.917	10.465	4.452
Def. Auditiva	1.810	1.017	793	11.205	7.032	4.173
Surdocegueira	123	62	61	200	112	88
Def. Física	2.273	982	1.291	12.049	3.205	8.844
Def. Mental	5.834	3.668	2.166	186.143	63.427	122.716
TID	2.647	1.403	1.244	26.342	11.360	14.982
Síndrome de Down	3.217	1.313	1.904	25.007	5.601	19.406
Def. Múltipla	3.230	1.296	1.934	47.603	11.952	35.651
Superdotação	144	58	86	419	175	244

Quadro 4 – Matrículas em escolas especializadas e classes especiais.

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar, 2008).

Diante dos dados, tanto dos anos anteriores quanto dos de 2008, algumas perguntas se apresentam: onde estão os alunos que se matricularam tanto na Educação Especial quanto no ensino regular? A ausência de matrículas de surdocegos no Ensino Superior deve-se ao fato de não conseguirem concluir o Ensino Médio para acessar aquele nível? O que está

faltando aos sistemas de ensino, aos professores e demais envolvidos com o aluno surdocego, para contribuírem para a ascensão acadêmica? E por que se dá essa falta? Qual o contexto que a produz e sustenta?

Responder a essas questões não é tarefa simples e requer subsídios teórico-metodológicos resultantes de investigações diferenciadas. Com minha pesquisa, estudando os teóricos russos que fizeram de educandos surdocegos pessoas com domínios nas mais diferentes ciências, concluindo o ensino superior e tornando-se doutores, filósofos, pensadores, pretendo contribuir para refletirmos sobre a mudança desses dados com uma nova possibilidade de educação.

2.2.2 A situação atual dos estudos sobre a surdocegueira

Aráoz & Costa (2008) realizaram um estudo de publicações em surdocegueira em periódicos científicos internacionais recomendados pelo Deaf-Blind, atual *National Consortium in Deafblind* (NCDB) dos EUA, e concluíram que a maioria das publicações são realizadas pelos Estados Unidos; em segundo lugar vem o Reino Unido, seguindo-se a Austrália, o Japão, a Suécia, a Dinamarca e, por último, a Holanda. Outra conclusão é que, entre os autores que mais publicaram, Van Dijk se apresenta em primeiro lugar. Esta última informação acredito ser relevante para a análise dos dados levantados em minha pesquisa.

Para a pesquisa os procedimentos foram: 1) busca em *sites* de busca bibliográfica, previamente selecionados; 2) seleção de materiais disponibilizados nestes *sites*; e 3) leitura geral do material selecionado, verificando a clareza no que se refere aos aspectos base teórica, temática, conceitos de aprendizagem, desenvolvimento e mediação no processo de educabilidade da pessoa surdocega.

1. Os *sites* pesquisados foram: Banco de Teses da Capes, Google Acadêmico, bases Lilacs e SciELO. Para a efetividade da pesquisa foram utilizados os seguintes descritores: surdocegueira, Teoria Histórico-Cultural, Psicologia Histórico-Cultural, Vigotski, surdocegueira + Teoria Histórico-Cultural, surdocegueira + Psicologia Histórico-Cultural, surdocegueira + Vigotski. Também usei o descritor surdocegueira nos idiomas francês (*sourdes-aveugles*), espanhol (*sordo-ciegos*), russo (*глухая слепота*) e inglês (*deaf-*

blindness). Não farei a apuração dos dados dos outros idiomas, mas os uso como fontes de pesquisa.

A respeito das bases pesquisadas e de sua importância para o acervo da presente pesquisa, podem-se apresentar os seguintes resultados: no Banco de Teses Capes, 11; no Google Acadêmico, 15; no Lilacs, 07; e em SciELO, 01, conforme demonstra o gráfico abaixo.

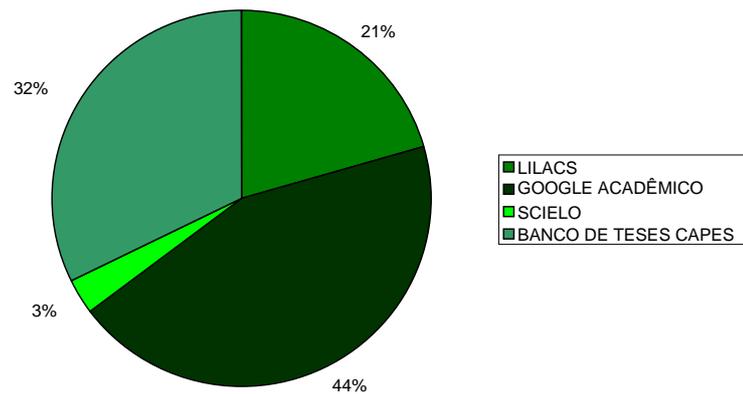


Gráfico 1 – Resultado das bases pesquisadas.

Os dados foram coletados no período de 1995 a 2008. O ano de 2006 é o que desponta com o maior número de publicações, 05; em 2003, 2004, 2007 e 2008 foram encontradas 03 publicações; em 1995, 1996 e 1997, duas publicações em cada ano, e nos outros anos, apenas uma publicação em cada.

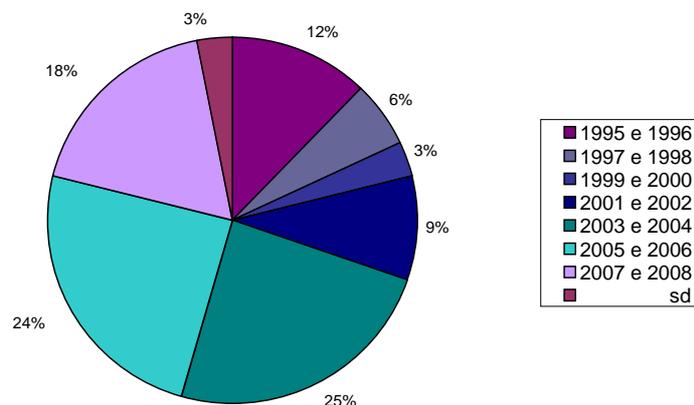


Gráfico 2 – Período de coleta de dados – 1995-2008.

Quanto à base teórica expressa nas publicações, temos o seguinte quadro: Teorias comportamentalistas, como a de Pavlov e Skinner/Teoria Piagetiana, uma publicação; Psicologia Histórico-Cultural: duas publicações; abordagem ecológica, duas; abordagem da

Teoria Geral dos Sistemas, uma; concepção sociointeracionista, uma; método de Van Dijk, seis publicações. Vinte publicações não tinham nenhuma referência teórica nem metodológica.

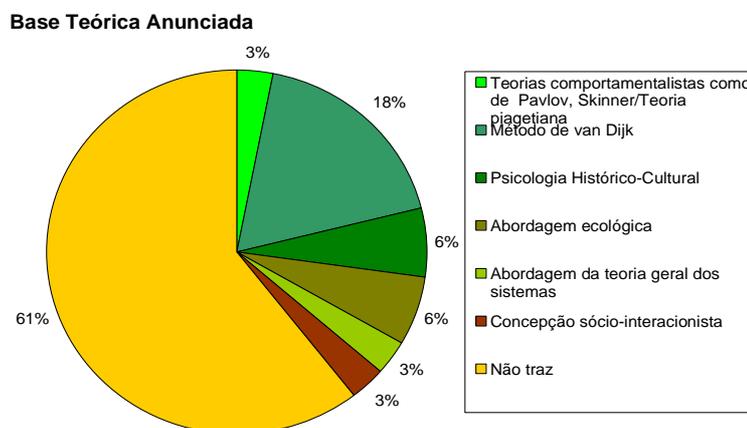


Gráfico 3 – Resultados das bases teóricas encontradas.

Em relação aos conceitos, as publicações deixaram muito a desejar. Em nenhuma delas há conceito de aprendizagem; quanto ao conceito de desenvolvimento, uma faz referência ao desenvolvimento, mas não o conceitua. Quanto à mediação, também não há conceituação, e duas publicações até citam as mães como mediadoras; e quanto à previsão de terminalidade, apenas em uma se nota uma preocupação muito grande com o futuro das adolescentes e com o processo de inclusão, mas nenhum indicativo de como deve acontecer o processo de terminalidade.

Diante dos dados expostos, retomo ao que já anunciei anteriormente. Araújo concluiu, em sua pesquisa, que Van Dijk é o autor que mais publicou, o que coincide com os dados das publicações do Brasil. A maioria das publicações faz referência à abordagem coativa, a metodologia descrita por Van Dijk.

Apresentados esses dados, que nos dão uma noção panorâmica dos estudos sobre a surdocegueira, vale aqui fazer uma pausa para verificar o mais recente documento a respeito, publicado pelo governo brasileiro: *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008). Esse documento, em seu detalhamento das políticas que nortearão a Educação Especial no país dentro de uma proposta de educação inclusiva, explicita:

[...] a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e

outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008, p. 9).

Quanto às deficiências, o documento citado apresenta quem são os alunos-alvo da Educação Especial. Considera alunos com deficiência

[...] aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (Brasil, 2008, p. 9).

Esse documento, em seu item VI - Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - define a Educação Especial como

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 10).

Observando-se essa política, pode-se perceber que não há, por parte do MEC, uma proposta sistematizada de atendimento às pessoas surdocegas. Há uma preocupação com o atendimento educacional especializado ao surdo e ao cego, assegurando a esses alunos profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa, acesso ao sistema Braille, ao Soroban, à orientação e mobilidade, às atividades de vida autônoma. Prevê, também, profissionais com conhecimento de comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

De acordo com esse documento, é de responsabilidade dos sistemas de ensino organizar a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, tendo que disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Em relação ao atendimento ao surdocego, a única alusão feita pelo documento é a disponibilização de guia-intérprete. Ante o exposto, pergunto: como acabar com a exclusão, que é o objetivo de todo este documento, sem prever um trabalho sistematizado, um atendimento especial (especial no sentido de serem diferenciadas as metodologias)? Como pensar em uma superação da deficiência, na humanização dessas pessoas, na transformação de pessoas quase selvagens em homens culturais, tirando-as da condição de espécie para a de gênero humano, se não há um alicerce que me dê sustentação para poder modificar essa realidade?

Em seus escritos, Vigotski (1989a) demonstrou que o aluno com deficiência deve participar ativamente da vida social e, principalmente, ter um ensino de qualidade, que lhe permita desenvolver suas funções psicológicas superiores, que, para Barroco (2007), são

[...] aquelas de origem social, que só passam a existir no indivíduo ante a relação mediada com o mundo externo (com pessoas e com aquilo que elas criam: objetos, ferramentas, processos de criação e de execução, etc.). Como exemplo, pode-se destacar a fala e o pensamento abstrato, a atenção voluntária, a memorização ativa, o planejamento. [...]. Tratam-se de funções que permitem uma conduta geneticamente mais complexa e superior à dos animais, posto que planeja, consciente, intencional. Tudo isso implica em um reequipamento cultural para se estar no mundo (Barroco, 2007, p. 247).

É para equipá-los culturalmente para estar no mundo que a escola tem um papel predominante na formação afetiva, emocional e cognitiva de seus alunos, especiais ou não. Ela tem “diante de si a tarefa de criar formas de trabalho que respondam às peculiaridades de seus educandos, impondo-os não à deficiência, mas a superação da mesma” (Souza, 2004, p. 43). A escola deverá, então, criar mediadores que ajudem os alunos a superar as suas dificuldades e tornarem-se homens ricos culturalmente. Aqui recorro ao que Barroco (2007, p. 245) afirma sobre o homem cultural:

O homem cultural é aquele que, vivendo com outros homens, apropria-se e cria formas mediatas de estar no mundo, de apreendê-lo, de transformá-lo. Necessariamente vale-se da língua/linguagem para tanto e desenvolve o pensamento verbal. Este passa a regular o seu comportamento, permitindo que suas próprias funções elementares (sensação, percepção) sejam desenvolvidas para um dado curso que o habilita a estar no mundo de modo ativo.

Transpor o caráter natural do desenvolvimento humano e intervir junto a indivíduos biológica ou organicamente limitados em algumas funções motoras, sensitivas e/ou corticais superiores, superar os limites impostos pelo orgânico - eis o desafio proposto pela Psicologia Histórico-Cultural, por meio da educação, com educadores conscientes de sua tarefa, sabendo que a superação dos limites biológicos necessita de uma revolução.

De acordo com Suchodolski (citado por Barroco, 2007, p. 40), “a tarefa própria do educador consiste em ajudar os indivíduos a superarem o velho em suas consciências e a construírem um mundo adequado à ciência, às necessidades das urgentes tarefas sociais”; e quando pensamos em indivíduos que nasceram com seus sentidos extremamente comprometidos, a tarefa própria do educador não é nem ajudar esses indivíduos a superarem o velho em suas consciências, e sim, fazer com que eles construam um mundo novo, rico, humano, enfim, estructurem seu psiquismo.

Segundo Leontiev (1978), um dos colaboradores e continuadores dos trabalhos de Vigotski, a estruturação do psiquismo humano dá-se pela atividade social e histórica dos indivíduos, por meio da apropriação da cultura humana produzida historicamente, e a formação do indivíduo se realiza a partir da apropriação das objetivações que compõem o gênero humano. Essas objetivações resultam da atividade humana, são produto do trabalho, e sua apropriação pelo indivíduo (ou pelo gênero humano particular) é sempre mediatizada pelas relações sociais e ocorre no que Heller denomina de vida cotidiana.

2.3 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O ATENDIMENTO À PESSOA SURDOCEGA

Iniciei esta seção apresentando o atendimento educacional à pessoa surdocega nos dias atuais, trazendo definições atuais e dados históricos sobre a surdocegueira. Ainda apresentei a classificação e os recursos de comunicação que podem ser utilizados com as pessoas surdocegas e dados da situação atual de estudos e pesquisas nesta área. Exponho a seguir a proposta de atendimento do MEC às pessoas surdocegas e a proposta de Van Dijk, autor que é a base para a proposta do MEC, e o que mais tem publicado na atualidade sobre o assunto.

2.3.1 Da proposta do MEC

Diante dos números já expostos sobre o atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil e dos números desse atendimento ao surdocego, é importante expor quais são as propostas de educação inclusiva apresentadas pelo MEC. A Secretaria de Educação Especial – SEESP elaborou uma coleção composta de nove fascículos sobre temas específicos relacionados ao atendimento educacional de crianças com necessidades educacionais especiais, no período que vai desde o nascimento até os seis anos. O objetivo é qualificar a prática pedagógica com crianças em creche e pré-escolas por meio de uma atualização de conceitos, princípios e estratégias. Os temas dos fascículos são:

1. Introdução
2. Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem ou Limitações no Processo de Desenvolvimento
3. Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Autismo
4. Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Deficiência Múltipla
5. Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Física
6. Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdocegueira/ Múltipla Deficiência
7. Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdez
8. Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Deficiência Visual
9. Altas Habilidades / Superdotação (Brasil, 2004, p. 4-5).

O fascículo destinado à surdocegueira está dividido em sete partes. Da Parte I à Parte VII encontram-se os seguintes conteúdos, respectivamente: definição do que é múltipla deficiência sensorial e surdocegueira; abordagens teóricas sobre crianças surdocegas; princípios orientadores da Educação; modalidades educacionais; necessidades iniciais da criança surdocega; aspectos pertinentes à avaliação; e referências.

Na segunda parte do fascículo (Brasil, 2004, p. 17), em que se trata das abordagens teóricas sobre crianças surdocegas, ressalta-se a importância de abordagens funcionais e coativas no atendimento à criança surdocega. Em relação à abordagem funcional, “salienta a necessidade de dotar a criança surdocega com aprendizagens significativas para a sua vida futura, salientando a necessidade de aprendizagens centradas em experiências reais do dia a dia”.

Na sequência, o fascículo faz alusão à abordagem coativa, que tem como base os estudos de Van Dijk, além de autores como Jurgens (1977), MacFarland (1995), Fernandez

(1997), Petersen e Santos (2000) citados na obra “Saberes e práticas da inclusão” (Brasil, 2004) entre outros, que assinalam que

[...] a constatação de Van Dijk de que as experiências motoras realizadas pela criança, em conjunto com o professor, por meio do movimento coativo constituem o fundamento e a base do desenvolvimento e da aprendizagem. Elas fornecem à criança surdocega melhor qualidade e quantidade de interações com pessoas, objetos e acontecimentos (Brasil, 2004, p. 17).

A função do professor, nesta abordagem, é a de “[...] proporcionar pontos de referência que permitam à criança organizar seu mundo, estimulando-a e motivando-a a se comunicar e se relacionar com o mundo à sua volta” (Writer, 1987; Bloom, 1990; Watkins & Clark, 1991; Wheeler & Griffin, 1997) citados na obra “Saberes e práticas da inclusão” (Brasil, 2004). Segundo esse enfoque, o corpo da criança é o elemento central; criança e professor estão em uma espécie de simbiose, movem-se e atuam juntos, possibilitando que a criança “descubra seu corpo como instrumento para explorar o mundo” (Brasil, 2004, p. 17).

Jan Van Dijk estabelece um programa a ser trabalhado com a criança surdocega que pressupõe seis fases²⁹: 1) relação de apego e confiança (nutrição); 2) fenômeno de ressonância; 3) movimento coativo; 4) referência não representativa; 5) imitação; 6) gestos naturais. Sobre as fases do programa, Cader e Costa, ressaltam:

[...] o objetivo do desenvolvimento dessas fases consiste em viabilizar melhores condições de aprendizagem de um sistema de comunicação pela criança, ampliando suas potencialidades de interação com o ambiente. As fases não são excludentes, nem exclusivas. A criança poderá apresentar várias fases simultaneamente. O tipo, o local, as condições de realização das atividades propostas e as necessidades da criança é que determinarão as características de sua participação (Brasil, 2004, p. 17).

Para o MEC/SEESP, as escolas que atendem a educação de pessoas surdocegas precisam desenvolver não só o currículo formal, com conteúdos tradicionais como leitura, escrita, matemática e outros, mas também um currículo com objetivos funcionais, que deve estar adequado à faixa etária e às necessidades específicas das pessoas com surdocegueira. Tais especificidades são relacionadas às capacidades básicas de autonomia, como: 1) comunicação (capacidade de receber e enviar a um parceiro informação significativa usando formas adequadas e alternativas de comunicação expressiva); 2) atividades da vida diária (capacidade de se organizar em ambientes significativos, tais como a casa, a escola ou a comunidade); 3) alimentação (orientar e contribuir para uma mastigação adequada, escolha de

²⁹ Sobre a abordagem coativa estarei tratando com maiores detalhes em capítulo/item específico à frente.

alimentos, autoalimentação); 4) controle de esfíncteres (capacidade de usar adequadamente o banheiro); 5) higiene pessoal (capacidade de cuidar do próprio corpo), e 6) orientação e mobilidade (capacidade de movimentar e localizar-se em ambientes conhecidos por meio da identificação dos espaços e pistas do ambiente).

Nos “Princípios orientadores da educação”, parte III do fascículo, o MEC recomenda, para o trabalho com o surdocego, a abordagem da transdisciplinaridade, por considerar que é a que mais favorece a educação dessas crianças. Ressalta que nessa abordagem os profissionais que observam e/ou atuam com a criança partilham e respeitam os conhecimentos sobre suas respectivas áreas ou especialidades entre si. Um dos profissionais da equipe é o facilitador. É este profissional quem recebe orientações de todos os outros e coordena tais informações, e essa dinâmica faz com que a criança surdocega seja vista como um todo, e não como um ser fragmentado (McLetchie & Riggio, 2002) citados na obra “Saberes e práticas da inclusão” (Brasil, 2004). Para o MEC, o objetivo de um trabalho transdisciplinar

[...] é conseguir que a intervenção direta com a criança integre as informações vindas de todos os envolvidos no processo (família, professores, técnicos e especialistas) e responsáveis pelo desenvolvimento do programa. Por exemplo, ao ensinar a criança surdocega a alimentar-se sozinha, é necessária a presença de profissionais de distintas áreas do conhecimento (Brasil, 2004, p. 44).

Ainda para o MEC, a equipe profissional deve ser integrada por diversos profissionais, cada um contribuindo com informações importantes para elevar ao máximo o processo de aprendizagem da criança surdocega (Brasil, 2004, p. 44), a saber:

- Fisioterapeuta - orientar quanto ao posicionamento correto para atividade;
- Instrutor de língua de sinais - informar sobre o desenvolvimento da comunicação gestual e sinalizada da criança;
- Guia-intérprete - facilitar a comunicação do instrutor com os demais profissionais que atuam no ambiente escolar;
- Assistente social - manter contato com os pais, buscando informações a respeito da rotina da criança, hábitos e preferências alimentares;
- Terapeuta ocupacional - adaptar utensílios, materiais e equipamentos;
- Fonoaudiólogo - orientar sobre o uso de pistas de objetos a utilizar, sobre funções de comunicação que é possível desenvolver durante a alimentação e sobre mastigação, quando necessário;
- Professor da sala de recursos - orientar quanto às pistas visuais, uso de contrastes, iluminação e tamanho dos objetos, a orientação e mobilidade no ambiente, quando necessário, quanto ao uso de andadores, bengalas ou pré-bengala;
- Psicólogo - avaliar os comportamentos, habilidades sociais e cognição que podem influir na habilidade da criança;

- Pais ou responsáveis - informar sobre as expectativas quanto à alimentação, hábitos e comportamentos sociais, atendendo as preferências da criança.

Por esse texto, ao psicólogo cabe o papel de avaliador. Essa é uma atividade entre tantas outras que ele poderia desenvolver. Nesse sentido inspiro-me em Vigotski, que, ao elaborar toda uma teorização a respeito de como pessoas com e sem deficiências aprendem e se desenvolvem, comprova que a Psicologia pode oferecer outras contribuições.

Em relação aos aspectos educacionais, o MEC, ao adotar como política a educação inclusiva, respalda-se em documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Declaração de Salamanca (Brasil, 1997), e também em diversos teóricos que discutem a inclusão, como Dens, Bove e Mazzotta. Bove refere-se à inclusão como

[...] uma abertura de educadores e escolas para que a criança deficiente não fique excluída do convívio dos demais. A inclusão responsável se faz com profissionais acompanhando a criança, de acordo com as possibilidades dela e seu nível de comprometimento. Faz-se com todo o cuidado, desenvolvendo atividades que tragam benefício à criança deficiente no nível em que ela tem condições de participar, nunca sendo esquecida, nunca permitindo à professora comum o acúmulo de tarefas. A inclusão é a possibilidade de participar das atividades comuns a todos, de forma que a criança tenha condições de fazê-lo, ainda que seja apenas estar no pátio da escola junto com os demais (Bove, 1993, citado por Brasil, 2004, p. 49).

Nessa perspectiva, o MEC busca conciliar uma prática de responsabilidade no processo inclusivo, e no que se refere às crianças surdocegas, afirma que as necessidades de cuidados especiais compreendem vários aspectos, entre os quais se destacam: 1) a formação de profissionais para atender as pessoas deficientes e assessorar os professores das classes comuns; 2) o exame das condições quanto às possibilidades e aos limites que as escolas oferecem, adequando-as, quando houver necessidade; 3) a luta pela inclusão, fundamentada na análise das formas possíveis para que isso se realize em benefício da criança deficiente; 4) o conhecimento da pessoa envolvida na inclusão da criança deficiente na escola, de seus próprios limites pessoais e de formação e daquilo em que pode contribuir para esse processo; 5) a exigência de que os projetos educacionais se façam dentro de uma dialética entre teoria e prática, numa constante avaliação do que está ocorrendo com a criança deficiente. Com esses destaques aponta as modalidades de educação para crianças surdocegas.

Como primeira opção, indica o ensino regular; recomenda que a inclusão da criança surdocega em escolas regulares requer a organização de serviços de apoio pedagógico especializados, apoio que, devido às especificidades dessas crianças, deve ser prestado por

especialistas. O apoio se torna mais significativo quando acontece no cotidiano das atividades escolares, junto ao professor da classe regular, podendo compreender: 1) apoio individualizado, já que o ensino de determinadas atividades, por mais simples que sejam, devem contar com técnicas de trabalho individual e estratégias específicas, que incluem maior número de modulações e repetições em contexto diversificado, por vezes, difíceis de concretizar na sala de aula; 2) currículo complementar com objetivos funcionais, relacionados com atividades básicas de autonomia, tais como higiene, alimentação, orientação e mobilidade, além de notações específicas em Braille, que não constam no currículo formal; 3) ambientes estruturados e seguros, que melhorem as condições de intervenção pedagógica e facilitem a participação da criança surdocega, o que nem sempre é fácil conseguir no ensino regular, em decorrência do número de crianças por sala; 4) equipamentos e materiais específicos que possam, de alguma forma, facilitar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças surdocegas; 5) serviços e materiais como limpeza/aspiração de secreções, colchões adequados, etc., bem como atendimento e acompanhamento da criança na rede hospitalar, caso seja necessário, pois existem problemas de saúde graves, que dificultam uma participação mais ativa dessas crianças na vida escolar e exigem a utilização desses materiais e serviços.

Em função das especificidades dessas crianças, muitas atividades são organizadas em espaços e períodos diferenciados, que, por um lado, podem facilitar o aprendizado do conteúdo, mas por outro, comprometem a inserção social dessas crianças na comunidade escolar. Alguns aspectos podem ser observados para que ocorram essas interações: inserção da criança na sala de aula; localização das salas de recursos em lugares estratégicos dentro da escola; e, incentivo à participação das crianças em atividades conjuntas com as demais crianças da escola, como recreio, festas, educação física, entre outras.

Com a adoção dessas medidas o MEC crê estar assegurando às pessoas surdocegas uma inclusão responsável, e afirma:

A surdocegueira não deve ser vista meramente pelo ângulo físico e social como prejuízo estrutural ou, ainda, como uma realidade comprometedora das atividades normais da pessoa. Precisa ser considerada dentro de um contexto mais amplo e existencial do ser humano, conforme prevê a base da abordagem transdisciplinar (Brasil, 2004, p. 51).

Outra opção de atendimento às crianças surdocegas é a escola especial. Esta é indicada para as crianças surdocegas com sérios problemas de comportamento e adequação social, como também para aquelas com etiologias degenerativas que apresentem problemas

físicos, com a finalidade de dar-lhes melhores condições de compreender a si mesmas e ao mundo que as cerca. Para tanto, é imprescindível a presença do instrutor de língua de sinais e do guia-intérprete para facilitar a interação entre o professor e a criança. Como destaca esse documento, a escola especial

[...] precisa assumir o papel de mediadora do processo de inclusão das crianças surdocegas, preparando-as para enfrentar uma nova fase no processo educacional. Para tanto, essa escola deverá contar com uma equipe de profissionais envolvidos com a área de surdocegueira, no sentido de contribuir com o atendimento escolar. Nesse processo, é imprescindível a presença do guia-intérprete e do instrutor de língua de sinais (Brasil, 2004, p. 52).

A Classe Especial, existente em escolas regulares, é outro serviço disponibilizado à criança surdocega. Nela poderão se agrupar no máximo três crianças com as mesmas necessidades educacionais especiais e de uma mesma faixa etária. O professor que atender essas crianças tem que ser especializado, pois elas necessitam de um ensino com base em currículo significativamente alterado, o mesmo ocorrendo com as estratégias pedagógicas.

Já a Sala de Recursos é um serviço de apoio pedagógico especializado também atrelado à escola regular. No caso da surdocegueira, esse serviço tem como objetivos proporcionar às crianças surdocegas experiências que as ajudem a desenvolver seu processo educacional, visando a uma inclusão responsável, e oferecer o apoio pedagógico para auxiliar o professor de sala de ensino regular, considerando um desempenho adequado da criança surdocega. O trabalho na Sala de Recursos deve ser conduzido por um professor especializado.

Outro atendimento à criança surdocega, segundo o fascículo do MEC em tela, é o atendimento em sala de ensino regular. Esse atendimento pressupõe o trabalho de uma equipe de profissionais:

[...] os profissionais de apoio (professor especializado, terapeuta, psicólogo etc.), os intérpretes (no caso da criança surda, responsáveis pela interpretação das informações orais em língua de sinais) e guias-intérpretes (no caso da criança surdocega, responsáveis pela orientação da criança na sala de aula e no espaço escolar e pelas informações veiculadas no ambiente escolar), assumem o papel de professores de ensino, funcionando como conselheiros no processo individual de aprendizagem. A sequência, bem como a relação entre método e conteúdo serão definidos pelo professor de sala. No entanto, é importante que a tomada de decisões relativas ao trabalho a ser desenvolvido com a criança em sala de aula seja assumida por toda a equipe de profissionais envolvidos no processo educacional (Brasil, 2004, p. 54).

É recomendado que essas salas tenham um número de alunos reduzido e um guia-intérprete que saiba o sistema Braille e domine a Libras. O documento também aponta como de fundamental importância que se assegurem às crianças surdocegas matriculadas no ensino regular os seguintes serviços e materiais de apoio especializados: guia-intérprete, instrutor de língua de sinais, material adaptado ao sistema Braille ou ampliado em alto relevo, máquina Braille modelo Perkins, objetos e formas necessários para sua comunicação, ampliação do tempo para realização das avaliações aplicadas pelo professor, frequência à Sala de Apoio Pedagógico Especializado e à Sala de Recursos e inserção em ambientes comuns à comunidade surda, de forma a ampliar seu universo de contatos com pessoas e ambientes.

Diante da proposta ou orientação para um processo de educação para a pessoa surdocega apresentada pelo MEC em seus fascículos, faço uma indagação: qual é o homem que essa proposta pretende formar?

Defende-se a acessibilidade aos serviços e recursos especializados, porém isso não é suficiente. É preciso que se tenha a clareza do que é o próprio cotidiano no qual a pessoa surdocega deva estar inserida e de como é preciso compreendê-lo. Não é apenas um trabalho de socialização que está em jogo, mas a própria humanização dessa pessoa. Para se ter clareza esse respeito é importante a contribuição oferecida por Agnes Heller. Com Heller, podemos pensar que a vida cotidiana é a base do processo histórico universal e é distinta em cada período histórico:

A vida cotidiana não está `fora´ da história, mas no `centro´ do acontecer histórico: é a verdadeira `essência´ da substância social. As grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam. Toda grande façanha histórica concreta torna-se particular e histórica precisamente graças a seu posterior efeito na cotidianidade. O que assimila a cotidianidade de sua época assimila também, com isso, o passado da humanidade, embora tal assimilação possa ser consciente, mas apenas `em si´ (Heller, 1972, p. 20).

Com isso, defendo que não se pode pôr à parte a estreita relação entre o que se passa no âmbito da educação regular, especial e inclusiva e aquilo que se identifica na sociedade em geral, as forças que a movem para uma ou outra direção. A filosofia, por exemplo, deixa de ser uma área do conhecimento que especula sobre o homem e o mundo, como correntemente concebem professores (não só eles), para ser balizadora dos nortes para a educação escolar - no caso, da pessoa surdocega.

2.3.2 Da proposta de Van Dijk

Nesta subseção apresentei um histórico sobre a surdocegueira, pesquisas apontando tendências educacionais, levantamentos dos números dessa área e considerações sobre o diagnóstico da surdocegueira. Também trouxe a proposta educacional do MEC. Agora inicio a abordagem educacional de Jan Van Dijk. Como já afirmei anteriormente, Van Dijk é o autor que mais publicou sobre surdocegueira no exterior, e é também o mais citado em publicações nacionais.

Em 1958 Jan van Dijk³⁰ foi nomeado professor de surdos no *Instituut voor Doven* (IVD), em Sint-Michielsgeste – Países Baixos. Por mais de quarenta anos trabalhou nesta instituição em diferentes funções. Em 1965 foi nomeado diretor da Escola de Crianças Surdas e com Múltiplas Deficiências. Em 1967 ele recebeu seu título de Mestre em Educação Especial e também em Psiquiatria Clínica - com honras.

Sua dissertação tratava do desenvolvimento do surdo e de crianças que haviam se tornado surdocegas como consequência da rubéola, e fora desenvolvida por meio de estudos realizados em Victoria (Austrália), em 1976.

Van Dijk foi nomeado professor na Universidade Católica de Nijmegen, em 1977 (agora Radboud University). Em 1980 foi nomeado chefe do Centro de Diagnóstico. Em 1990, tornou-se o primeiro professor de educação de surdos e de crianças surdocegas dos Países Baixos. Ele se aposentou desta função em 2003. O Prof. Van Dijk foi orientador de sete dissertações e ainda orienta dois alunos de doutorado.

Por 27 anos o Dr. Van Dijk esteve associado à Escola Hoge Fontys (Tilburg - Holanda), como docente responsável por formar professores de surdos e surdocegos. Foi o responsável pelo currículo, publicado em 1999.

Dr. Van Dijk escreveu três livros-textos e perto de cem artigos em revistas profissionais. Em colaboração com a Dra. Catherine Nelson, da University of Utah, também produziu um CD-ROOM sobre a avaliação de crianças com incapacidades sensoriais múltiplas (também disponível em espanhol) e, com o Dr. Arno Kort, dois CD-ROMs sobre os problemas de comportamento e aprendizagem das crianças com os problemas da Síndrome de Charge. Em 2006 elaborou um CD-ROOM sobre comportamentos desafiadores de crianças surdocegas e com múltiplas deficiências foi produzido no idioma russo, o qual posteriormente

³⁰ Todos os dados apresentados sobre este autor são dados não publicados, fornecidos de modo on line (e-mail), anexo, pelo autor para elaboração da pesquisa.

foi traduzido para o inglês. Além disso, elaborou um CD-ROM para os pais de crianças com deficiências múltiplas e comportamentos desafiadores, organizado e concluído em 2007.

Por todas as suas publicações sobre crianças surdocegas, Van Dijk tem atraído a atenção do mundo e recebeu os prêmios “Anne Sullivan” e o de “Distinção Internacional” pelos serviços prestados aos Surdocegos. Pelo seu trabalho no *Instituut voor Doven*, foi premiado com o "Jan van Eijndhoven Penning" e foi nomeado cavaleiro pela Rainha da Holanda por seu trabalho em favor de crianças e adultos com autismo e *espectro* do autismo [em pessoas não autistas]. Foi associado à Universidade do Estado da Flórida, por nove anos, e da Universidade de Utah, no E.U.A. O Dr. Van Dijk atua como um consultor para Viataal (anteriormente *Instituut voor Doven*) na Holanda, e do Centro para Surdocegos, em Linz (Áustria).

É importante dizer que a ciência não se desvincula da prática social, e no caso, a abordagem de Van Dijk, iniciada no *Instituut voor Doven*, em Sint-Michielsgestel, na Holanda, como um programa para crianças surdocegas, basicamente para atender crianças vítimas de rubéola congênita, ganhou maior destaque desde a epidemia de rubéola que acometeu, no início da década de 1960, os Estados Unidos e a Europa Ocidental. Após essa epidemia, a grande questão era: como educar crianças prejudicadas multissensorialmente? Estava, Assim, posta no Ocidente a necessidade de pesquisa nessa área.

No período em que ocorreu a epidemia, como também no subsequente, os teóricos e profissionais da educação não tinham conhecimento da imprevisível linha de desenvolvimento das crianças acometidas pela rubéola. A literatura disponível sobre a educação de surdocegos não era suficiente e não respondia às necessidades e aos problemas apresentados por esta nova população (Van Dijk, 1997-1998).

Van Dijk e Nelson (1997-1998) destacam que antes da epidemia os casos de sucesso na educação de crianças surdocegas eram incidentais e alguns se tornaram conhecidos. Como exemplos cita os dois casos, nos Estados Unidos, de Samuel Gridley Howe, que escreveu de forma detalhada sobre a sua aluna, Laura Bridgman, e de Anne Sullivan, que informou sobre o enorme progresso educacional de Helen Keller. Na Noruega, Ragnild Kaata cita que um aluno surdocego foi ensinado a falar, e na França, Marie Heurtin recebeu ampla atenção pelo nível da linguagem que foi capaz de atingir.

Tradicionalmente, os programas de atendimento às pessoas surdocegas estavam voltados para crianças com um grande potencial educativo. Muitos dos currículos e dos métodos utilizados tinham por base o desenvolvimento de aspectos sensório-motores, como preconizou Jean Piaget (1896-1980), e enfatizavam a habilidade motora sensorial, como

triagem de objetos, colocação de contas em uma corda, pinos em buracos, quebra-cabeças, etc., correspondência, e, principalmente, o desenvolvimento da comunicação. Van Dijk (1997-1998) afirma que “este tipo de programa não era apropriado para a ‘nova’ população de surdocegos”. As atividades tradicionais não conseguiam uma resposta favorável por causa do comprometimento dessa população vitimada pela rubéola, pois esta também apresentava “falta de jeito motor”.

Para pensar uma nova forma de trabalhar com essa população, Van Dijk (1997-1998) constata que, para o estabelecimento de qualquer tipo de comunicação formal, o pré-requisito básico é o treinamento de habilidades motoras. Fundamentado em investigação baseada em observações, desenvolveu um programa que tem como elemento central o desenvolvimento motor, por acreditar que “a atividade sensorial-motora dá a base para o desenvolvimento de imagem e conceitos”. Destaca a importância dos conceitos e das referências de tempo e de espaço, e declara que:

[...] enquanto a criança está ocupada com a estimulação de seu próprio corpo, terá pouca experiência espacial, não vai experienciar os objetos na sua qualidade real, apenas como uma extensão de seu próprio corpo. Se a criança ficar muito tempo parada, pouco se desenvolverá porque somente se movimentando pelo e através do espaço, os conceitos de Tempo e Distância se estabelecerão.

Em 1965, em uma conferência realizada em Kalundborg, na Dinamarca, Van Dijk apresentou um filme realizado em Sint-Michielsgestel, intitulado “O Desenvolvimento Motor na Educação de Surdocegos”, em que mostrou os primeiros passos de como se processava o programa por ele desenvolvido. O filme atraiu grande atenção de todos os presentes quando expunha o que ocorria com a jovem população acometida pela rubéola. Essa população apresentava atraso considerável, tanto nas suas habilidades sociais como no funcionamento motor. Quase todas as crianças deste grupo não conseguiam prestar atenção nas pessoas que estavam ao seu redor - incluindo os professores ou pais - que tentavam entrar em contato com elas.

Um defeito dos sentidos que provoca uma incapacidade de ver à distância sempre é acompanhado de algum atraso motor. Para uma criança que é surdocega, o efeito desafiante do ambiente como um estímulo para se mover é fraco quando ela perde o *feedback* normalmente fornecidos pela audição e visão (Van Dijk & Nelson, 1997-1998, p. 1).

Em um artigo escrito em 1989, Van Dijk apresenta sua teoria de educação para pessoas surdocegas tal como foi desenvolvida por ele e seus colegas do *Instituut voor Doven*, em Sint-Michielsgestel, nos Países Baixos. Salienta que a abordagem pedagógica por eles criada tem atraído uma grande atenção mundial e que muitos profissionais que atuam na área com pessoas surdocegas têm desenvolvido programas pautados em tal abordagem, ou pelo menos parte dela. Como exemplos destaca o movimento coativo e o desenvolvimento da linguagem. Afirma que todo o trabalho desenvolvido é baseado em fatos empíricos, em estudo de acompanhamento, e inclui ainda uma medição dos efeitos do Programa. Afirma estar “[...] ciente de que os dados empíricos, sem uma teoria lógica e coerente, não é de grande valia para pais e professores que têm como missão educar as crianças prejudicadas multisensorialmente” (Van Dijk, 1989, p. 1).

Antes de descrever sua teoria, Van Dijk (1989) deixa claro que a população-alvo de seus estudos são as crianças surdocegas, em especial as que foram vítimas de rubéola materna. Estas pessoas ficaram com profundas sequelas visuais e auditivas e os efeitos dessas privações manifestam-se no comportamento delas. Um resultado importante de suas investigações foi a constatação de que a rápida capacidade de aprendizagem de indivíduos na idade de seis anos estava relacionada com o período de infecção durante a gravidez e que esta infecção pré-natal tem, frequentemente, um forte impacto sobre seu desenvolvimento, tornando essas pessoas bastante singulares. Há evidências de que a educação dessas crianças para melhorar-lhes o comportamento exige esforços e requer uma abordagem muito especial, intensiva, o que é diferente dos métodos pedagógicos aplicados na educação de pessoas só com deficiência intelectual.

Antes de tratar da teoria propriamente dita, vale entender como e quem são as pessoas surdocegas das quais Van Dijk e Nelson falam. Eles esclarecem:

Falamos de uma escala de deficiências sensoriais combinadas, que podem ir até aos completamente cego e surdo, ou a uma incapacidade de compensar através da utilização das funções auditiva e visual. (é uma combinação única, que só pode ser plenamente entendida após uma extensa rede de exames multidisciplinares e diagnósticos (Van Dijk & Nelson, 1997-1998, p. 5).

Há que considerar também a existência de uma diferença significativa entre as pessoas que têm duplo comprometimento sensorial desde o nascimento e aquelas que adquiriram uma ou ambas as deficiências posteriormente. Sobre a criança com surdocegueira congênita, Van Dijk esclarece:

Crianças que são prejudicadas durante o desenvolvimento dos seus órgãos auditivos e visuais no útero, geralmente durante os primeiros três meses de gravidez, têm, muitas vezes, outros defeitos também. No que diz respeito ao desenvolvimento, é importante a observar que uma infecção viral precoce pode limitar o desenvolvimento da rede neurológicas do cérebro. Isto pode resultar em que a criança viva em difícil condição, tendo problemas de associação [memória], e direcionando-se fortemente para só um aspecto do mundo (Van Dijk & Nelson, 1997-1998, p. 5).

Para Van Dijk & Nelson (1997-1998) a educação das pessoas surdocegas difere muito da educação de crianças com capacidades intelectuais limitadas: estas podem compreender as coisas num determinado momento, mas depois podem esquecer os conteúdos aprendidos em decorrência da deficiência intelectual. Com base no grau de incapacidades em condicionabilidade, coordenação e memória, Van Dijk divide os surdocegos em três grupos ou três categorias: A, B e C.

Na categoria A estão as crianças que funcionam em um limite reduzido e apresentam uma grande quantidade de comportamentos estereotipados, como também graves prejuízos na coordenação do corpo, de inteligência e na memória. A categoria B é formada por um grupo médio de pessoas, nas quais os problemas apresentados pela categoria A são menos evidentes. Na categoria C está um grupo em que os comportamentos estereotípicos podem ser substituídos por outras formas de estimulação. As crianças desta categoria conseguem se expressar através de gestos ou outros meios de comunicação, como o alfabeto datilológico, e até pela escrita. Mesmo essas crianças tendo um comprometimento menor, a aprendizagem leva um tempo longo, é feita por muita repetição, e elas podem também aprender a partir das experiências que têm. Com o apoio de uma educação adequada e a participação dos pais, as crianças surdocegas podem passar de uma categoria inferior à imediatamente superior. Para estabelecer um plano de trabalho real com elas, Van Dijk refere ser importante saber em que categoria se encontram, e isso deve ser obtido com base em vários exames e testes realizados por profissionais experientes.

De posse da avaliação é que se estabelece o grau de apoio que as crianças irão receber. As crianças da categoria A devem receber apoio intensivo durante toda a sua vida, porque elas têm uma baixa capacidade de prover as suas próprias necessidades e apresentam um comportamento que, segundo o autor, parece ser obsessivo, devido à sua natureza estereotípica. Essas crianças poderão apresentar comportamentos impulsivos, tais como raiva ou agressão, requerendo um programa muito bem estruturado. A categoria B é formada por um grupo de crianças que conseguiram perder o comportamento estereotípico ao longo dos anos, mas que poderão voltar a seus antigos padrões comportamentais em períodos de

estresse. Para essas crianças, o apoio de seu ambiente familiar é muito importante para que consigam conquistar certo grau de independência. Na categoria C estão as pessoas que conseguiram alcançar um nível de comunicação razoável ou bom. Apesar de muitos terem um desenvolvimento inicial problemático, são capazes de atingir um nível bastante independente, conseguindo, em muitos casos, prover a própria vida. As pessoas desse grupo conseguem se beneficiar de métodos modernos de comunicação como o *TDD*, telefone adaptado para surdos, ou o telefone com dispositivo em Braille. Lembra o autor que a participação da família em todo o processo é indispensável para crianças de qualquer um dos níveis citados (Van Dijk & Nelson, 1997-1998, p. 4).

Para Van Dijk, a proposta de educação “é ‘desenvolver’ as imagens da criança, formar mentalmente, simbolizar conceitos e comunicação. Isto, no entanto, só é possível quando a criança tem uma base sólida de experiência motora” (Jurgens, 1977, p. 2). Para que ocorra essa experiência motora, em seu enfoque baseado no movimento, a abordagem coativa, Van Dijk apresenta seis grandes níveis diferentes de comunicação – sequenciais ou cumulativos - pelos quais a criança passa e que contribuirão para o desenvolvimento da comunicação em surdocegos pré-linguísticos: o afeto, apego ou nutrição, a ressonância, o movimento coativo, a referência não representativa, a imitação diferida e os gestos naturais.

No primeiro nível, conhecido como afeto, apego ou nutrição, pressupõe-se o desenvolvimento de um vínculo social caloroso entre a criança e a pessoa com a qual ela está em contato. Para Van Dijk (1967), o afeto é uma sensação de segurança e de sentir-se cômodo consigo mesmo e com outra pessoa, o que é fundamental para se obter o desenvolvimento das habilidades comunicativas e o desenvolvimento do aluno como pessoa. Van Dijk (198-?) propõe três sugestões para ajudar os alunos a conseguirem uma relação social de afeto: 1) limitar o número de pessoas que trabalham com a criança; 2) construir uma rotina de atividades [mais adiante abordarei o estabelecimento de rotinas] para a criança; 3) distribuir os estímulos externos para evitar tanto que ela seja estimulada demais quanto que haja falta de estímulos.

No segundo nível, o da ressonância, a criança e o adulto [que pode ser o professor, o cuidador, a mãe, etc.] movem-se juntos em um espaço muito restrito e esse mover-se juntos faz com que a criança experiencie a sensação do movimento: é uma relação corpo a corpo. Para Stilman e Battle (1984 citados por Van Dijk, [198-?], p. 2), os motivos pelos quais se deve fazer uma criança participar de atividades de ressonância são: 1) obter a sua atenção e participação em interação com os outros; 2) desenvolver a compreensão da criança de como as suas ações podem afetar o meio ambiente; 3) estimular a formação de relações positivas

com os outros. O educador tem que estar muito atento para obter respostas naturais da criança e perceber qualquer tentativa que ela faça para se comunicar (Van Dijk, [198?-], p. 2). Cader-Nascimento (2003, p. 87) assim se refere à ressonância:

[...] o processo consiste no mediador acoplar seu corpo ao da criança realizando o mesmo movimento, estabelecendo através da ação corporal um diálogo. Este diálogo é básico, pois a partir dele o mediador poderá introduzir sinais indicativos marcando o início e o término do movimento, ampliando e sistematizando-o.

O terceiro nível, o movimento coativo ou de mão sobre mão, também conhecido como *imitação simultânea* ou *imitação contribuidora*, caracteriza-se pela realização dos movimentos de forma paralela, simultaneamente entre a criança e a pessoa que está trabalhando com ela. Apesar de as duas estarem muito próximas uma da outra, o movimento é feito estando ambas fisicamente separadas e ocupando um espaço mais amplo. Juntos, criança e adulto, realizam no início desse nível movimentos corporais completos, como caminhadas e corridas, e mais adiante poderão ser acrescentados obstáculos para que a criança consiga superá-los. É nesse nível que a criança inicia seu aprendizado de atividades rotineiras, cotidianas mais funcionais. Ela começará a utilizar objetos básicos do dia-a-dia e aprenderá pequenas tarefas como colocar-se à mesa, guardar objetos após o uso, alimentar-se e vestir-se. Neste nível objetiva-se um domínio maior do espaço pelo surdocego.

A referência não representativa constitui o quarto nível desta abordagem. Neste nível, a criança é levada a apontar e reconhecer, por meio do toque, as partes de seu próprio corpo e do de outra pessoa, em modelos como bonecas e moldes de argila. Nele também já inicia a compreensão de símbolos. Em relação à referência não representativa, Turiansky e Bove (1975 citados por Van Dijk, [198-?], p. 3), destacam que a principal função desse nível é a elaboração de uma imagem corporal por meio da referência às partes concretas do corpo da criança. Acreditam, ainda, que o uso de desenhos esquemáticos de figuras humanas em fases posteriores à instrução também facilitam o desenvolvimento de uma representação simbólica do eu. À medida que a criança já consiga fazer essas relações, ela já pode ser introduzida em uma forma mais abstrata, por meio de objetos de referência. Estes estarão representando ou identificando pessoas ou circunstâncias. É importante que a criança perceba que objetos e pessoas possuem existência própria, que vão além do seu próprio corpo ou del mesma.

O quinto nível é a imitação. Nesse nível a criança irá reproduzir ações iniciando pelas mais simples, e à medida que vá dominando-as se introduzirão ações com mais

complexidade. Habitualmente se inicia com os movimentos que utilizem o corpo todo, como levantar-se, sentar-se, caminhar, que aos poucos vão substituindo os movimentos de membros e mãos. Na imitação, diferentemente do movimento coativo, a criança não estará mais numa ação simultânea com o adulto; estará distante dos objetos e pessoas e deverá transferir os movimentos para o seu próprio corpo. Ela terá que reproduzir um modelo que não mais estará presente – a memória deverá auxiliá-la. Para a compreensão deste nível, Stillman e Battle (1984) citam quatro áreas nas quais se observa o desenvolvimento do comportamento imitativo: 1) compreensão, por parte da criança, da correlação entre as suas ações e as ações observadas nos demais; 2) capacidade para representar as qualidades dinâmicas das ações observadas; 3) capacidade do educador de utilizar a imitação como instrumento para mostrar à criança como deve fazer as coisas; e 4) capacidade da criança para ampliar as suas imagens mentais das coisas vistas, ouvidas e/ou sentidas. Van Dijk (1968) recomenda que as ações sejam realizadas com objetos que façam parte da vida da criança, como um brinquedo predileto, um pente ou outro que lhe seja familiar, e essas atividades já devem ser enquadradas nas rotinas da vida cotidiana.

Gestos naturais constituem o sexto nível descrito por Van Dijk, e são definidos como representações motoras do modo como a criança normalmente usa um objeto ou participa de um acontecimento. Amaral (2002) destaca que, embora esses gestos sejam concretos, eles são a primeira tentativa de falar a respeito de alguma coisa não presente e constituem um momento importante rumo à abstração e à linguagem, pois demonstram a capacidade de pensar que tem a criança. Para Van Dijk (1968), os gestos naturais se desenvolvem a partir das experiências infantis com as qualidades motoras das coisas. O educador sempre deverá estar atento para perceber como a criança interage espontaneamente com os objetos do seu ambiente para determinar os gestos que são naturais para ela. Stillman e Christy (1984) acreditam que o educador deve concentrar-se na produção espontânea de gestos da criança, e não no seu aprendizado em situações definidas. Van Dijk (1968), no entanto, sugere que o educador se adiante e inicie o gesto antes da criança. O gesto sempre deve ser feito com o objeto presente, para que a criança consiga uma associação, visual ou tátil, para ser capaz de relacionar o sinal com o objeto no momento em que não estiver próximo a ele. Van Dijk (198-?, p. 4) ressalta ainda que

[...] quando a criança for capaz de utilizar espontaneamente uma série de gestos naturais no contexto das suas rotinas cotidianas, tais gestos poderão ser transformados em sinais manuais através de processos de desnaturalização e descontextualização. A desnaturalização supõe uma modificação gradual do gesto natural através de indicações táteis e

modelagem sistemática para convertê-lo em um sinal padronizado. A descontextualização consiste no desenvolvimento de antecipações e imagens mentais pelo aluno.

Amaral (2002) observa que o de esses níveis terem sido explicados numa sequência, separadamente, não quer dizer que seja essa a forma em que eles deverão ocorrer, a criança poderá transitar entre os níveis sempre que for necessário.

Van Dijk, Marleen e Nelson (1993, [2001]), ao falarem em desenvolvimento, apoiam-se na Teoria Social da Educação [os autores citam Bandura, 1977 e 1986]. Para esta teoria, tanto o comportamento quanto o desenvolvimento são determinados, em grande parte, pelo ambiente. Acredita-se, com base nessa teoria, que se uma pessoa adquiriu um comportamento considerado errado este pode ser modificado de uma forma positiva, alterando o ambiente. Por meio da educação uma criança pode aprender um comportamento certo de três maneiras: pelo reforço da educação, pela instrução ou por imitação. Em qualquer uma dessas formas a influência é ativa.

Pela privação e falta de respostas adequadas, a criança surdocega desenvolve alguns comportamentos desviantes. Ela normalmente desenvolve uma autoestimulação que é uma das formas mais característica de ela se sentir e de perceber viva. Esses comportamentos, na maioria das vezes, são apreendidos inconsciente e cotidianamente, por meio de um condicionamento operante em que uma resposta está ligada a um estímulo [situação] por meio de reforço (Van Dijk et al., 1993).

Segundo Van Dijk et al. (1993), para alterar o comportamento desviante nas crianças e ajudá-las a aprender novos comportamentos, a educação pelo reforço é a mais eficaz. Por ser privada de dois sentidos, o visual e o auditivo, a criança está, em primeiro lugar, incapaz de aprender através do ensino comum e sua capacidade de aprender por meio da observação é muito limitada, por isso as informações que chegam a ela tornam-se fragmentadas, o que contribui para o aumento de seus comportamentos autoestimulatórios.

A educação das crianças surdocegas difere da educação de crianças com outras deficiências, porque aquelas têm dificuldades em aprender por meio da observação, das experiências; como não enxergam nem ouvem, há um atraso na habilidade de imitar. Para Van Dijk (198-?), essas dificuldades podem ser superadas e as atividades podem ser aprendidas coativamente, isto é, por meio de um relacionamento intensivo de um com o outro. A criança irá perceber os movimentos colocando sua mão sob a mão do educador, assim ela irá perceber como segurar objetos, realizar tarefas, etc., e o educador, enquanto isso, vai

constantemente confirmando o comportamento positivo da criança. Conforme a idade da criança, novas competências vão sendo incorporadas e aprendidas desta forma.

Ante essas argumentações, há que tomar cuidado com a abordagem individual como esta para que as crianças não se tornem, em tudo, dependentes do educador. Outro grande problema com esse método, ressaltado por Van Dijk, é que a criança surdocega praticamente não tem contato com as crianças da própria idade. Entretanto, quando uma criança tem esse nível de comprometimento, ela vai, à primeira vista, estabelecer contato com outras crianças por si e não irá experimentar o assim denominado comportamento de modelagem, que é muito importante para a educação social. Depois que a criança sente segurança, já estabeleceu uma ligação segura, ela buscar um relacionamento social com outras crianças.

Na fase inicial do trabalho, o número de pessoas com as quais a criança irá se relacionar deve ser limitado e ela sempre deverá relacionar-se com crianças que tenham habilidades sociais mais desenvolvidas, porque estas poderão contribuir para que ela, pela interação, apreenda novas habilidades de jogos sociais. Cumpre sempre lembrar que as crianças não surdocegas têm que conhecer a forma como a criança surdocega se comunica, como deve ser abordada, como pode ser incluída nos jogos e em brincadeiras e como elas podem se comunicar com ela. Todas essas atividades são muito importantes, porque farão com que a criança surdocega experiencie mais as relações interpessoais e adquira habilidades sociais que possam ser reforçadas e aprendidas pela educação e pela confirmação das regras de comportamento.

As crianças com surdocegueira congênita são tidas como um tipo de problema “ortopedagógico”. Para elas, não bastam os instrumentos convencionais de avaliação, os padronizados, são necessários também a observação e um ensino de diagnóstico com base no conhecimento específico de cada profissional das diversas áreas ou disciplinas, para que, numa união de esforços da equipe, seja traçado um plano de atendimento para essas crianças (Van Dijk et al., 1993).

Por viverem num mundo “fechado”, as crianças surdocegas muitas vezes não compreendem, não têm consciência de si, nem do mundo que está ao seu redor, o seu exterior. Para essas crianças, o desenvolvimento da comunicação deveria ser considerado como o objetivo primordial. Ao se referir à comunicação das crianças com surdocegueira congênita, Van Dijk et al. (1993) afirma que muitas vezes elas funcionam ao nível da comunicação pré-simbólica por um período muito longo, por não terem noção nenhuma de uma comunicação com gestos ou fala. Ganhar uma consciência disto pode levar muitos e muitos anos. Esse

pesquisador afirma, ainda, que muitas pessoas surdocegas adultas poderão permanecer no nível não simbólico, enquanto outras irão desenvolver um sistema de linguagem simbólica.

Van Dijk, com base na teoria do afeto, na teoria da privação e na teoria social da educação, estabelece pontos fundamentais a serem observados na educação de crianças surdocegas, tais como: pedido para uma avaliação e métodos, fixação de uma rotina diária, agenda diária, agenda semanal, contagem fora da agenda, o planejador de atividade, livros de associação, organização em 'certo grau', o sentimento de competência, livros de referência e o pedido para construir relacionamentos de afeto como condição básica para a comunicação.

No que se refere ao pedido para uma avaliação e métodos, Van Dijk lembra que, devido à privação em que vive a criança surdocega, por falta dos dois sentidos distais, ela vive em um mundo onde estímulos ambientais são transferidos em fragmentos ou em uma forma caótica, e com isso ela não é capaz de aprender por si mesma, necessitando de estímulos para orientar-se e saber como lidar com pessoas e objetos em seu ambiente. Essa criança sempre irá necessitar da assistência para a construção de imagens de objetos, pessoas e interações, e com isto aprender a explorar ligações que serão a base para a sua formação posterior.

O programa educacional de uma criança surdocega começa com a fixação de uma rotina diária, e numa abordagem coativa, o educador apoia a criança em suas atividades diárias. É o educador que estabelece as ordens, e em movimentos sincronizados vai atendendo às necessidades da criança. Inicia pelas necessidades básicas, como comer, beber, tomar banho, dormir e a necessidade de contato e movimentação. Essas atividades são repetidas diariamente, tantas vezes quantas forem necessárias, para que se estabeleçam rotinas estáveis. Para a fixação e sistematização de um programa diário utiliza-se uma série de recursos, como calendários e associação de livros, que tem como função principal o apoio à memória. Essas ajudas são de grande valia, não só para o estabelecimento de uma rotina, mas também para o desenvolvimento da comunicação.

As agendas diária e semanal são a continuação uma da outra. Na agenda diária são anotadas todas as atividades diárias planejadas com antecedência e ela servirá para organizar a rotina diária da criança. Na agenda semanal, que parte da agenda diária, planeja-se a semana da criança. Tanto a agenda diária quanto a semanal são montadas com a ajuda de imagens, texturas ou objetos que lembram ou anunciam as atividades do dia e da semana. Estas agendas poderão compor, mais adiante, a agenda mensal ou anual.

A contagem fora da agenda é usada para eventos especiais que ocorrem durante longos períodos de tempo. Ela poderá ser utilizada, por exemplo, como preparação para os

finais de semana em casa ou uma excursão. Também pode ser utilizada para indicar um período de férias, uma semana de acampamento ou internação no hospital.

O planejador de atividade é utilizado para as atividades que são muito complexas e levam um período mais longo. As ações são preparadas passo a passo e planejadas com antecedência. Na fase do planejamento, deve-se oportunizar à criança dar sua própria contribuição.

Os livros de associação são montados de uma forma ordenada em diversos livros, para que as crianças recordem fatos já vivenciados e com essas lembranças estimuladas elas possam reviver a experiência realizada.

Quando Van Dijk fala do grau da organização, ele não está querendo dizer que a vida ou a rotina da criança surdocega seja perfeitamente previsível e organizada e que as ações sejam previamente fixadas. O objetivo é uma organização flexível, que possa ser ajustada para situações especiais da criança, inclusive usando suas próprias contribuições.

Muitas crianças surdocegas passam por experiências negativas ao manusear objetos, por exemplo, e essa experiência influencia na constituição de sentimentos de competência. Experiências negativas levam a criança a sentir-se incapaz de realizar e controlar suas próprias atividades e a perceber-se dependente e controlada. O trabalho coativo pode evitar que a criança tenha experiências negativas.

Os livros de referência são montados para que crianças com surdez e visão residual consigam desenvolver mais facilmente um sistema de comunicação por gestos. São colocadas fotos e adicionados sinais para que, ao folhear esse livro, a criança estabeleça ligações e consiga se comunicar.

3 REFLEXÕES (IM)PERTINENTES: O HOMEM SUBJACENTE A ESSAS PROPOSTAS

Os escritos do MEC apresentam dados objetivos de como se encontra o atendimento oficial às pessoas surdocegas e esclarecem sobre características entendidas como próprias a elas, mas não apresentam referências ou fundamentos que permitam compreender a fundamental importância da educação para o processo de humanização dessas pessoas, visto que, antes de estarem sob essa condição, precisam ser consideradas pelo prisma da genericidade.

Para melhor compreender a constituição da natureza no homem pode-se recorrer a Agnes Heller. Essa questão não é tratada por Van Dijk e demais autores que abordam a surdocegueira, nem pelos escritos documentais ou norteadores do MEC. Tampouco, por outro lado, Heller trata da educação de pessoas com deficiência ou mesmo com surdocegueira. Todavia, como a autora demonstra uma explicação de como os homens formam a sua conduta propriamente humana, para serem participantes da genericidade humana ou para serem do gênero humano, suas elaborações teóricas podem contribuir para se compreender uma teoria explicativa de aprendizagem e investir no desenvolvimento da pessoa surdocega. Essa formação da genericidade se dá contando com a cotidianidade que vivenciam. Algumas de suas obras abordam preocupações em relação à vida cotidiana, a ética e moral e a reflexão sobre a condição humana (Heller, 1972, 2002).

Para Heller, ao nascer, o homem já está imerso em uma cotidianidade que terá que absorver e dominar para se tornar um adulto, e só é adulto quem é capaz de viver por si mesmo sua cotidianidade. A seu ver, o ser humano deve dominar, antes de tudo, a manipulação das coisas. Heller (1972, p. 19), pensando na sociedade do século XX, destaca que o homem adulto “[...] deve aprender a segurar o copo e a beber no mesmo, a utilizar o garfo e a faca, para citar apenas os exemplos mais triviais”, e afirma que na sociedade civilizada não é considerado adulto aquele que come com as mãos, mesmo que seja para satisfazer suas necessidades vitais.

Ainda segundo Heller (1972), cada homem deve adquirir certo grau de habilidade, de acordo com a idade e o lugar, pois para sobreviver precisa trabalhar, e a divisão do trabalho se apresenta de diferentes modos e requer características diferenciadas. Para a autora, a vida cotidiana é a vida de todo homem e do homem inteiro, que participa dela com todos os aspectos de sua personalidade e de sua individualidade. Na cotidianidade entram em funcionamento os seus sentidos e sentimentos, as suas capacidades intelectuais, as suas

habilidades manipulativas, as ideologias vigentes. Nesse aspecto da vida se mantêm ocupadas diversas capacidades, como: a visão, a audição, o olfato, o tato, a habilidade física, o espírito de observação, a memória, a sagacidade, a capacidade de reagir. Igualmente operam os mais diferentes sentimentos: amor, ódio, desprezo, compaixão, participação, simpatia, antipatia, desejo, nostalgia, inveja, repugnância, veneração, náusea, amizade, etc. Para a autora,

A vida cotidiana é em seu conjunto um ato de objetivação: um processo no qual o particular como sujeito deve-se ‘exteriorizar’ nas suas capacidades humanas ‘exteriorizadas’ começam a viver uma vida própria e independente dele, e continuam vibrando em sua vida cotidiana e dos demais de tal modo que estas vibrações – através de algumas mediações – se introduzem na forte corrente do desenvolvimento histórico do gênero humano e destes contrastes obtém se um – objeto – contido de valor (Heller, 2002, p. 165).

A assimilação da manipulação das coisas para a cotidianidade inicia-se sempre por grupos que estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, nos quais a pessoa aprende costumes, normas, a ética. É no grupo que o homem aprende os elementos da cotidianidade, como, por exemplo, o modo de cumprimentar ou de comportar-se nas mais diversas situações. Não obstante, esse homem só pode ser considerado adulto quando sai do seu grupo de convívio e é capaz de manter-se com autonomia e reproduzir comportamentos aceitáveis pela comunidade, de mover a si mesmo e de mover esse ambiente. Com Heller, podemos pensar que o início da vida cotidiana é a base do processo histórico universal e que é distinto em cada período histórico. Aqui lembro Sant’Anna quando expõe que

A vida é o primeiro pressuposto para se “fazer história”, e viver significa “comer, beber, ter moradia e coisas mais” (isto é, a manutenção cotidiana dos fatores básicos). Então fazer história significa produzir os meios dessa manutenção. A história, para nossos autores [aqui Sant’Anna, se refere a Marx e Engels], é um processo dinâmico e não meramente uma coletânea de fatos passados (Sant’anna, citado por Marx & Engels, 2007, p. 27).

Pela teoria vigotskiana e pelos escritos de Heller, é possível entender o trabalho educacional na cotidianidade como condição inicial para a formação da genericidade nas pessoas com deficiência e aqui, mais especificamente, nas pessoas surdocegas. Isso se torna defensável desde que o alvo seja o alcance dos estágios seguintes. Para o surdocego busca-se a formação de uma ‘visão’ de mundo, de sociedade e de homem mais ampla e comprometida com a coletividade, constituída por videntes e não videntes, ouvintes e não ouvintes. Na abordagem de Van Dijk, com a fixação de uma rotina diária, numa abordagem coativa, o

educador apoia a criança em suas atividades diárias e espera que essa criança tenha todo o domínio das habilidades básicas; que ela transcenda a isso e entenda que nas coisas mais simples estão as sementes para as mais complexas. Na cotidianidade ou na rotina diária, para Van Dijk, repousa a possibilidade da não cotidianidade

Não obstante, esse trabalho defendido por Van Dijk fica limitado, por não considerar que esse atendimento depende de políticas públicas, de uma gestão que contemple a educação para as diferentes classes sociais. A educação não se apresenta como uma luta política, já que interferirá diretamente nos rumos do desenvolvimento da clientela em questão.

Assim, é preciso ensinar aquilo que na cotidianidade transforma os homens em gênero humano, e como e por que se dá esse processo. Isso não é tarefa fácil quando se almeja o alcance da consciência, seja como atividade psíquica superior, seja como superação da alienação.

Como alternativa, é preciso uma teoria psicológica da aprendizagem e do desenvolvimento humano e uma teoria que direcione o trabalho pedagógico.

Scalcon (2002) explica que a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural podem ter afinidade, “porque ambas possuem os mesmos fundamentos filosóficos e as mesmas preocupações no que se refere à educação”, ou seja, elas têm a mesma matriz teórica, o materialismo histórico-dialético. Sendo assim, a psicologia pode contribuir com a pedagogia, pois explica a natureza social dos processos psicológicos, “por entender a realidade do indivíduo como síntese de múltiplas determinações sociais, psicológicas e biológicas, conforme preconiza a Pedagogia Histórico-crítica” (Scalcon, 2002 p. 9).

Meira (2007) explica que a expressão *Pedagogia Histórico-Crítica* foi cunhada por Dermeval Saviani, e refere que esse autor

[...] divide as teorias educacionais em três grupos: liberal, crítico-reprodutiva e histórico-crítica. Enquanto a concepção liberal advogou a autonomia da educação em relação à sociedade e colocou-a como elemento de correção das distorções sociais e os críticos-reprodutivistas denunciaram-na como um instrumento de reprodução desta sociedade; a concepção histórico-crítica supera a articulação mecanicista entre educação e sociedade e defende a possibilidade de, ao analisar essa relação como essencialmente dialética e contraditória, pensar em transformações no quadro educacional e social (Meira, 2007, p. 27).

Saviani esclarece o que quis traduzir com a expressão *Pedagogia Histórico-Crítica*:

[...] o que quero traduzir com a expressão *Pedagogia Histórico-Crítica* é o empenho em compreender a questão educacional com base no

desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (Saviani, 2005, p. 88).

Postas algumas questões sobre a compreensão e o significado da Pedagogia Histórico-crítica e entendido que esta formulação de Saviani envolve uma dimensão maior, em que a proposta pedagógica tem que ter um ar transformador, pressupõe-se que por meio da aplicação dessa pedagogia haja uma transformação social, e não a manutenção e a perpetuação do sistema, como ocorria com outras teorias educacionais citadas por esse autor, como a liberal e a crítico-reprodutiva, anteriores à histórico-crítica (Saviani, 2003, p. 93). Na primeira a educação não estava vinculada à realidade social na qual os alunos estavam inseridos, acreditando-se que ela poderia corrigir as distorções sociais; a segunda afirmava que aquela apenas era um instrumento de reprodução desta sociedade

Saviani ainda esclarece que a concepção pedagógica por ele cunhada surgiu da necessidade posta pela prática dos educadores nas condições atuais [período em que escreveu sua teoria pedagógica] e da realidade escolar presente.

Para Saviani (2004, p. 95), a “[...] educação é uma atividade mediadora no seio da prática social global”; ele ainda assevera que [...] “o espaço próprio da educação encontra-se na intersecção do individual e do social, do particular e do geral, do teórico e do prático, da reflexão e da ação” (Saviani, 2004, p. 96).

Ao identificar a educação como atividade mediadora dentro da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, ainda que seja no espaço da educação que se encontram as possibilidades de transformação, resalto quão importante é o professor, dentro desta perspectiva, ter o domínio de conteúdos e de técnicas e conhecer a teoria que irá alicerçar sua prática. Aqui penso em teoria da forma explicitada por Sánchez Vázquez:

[...] teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade, ou antecipação ideal de sua transformação (Sánchez Vázquez, citado por Saviani, 2005, p. 35).

Dentro da perspectiva de educação proposta por Saviani, a transformação da teoria em prática na medida em que esta materialize o que está em nível de conceitos espontâneos em níveis de conceito científico, como é discutido por Vigotski, ou, como propõe este autor, do saber objetivo em saber escolar deverá ser feita por mediações, por um efetivo trabalho educativo, e por esse veio é que é de fundamental importância em todo o processo educacional a atuação do professor, do bom professor, para que se efetive o bom ensino, um ensino rico. Para esse autor (Saviani, 2004, p. 13), a essência do trabalho educativo consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Para que isso se concretize Saviani (2004, p. 59) assevera que cabe aos educadores:

- a) desenvolver nos alunos uma aguda consciência da realidade em que vão atuar;
- b) proporcionar-lhes uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente;
- c) proporcionar-lhes uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilite uma ação eficaz.

Com a crença na possibilidade de uma educação transformadora, Saviani esclarece a que veio a pedagogia histórico-crítica, sua tarefa em relação à educação escolar. O autor propõe:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Para que a educação cumpra “sua tarefa” dentro dessa perspectiva teórica, ela tem que partir do saber já produzido historicamente pelos homens - portanto, do saber humano - mas de forma intencional, sistematizada, para que o aluno, conforme já dissemos, vá além dos conhecimentos cotidianos, superando-os pelos científicos e, em se apropriando desses conhecimentos elaborados pela humanidade, ir se humanizando.

Facci (2003, p. 174) afirma que o “desenvolvimento das funções psicológicas superiores – FPS é dependente da convivência dos seres humanos com seus pares de forma

que haja superação do biológico, pela utilização de mediadores produzidos para suprir as necessidades postas em nível histórico”. Voltando-me agora ao principal objeto deste trabalho, que é a humanização da pessoa surdocega, pergunto: se o desenvolvimento das FPSs depende da convivência dos seres humanos com seus pares, será que a prática pedagógica do professor que atua com o surdocego está permitindo ou propiciando seu desenvolvimento? Será que está se diferenciando de uma educação espontânea, sendo mediadora num processo em que a aprendizagem promova o desenvolvimento?

Para tentar pensar numa possível resposta às minhas indagações recorro a Saviani, quando destaca que um dos mais importantes aspectos da Pedagogia Histórico-Crítica é a compreensão da prática educacional, e que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1994, p. 17). Então, talvez a pergunta primeira deva ser: será que o professor do surdocego tem consciência de que ele pode produzir em cada indivíduo essa humanidade produzida pelos homens? E aqui permito-me abrir um parêntese para refletir um pouco sobre a formação do professor.

Saviani (1997, p. 130) afirma que o professor só consegue produzir alguns conhecimentos nos alunos se ele tiver esses conhecimentos, e aponta algumas categorias de que o professor precisa ter domínio: na primeira estão os conhecimentos específicos de sua disciplina; na segunda categoria o professor tem que ter conhecimentos de como deve organizar sua disciplina para que os conhecimentos específicos inerentes a ela sejam apropriados pelos seus alunos; e na terceira categoria, a do “saber pedagógico”, o autor prevê que o professor deva se apropriar de todos os conhecimentos relacionados às ciências da educação. Outro saber imprescindível ao professor é ter a compreensão das condições sócio-históricas das quais se origina a tarefa educativa. Por último, o autor afirma que o professor tem que ter um “saber atitudinal”, ou seja, comportamentos compatíveis com o trabalho educativo que vá realizar.

A formação – não só dos professores, mas de todas as categorias profissionais – tem sido feita de uma forma muito aligeirada, tudo tem que ser muito rápido. Analisando-se as categorias pontuadas por Saviani, é de se perguntar: será que o professor está conseguindo ter domínio, ou pelo menos conhecimento da existência dessas categorias?

Com essas “provocações” não posso deixar de refletir sobre as políticas educacionais atuais, elaboradas sob o regime capitalista, tendo a compreensão de que a história da educação e a dos indivíduos que ensinam e aprendem estão interligadas, de que essas histórias não se escrevem em capítulos separados na história da humanidade; portanto, para que todos os

professores, inclusive o da educação especial, instrumentalizem-se para conseguirem perceber os avanços e os limites de sua prática e do desenvolvimento de seus alunos. Para tanto é necessário eles se compreenderem neste momento político em que estamos inseridos. Para isso vale analisar profundamente os fundamentos filosóficos nos quais se assentam as práticas educacionais e suas implicações para a formação do homem que queremos que seja humano.

Finalizo esta seção depois de ter feito uma incursão na realidade dos surdocegos - iniciando pela compreensão da surdocegueira, definições, registros históricos sobre essa condição e tipos de atendimento - e de ter apresentado dados do MEC e exposto informes sobre o estado da arte. Verifiquei o que as novas políticas educacionais nacionais trazem de novo para essa área (Brasil, 2008) e apresentei a proposta de Jan Van Dijk, o autor mais citado e que mais tem publicado sobre surdocegueira até o momento.

Não obstante, para direcionar as políticas públicas nessa área, em busca de uma educação escolar que leve à aprendizagem e ao desenvolvimento das pessoas surdocegas, considero necessário firmar os fundamentos filosóficos e epistemológicos dessa área de atendimento especial.

Não basta explorar procedimentos, que mudam conforme avançam as descobertas tecnológicas ou tecnologias assistivas. Cunha, Cendon e Nohama (2009) apontam que a tecnologia assistiva, a comunicação alternativa e os dispositivos implantáveis - como retina artificial, implante coclear, estimulação magnética intracraniana com implante de matriz de eletrodos - podem ser a solução para os problemas de comunicação ou falta de comunicação apresentados pela pessoa surdocega. Atentar para estes recursos, novas tecnologias e procedimentos é algo necessário, porém isso deve ser feito à luz daquilo que a teoria possa oferecer. No caso, entendo que a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural apresentam subsídios para tal atendimento educacional. Assim, vale a pena conhecer as ideias que se apresentam como fundamentos e proposições para o atendimento à pessoa surdocega na sociedade pós-capitalista. Não defendo que ela possa ser ressuscitada e implantada no Brasil nos dias atuais, todavia pode inspirar alternativas para além do que se tem e, sobretudo, oferecer elementos para a compreensão da intrínseca relação entre sociedade e educação, educação regular e especial, desenvolvimento da pessoa surdocega e da pessoa sem deficiência.

Com esse caminho, já aponto que aquilo que se cria no âmbito da educação especial pode ser extrapolado para o atendimento de pessoas sem deficiência, num caminho inverso que comumente se adota.

Enfim, vale considerar o que afirma Barroco:

Quando ritmos e naturezas diferenciadas de aprendizagem e de desenvolvimento se unem à falta de domínio, de metodologia, de didática, etc., (devido a uma formação cada vez mais aligeirada do professor), numa sala de aula para todos, torna-se limitado o desenvolvimento dos ensinamentos científicos (Barroco, 2004, p. 16).

4 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO SOCIAL: BASE PARA A PROPOSTA RUSSA E SOVIÉTICA DE ATENDIMENTO AO SURDOCEGO

*Até que maduro
explode em vôos
rindo do tempo que imagina saber
ou guardava preso o que sabia.
Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia*

Mauro Iasi

Expostos na seção anterior os aspectos referentes à proposta do MEC e de Van Dijk, neste tenho como objetivo apresentar alguns pontos marcantes da nova educação que se pleiteou após a Revolução de Outubro de 1917, na Rússia e posterior União Soviética, a Educação Social do novo homem soviético, bem como os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural que, somados àqueles, puderam subsidiar uma proposta revolucionária de educação para pessoas surdocegas.

4.1 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO SOVIÉTICA

Até 1917 a educação na Rússia era basicamente realizada por setores da grande burguesia, proprietários das escolas primárias, e pelo Estado numa escala muito menor. As escolas primárias, até a Revolução Bolchevique, eram unidades isoladas que, em termos nacionais, não integravam uma rede que compusesse um programa russo de ensino.

A educação das classes populares era comandada pela Igreja, que detinha a maior parte dos estabelecimentos de ensino. Nessas escolas primárias eram ministrados, além dos conteúdos religiosos, também noções de leitura e escrita, elementos básicos de aritmética, canto religioso. Em média, a duração da escola primária era de três a quatro anos, mas excepcionalmente esse ensino poderia ter até seis anos, com conteúdos de gramática russa, história e geografia da Rússia, geometria, dentre outras matérias. Para René Capriles,

[...] a grande maioria das instituições de ensino eram de propriedade de alguns setores da grande burguesia, nas áreas urbanas, dos latifundiários, no campo, e uma pequena parte era do Estado. A Igreja, além de controlar

maciçamente a instrução popular, também era proprietária de um significativo número de estabelecimentos educacionais (Capriles, 2002, p. 18).

Nos anos que antecederam a Revolução de 1917, muitos educadores progressistas discutiam a educação russa, pois esta era a preocupação de muitos autores e pensadores, dentre eles Constantin D. Uchinski, que defendia um sistema público de ensino ministrado na língua materna de cada povo e baseado na cultura e nas tradições populares regionais, russas ou não. Sua proposta apontava

[...] para uma reforma democrática no ensino visava não somente à criação de um grande sistema público de instrução, como também, e principalmente, procurava normalizar a formação de quadros pedagógicos capazes de continuar as suas teorias de uma antropologia pedagógica (Capriles, 2002, p. 19).

Leon Tolstói (1828-1910), sob forte influência de Uchinski, de cujas ideias era defensor, fundou a primeira escola gratuita de que se tem notícia na localidade de Tula, a cem quilômetros de Moscou, em sua propriedade de *Iasnaia Poliana*, no ano de 1859. Era uma escola para os filhos de seus colonos. Tolstói escreveu o ABC, material produzido em quatro volumes que trazia noções científicas e contos populares. Juntamente com outros educadores, visivelmente influenciado pelas ideias de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Tolstói acreditava que a criança era perfeita e que eram os homens e a sociedade que a modificavam e a corrompiam. Para Tolstói,

[...] o professor deve saber incentivar naturalmente o aluno e nunca obrigá-lo a demonstrar um interesse que não experimenta. Deve ser válida a mesma liberdade para todos os educandos de perceber a influência, visto que só eles podem julgar se o educador verdadeiramente conhece e ama tudo aquilo que ensina (Tolstói, citado por Capriles, 2002, p. 21).

Capriles (2002, p. 22-24) cita ainda que diferentes educadores se destacaram nesse período, como P.F. Lesgaft (1837-1909), que defendia a introdução da educação física na escola primária; P.F. Kapterev (1849-1922), segundo cuja opinião se deveria unir a educação familiar à social desde o jardim da infância; V.P. Vakhterov (1853-1924), que elaborou a Cartilha Russa, organizou materiais didáticos e metodológicos para o ensino da língua russa.

Barroco (2007, p. 63) afirma que é com E. I. Tikheeva (1866-1944) que se aprofunda a busca pela qualidade da instrução na Rússia, pois defendia a ideia de unidade e continuidade da educação das crianças em casa.

Antes da Revolução de Outubro de 1917 muitos profissionais contribuíram com suas pesquisas, estudos e métodos educacionais para dar um aspecto novo à educação russa, dentre eles: A. Zelenko, professor e engenheiro; Louise K. Shleger, pedagoga, e ainda o especialista S. T. Chatski. Em 1906 Zelenko, Shleger e Chatski fundam o primeiro centro de assistência social de Moscou, escola que ensinava o socialismo às crianças, o que deixava descontente o governo, culminando com a prisão de Zelenko e Chatski. Após a revolução, esse primeiro centro de assistência social de Moscou passou a ser a primeira Estação Experimental de Educação Pública (Capriles, 2002, p. 23, 24).

Segundo Barroco (2007, p. 64-65), o primeiro programa educacional implantado após a Revolução de Outubro de 1917 foi esboçado e estruturado por Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939), mulher de cultura e instrução inquestionáveis, escritora, que quando esteve no exílio aprofundou seus estudos sobre tendências pedagógicas com especial interesse pelo trabalho de John Dewey e pela Escola Nova e ainda entrou em contato com Wilian James. Por todo o seu conhecimento e envolvimento com as causas dessa nova sociedade, Krupskaya não se cala e acusa as autoridades por nada fazerem em prol da educação escolar do país. Ainda em maio de 1917, após fazer as acusações contra as autoridades, publica o denominado Programa Escolar Municipal, atribuindo ao governo a obrigação de organizar o maior número possível de instituições pré-escolares gratuitas. Krupskaya teve suas publicações compiladas nas Obras Completas, em 11 volumes.

No programa educacional idealizado por Krupskaya, esposa e companheira de Lênin, estabelecia-se a escola única, que integrava as escolas primárias, secundárias e técnicas. Apenas as universidades não seriam integradas. Barroco (2007, p. 76) destaca que, para Krupskaya,

[...] o novo tipo de escola deveria ter como fim a formação de pessoas completamente desenvolvidas, com uma visão integrante do mundo e uma compreensão clara do que estaria acontecendo ao redor delas, a respeito da natureza e da sociedade; pessoas preparadas nos níveis teóricos e prático para qualquer trabalho físico ou intelectual, e que fossem capazes de construir uma vida racional plena, bonita e jovial.

Enquanto Krupskaya defendia que o novo tipo de escola deveria ter como fim a formação de pessoas completamente desenvolvidas, preparadas em níveis teóricos e práticos, Lênin (1982) reafirmava seu objetivo no campo da educação, que fazia parte da luta para derrubar a burguesia: “Declaramos que a escola não existe à margem da vida, da política, que isto é uma burla, uma hipocrisia pura e simples” (Lênin, 1982, p. 237).

Já Kalinin (1875-1946), depois de Lênin, aponta que a educação comunista se diferencia da burguesa não só pelos fins e objetivos, mas também pelos métodos. Explicou ainda que o marxismo-leninismo daria a chave para a resolução de todo e qualquer problema. Para Kalinin, na maneira de resolver e abordar os problemas da vida é que se verificaria a presença dos princípios marxistas. Para ele, a educação comunista estava intimamente ligada ao desenvolvimento da consciência, da cultura geral, e à elevação do nível intelectual das massas (Barroco, 2007, p. 76-77).

Ainda para esse autor, em 1940, com a União Soviética já muito diferente, muito mudada e já numa nova reforma educacional, as tarefas da educação ainda eram as mesmas apontadas por Lênin em 1920. Segundo Lênin, a produtividade do trabalho é, em última instância, o mais importante, decisivo para o triunfo do regime social (Barroco, 2007, p.77)

Moisey Mikhaylovich Pistrak, educador russo, cassado por questões políticas, em 1936 retorna às suas funções depois da morte de Stalin. Com sua experiência na Escola Lepechinsky, entre 1918 e 1924, aponta de maneira clara e objetiva as metas a serem atingidas pela instituição escolar. Afirma que “o objetivo da escola é formar as crianças para que possam, num prazo breve, com um gasto mínimo de energia e de força, pagando à vida um tributo mínimo pelo aprendizado, adquirir a experiência necessária para se tornarem trabalhadores completos” (Pistrak, 2005, p. 89-90).

Este autor resume os objetivos a serem alcançados pela escola da seguinte forma:

1. A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida.
2. Ela deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente.
3. Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções (Pistrak, 2005, p. 90).

Lênin chamava a atenção para a falta de engajamento dos docentes na nova ordem, em tempos de comunismo e guerra. Já Pistrak alerta para a importância de os educadores apreenderem as ideias de uma pedagogia social e destaca a importância da formação de um coletivo de educadores, como norte para a resolução da infinidade de problemas com que se deparam em seu dia-a-dia. Ele afirma:

É claro que um professor isolado, abandonado a si mesmo, não encontrará sempre a solução indispensável ao problema que enfrente; mas se se trata de um trabalho coletivo, da análise coletiva do trabalho de uma escola, o esforço

não deixará de ser um trabalho criador, e isto já foi provado pela experiência das reuniões regionais de professores primários (Pistrak, 2005, p. 26).

Já Kalinin ([19--], p. 36, 38) chama a atenção para outros pontos. Para este autor, “[...] para ser um verdadeiro mestre deve nascer-se mestre e não só aprender a sê-lo”. Retorno a Pistrak quando ele chama a atenção para a necessidade do estudo teórico por parte dos professores e educadores em geral e afirma que ninguém pode ser um verdadeiro mestre, como coloca Kalinin, se não se debruçar sobre os estudos teóricos. Este autor argumenta:

Constatamos então, a propósito de todos os problemas da vida escolar, que apenas a teoria nos dá o critério indispensável para optar, avaliar e justificar tudo o que fazemos na escola. O educador que não dispõe deste critério não poderá trabalhar de forma útil na escola: ele se perderá sem encontrar o caminho, sem guia, sem saber o objetivo a ser atingido (Pistrak, 2005, p. 24-25).

Ainda Pistrak defende que não basta uma teoria, é preciso que essa teoria pedagógica seja social e revolucionária. O autor assevera que,

[...] sem uma teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria pedagógica social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas (Pistrak, 2005, p. 24).

Apesar de todo o romantismo da declaração de Kalinin em relação ao professor/mestre, não se pode conceber uma prática sem base teórica, como tão bem defende Pistrak. Barroco destaca em relação a Kalinin que sua abordagem carece de embasamento teórico e de fundamentos na análise histórico-dialética, algo que pleiteava diante da juventude – não que o autor não a tivesse, mas estava sob o compromisso de fazer vingar o comunismo em tempos stalinistas (Barroco, 2007).

Compreendendo que sem uma teoria pedagógica revolucionária também não haveria uma prática pedagógica revolucionária, Pistrak, segundo Barroco (2007, p. 89), “teve como seu objetivo maior parece ter sido o de estruturar os enunciados surgidos no contexto da prática escolar à luz do método dialético e sob as considerações marxianas”. A autora ainda aponta que, da mesma forma que fez Vygotski, Pistrak apresenta três concepções ou, como ele as caracteriza, três correntes educacionais anteriores à revolução escola-trabalho.

À primeira corrente Pistrak chama de “pedagógica”, própria para certos pedagogos reformistas burgueses. O programa de ensino era previamente definido e organizado por meio

de guias de estudos, ou listas de exercícios ou questões que seriam estudadas nas diferentes disciplinas. O estudo das disciplinas poderia ser feito de diversas formas: em livros, laboratórios, etc. Na escola o trabalho poderia ser desenvolvido por meio de atividades como escultura, modelagem, desenho, etc. O trabalho apresentava-se aos alunos de maneira completamente desorganizada, sem nenhum plano de conjunto, sem nenhuma concepção teórica. O fracasso desse modelo, para M. M. Pistrak, deve-se ao fato de que esta maneira de colocar a questão não resolve absolutamente o problema das relações entre o trabalho e a ciência (Pistrak, 2005, p. 45-46).

A segunda corrente, segundo Pistrak, propunha um trabalho qualquer, tomado em sua integridade, como base do trabalho escolar. Tanto a primeira como a segunda correntes resultaram em fracasso, visto que em nenhuma delas o problema se apresentava corretamente colocado. Em ambos os casos substituía-se a relação entre o trabalho-ciência pela relação dos diferentes cursos com o trabalho da oficina sendo que nesta, ao contrário do que ocorria na primeira corrente, era o ensino que se subordinava ao trabalho manual realizado nas oficinas. Pistrak destaca que a causa do fracasso, aqui como no caso anterior, deve-se ao fato de que trabalho manual e trabalho intelectual eram independentes, um em relação ao outro e por vezes até antagônicos., e sua ligação era puramente eventual, quando se produzia, mas não era nem podia ser constante (Pistrak, 2005, p. 46-47).

A terceira corrente nem sequer procurava resolver o problema da relação trabalho-ciência na escola. Baseava-se numa teoria muito simples, ou seja, na suposição de que o trabalho, qualquer que seja, é básico para a educação. Acreditava que graças ao trabalho o homem se torna disciplinado e organizado, portanto era preciso ensinar o amor e a estima pelo trabalho em geral. O trabalho eleva o homem e lhe traz alegria; educa o sentimento coletivista, enobrece o homem e é por isso que o trabalho, e particularmente o trabalho manual de qualquer tipo, é precioso como meio de educação (Pistrak, 2005, p. 48).

Pistrak entende que o fracasso das iniciativas dessas três correntes acabou por fortalecer o restabelecimento de uma escola em que o trabalho, quando não completamente ausente, acabou por desempenhar um papel muito pequeno. Isso tudo, somado às condições sofridas de um período de guerra civil e à fome, fez surgir uma nova corrente, que não se fazia compreensível para os professores daquele período.

Pistrak assegura que tal maneira de se encarar o trabalho na escola, em que trabalho e educação se encontravam desconectados, só era possível

[...] quando o ensino era separado da educação nossa escola deve liquidar esta separação. O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças (Pistrak, 2005, p. 49-50).

Assim, compreender a função do trabalho nessa nova sociedade, pós- revolucionária, é compreender a educação daquele período. Para Barroco (2007, p. 82),

[...] para a sociedade soviética, alistar o maior número de indivíduos, as massas, na construção cultural e econômica, era questão de vida ou morte. Daí, a escola unificada concentrar toda sua atenção no trabalho do povo. Este tema básico passa a inspirar o programa da escola em todos os períodos, encarando-se o trabalho não somente pela via da especialização, mas como o construtor de uma nova vida, que, prescindindo da formação em apenas uma dada profissão, permite uma ideia clara das relações e interdependências das várias formas de trabalho. É sob essa compreensão geral que seria entendida a educação. Desse modo, a escola deveria ir unida, o mais próximo possível, à realidade e sem dar lugar a qualquer influência religiosa, mas destacando o trabalho produtivo.

Barroco (2007) destaca ainda que a educação social, na perspectiva marxista-leninista, seria a educação atenta à vida objetiva, ao homem criador, ao homem humanizado pela atividade do trabalho, e que a proposta de tomar o trabalho como referência para o processo educativo é defendida por muitos autores soviéticos, como Krupskaya, Lunacharsky, Blonsky, Pinkevich e Pistrak.

Pensando ainda em uma educação que humanize o homem pela atividade do trabalho, como pretendiam os autores russos e soviéticos, reitero que para cumprir a função essa educação tem que ser intencional, organizada. Para Vigotski,

[...] a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio; ainda não concordamos em deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida, [...] isso seria tão insensato quanto lançar-se ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para chegar à América! (Vigotski, 2003, p. 77).

Pelo exposto, recuperar o que os autores soviéticos pensavam sobre a educação, o trabalho, a ação educativa, traz um norte para a compreensão de que educação quero resgatar tanto para as pessoas deficientes quanto para as que não têm deficiência.

4.2 VIGOTSKI E A BASE PSICOLÓGICA PARA A PEDAGOGIA ESPECIAL SOVIÉTICA

Antes de iniciar minhas considerações a respeito da Psicologia Histórico-Cultural e suas implicações na nova defectologia, apresento aqui alguns aspectos da vida e obra de L. S. Vigotski. Embora os dados a seguir possam ser de conhecimento de educadores e psicólogos, entendo que alguns pontos de destaque mereçam ser dados à sua biografia. Esta se mescla com o seu fazer científico-profissional e, ao mesmo tempo, à sua defesa de uma nova sociedade. Desse modo, num paralelo, é possível pensar quanto o trabalho docente da atualidade acaba direcionando as biografias dos professores. Algo que nos chama a atenção é a grande possibilidade de tais profissionais não se reconhecerem naquilo que se apresenta como atividade principal em suas vidas. Dito de outro modo, a vida de Vigotski pode ser inspiradora para esses professores que atuam na educação especial ou inclusiva, mas pouco significado é atribuído ao seu trabalho e, conseqüentemente, o sentido pessoal de suas atribuições profissionais fica contaminado.

Para chegar às elaborações que fez no campo da Defectologia e da Psicologia, Vigotski contou com uma sólida formação geral. É possível concluir que ela foi humanista, já que contou com o incentivo da família e de seu tutor para a leitura de clássicos da literatura russa e mundial, da filosofia alemã, dentre outras, das obras de grandes pensadores e estudiosos, como K. Marx, Lenine, Freud, Piaget. Vê-se, pois, que ele se apropriou daquilo que a humanidade, por meio desses autores, alcançara no plano teórico. Com isso quero dizer que uma proposta de intervenção psicológica ou educacional deve ser fruto de uma caminhada de estudos, reflexões, análises, proposições, etc. Como diz o próprio Vigotski (1998), a criação surge da apropriação de um edifício socialmente construído. É sobre um dado acervo histórico legado que se podem colocar novas e consistentes elaborações.

Antes de ser psicólogo que teorizou sobre a aprendizagem e o desenvolvimento, Vigotski formou-se em Direito³¹ e, por causa do seu interesse em Psicologia, estudou muito sobre medicina. Foi professor de Literatura e Psicologia numa escola de Gomel, sua cidade natal.³²

³¹ Vigotski, mesmo sendo excelente aluno, por ser judeu, não tinha garantido o acesso à universidade, das vagas das universidades apenas 3% eram destinados aos judeus. No ano em que o psicólogo russo iria ingressar na academia, mudaram as regras de seleção, que não seriam mais baseadas na competência, mas realizadas por meio de sorteio. Vigotski foi, porém, sorteado, iniciando os cursos de Medicina e Direito em Moscou, optando pelo segundo e formando-se no ano de 1917 (Almeida, 2004, p. 18).

³² Gomel, também conhecida como Homiel ou Homel (bielorrusso), é a segunda maior cidade da Bielo-Rússia. Tem uma população de 479.935 habitantes (estimativa 2006). Gomel está situado na parte sudeste do país, na margem direita do rio Sozh, perto da fronteira com a Ucrânia, nas proximidades da usina nuclear de Chernobyl. Embora tenham sido contaminados pelos resíduos radioativos na sequência do desastre de Chernobyl de 1986, os moradores nunca foram evacuados de Gomel e a população em geral continuou a crescer.

Para se formar um pesquisador de problemas relacionados à constituição do que é propriamente humano nos psiquismos dos homens e à coletividade, apropriou-se dos desafios identificados pelos autores clássicos e das proposições que fizeram, cada um à sua época e em sua sociedade. Assim, ser sensível à sorte da humanidade foi algo culturalmente formado no jovem autor. Vigotski viveu muito pouco, visto que morreu com 37 anos, mas deixou uma vasta produção teórica. Ele se interessava por diversas áreas do saber, como Linguística, Ciências Sociais, Psicologia, Artes e Filosofia, e, é possível observar que suas elaborações se revelam recheadas dos subsídios que essas áreas oferecem.

Leontiev (1997) e Bein, Vlásova, Lévína, Morózova e Shif (1997) apontam que Vigotski teve 135 obras publicadas, das 180 que escreveu. No Brasil só foram publicadas *Pensamento e Linguagem* (1987), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (1988), *A Formação Social da Mente* (1999), *Psicologia da Arte* (2000) e *Psicologia Pedagógica* (2003) o que leva a uma apropriação parcial do pensamento do autor. A barreira da língua se apresenta como um primeiro obstáculo a ser transposto, visto que é preciso dominar o espanhol, o inglês ou o russo. Isso repercute no interesse inicial de muitos profissionais que buscam na obra Vigotski o embasamento teórico para seus trabalhos

Em 1925 escreveu o livro *Psicologia da Arte*, que só foi publicado na Rússia em 1965. Nesse período começou a organizar o laboratório de Psicologia para Crianças Deficientes. Após fazer uma conferência no II Congresso de Psiconeurologia de Leningrado, marco importante de sua vida profissional, foi convidado pelo diretor do Instituto de Psicologia para, junto com Alexander Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev e outros estudiosos, compor o quadro de pesquisadores do Instituto. Vigotski se transferiu para Moscou e passou a trabalhar no Instituto de Psicologia e no Instituto de Estudos das Deficiências que ele mesmo fundou. Nesse mesmo ano Vigotski organiza o Primeiro Congresso de Educação Especial da Rússia (26 de novembro de 1924). Professor e pesquisador, dedicou sua vida tanto à educação regular quanto à Educação Especial (Knox & Kozulin, 1989, p. 64).

Morreu aos 37 anos, em 11 de junho de 1934. No ano de sua morte foi publicado na Rússia seu livro *Pensamento e Linguagem*. Entre os anos de 1936 e 1956, período de intensa censura do regime stalinista, suas obras foram suspensas, e de 1982 e 1984 foram publicadas na URSS suas Obras Completas, num total de seis volumes.

Cabe aqui fazer também alguns apontamentos sobre o método que alicerça a psicologia vigotskiana ou a Teoria Histórico-Cultural. Essa teoria tem sua base filosófica no

método e na filosofia do materialismo histórico e dialético, e isso se constitui como ponto fundamental para compreendermos suas implicações educacionais.

Para Shuare (1990), o emprego do materialismo histórico e dialético na ciência implica a necessidade de determinar as dependências do objeto de investigação, de superar as limitações de dele se apropriar sem o reconhecimento de sua historicidade, e, ao mesmo tempo, de reconhecer o caráter dialético do conhecimento. Leva ao entendimento de que a fonte do desenvolvimento do objeto (fato, evento) é a unidade da luta dos contrários, e que este desenvolvimento se dá em saltos qualitativos, em constante movimento interno. Para esta autora,

Qualquer teoria científica, em especial as chamadas ciências humanas, responde a uma concepção geral sobre a essência do homem, sua origem, a natureza do conhecimento, etc. Por isso, os resultados concretos e os princípios básicos de qualquer teoria científica não podem deixar de expressar uma determinada concepção de mundo e certo enfoque filosófico. O problema não é como evitar esta situação, como “limpar” a ciência deste conteúdo inevitável. Pelo contrário, se trata de explicitar ao máximo esta dependência e esclarecer as funções da filosofia e da concepção de mundo no conhecimento científico (Shuare, 1990, p. 13).

Segundo a mesma autora, o marxismo supera a ruptura entre a teoria e a prática. Ela afirma que o trabalho é a forma superior de manifestação da atividade prática humana na qual o sujeito da atividade é analisado sócio-historicamente e a atividade é conceituada em termos materiais. O materialismo histórico e dialético examina a sociedade como criação do próprio homem, não como uma força estranha, externa, à qual o homem deva adaptar-se ou diante da qual ele deva manter-se simplesmente passivo. O homem é, ao mesmo tempo, sujeito e produto nas relações sociais, por isso só é possível estudá-lo, em qualquer aspecto, se o considerarmos como ser histórico e social.

Destarte, ao se pautar no marxismo, a Psicologia Histórico-Cultural tem como empreendimento principal a superação do caráter natural do desenvolvimento humano. Duarte (2000) enfatiza a importância de entender que essa psicologia direciona para uma pedagogia em que a escola tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, pois possibilita a apropriação do conhecimento objetivo, historicamente acumulado, como forma de instrumentalização do indivíduo; não de um indivíduo passivo, mas de um indivíduo que se torna “sujeito de suas ações”. Sobre a importância da educação Duarte destaca:

[...] o trabalho educativo estará possibilitando que o indivíduo possa ir além dos conceitos cotidianos, possa ter esses conceitos superados por

incorporação pelos conceitos científicos e assim possa conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ela é parte (Duarte, 2000, p.111).

Tuleski (2002, p.117) ressalta a importância da escola nesse processo:

A escola seria uma das principais instituições para responder pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois ajuda a criança a se apropriar dos signos/mediadores culturais, que permite o autodomínio ou autocontrole das capacidades mentais (intelectuais e emocionais).

Isso significa que, no modo como a sociedade está organizada, a escola assume papel de suma importância para formar aquilo que é próprio do homem cultural: as funções psicológicas superiores.

Com a Psicologia Histórico-Cultural reconhece-se a importância da ação educativa para a aprendizagem e para o desenvolvimento humanos, pois ela transpõe as barreiras do determinismo biológico e isso abre oportunidades de intervenção e possibilidades efetivas educacionais até mesmo junto a pessoas com desenvolvimento *complicado* por uma deficiência.

Por meio de seus estudos, Vigotski (1989a) demonstra como ele próprio compreende esse desenvolvimento *complicado*. Para ele, um fator complicador do desenvolvimento e da personalidade da criança com defeito³³ é que “[...] de um lado, o defeito é a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; por outro lado, porque precisamente origina dificuldades, estimula o movimento elevado e intensificado pelo desenvolvimento” (Vigotski, 1989a, p. 5).

Para Vigotski (1989a), um fator de suma importância refere-se à posição ocupada na sociedade pela criança deficiente. Há que se proceder a uma reorganização do espaço ocupado por essa criança em suas relações sociais, de todos os momentos que determinam seu papel e seu destino como participante da vida e de todas as funções sociais. Aponta o autor que o seu desenvolvimento é duplamente condicionado pelo meio social e que o sentimento de menosvalia ou de inferioridade influencia a realização social da deficiência e a tendência social da compensação para a adaptação às condições do meio. Aqui vale lembrar o que Vygotskaya, sua filha e estudiosa da Educação Especial, destaca sobre esse autor:

³³ O termo defeito é apresentado pelos autores russos e soviéticos, mas hoje ele já não é empregado fora dos limites do trabalho acadêmico a respeito.

Eu penso que a longevidade dos escritos de Vygotsky em Educação Especial resulta do fato de que eles articulam com êxito teoria e prática. Ele “fez” ciência com suas mãos. A teoria de Vygotsky era frutífera porque surgiu das demandas de prática, e a prática tinha êxito porque foi fundamentada na teoria em profundidade (Vygodskaya, citado por Barroco, 2007, p. 211).

4.2.1 Vigotski e a nova defectologia

Com o estudo de *Fundamentos de Defectologia* (Vygotski, 1989a), constata-se que um dos pontos principais dessa obra é a possibilidade de educação das pessoas comprometidas pela deficiência, não, porém, com foco somente na reabilitação ou na educação profissional, mas também na compensação e/ou supercompensação das áreas ou funções afetadas. Parte-se do que se tem de íntegro nas pessoas com desenvolvimento complicado por uma deficiência. Vigotski coloca que o postulado central da defectologia contemporânea é que

[...] qualquer defeito origina estímulos de compensação. Por isso o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se a determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança (Vigotski, 1989a, p. 5).

Com fundamento nesse postulado de Vigotski, concebe-se que a educação de crianças deficientes precisa partir de que, associadas à deficiência, existem possibilidades compensatórias que permitem superar as limitações, e são essas possibilidades que devem ser exploradas, de forma norteadora, no processo educativo de crianças com deficiência. Sobre o *Volume V de Obras Escogidas*, Barroco destaca:

Pode-se observar que de 1924 a 1932, o autor apresenta a crítica e a proposição para os fundamentos da nova Defectologia. É nesta época que realiza muitas pesquisas, os resultados teórico-metodológicos bem como a necessidade de aprofundamento nas investigações, ele expõe em cursos e conferências. Na década de 1930, seus escritos já contam com dados beneficiados pela teorização mais amadurecida acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humanos, como ao que se refere à emergência e desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Barroco, 2007, p. 205).

Vygotskaya, citada por Barroco (2007), escreve que os trabalhos de Vigotski seguiram em duas direções, a teórica e a prática, e essas duas direções se entrelaçam de tal maneira que não se concebe uma separada da outra. Vygotskaya coloca ainda que Vigotski é reconhecido como um dos fundadores da Psicologia Especial e também da nova Educação Especial na Rússia.

Vigotski apresentou, no Primeiro Congresso de Educação Especial da Rússia, em novembro de 1924, do qual ele foi o idealizador e o organizador, todo um estudo com novos conceitos e apropriações para responder às demandas da educação especial daquele período na nova URSS. Vygotskaya afirma que pela primeira vez Vigotski trouxe a público suas proposições, em uma conferência. Pedagogos especiais presentes, após ouvirem Vigotski, deixaram a conferência completamente mudados, renovados com as essas novas proposições. Ele muda os rumos da Educação Especial, da Defectologia, que até então via a criança com deficiência apenas do ângulo ou pelos parâmetros biológicos. Vigotski propunha, com sua apresentação na conferência, “uma nova teoria explicativa para a natureza do desenvolvimento de crianças sob tal condição” (Barroco, 2007, p. 20).

Vigotski foi, conforme Barroco, a “coluna intelectual” da nova Defectologia soviética. Foi ele que apresentou os fundamentos científicos, com base nas psicologias gerais, em estudos experimentais e teóricos, sempre se atualizando e revisando o que publicavam em diferentes países profissionais de diferentes áreas. Barroco esclarece que

A Defectologia se definia, portanto, como campo integrado que abarcava o estudo e a educação de todas as crianças e adultos com impedimentos ou incapacidades. O termo oficial aplicado à profissão, na qual os indivíduos estudam e ensinam tais crianças trabalham e recebem o treinamento para tanto, é designado defectologista (Barroco, 2007, p. 213).

Com a formação de professores para atuarem junto a indivíduos com deficiência, realizada por um instituto fundado por A. S. Griboedov, Vigotski reconhece toda a inovação da nova defectologia, que ganhou corpo e alma com um novo sistema de atendimento numa Rússia pré- e pós-revolucionária (Barroco, 2007).

Em 1934 foi editado, pela primeira vez, o livro *Pensamento e Linguagem* (Vigotski, 2001), obra que Vigotski não conseguiu ver publicada em vida. Isso é de grande importância para se pensar na humanização da pessoa com deficiência, pois nela Vigotski explicita suas teorizações sobre conceitos espontâneos e científicos, desenvolvimento atual e real, funções maduras e zona de desenvolvimento próximo.

Embora não trate especificamente da pessoa com deficiência, o que nela expõe serve ao entendimento de como se constituem aspectos do pensamento conceitual, próprio ao homem com funções psicológicas superiores desenvolvidas.

Lembro que, após a revolução de 1917, a URSS tinha uma grande preocupação quanto ao comprometimento com o projeto socialista por parte das pessoas desse país. Era necessário desenvolver mentes comprometidas com esse projeto, que visava à igualdade social de todos os homens e ao desenvolvimento universal por meio do trabalho enquanto força produtiva livre e consciente, ancorada na ciência e na técnica. Vigotski, compreendendo esse momento, esforça-se para entender como as crianças “apropriam-se dos instrumentos culturais simbólicos postos em sociedade” (Tuleski, 2002, p. 113). Ele precisava compreender a importância da linguagem no processo de evolução do estado puramente biológico para o racional e, com isso, descobrir, qual a função da linguagem na passagem do ser totalmente instintivo para o social e deste para a aquisição da subjetividade humana.

Teorizou sobre como se formam os conceitos, como se dá a compensação e a supercompensação em indivíduos com déficits ou defeitos. Sobre os conceitos, descreveu que estes têm sua gênese na prática social, servindo para nortear as condutas e apreender o mundo. Eles são repassados e modificados de geração a geração, pelas mediações dos homens entre si e com as suas produções ou produtos. Para serem constituídos, constoem-se signos, que veicularão dados significados e ganharão certos sentidos para cada homem em particular.

Sobre o processo de formação de conceitos, Vigotski reconhece a existência de conceitos espontâneos ou cotidianos e conceitos científicos. Para ele, os *conceitos espontâneos* são aqueles assimilados na vida cotidiana, isto é, são uma forma rudimentar de construção de significados, e se desenvolvem no decorrer da atividade prática, das interações sociais imediatas. Caracterizam-se pela ausência de uma percepção consciente de suas relações e são orientados pelas semelhanças concretas e por generalizações isoladas. Eles formam a base dos conceitos científicos, como também permitem a formação de novos conceitos espontâneos.

Os conceitos científicos, por sua vez, são formas avançadas de categorização e de generalização; são assimilados por meio da colaboração sistemática e organizada entre o professor e a criança e ensinados com a formalização de regras lógicas. Sua assimilação envolve análise, que se inicia com uma definição verbal, operações mentais de abstração e de generalização, e se apoia em conceitos espontâneos já apropriados.

Para Vigotski (2001, p. 350),

[...] poderíamos dizer que a força dos conceitos científicos se manifesta naquele campo inteiramente determinado pelas propriedades superiores dos conceitos, como tomada de consciência e a arbitrariedade; é justamente aí que se revelam a fragilidade dos conceitos espontâneos da criança, que são fortes no campo da aplicação espontânea circunstancialmente conscientizada e concreta, no campo da experiência e do empirismo. O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da consciência e da arbitrariedade e continua adiante, crescendo de cima para baixo no campo da experiência pessoal e da concretude. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos começa no campo da concretude e do empirismo e se movimenta no sentido das propriedades superiores dos conceitos: da consciência e da arbitrariedade. O vínculo entre o desenvolvimento dessas duas linhas diametralmente opostas revela indiscutivelmente a sua verdadeira natureza: é o vínculo da zona de desenvolvimento imediato e do `nível` atual do desenvolvimento.

Com o intuito de melhor esclarecer como são traçados os caminhos dos conceitos, Vigotski (2001) esquematiza a questão da seguinte forma: imaginemos o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos como se fossem duas linhas de sentidos opostos, uma projetando-se para cima e outra para baixo, as quais, em certo ponto, se aproximam. Então, poderíamos pensar como inferiores os conceitos mais simples, mais elementares, que amadurecem mais cedo; e como superiores, aqueles com propriedades mais complexas, que exigem tomadas de decisão. Convencionalmente, pode-se dizer que, na criança, os conceitos espontâneos desenvolvem-se de baixo para cima e os científicos de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores (Sierra, 2008).

Conforme afirma o autor russo, o desenvolvimento do conceito espontâneo na criança deve atingir um determinado nível para que ela possa apreender o conceito científico e tomar consciência dele. Vigotski (1989b, p. 93) explica que,

[...] embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito de cotidiano que a criança tem de passado estiver diferenciado, quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar no passado e agora, os conceitos geográficos e sociológicos devem se desenvolver a partir de esquema simples aqui e em outro lugar.

Pelo exposto, pode-se identificar a importância da educação escolar para esse processo de formação de conceitos. A criança com desenvolvimento complicado por uma deficiência, e mesmo a criança sem deficiência, entregues a si mesmas, não irão alcançar

conceitos mais elaborados e complexos que lhes permitam compreender o mundo e nele intervir de modo direto e indireto; não terão condições de imaginar o que não faça parte da sua realidade imediata. Com isso, entende-se que a apreensão do mundo pode ser proporcional às suas experiências, ficando por elas limitada.

Na verdade, isso pode ser compreendido com o que Luria (1989) escreve: a palavra é a célula do pensamento, e o pensamento diz respeito à consciência. Pode-se entender que com poucas palavras ou conceitos, a consciência também se encontra em limites.

Na perspectiva vigotskiana, a principal questão relativa à formação de conceitos é o meio pelo qual esse processo ocorre, já que todas as funções psíquicas superiores e a formação da consciência são processos mediados por signos e, na formação de conceitos, esse signo é a palavra. Em princípio, esta tem um papel mediador na formação de um conceito e, depois, passa a ser o seu símbolo.

Assim os conceitos podem ser entendidos como um sistema de relações e de generalizações contido nas palavras e determinado por um processo histórico-cultural: são construções culturais, internalizadas pelo indivíduo ao longo de seu processo de desenvolvimento. É o grupo cultural no qual o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer o universo de significados, e esses passam a ordenar o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo.

4.2.2 Teoria Histórico-Cultural o ensino e o desenvolvimento da linguagem verbal

Para se alcançar a elaboração de conceitos é preciso que a linguagem verbal (oral, escrita, sinalizada, gestual) seja apropriada pelas pessoas com e sem deficiência. Neste sentido, cabe expor mais a respeito de como teóricos da psicologia soviética a compreendem e a importância que ela tem para a abstração da pessoa surdocega.

Luria (1986) escreve que, diferentemente dos animais, nos quais prevalecem traços da experiência imediata anterior para direcionar seus comportamentos, o homem conta com o princípio do abstrato, não se pautando somente na experiência passada imediata. Ele vive não só no mundo das impressões imediatas, mas também no dos conceitos abstratos, o que lhe permite operar não apenas com a imediatividade, mas ter uma antecipação do futuro e penetrar na essência das coisas e das relações entre elas. Dessa forma, o homem domina novas formas de refletir a realidade, não por meio da experiência sensível imediata, mas pela

experiência abstrata racional Esta é a particularidade que caracteriza a consciência humana, diferenciando-a do psiquismo dos animais. Este traço, a capacidade do homem em transpor os limites da experiência imediata, é a peculiaridade fundamental de sua consciência.

Essa capacidade que se apresenta na ontogênese se encontra na filogênese. Neste plano do desenvolvimento, tem-se que a passagem do homem à existência histórico-social, à atividade consciente, ocorre paralelamente ao desenvolvimento da atividade vital humana, caracterizada pelo trabalho social e pela divisão de suas funções – o que dá origem a novas formas de comportamento, sendo que a conduta se apresenta cada vez mais independente dos motivos biológicos. O trabalho social e a própria divisão do trabalho levam ao aparecimento dos motivos sociais de comportamento. Em outras palavras, o homem cria novos motivos complexos para a ação, que o levam às suas formas de atividade psíquica específicas (Luria, 1986).

Além disso, outra razão que leva o homem às formas mais complexas da atividade consciente é a linguagem, cujo surgimento está imbricado com o trabalho. Isso porque, no processo de trabalho socialmente dividido surgiu nos indivíduos a necessidade imprescindível de uma comunicação estreita, a necessidade de designação da situação laboral na qual participavam, levando à formação da linguagem.

Nas primeiras etapas do desenvolvimento filogenético, esta linguagem esteve estreitamente ligada aos gestos; os sons inarticulados podiam significar diferentes coisas ou situações, ou seja, o significado do som estava diretamente relacionado com a situação prática, com as ações, os gestos, e com a entonação com que eram pronunciados.

Pode-se dizer, com base em Luria (1986), em Vygotsky e Luria (1996), que o nascimento da linguagem levou à criação progressiva de todo um sistema de códigos que designava objetos e ações, logo esse sistema de códigos começou a diferenciar as características dos objetos, das ações e suas relações. Finalmente, os indivíduos formaram códigos sintáticos complexos de frases inteiras, com as quais podiam montar as formas complexas de alocação verbal.

Para Luria (1986), sem o trabalho e a linguagem o homem não poderia ter formado o pensamento abstrato, categorial; enfim, não teria se formado homem (isso me leva a defender que a humanização da pessoa surdocega depende da apropriação da linguagem verbal, tal como postularam Sokolyansky e Meshcheryakov). Tal sistema de códigos foi, portanto, fundamental para o desenvolvimento da atividade consciente do homem. Se nos primórdios a linguagem esteve ligada ao caráter simpráxico, à atividade concreta, ela foi progredindo ao longo das etapas de desenvolvimento do homem até chegar a se diferenciar desta, assumindo

outro caráter, o sinsemântico. Nesse percurso assinalado, a linguagem tornou-se decisiva para o conhecimento humano, tornou-se um instrumento para tal.

A linguagem humana - diferentemente da quase linguagem dos animais, que comunica apenas uma vivência ou um estado do animal - implica um sistema complexo de códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, de introduzi-la em determinados sistemas. Ela designa coisas ou ações, propriedades e relações, etc. O animal organiza sua conduta pela utilização da experiência hereditariamente fixada em seus instintos e pela aquisição de novas formas de conduta por meio de experiência individual. Desse modo, a sua linguagem não dá uma informação objetiva, somente contagia, em seus pares, os estados nos quais o animal se encontra. O animal conta com as funções psíquicas elementares, e sua linguagem expressa isso. O homem, com e sem deficiência, encontra nelas o ponto de partida, e, pela linguagem que lhe é própria, eleva-se a outros níveis de desenvolvimento.

Desse modo, evidencia-se que a consciência se erige a partir da linguagem e esta tem na palavra o elemento fundamental. Como apontei anteriormente, a palavra é a célula da linguagem. A emancipação da palavra do domínio simpráxico, da prática imediata, só se dá quando a linguagem se torna um sistema de signos que se enlaçam um ao outro, por seus significados, formando um sistema de códigos que podem ser compreendidos mesmo quando se emprega para situações das quais não se tem o devido conhecimento. A palavra, ao assumir o caráter sinsemântico, revela-se como código autônomo, e a manifestação mais desenvolvida desse caráter se dá em sua forma grafada.

Como defende a psicologia soviética (Leontiev, 1978), o desenvolvimento ontogenético não é uma reedição do filogenético; este não se repete na vida do homem particular. A linguagem não é adquirida pela criança a partir do processo de trabalho, mas no processo de assimilação da experiência comunicada pelos adultos. Apesar disso, pode-se dizer que, de certa forma, a formação da linguagem no plano ontogênico se dá na direção progressiva do caráter simpráxico ao sinsemântico (Luria, 1986).

Conforme Luria (1986, p. 30-31), embora pareça que a linguagem da criança comece com seus primeiros sons, nos quais expressa seus estados emotivos, isso não é correto. Entende que “as primeiras palavras não nascem dos primeiros sons que emite o lactente, mas sim, daqueles sons da linguagem que a criança assimila da fala do adulto quando ouve”. A aparição e o desenvolvimento da verdadeira linguagem estão ligados à ação da criança e à sua comunicação com os adultos, ao fato de dirigir-se a objetos e os designar sob o caráter simpráxico. Posteriormente é que a palavra será separada dessa ação prática imediata e ganhará autonomia. Conforme esse autor, seria em torno de 1,6 a 1,8 anos que ocorreria um

salto notório no desenvolvimento do seu vocabulário, para adquirir novas palavras que reflitam adequadamente os objetos, as suas qualidades, as ações e as relações. Tal salto expressa a passagem da fala simprática à sinsemântica. É nessa fase que ocorre o verdadeiro nascimento da palavra como elemento do complexo sistema de códigos da língua.

Seguindo o raciocínio do autor, a palavra, além de ter função designativa e denotativa, também apreende as relações, as qualidades, etc. Ela assume um caráter objetual, que substitui o próprio objeto, na forma de substantivo ou de uniões, como se dá com as preposições e conjunções (que designam relações).

Fica compreensível a ideia de que com a linguagem o mundo do homem se duplica. Antes da linguagem ele só se relaciona com as coisas que consegue observar e manipular diretamente; com ela, passa a se relacionar com objetos e situações que não vivencia diretamente de modo sensorial, e pode evocar suas imagens voluntariamente. Por meio da linguagem, pode realizar operações mentais mesmo na ausência dos objetos. Ao duplicar o mundo do homem, a palavra assegura-lhe a transmissão da experiência para outros e a assimilação de experiência de gerações anteriores (Luria, 1986).

Nos planos filo e ontogenético, a resultante é que, com a formação da linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidades e relações, o homem adquire algo assim como uma nova dimensão da consciência, ele forma imagens subjetivas do mundo objetivo, que são dirigíveis. Ou seja, ele forma representações que pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas. Nisto consiste a principal conquista que o homem obtém com a linguagem (Luria, 1986, p. 33).

Pode-se pensar a importância do ensino e do uso da linguagem verbal para o desenvolvimento do humano na pessoa. Também se pode entender o tamanho do empenho da defectologia soviética para ensinar a linguagem verbal de diferentes modos e meios. O compromisso era com as possibilidades do gênero humano, e não necessariamente com um grupo de pessoas com deficiências.

Sabe-se que uma palavra pode ter múltiplos significados e que a polissemia é antes uma regra que uma exceção. Ensinar isso à pessoa com visão e audição íntegras constitui-se num longo processo; fazê-lo a quem não ouve e não vê constitui-se em um longo e metucioso processo. Ao empregar uma palavra, a pessoa que fala opta por uma dada significação dentre uma série de possibilidades, conforme o contexto, a situação e o próprio tom em que é proferida. A que a escuta, também entra em atividade inibindo uma rede de palavras e imagens que a palavra pronunciada evoca, e precisa escolher um significado imediato ou denotativo condizente com o contexto ou a situação. A palavra não assume apenas uma

referência objetal, mas tem um campo semântico. A presença desse campo implica em que o sujeito – escritor ou comunicador – e o leitor ou ouvinte devem escolher as palavras e o significado a ser dado a elas. Nota-se quanto vai se complexificando a atividade mental por meio da linguagem.

Luria (1986) retoma Vygotski e se reporta ao termo categorial ou conceitual. Por significado categorial da palavra, que sai dos marcos da referência objetal, entende a capacidade que ela tem não apenas de substituir ou representar os objetos, não apenas de provocar associações, mas de, também, analisar os objetos, abstrair e generalizar suas características; ou seja, a palavra não somente substitui uma coisa, mas a analisa, introdu-la em um sistema de complexos enlaces e relações.

A palavra efetua um trabalho profundo de separar o traço essencial, de analisá-lo. Ela não só designa uma coisa e separa suas características, mas generaliza uma coisa e a inclui em uma categoria. Ela leva à complexa função intelectual de generalização, e, ao generalizar os objetos, converte-se em um instrumento de abstração e de generalização, que é a operação mais importante da consciência.

A palavra, “[...] ao abstrair um traço característico e generalizar o objeto, a palavra se transforma em instrumento do pensamento e meio de comunicação”. Considerando-se que ela é criada de acordo com determinadas condições contextuais, situacionais, “[...] não somente designa o objeto, também cumpre a complexíssima função de analisá-lo, transmitir a experiência formada no processo de desenvolvimento histórico” (Luria, 1986, p. 37-38).

Pelo exposto, percebe-se que a palavra não somente duplica o mundo e assegura a aparição das correspondentes representações, mas se constitui num instrumento poderoso de análise desse mundo. Enfim, ao transmitir a experiência social relacionada com o objeto, a palavra nos leva além dos limites da experiência sensível, permite-nos penetrar na esfera do racional (Luria, 1986).

Observa-se, assim, a intrínseca relação entre pensamento e linguagem. Todavia, é necessário marcar que o pensamento e a linguagem, para Vigotski (2001), têm raízes genéticas totalmente diferenciadas. Eles se processam em diferentes linhas em todo o reino animal e se desenvolvem de forma não paralela e desigual, em termos tanto de filogenia quanto de ontogenia.

As análises de Vigotski (2001) acerca da relação pensamento e linguagem, considerando o exposto por pesquisadores como Köller, Yerkes, Wundt e Bühler, sobre o intelecto e a linguagem de antropoides, e buscando a sua superação, formula algumas conclusões básicas sobre a linguagem e o intelecto dos antropoides:

1. O pensamento e a linguagem possuem diferentes raízes genéticas; 2. O desenvolvimento do pensamento e da linguagem transcorre por linhas diferentes e independentes umas das outras; 3. A relação entre pensamento e linguagem não é uma grandeza minimamente constante ao longo de todo o desenvolvimento filogenético; 4. Os antropoides apresentam um intelecto parecido ao do homem em alguns sentidos e uma linguagem parecida à do homem, em aspectos diferentes e 5. Na filogênese do pensamento e da linguagem podemos constatar, sem dúvida, uma fase pré-fala no desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala (Vigotski, 2001, p. 128).

Diferentemente do que acontece com o adulto, o pensamento da criança se encontra em estágio bastante primitivo, sem as condições necessárias para uma adequada regulação de suas ações. Isto é, nesta segunda fase inicia-se o desenvolvimento da linguagem interior. Começando pela linguagem egocêntrica, em que a criança se desliga do mundo e se concentra no seu próprio eu, volta-se para satisfazer seus próprios interesses e prazeres. Segundo Vygotsky e Luria (1996), as crianças falam geralmente sem objetivo de buscar uma comunicação com o mundo externo, elas falam para si mesmas, em busca de uma interiorização. Sendo assim, a linguagem percorre o caminho da linguagem exterior, linguagem egocêntrica e linguagem interior. Com a linguagem interior a criança adquire a capacidade não só de regulação do meio em que vive, mas de sua autorregulação.

Considerada como estágio pré-intelectual, a fase do balbucio, do grito e também das primeiras palavras, apesar de ser estágio do desenvolvimento da fala, não se caracteriza como estágio do desenvolvimento do pensamento. Nesse período a fala infantil é considerada como uma forma de comportamento emocional e já constitui um rico desenvolvimento da função social da linguagem; e a partir dos primeiros meses de vida ela é, juntamente com gestos e movimentos, o meio de contato social da criança.

Por volta dos dois anos de idade as linhas do pensamento e da linguagem, até então separadas, cruzam-se e se juntam para iniciar uma nova forma de comportamento, momento em que a fala torna-se intelectual e o pensamento, verbalizado (Vygotsky & Luria, 1996).

Para a criança, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento está pautado na riqueza das experiências socioculturais vivenciadas, isto é, o meio é o mediador externo que vai determinar seu maior ou menor grau de aquisição da linguagem e, conseqüentemente, de cultura.

Vigotski (2001) defende que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem não emigra do estágio biológico para o histórico-social de modo tranquilo, linear, mas necessita do outro mais experiente, que ajuda a criança a se apropriar dos signos que são os mediadores culturais necessários para realização de tal rompimento. Para o autor, com a junção do

pensamento e da linguagem a criança passa a ter domínio próprio, isto é, tem comportamento completamente diferente dos impulsos biológicos que tinha até então, com relação à imaginação, à vontade, a sentimentos, e passa a agir, usando para organizar seu pensamento também a capacidade intelectual.

Destarte, para Vigotski, a linguagem, além de transmitir as experiências externas acumuladas por gerações anteriores, tal como aponta Luria, realiza a regulação da conduta humana. Assim sendo, a criança, para adquirir a linguagem, em um primeiro momento se subordina à fala do adulto, isto é, tem-na como exemplo, depois ela imita a ação do adulto com relação a ela, utilizando a linguagem para dirigir e acompanhar sua ação, e aos poucos esta linguagem antecede a ação, para, finalmente, transformar-se em linguagem interna que passa a regular a conduta humana. Para o autor, esse processo ocorre por volta do final do terceiro ano, quando a criança é capaz de raciocinar diante da voz humana de comando e da situação real em si e passa a agir de acordo com o que para ela é significativo.

Segundo Vigotski (2001), os processos psicológicos infantis, como a memória, a atenção, a abstração, a aquisição de instrumentos, a fala e o pensamento, são mediados por signos que são alcançados no contato com a cultura humana, e assim se transformam em funções psicológicas superiores.

No caso de crianças com desenvolvimento complicado por uma deficiência, cumpre reiterar a importância da aquisição da linguagem verbal, em suas diferentes formas, para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Compreender o pensamento e a linguagem da criança que é considerada especial, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, implica em entender o desenvolvimento afetado pela deficiência. Em seus estudos, Vigotski (1989a) coloca que a defasagem orgânica exerce duplo papel no processo de desenvolvimento e do caráter da criança, visto que, por um lado, o defeito é a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento, e por outro, faz com que essa debilidade se torne a força que eleva e intensifica o movimento para o desenvolvimento.

Vigotski (1989a), em seus escritos, demonstrou que o aluno com deficiência deve participar ativamente da vida social e, principalmente, ter um ensino de qualidade que lhe permita desenvolver suas funções psicológicas superiores. A escola tem papel predominante na formação afetiva, emocional e cognitiva dos alunos da Educação Especial. Ela tem “diante de si a tarefa de criar formas de trabalho que respondam às peculiaridades de seus educandos, impondo não à deficiência, mas a superação da mesma” (Souza, 2004, p. 43). A escola deverá, então, criar mediadores que ajudem os alunos a superar as suas dificuldades, a se humanizar e reconhecer o papel fundante da linguagem.

Vigotski investigou, desta forma, como se dava o desenvolvimento humano em condições normais e em condições-limites. Explicar como se formava o psiquismo humano e quanto isso teria de carga cultural e não de determinismo genético, como postulava a psicologia burguesa que ele criticava nas primeiras décadas do século XX, significava tirar o homem de amarras impostas antes pelas relações sociais antagônicas desenvolvidas nas lutas de classes do que simplesmente pela comunidade científica da época.

Vigotski (1989a) ressalta que a criança deficiente necessita utilizar constantemente ferramentas culturais para poder expressar seu pensamento e desenvolver a linguagem, e que em muitos casos os instrumentos culturais a serem utilizados têm que ser adaptados à estrutura psicológica da criança com deficiência, para estimular seus mecanismos fisiológicos e psicológicos e colocá-la em condições de aprendizagem como qualquer outra criança.

A criança que nasceu cega, que não tem campo visual, carece da capacidade de coordenar e organizar os elementos para formar níveis mais altos de abstração e sua capacidade de verificar as informações fica severamente limitada. Suas informações são geradas pela audição, pelo tato, pelo olfato e pelo paladar, que deverão funcionar sem as informações que a visão proporciona. Uma das implicações para o sucesso do aluno cego na educação especial está no fato de criar formas alternativas de se comunicar com a sociedade letrada. Com o aluno cego o sistema de escrita utilizado é o Braille. O professor deve aprender a ler e escrever o Braille para comunicar-se com a criança e proporcionar-lhe oportunidade de aprendizagem acadêmica; já com o aluno surdo é necessário que se criem instrumentos alternativos para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. A comunicação feita por meio da linguagem oral e escrita é dificultada pela própria condição imposta pela deficiência, a qual traz consequências principalmente no tocante à compreensão de processos mais abstratos.

Fernandes (1990), que, assim como Vigotski, já nos anos de 1930, defendia a utilização da língua dos sinais, também concorda que os surdos devem ter a língua dos sinais como a primeira língua e que o professor deverá ter como elemento norteador de sua prática pedagógica uma concepção de que a língua de sinais é de fato uma língua. Ela é língua e como tal apresenta gramática própria e estrutura linguística distinta da do português. Língua de sinais não é apenas uma “forma de comunicação”. A proposta de educação de surdos direcionada pelo uso da língua de sinais é compreender que só ela é capaz de promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional – ou seja, torná-los efetivamente pessoas idênticas às ouvintes, só que falando outra língua.

Luria (citado por Fernandes, 1990) afirma que, ao ser excluído da comunicação verbal em decorrência da deficiência auditiva, o aluno surdo deixa de ter acesso a todas as formas de reflexão da realidade que são produzidas a partir da apropriação dessa forma de comunicação. A linguagem é o principal veículo de interação social e sua ausência interfere de modo significativo no desenvolvimento comportamental do indivíduo, e isso deve ser levado em conta no processo de educação do surdo.

Ainda neste amplo mundo das deficiências encontram-se os surdocegos, que podem apresentar ausência de linguagem e total desorganização do pensamento se a eles não for dado acesso às diversas possibilidades de comunicação, por meio do sistema Braille, a Libras tátil, Tadoma, a escrita cursiva, o método Malossi ou outros meios. Neste sentido, Vigotski coloca-nos que essas pessoas têm que estar em contato permanente com as pessoas que as rodeiam, para poderem, por meio do tato, da linguagem datilológica e mesmo do sistema Braille, aprender, compreender a linguagem e ler. Destaca ainda que ensinar a surdocegos, em comparação a ensinar a cegos ou a surdos, é muito mais difícil, pois, como não veem e não ouvem, limitam-se a guiar-se exclusivamente pelo tato.

As pesquisas desenvolvidas por Vigotski revelam sua importância ao levar à Defectologia os fundamentos filosóficos e os princípios norteadores presentes na educação regular, na *educação social*. Defende o estudioso russo que a sociedade deveria vencer a deficiência, cujas implicações que interferiam no desenvolvimento da criança eram antes de ordem social do que biológica. Isto, no entanto, não significava deixar de reconhecer a existência da diferença posta pela deficiência e por outras condições específicas, a qual é objetivada de diversos modos, em conformidade com as classes sociais antagônicas existentes.

Vigotski reconhece que o problema do pensamento e da linguagem vai além dos limites metodológicos das ciências naturais e transforma-se numa questão de psicologia social. Acreditando não ter esgotado as possibilidades de análise em relação ao assunto, mas ter considerado os pontos mais importantes para uma reflexão sobre o comportamento do homem baseada no materialismo dialético e histórico, conclui que

[...] o pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento mas uma forma histórico-social, [...] ao reconhecermos o caráter histórico do pensamento verbal, devemos estender a essa forma de comportamento todas as teses metodológicas que o materialismo histórico estabelece para todos os fenômenos históricos na sociedade humana. Por último, devemos esperar de antemão que, em linhas gerais, o próprio tipo de desenvolvimento histórico

do comportamento venha a estar na dependência do desenvolvimento histórico da sociedade humana (Vigotski, 2001, p. 149).

Depois de analisar a ontogênese da linguagem e do pensamento, Vigotski (2001, p. 148) observa que um fato fundamental, indiscutível e decisivo é que “o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança” (Vigotski, 2001, p. 149). Estabelecendo uma comparação do desenvolvimento da linguagem e do pensamento verbal com o desenvolvimento da linguagem e do intelecto, tanto nas crianças com pouca idade quanto nos animais, afirma que “um desenvolvimento não é a simples continuação direta de outro, mas ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-cultural”.

Em linhas gerais, pode-se dizer que em um longo processo histórico, na filogênese, o homem, ao desvendar o mundo e a natureza e deles extrair recursos para sua existência, suprimindo suas necessidades, entra em cooperação com seus pares. Ele intervém na natureza, atua sobre ela e a modifica; ele trabalha. Nesse processo, cria ferramentas e instrumentos que potencializam seu corpo para tal intervenção. Também, nesse processo de trabalho, cria a linguagem.

É por meio da linguagem que são transmitidas às novas gerações todas as experiências acumuladas pelas gerações anteriores. A função do pensamento é regular as atitudes humanas diante de situações difíceis que o homem enfrenta no dia-a-dia e que os instintos e os hábitos não controlam. Vyotsky e Luria (1996) afirmam que o pensamento tem como função sintonizar adequadamente o indivíduo com o mundo que o cerca. Sendo assim, o pensamento do adulto deve ser absolutamente preciso e fiel a essa realidade externa.

No plano ontogênico, o indivíduo não inventa a linguagem pelo seu trabalho, ele apenas se apropria do já criado, não reeditando a filogênese; todavia assemelha-se a ela por sua linguagem ser apropriada e ser empregada, indo do nível de concretude, das experiências imediatas, ao de abstração, de domínio e veiculação de conteúdos não experienciados pessoalmente (Vygotsky & Luria, 1996).

Para a educação, a linguagem e os signos são imprescindíveis, pois é por meio deles que se perpetuam os conhecimentos já conquistados e se desenvolvem outros novos. Os signos produzidos pela humanidade constituem as diversas formas de linguagem e servem de instrumentos auxiliares para a memória, a qual permite que os processos psicológicos superiores se desenvolvam e assim superem os elementares.

Para Vigotski, o ponto alto de significação no desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, que até então eram duas linhas completamente independentes, convergem. Segundo Luria, a linguagem começa com um ato prático. Isso ocorre quando a criança utiliza a linguagem para atender ao adulto; logo depois ela já é capaz de utilizar sua própria linguagem externa e já dirige sua ação, e mais tarde a linguagem passa a anteceder a ação para, finalmente, ser transformada em linguagem interna, a qual passa a regular a conduta da criança.

A linguagem e o pensamento são alguns dos componentes necessários para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. A linguagem possui duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de instrumento de pensamento generalizante. Ela fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

O trabalho educativo alicerçado pelos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e de seu idealizador contribui para a humanização dos indivíduos com e sem deficiência, porquanto, para Barroco (2007, p. 215), “Vigotski revela-se um grande humanista, pois sua teoria reposiciona a potencialidade da ação humana, aniquilada pelas teorias subjetivistas e idealistas que ele critica, ele apresenta uma grande crença no homem, em sua capacidade de mudar a história”.

Assim como Vigotski (1997) e Leontiev (1978), Saviani (1994, p. 17-18) acredita que a escola está relacionada a um processo de humanização, e afirma que

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, e agir. Para saber pensar e sentir; para querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo.

Nesta direção, Duarte (2000) destaca a importância de entendermos que a psicologia vigotskiana direciona para uma pedagogia em que a escola tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, pois possibilita a apropriação do conhecimento, objetivo historicamente acumulado, como forma de instrumentalização do indivíduo, que não é passivo neste processo, mas que se torna “sujeito de suas ações” (Barroco & Sierra, 2009).

4.2.3 Vigotski e o atendimento educacional ao cego e ao surdo

Muitos autores estudaram a surdez e a cegueira, entre eles Telford e Sawrey (1978), Brito (1993), Costa (1994), Fernandes (1990), Góes (1996), Myklebust (1968), Amiralian (1994), que apresentaram seus estudos sobre as deficiências visual e auditiva esclarecendo definições, causas, consequências, níveis de perda, tratamentos, estudos psicanalíticos, enfim, estudos muito importantes para compreender as questões biológicas da surdez, da cegueira; porém nenhum desses autores trata do cego ou do surdo enquanto personalidades, enquanto pessoas vivendo numa sociedade de ouvintes e videntes. Vigotski, não negando todos esses importantes estudos, vai além e tenta compreender o significado social e individual que a cegueira e a surdez podem acarretar às pessoas e entender a personalidade destas pessoas.

Os estudos da cegueira e da surdez também fizeram parte das preocupações de Vigotski (1997). Não que ele quisesse ser um especialista nesta área, mas estava em busca de uma psicologia revolucionária, que desse uma base explicativa materialista e dialética e ampliasse as possibilidades de intervenção no atendimento aos indivíduos com essas deficiências.

Para Vigotski (1989a, 1997), em uma criança cega ou surda a deficiência significa normalidade, e não uma condição de doença; ela só irá perceber sua condição de deficiente indiretamente, secundariamente, apenas no contato social; portanto deve ser aceito que a cegueira ou a surdez significam nada além da ausência de uma forma condicional que faz a ligação com o meio ambiente. Os órgãos da visão e da audição recebem e analisam elementos externos do ambiente que dividem o mundo em partes separadas, mediante estímulos que, unidos, representam nossas reações, ajudando assim o organismo a se adaptar ao meio ambiente. No caso da ausência de suas funções, o que se tem é um modo diferenciado de adaptação, mas comum às pessoas que assim se apresentam. Isso, por outro lado, não significa negar a condição em que tais pessoas se encontram e o atendimento educacional que requerem.

Em relação à educação dos cegos, Vigotski (1989a, 1997) buscou mostrar, através de uma retrospectiva histórica, como se deu a passagem da visão popular para outra concepção acerca dessa temática, que, na Antiguidade e na Idade Média, era sustentada por fundamentos religiosos e não pela experiência dos próprios cegos. Estes eram vistos com certo misticismo: a cegueira poderia ser um grande infortúnio, um castigo dos céus, ou até mesmo uma dádiva divina. Existiam sentimentos contraditórios sobre essas pessoas: ou eram temidas ou

endeusadas. Muitos consideravam os cegos como pessoas iluminadas, sábias, pois acreditavam que tinham uma vida interior mais rica. Do misticismo da Antiguidade e da Idade Média, constitui-se, com a Idade Moderna, a visão biológica e mais tarde a sociopsicológica, que abre possibilidades à experiência e ao conhecimento. É nesse período que se dá um marco importante na vida das pessoas cegas: o início de sua educação e com ela o início de sua libertação.

Muitos teóricos tentaram entender ou explicar a cegueira por meio das lentes das pessoas videntes, que enxergam, e as práticas contemporâneas clínica, educacional e social se confundem e estão assentadas num referencial basicamente visual. Vigotski (1989a, 1997) foi além, tentando compreender o significado social e individual que a cegueira pode portar, como também a forma de essas pessoas viverem sem o sentido da visão. Para este autor,

Cegueira não é apenas a falta da visão, meramente a ausência da visão (o defeito de um órgão específico), senão que assim mesmo provoca uma grande reorganização de todas as forças do organismo e da personalidade. A cegueira, ao criar uma formação peculiar de personalidade, reanima novas forças, altera as direções normais das funções e, de uma forma criadora e orgânica, refaz e forma a psique da pessoa. Portanto, a cegueira não é somente um defeito, uma debilidade, senão também, em certo sentido, uma fonte de manifestação das capacidades, uma força (por estranho e paradoxal que seja!) (Vigotski, 1989a, p. 74).

Para Vigotski, uma pessoa que nunca enxergou não pode ter noção do que é a cegueira a não ser por referências sociais ou por uma atitude de reflexão. Para ele, a psicologia do cego é construída como um conhecimento científico, não pode ser apenas o estudo de suas funções e habilidades sensoriais ou desvios isolados, mas sim a compreensão de todas as suas manifestações durante sua vida, a sua totalidade expressando-se em cada sentido. Considera que até a década de 1920, quando ele trouxe à luz seus estudos sobre Defectologia, pouco a ciência havia feito em relação à análise da personalidade do cego na sua totalidade, para poder compreender o seu caminho de desenvolvimento.

Segundo Vigotski, a ausência, nas crianças com deficiência, de algumas funções presentes nas crianças normais faz surgirem novas formações, que vão representar uma unidade, uma reação da personalidade diante da deficiência, a compensação no desenvolvimento. Afirma que:

Se uma criança cega ou surda alcança o mesmo desenvolvimento de uma criança normal, então as crianças com deficiência alcançam esse desenvolvimento de um modo diferente, por outra via, com outros meios e

para o pedagogo é muito importante conhecer essa peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança. A lei da transformação e da compensação proporciona a chave para se chegar a essa peculiaridade (Vigotski, 1989a, p. 7).

Para Barroco (2007, p. 342), “a questão não é o adestramento sensório-motor, mas a capacidade de desenvolver o pensamento conceitual e é por ele que se dá a forma superior de compensação da insuficiência das representações”.

Alguns pesquisadores daquela época citados por Vigotski, entre eles Buerklen (1924), Petzeld (1925) e Kretschmer (1928), depois de terem investigado os aspectos cognitivos e afetivos da personalidade do cego, falam a respeito das especificidades da psicologia da cegueira, de uma marca sócio-histórica na construção psíquica do cego, para a qual a ideia da compensação sociopsicológica é fundamental. Petzeld, em sua pesquisa, afirma que nos cegos, em primeiro lugar, encontra-se a limitação na liberdade de movimento e incapacidade na relação com o espaço. A esse respeito, destaca:

O mais característico na personalidade do cego é a contradição entre essa incapacidade em relação ao aspecto espacial e a possibilidade de manter, mediante a linguagem, uma relação total e completamente adequada com os videntes³⁴ e conseguir a compreensão mútua o que entra totalmente no esquema psicológico do defeito e da compensação (Petzeld, 1925 citado por Vigotski, 1989a, p. 81).

Ainda para Petzeld, essa possibilidade de falta plena de sentido para o cego no mundo faz que não haja nenhum impedimento ao seu desenvolvimento que seja essencialmente proveniente da cegueira. Diante disso, Petzeld (1925, citado por Vigotski, 1989a, p. 81) faz uma importante indicação, tanto para psicologia quanto para a pedagogia do cego: “A capacidade para conhecer em um cego, é a capacidade para conhecer o todo e sua compreensão na base, ou seja, as bases de sua compreensão, é a capacidade para compreendê-lo por inteiro”. Para o cego isto é muito significativo, pois se abre para ele a possibilidade de alcançar o valor social numa medida total.

Buerklen, um tiflopedagogo alemão, citado por Vigotski, trata de dois tipos de pessoas cegas: as que lutam para reduzir e eliminar a distância que as separa do mundo dos videntes e as que enfatizam a sua natureza diferente e querem reconhecer sua personalidade diferente (Rodney, 2005, citado por Barroco, 2007). Estes dois tipos de cegos são resultantes de diferentes compensações: sucesso ou fracasso (Barroco, 2007). Vigotski faz uma crítica ao

³⁴ A palavra “vidente” sempre que mencionada estará se referindo às pessoas que enxergam.

pensamento de Buerklen, pois este não defende as possibilidades de compensação e de condicionamento social dessas pessoas. Para Buerklen (citado por Vigotski, 1997, p. 109), “[...] no caso de que o cego vivesse em um mundo de cegos, conduziria inevitavelmente à criação de uma categoria particular de pessoas”.

Vigotski comenta essa questão comparando a surdez à cegueira. Podemos, resumidamente, concluir que, no tocante à orientação espacial, à liberdade dos movimentos e ao aspecto biológico, o cego tem perdido mais que o surdo; no entanto a surdez pode provocar a mudez, pois, ao privar o homem da linguagem, isola-o e tira-o do convívio social, que se apoia na linguagem, enquanto o cego, como personalidade, como uma unidade social, encontra-se numa situação bem mais favorável: tem a linguagem e com ela a possibilidade da validade social. Para Vigotski (1989a), a psicologia do cego está dirigida à superação do defeito por meio de sua compensação social, com o auxílio do conhecimento da experiência dos videntes, por intermédio da linguagem. Vigotski (1997, p. 107) entende ainda que “a fonte da compensação na cegueira não está no maior desenvolvimento do tato ou na sutileza do ouvido, senão na linguagem, isto é, a utilização da experiência social, a comunicação com os videntes”. Para ele, a palavra vence a cegueira. Para Barroco (2007, p. 345), “a linguagem é a fonte principal do desenvolvimento de videntes e cegos, de onde buscam seus conteúdos. É a fala que expressa a língua, e não a percepção tátil, a ferramenta para superar as consequências da cegueira”.

Vigotski afirma que a fonte principal de onde a compensação tira as forças é a mesma nos cegos nos videntes. Refere também que, ao analisar o processo de educação da criança cega e da criança vidente do ponto de vista da teoria dos reflexos condicionados, conclui que, com relação ao aspecto fisiológico, não há uma diferença de princípio entre a educação da criança cega e da vidente, pois a base fisiológica da conduta manifesta-se com a mesma estrutura na superestrutura psicológica. A coincidência dos dados fisiológicos e psicológicos nos leva à conclusão de que

[...] a cegueira, como uma deficiência limitada, proporciona os impulsos para processos de compensação, que conduzem à formação de uma série de particularidades na psicologia do cego e que reorganizam todas as diferentes funções particulares inferiores ao ângulo da tarefa fundamental, vital (Vigotski, 1989a, p. 84).

Dentre os muitos autores citados por Vigotski (1989a), Stern também aceita a teoria da compensação e explica que da debilidade nasce a força e das deficiências, o mérito. Stern ainda diz que as funções particulares podem representar um desvio considerável da norma e,

não obstante, a personalidade ou o organismo em geral podem ser totalmente normais. Afirma ainda: “[...] a criança com defeito não é indispensavelmente uma criança deficiente. Do resultado da compensação, quer dizer, da formação final de sua personalidade em geral, depende o grau de sua deficiência ou normalidade” (Stern, citado por Vigotski, 1989a, p. 84).

Vigotski, encerrando o capítulo “A criança cega”, deixa claro que sua tarefa não era *clarear* completamente a questão da psicologia da cegueira. Segundo ele, podemos conceber a cegueira, em nossa época³⁵, como um problema sociopsicológico. Ele afirma que temos três armas, ou seja, três pilares em que se deve sustentar a ciência, para utilizá-los como instrumentos de intervenção no trabalho com a pessoa cega: a profilaxia social, a educação social e o trabalho social dos cegos.

É também necessário acabar com a educação segregadora, inválida para os cegos e desfazer os limites entre escola especial e a normal: a educação da criança cega deve ser organizada como a organização da criança apta para o desenvolvimento normal; a educação deve formar realmente do cego uma pessoa normal, de pleno valor no aspecto e eliminar a palavra e o conceito de ‘deficiente’ em sua aplicação ao cego. E, por último, a ciência moderna deve dar ao cego o direito ao trabalho social não em suas formas humilhantes, filantrópicas, de inválidos (como se tem cultivado até o momento), senão as formas que respondem á verdadeira essência do trabalho, unicamente capaz de criar para a personalidade a posição social necessária (Vigotski, 1989a, p. 87).

Tendo como base a psicogênese da linguagem, a dimensão sócio-histórica do ser humano mediado pela linguagem, Vigotski, apesar de não ter tido tempo de rever sua obra, deixou-nos um importante legado que serve para a revisão do conceito de inclusão, entendida em nossos dias como o mero atendimento educacional em escola regular, que pode ser bastante segregadora.

Rodney (2005) concorda que, nos dias atuais, a educação inclusiva, em se tratando de necessidades especiais, deva considerar a educação social e, ao mesmo tempo, abarcar os aspectos psicológico e curricular. Ainda para esse autor, a excitação física que a luz provoca não cria por si só uma imagem de realidade, mas é o entendimento e interpretação desta realidade que cria significado para o indivíduo. Afirma ainda que “a cegueira só corta a excitação física, não fecha a social para o mundo”.

Já em relação à educação de crianças surdas, Vigotski, em *Fundamentos de Defectología*, inicia por se posicionar em relação ao sistema de educação social para as crianças surdas, afirmando na ter sido colocada dentro da prática pedagógica na URSS a

³⁵ Década de 20 em que, na então União Soviética, se está consolidando a revolução social.

necessidade de ter elaborações teóricas e práticas para que, através de uma pedagogia científica, crie-se uma educação social para o surdo.

Vigotski faz duas considerações notáveis para trazer clareza e fundamentos à nova direção que sustentará:

A primeira destas considerações detém-se no fato de que ainda não temos um sistema científico desenvolvido e autorizado. Assim, um sistema não existe nem como uma teoria pedagógica da educação de uma criança surda, nem como teoria psicológica de desenvolvimento cronológico e das características psicológicas ligadas a sua perda da audição e a suas limitações pela ausência da fala “viva”. Portanto, parece-me que alguma tentativa para aproximar o problema, que permite-nos estabelecer um sistema de educação para a pessoa surda, devem estar de acordo com a aproximação científica moderna para a questão. A segunda consideração, sobre a base dos princípios que nos propomos, a mais notável realização parece-me ser a concordância que descobrimos, de um lado, as interferências feitas sobre a base de nossos pré-requisitos e, de outro, as posições tomadas pela pesquisa científica e pelo pensamento pedagógico principal em todos os países e isso nos permite resumir e introduzir dentro do sistema tudo que é progressista e viável da experiência mundial nesta área (Vigotski, 1989a, p. 88-89).

Após observar investigações realizadas na escola russa de Pavlov, Vigotski chega a duas importantes conclusões. A primeira é que a atividade superior dos animais e humanos consiste no estabelecimento de um reflexo condicionado que, por treinamento, pode levar a responder a algum estímulo externo vindo tanto dos olhos quanto dos ouvidos e até da pele. O mais importante para os psicólogos e pedagogos, tendo-se como base as experiências sobre as deficiências na infância, é que o caráter psicofisiológico do treinamento dos reflexos condicionados de uma criança cega que lê Braille e de uma criança surda que lê lábios é absolutamente igual ao de uma criança normal. Destarte, a natureza da educação de crianças deficientes, em essência, é a mesma que para criança normal; o que muda neste processo é a substituição de um caminho por outros. A outra conclusão, não menos importante para a educação de surdos, é que qualquer nova reação condicionada pode ser cultivada somente sobre uma já existente e internalizada. Em resumo, a educação não pode transmitir a um organismo algum novo movimento, pode apenas modificá-lo, combiná-lo com reações que o organismo já tem em seu comando. Conclui que nem a educação do cego nem a do surdo se diferenciam da educação da criança normal.

O cego e o surdo são capazes de realizar em toda sua plenitude a conduta humana, isto é, de levar uma vida ativa. Todo o peculiar em sua educação se reduz à substituição de umas vias por outras para a formação das conexões condicionadas. Repito mais uma vez: o princípio e o mecanismo psicológico

da educação são aqui os mesmos que na criança normal (Vigotski, 1997, p. 117).

Vigotski afirma que, tanto na psicologia como na pedagogia, o problema da criança surda deve ser apresentado e compreendido como um problema social, pois é sua causa primária, e não a secundária, como se entendia antigamente. Sobre isso, Vigotski (1989a, p. 91) declara:

Deve-se olhar audaciosamente para este problema como um problema social. Se, psicologicamente falando, a deficiência física significa um descarrilamento social então, pedagogicamente falando, educar esta criança significa trazê-la de volta para o curso correto da vida do mesmo modo que um organismo desarticulado ou prejudicado é restabelecido. Na formulação de nossa demanda para uma pedagogia guiada para inclinações naturais como formas cultivadas, nós abordamos o ponto inicial de qualquer sistema de educação para as crianças surdas, isto é, a educação pré-escolar e a importância dela, visto como sei, tem sido subestimada na teoria e na prática em inúmeros países.

Ao abordar a surdez, também apresenta algumas discussões em relação ao pensamento e linguagem presentes em outros textos. Aponta a impossibilidade de estudar em separado os processos de inteligência prática e de fala na criança, argumentando que tal abordagem decorre da adesão dos investigadores ao modelo zoológico, que toma o ser humano na sua inserção na escala animal. Estuda-se a criança em suas ações inteligentes como se estuda o chimpanzé, e como a criança fala, mas o chimpanzé não, a linguagem é examinada enquanto uma linha de desenvolvimento em separado. Para salientar a especificidade humana, Vigotski focaliza as relações entre inteligência prática e a fala na infância, bem como as relações entre pensamento e linguagem.

Em relação ao desenvolvimento da linguagem na criança surda, as análises de Vigotski se orientam para a questão educacional. Nos seus trabalhos nessa área são apresentadas críticas tanto à avaliação diagnóstica quanto ao planejamento educacional, pois ambos se centram no que falta ao indivíduo.

A respeito da linguagem e do atendimento educacional da criança surda, Vigotski vai modificando o seu posicionamento ao longo de sua obra. A princípio, faz fortes críticas aos métodos para o desenvolvimento da fala que caracteriza como mecânicos, artificiais e penosos e qualifica como cruéis os métodos que envolvem treinamentos árduos de articulação de sons e proibição da “mímica”; mas essas críticas não se afastam da ideia de tomar a oralização do surdo como meta central. Sugere que a fala precisa ser desenvolvida como recurso necessário

e interessante para a vida da criança surda. Essa idéia de Vigotski é confirmada por Luria quando este afirma que

[...] quando uma criança está aprendendo a falar ou um adulto está aprendendo uma língua estrangeira, ambos devem “sentir” todos os sons da fala com suas línguas, lábios, dentes e palato. Se você visitar uma classe inicial onde os alunos estão aprendendo a escrever, você vai ouvir um burburinho constante porque as crianças dizem o que elas estão escrevendo, som após som. Alguns professores ficam irritados pelo barulho da aula. Porém, os mais sábios dizem que se as crianças estão fazendo barulho, é porque elas necessitam fazê-lo, e deixe-os fazer. Nós dividimos a turma em dois grupos, em um dos quais as crianças foram permitidas a cochichar enquanto escreviam, e no outro, foi dito a eles que segurassem a ponta da língua entre os dentes. Os “mudos” fizeram seis vezes mais erros. A eliminação do som impediu a escrita (Luria, citado por Knox & Kuzolin, 1989, p. 75).

Em texto de 1997 percebe-se uma alteração na análise de Vigotski. Ele afirma que, se a fala consumir totalmente os investimentos educacionais, se for tomada como um fim em si, ela perde a vitalidade. A criança surda acaba sendo ensinada a pronunciar palavras, e não a falar. A ênfase nos exercícios de articulação diante do espelho traz um prejuízo ao desenvolvimento da linguagem, porque conversar com espelho (neste caso) não é, afinal, conversar, é uma fala morta.

O autor começa a dar importância à mímica e propõe o uso de múltiplos recursos, inclusive da linguagem escrita, para dar ao surdo acesso à linguagem falada e aos conhecimentos sistematizados. Vigotski baseia-se nos estudos com o surdo para subsidiar suas discussões sobre pensamento e linguagem. Afirma que a linguagem não depende da natureza do meio material que utiliza, o que importa é o uso efetivo dos signos.

Como já exposto, a criança nasce imersa em relações que se dão através da linguagem, e na surdez essas relações ficam impossibilitadas, principalmente quando se trata de surdez congênita ou precoce. A Língua de Sinais mostra-se, pois, necessária para que a criança tenha acesso às relações interpessoais, que contribuem para o funcionamento nas esferas cognitivas e afetivas e ajudam na construção da subjetividade. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo depende das oportunidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem.

Nessa perspectiva teórica, o desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como processo social e suas experiências de linguagem devem ser concebidas

como instâncias de significação e de mediação nas suas relações com a cultura e nas interações com o outro:

[...] o pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento, mas uma forma histórico-social, [...] ao reconhecermos o caráter histórico do pensamento verbal, devemos estender a essa forma de comportamento todas as teses metodológicas que o materialismo histórico estabelece para todos os fenômenos históricos na sociedade humana. Por último, devemos esperar de antemão que, em linhas gerais, o próprio tipo de desenvolvimento histórico do comportamento venha a estar na dependência do desenvolvimento histórico da sociedade humana (Vigotski, 2001, p. 149).

4.3 REFLEXÕES A RESPEITO DO HOMEM QUE SE BUSCOU FORMAR

A Psicologia Histórico-Cultural, que tem sua base nos pressupostos marxistas, trabalha com a formação para que os indivíduos se tornem culturais e consigam apreender e se apropriar dos instrumentos, das ferramentas e da cultura produzidos pela humanidade. Mas como fazer para que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se, de apreender e de transformar esse mundo no qual está inserido?

Lembro que, para Leontiev (1978), a constituição do psiquismo humano ocorre a partir da atividade social e histórica dos indivíduos e pela apropriação da cultura humana produzida historicamente, e que a formação do indivíduo se realiza a partir da apropriação das objetivações que compõem o gênero humano, objetivações que resultam da atividade humana, são produto do trabalho. A apropriação das objetivações por parte do indivíduo é sempre mediatizada pelas relações sociais e ocorre no que Heller denomina de vida cotidiana; e para a pessoa cega e surdocega, todas as aquisições, apreensões e apropriações vão passar pelo processo da educabilidade, portanto, pela educação especial. Barroco (2007, p. 231) sintetiza o que acredita ser o “alvo” da educação especial: “[...] provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou a formação do homem cultural tanto quanto o possível”.

Barroco e Facci (2004) afirmam que “a educação de crianças ‘especiais’ deve partir do pressuposto de que simultaneamente com a deficiência também existem possibilidades compensatórias para superar as limitações, e que precisamente são essas as possibilidades que devem ser incluídas no processo educativo como sua força orientadora”. Lembram Vigotski (1997, p. 47):

Construir todo o processo seguindo tendências naturais de supercompensação significa não atenuar as dificuldades que derivam do defeito, senão estabelecer somente tais tarefas e fazê-lo em tal ordem que correspondam à graduação do processo de formação de toda personalidade sob um novo ângulo.

Sobre a ideia de que a educabilidade provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ultrapassando a visão biologizante ainda predominante na prática de muitos professores da Educação Especial, acredito que trazer para a nossa realidade a experiência dos pesquisadores russos possa inspirar alternativas para superar o que está posto, o que está “predeterminado biologicamente”, e fazer acontecer a educabilidade no sentido de formar um homem cultural dentro da perspectiva vigotskiana.

Para Vigotski (2001), o desenvolvimento do pensamento e da linguagem não emigra do estágio biológico para o histórico-social de modo tranquilo, linear, mas, necessita do outro mais experiente, que ajude a criança a se apropriar dos signos, os mediadores culturais necessários para realização de tal rompimento. Segundo o autor, com a ação concomitante do pensamento e da linguagem a criança passa a ter autorregulação, isto é, adquire comportamento completamente diferente dos impulsos biológicos que tinha até então com relação à imaginação, à vontade, e aos sentimentos, e passa a agir usando, para organizar seu pensamento, também a capacidade intelectual.

Nisto a Psicologia Histórico-Cultural auxilia, seja por seus conceitos acerca da aprendizagem e do desenvolvimento, seja pela mediação pedagógica - foco de muitos dos seus estudiosos – seja ainda por explicitar a constituição social do psiquismo de quem ensina e de quem aprende. É com esses conceitos de aprendizagem, de desenvolvimento, que essa teoria dá outro norte ao trabalho com pessoas com deficiência, na perspectiva de que essa pessoa não nasceu predestinada ao fracasso, e se ela não der conta da totalidade, pelo menos indica muitas respostas às nossas buscas.

5 A PROPOSTA RUSSA E SOVIÉTICA DE ATENDIMENTO AO SURDOCEGO: EM BUSCA DA HUMANIZAÇÃO

*Mas o vôo mais belo
descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar:
voltar à terra com seus ovos
à espera de novas e prosaicas lagartas*

Mauro Iasi

Após ter conhecido umas das mais comentadas e utilizadas propostas de educação da pessoa surdocega, a abordagem coativa de Van Dijk, baseada no movimento corporal, e ter apresentado a base que a Psicologia Histórico-Cultural ofereceu para uma nova educação, nesta seção vou também retroceder aos anos iniciais do século XX, que são os anos da Pós-Revolução Russa (1917). Esse retrocesso tem o propósito de melhor compreender o que hoje se defende, por meio de uma análise comparativa. É necessário conhecer como educadores russos conseguiram sucesso na educação de pessoas surdocegas, ao ponto de estudantes sob tal condição chegarem à Universidade Lomonósov de Moscou, tornando-se capazes de um nível elevado de conhecimento, capacidade de abstração e compreensão dos conteúdos científicos mais complexos.

Recorrer à educação adotada na Rússia e posterior União Soviética implica em se considerar como a adoção da perspectiva histórico-cultural levou à defesa, como já exposto, de que todos podem aprender e desenvolver, mesmo aqueles que têm comprometimentos mentais, físicos e físico-sensoriais ou da ordem de conduta social.

Sem dúvida, os casos de surdocegueira mais que foram mais bem-sucedidos e atingiram um elevado grau de desenvolvimento intelectual foram, nos EUA, Hellen Keller, e na URSS, Olga Shorokhodova; e os professores mais conhecidos nos meios acadêmicos foram Anne Sullivan e Ivan Sokolyansky.

Para compreender a proposta russa e soviética de atendimento aos surdocegos, apresento a seguir a proposta que foi desenvolvida pelo Professor Ivan Sokolyansky e foi seguida por Alexander Meshcheryakov.

5.1 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE SOKOLYANSKY

O professor Ivan Sokolyansky é considerado o pioneiro no trabalho com surdocegos na antiga União Soviética. Destaca-se no cenário da Defectologia por ter reunido, em 1923, um grupo de crianças na cidade de Kharkov para atendimento educacional. Posteriormente, outros importantes trabalhos nesta área foram desenvolvidos de 1955 a 1970 no Instituto para Pesquisa nas Deficiências Físicas e Mentais, afiliada à Academia da USSR de Ciências Pedagógicas, e no lar especial para as crianças surdocegas em Zagorsk, entre 1963 e 1970 (Meshcheryakov, 1979).

Sokolyansky, em suas pesquisas com crianças surdocegas, foi quem primeiro aplicou um dos conceitos desenvolvidos por Vigotski, o da zona de desenvolvimento próximo (Barroco, 2007). Para esse pesquisador russo, a educação da criança com surdocegueira traz dificuldades muito grandes e muito mais obstáculos que a educação do cego ou do surdo, porém ele afirmava que, quando os sistemas nervoso e psíquico estão íntegros nessas pessoas, elas podem ter um desenvolvimento ilimitado. Para ele, as pessoas surdocegas que conseguiram praticamente todos os domínios dentro das ciências, não só fizeram um movimento de compensação, com o uso racional dos seus recursos biológicos e psíquicos, mas uma supercompensação, produzindo, como diz Vigotski (1989a), um excedente na inserção e adaptação ao mundo. “A base da educação das crianças cegas surdomudas é ensinar-lhes a falar. Somente ao dominar a linguagem ele pode chegar a ser um ser social, isto significa dizer, um homem em seu verdadeiro sentido da palavra” (Vigotski, 1989a, p. 163). Neste sentido, a apropriação e o uso funcional da linguagem constituem um passo fundante para a humanização ou formação do homem cultural.

Vigotski explica que essas pessoas têm que estar em contato permanente com aquelas que as rodeiam para que possam, através do tato, da linguagem datilológica, e mesmo do sistema Braille, aprender conteúdos, compreender a linguagem e realizar leituras. Destaca, ainda, que ensinar surdocegos, em comparação a ensinar cegos ou surdos, é muito mais difícil, pois aqueles, como não veem e não ouvem, limitam-se a guiar-se exclusivamente pelo tato – embora se saiba que o olfato e outras sensações também se façam presentes. O tato é tido, de modo geral, como uma função sensorial secundária ou menor.

Corroborando Vigotski, Sokolyansky destaca que

A criança surdocega possui um cérebro normal e um potencial de desenvolvimento mental normal. No entanto, embora possuam o potencial ela nunca conseguirá atingir, nem mesmo o mais insignificante grau de desenvolvimento mental com base em seus próprios esforços, sem o concurso de uma instrução especial. Essa criança continua a ser um completo aleijado mental para toda a sua vida (Sokolyansky, citado por Meshcheryakov, 1979, p. 29).

Sokolyansky foi responsável pela implantação, na Rússia, do trabalho da educação de surdocegos, a cujos problemas dedicou sua vida. Ele afirmava que “a essência do problema do ensino e educação do mudo e cego e surdo reside na criação de condições pedagógicas adequadas” (Sokolyansky, 1962, p. 2). Hoje, após tantas décadas, ainda observamos que essas condições ainda não foram conquistadas para todos os alunos.

Para Sokolyansky (1962), a base do trabalho no ensino da leitura e escrita das crianças surdocegas era a mesma adotada na Rússia para as crianças normais. As etapas desse ensino compreendiam: 1) o período do livro do pré-ABC; 2) o período do livro ABC; e 3) o período pós-livro ABC. Esse educador russo salienta que é muito complexa, especialmente no caso da surdocegueira, a compreensão desses três períodos, e destaca que para a educação das crianças surdocegas o período do livro pré-ABC é o mais específico.

Sokolyansky compara o início do trabalho educativo ou período do livro pré-ABC das crianças surdocegas ao das crianças sem comprometimento por alguma deficiência. O educador lembra que quando uma criança normal é admitida na escola elementar ou em uma creche ela já chega com um grande conhecimento internalizado, com conceitos estabelecidos e com um discurso verbal referente às experiências já vividas. Essas aquisições, que ocorrem de forma espontânea, em casa, na família, por meio da observação visual, auditiva, do discurso verbal, facilitam o contato do educador com essa criança e também dela com os colegas. Já no caso de uma criança com o comprometimento da surdocegueira, a quem foram renegados os meios mais importantes de contato com o mundo externo e que também foi privada do discurso verbal, permanecendo num estado muito rudimentar, a complexidade no trabalho é muito maior, conforme Sokolyansky (1962, p. 3):

Tal criança, apesar de possuir um instinto potencialmente forte de imitação não é capaz de estabelecer contato com o seu ambiente, agindo por si só, de forma independente, utilizando suas próprias capacidades, não pode formar concepções concretas e impressões deste ambiente.

O que normalmente a criança aprende em contato com o ambiente, nas atividades cotidianas, de acordo com Heller (1972), uma criança surdocega, a menos que haja um

professor ou uma pessoa fazendo esse contato dela com o mundo que a cerca, não conseguirá aprender, ou seja, formar uma impressão ou a *lógica da natureza* [leis da natureza], que, segundo K D Ushinsky (citado por Sokolyansky, 1962, p. 3), é “[...] para as crianças, a lógica mais compreensível, autoconvincente e irrefutável”.

A aplicação do período do livro pré-ABC [que acredito ser uma das fases da educação infantil no sistema de ensino brasileiro] às crianças surdocegas geralmente ocorre em casa, no ambiente familiar, com acompanhamento de familiares ou pessoas responsáveis, dentro das condições de vida no lar, independentemente do local de residência desta família, se na zona urbana, em uma aldeia ou no campo. Sokolyansky (1962) avalia que nesse período, o do livro pré-ABC, com comprovam experiências anteriores, as crianças que residem em aldeias ou as campesinas têm inúmeras vantagens sobre as que residem nas zonas urbanas, pelas maiores possibilidades que a vida rural oferece. O autor acredita que estas possibilidades são as mais importantes circunstâncias para formar “modos e formas básicas (o cotidiano) direcional-ativos e vitais de conduta” da criança muda, surda e cega. A criança deve ter o espaço livre, necessário para desenvolver a noção de orientação, de espaço, de tempo, como também estabelecer o contato mais próximo possível com as pessoas e atividades ao seu redor. Para o autor,

[...] o pré-requisito básico, fundamental a ser compreendido e lembrado, é que o período do livro pré-ABC é decisivo para a criança muda e surda e cega, é este período que determina o destino da cultura pessoal da criança e seu estado social, geral e também o profissional (Sokolyansky, 1962, p. 4).

É também durante o período do livro pré-ABC que a criança vai consolidando e aperfeiçoando suas formas e meios de contato com o mundo e com as pessoas, vai passando para um grau de aperfeiçoamento mais apurado e já consegue perceber as diversas formas de atividade que ocorrem ao seu redor. Por meio do toque, ou seja, da exploração/investigação tátil, e pelo seu *forte instinto de imitação* a criança é capaz, mesmo antes de aprender a ler e escrever, de estabelecer contato adequado com o mundo que está ao seu redor e, por estes contatos, desenvolver meios adequados de relacionamento com as pessoas; mas para que tudo isso ocorra, a criança deve receber a orientação adequada.

Sokolyansky (1962) cita exemplo de duas meninas mudas e cegas e surdas que viviam em condições rurais, as quais no período do livro pré-ABC, já tinham adquirido uma série de hábitos domésticos muito complexos. Uma, na idade de dez anos, já era uma jardineira/horticultora altamente qualificada no mercado. Não necessitava de nenhuma

assistência de adultos para realizar os seus afazeres. Cavava áreas de terra, plantava ou semeava legumes, regularmente aguava-os quando necessário e capinava o lote. Outra menina nas mesmas condições, além de participar do trabalho agrícola coletivo, cuidava da casa para seus pais idosos.

Para Sokolyansky (1962, p. 5), a principal tarefa realizada no período do livro pré-ABC “[...] é formar na criança portadora de deficiência, os meios elementares de contato, bem como os meios pelos quais a criança seria capaz de expressar a sua atitude para com o seu ambiente imediato”.

Ao se referir ao ensino regular para ler e escrever e à elaboração das formas mais complexas de atividade física, mental e moral das crianças mudas e surdas e cegas, Sokolyansky (1962) ressalta que isto exige condições específicas e peculiares e que somente deve ser realizado em estabelecimentos educacionais especiais e por intermédio de métodos de ensino individual. É importante salientar que não se punha em discussão, naquela época e naquela sociedade, se tal atendimento poderia ser um modo de segregar a criança num espaço separado. O que se defendia era seu direito e possibilidade de receber uma educação.

Para Sokolyansky (1962), a educação da criança muda e surda e cega deve seguir uma ordem estritamente sucessiva para que ela desenvolva meios de contato e de expressão que lhe permitam dar respostas adequadas ou apresentem reações complexas diante das situações e do ambiente. O caminho a ser seguido compõe-se de cinco etapas³⁶, a saber: 1) mímica inata (expressando a condição do organismo); 2) pantomímica (expressando condições mais complexas do organismo e os rudimentos de formação da pantomímica e a mímica condicionada, bem como os rudimentos da formação gestual); 3) gesto (formação do gesto, como um análogo para a futura palavra); 4) modelação (meios imitativos tridimensionais de expressão, ou seja, meios esculturais); e 5) discurso verbal, que tem vários tipos, a saber: dactilologia, gráfico sobre a mão da criança, gráfico com letras planas recortadas, letras em Braille e discurso oral.

Sokolyansky (1962) explica que o principal meio de expressão utilizado pela criança muda e surda e cega é a mímica da face, que é um mecanismo incondicionado, inato, mas constitui a base sobre a qual se formarão futuramente os mecanismos condicionados. Explica também que a mímica do bebê mudo e surdo e cego não difere em nada da mímica da criança normal, porém, conforme a idade da criança vai avançando, se estiver em ambiente propício

³⁶ Embora não se fale em *etapismo* na psicologia soviética, o desenvolvimento humano de pessoas com e sem deficiências é explicado como seguindo algumas fases, porém estas são consideradas em sua relação direta com as condições sócio-históricas, e não são universais. Leontiev (1978), por exemplo, explica que o desenvolvimento humano está em relação direta com a *atividade principal*.

e sendo trabalhada, a mímica [entendo que a mímica à qual Sokolyansky se refere é a expressão facial já observada nos primeiros momentos após nascimento] desta criança começa a “congelar ou petrificar”, “[...] o que significa que as possibilidades condicionais expressivas do rosto não são percebidas e o rosto da pessoa muda, surda e cega fica imóvel e parecido com uma máscara”. Isto significa dizer que tal criança não consegue expressar suas emoções, mesmo estando em ambiente alegre; ela não consegue expressar suas “manifestações da alma”, o que nas crianças que ouvem e veem ocorre naturalmente porque imitam e imitam porque vêem. Trata-se de uma “imitação condicional”, formada instintivamente; uma imitação involuntária. No entanto, se for trabalhada com métodos especiais, a criança muda e surda e cega poderá também demonstrar suas “manifestações da alma” de acordo com seu estado mental. Vygotski (2001, p. 240) afirma a importância do trabalho em cooperação e da imitação, dizendo que a imitação “[...] é a fonte de todas as propriedades especificamente humanas da condição da criança”. Registra que

[...] em colaboração a criança resulta mais forte e mais inteligente que quando atua sozinha, eleva-se mais no que diz respeito ao nível das dificuldades intelectuais que supera, porém sempre existe uma determinada distância, estritamente regulada, que determina a divergência entre o trabalho independente em cooperação. [...] a imitação, se a interpretamos no sentido amplo, é a forma principal em que se leva a cabo a influência da educação sobre o desenvolvimento (Vygotski, 2001, p. 240).

Com o passar do tempo e sob condições favoráveis, a mímica da criança muda e surda e cega pode transformar-se em pantomímica, que já é um meio mais complexo de expressão, permitindo à criança expressar condições mais complexas. No início a pantomímica da criança muda e surda e cega não é diferente da criança normal:

Na infância inicial, a pantomímica da criança muda e surda e cega (como também a sua mímica) não difere grandemente da pantomímica da criança normal (ou seja, a criança que pode ver e ouvir), mas que ainda não é capaz de falar. No entanto, a criança normal estabelece contato numa fase muito precoce, com as pessoas ao seu redor e por usar seus meios de expressão verbal com base em sua audição e visão do olho, por imitar a mímica daqueles que possuem a visão do olho, também introduz os significados correspondentes em sua mímica numa fase inicial. Pelo contrário, a criança muda e surda e muda pode permanecer até o final da sua vida na etapa dos meios de expressões mímicas e pantomímicas, ainda mais se o crescimento evolutivo físico e mental desta criança não for assegurado pelos esforços pedagógicos especiais (Sokolyansky, 1962, p. 7).

Sobre a pantomímica, Sokolyansky ressalta o cuidado que se deve ter para não confundir a pantomímica da criança muda e surda e cega com a mímica dos surdos-mudos, explicando que estes, mesmo antes de terem domínio da leitura e da escrita, usam esta forma de manifestação de maneira muito complexa e diversificada e, já por volta dos três ou quatro anos de idade, sob condições satisfatórias de educação, já conseguem formar um sistema gesticulatório ou conexões condicionadas complexas, que servirão de base ou serão o fundamento para a formação do discurso verbal.

É por meio da pantomímica que a criança muda e surda e cega manifesta suas necessidades básicas.

A criança muda e surda e cega manifesta a necessidade para satisfazer suas necessidades físicas básicas (como comer, dormir, secreção etc.) pelos mais simples meios de pantomímica, dependendo da natureza de suas necessidades. A utilização dos meios de expressão pantomímica mencionadas, é característica de todas as crianças mudas e surdas e cegas antes que a elas sejam ensinadas a ler e escrever. A manifestação de outras necessidades além das físicas elementares, não é observada no período pré-gesticulatório (Sokolyansky, 1962, p. 7).

Na criança muda, surda e cega os gestos se formam de forma progressiva e aos poucos vão se diferenciando da pantomímica. Sokolyansky (1962, p. 8) afirma que esse processo se dá da seguinte forma: “[...] os gestos aparecem, são formados, e só adquirem uma função adequada expressiva devido à influência direcionada do ambiente, em primeiro lugar e principalmente, do ambiente social”. Para esse autor, no período pré-gesticulatório a criança muda surda e cega não expressa por seus próprios esforços, ou espontaneamente, suas necessidades, “[...] a gesticulação da criança muda e surda e cega é um análogo do discurso verbal, ela aparece e é formada apenas como um resultado da influência exercida sobre a criança pelas pessoas que estão em contato constante com a criança deficiente” (Sokolyansky, 1962, p. 8-9). Por meio da gesticulação a criança expressa sua individualidade. Ela forma meios primitivos de relacionamento que só poderão ser compreendidos pelas pessoas que a assistem e lhe ensinaram esses gestos. Sokolyansky alerta que se os educadores que trabalham com as crianças não perceberem a importância do discurso gesticulatório, sistematicamente organizado para servir como base do desenvolvimento do discurso verbal, pode ocorrer que a mentalidade da criança não se desenvolva e que a criança permaneça mentalmente retardada, ou seja, condenada a uma completa invalidez.

Essa afirmação de Sokolyansky permite que se reflita quanto o professor que atende crianças com necessidades educacionais especiais, assim como seus pais, pode ser mais bem instrumentalizado para travar uma verdadeira comunicação com seus alunos.

Observa-se, por essa teoria, que o discurso gesticulatório tem fundamental importância, pois é por meio dele se torna possível acelerar a formação dos primeiros elementos do discurso verbal - primeiramente sob a forma de sinais de palavras, depois já de forma datilológica. Com a datilologia a criança vai conseguindo acumular um número muito grande de palavras que designam objetos de seu cotidiano que antes para cuja nomeação se utilizava de gestos, e isso ocorre mesmo antes de a criança muda, surda e cega ler e escrever.

A respeito da alfabetização, Sokolyansky (1962) lembra que há uma distância muito grande entre uma criança muda, surda e cega e uma que possui visão e audição, no que se refere ao aprendizado do alfabeto e ao desenvolvimento do vocabulário. As crianças que veem e ouvem podem aprender o alfabeto precocemente apenas com o auxílio do discurso verbal, que precede o domínio da leitura e da escrita. “O que deve preceder o ensino da leitura e da escrita no caso da criança muda, surda e cega?” - pergunta esse autor; e é ele mesmo quem antecipa a resposta, dizendo que a leitura e a escrita devem ser precedidas de “[...] um sistema do gesto de expressão, por meio do qual a criança muda e surda e cega manifesta suas impressões e ideias do mundo ao redor” (Sokolyansky, 1962, p. 9).

Para Sokolyansky, não é necessário que a criança acumule um número infinito de gestos para depois transformá-los em discurso datilológico. Lembra o autor que o ensino da criança muda e surda e cega deve começar pelos gestos, pois é por meio deles que a criança manifesta as suas impressões, as imagens do mundo exterior, e simultaneamente a isso, começa a formação da sua personalidade. Dependendo da qualidade de suas interações, já se predetermina o desenvolvimento futuro da criança.

Embora o gesto seja um análogo para a palavra, do ponto de vista da sua natureza, o gesto difere essencialmente da palavra. O gesto é imitador por natureza, enquanto a palavra designa apenas o objeto ou o conceito. Esta natureza imitativa do gesto nunca pode ser comparada com a natureza da palavra (que é vista, ouvida, sentida e pronunciada).

O gesto concreto designando a imagem do objeto, é esquemático e apenas em um certo grau é condicionado a um reflexo do presente objeto, no córtex. Do ponto de vista da sua natureza, não há nada em comum entre uma palavra e um gesto de primeiro sinal, no mesmo grau que não há nada em comum entre uma palavra e o objeto designado por essa palavra (Sokolyansky, 1962, p. 10).

Antes mesmo de aprender a ler e a escrever a criança muda e surda e cega tem um vocabulário formado por gestos naturais e datilológicos usados para designar objetos de seu cotidiano, mas esses gestos não denominam nem representam as condições nem as ações dos objetos. Então Sololyansky pergunta como fazer essa criança perceber as condições e as ações dos objetos e ainda como os verbos serão expressos. Segundo ele,

Para a criança muda e surda e cega, bem como para qualquer criança normal, o mundo em torno de objetos não é um conglomerado acidental de coisas que se reúne no seu caminho, que aparece pela frente, e os quais se apresentam os obstáculos incompletos em seus próprios movimentos livres. A criança muda e surda e cega percebe um objeto em detalhe, simultaneamente percebe e forma, não só as imagens, com suas propriedades, formas, etc, do objeto propriamente dito, mas também, a função da letra, sua ação e condição. Todos estes são formados em simultâneo com a percepção do objeto. Embora a criança seja muda e surda e cega, o seu cérebro normal reflete o objeto com suas principais propriedades, ações e as condições em simultâneo. Em outras palavras, todas estas categorias gramaticais futuras da língua já estão integradas nas palavras denotando simples objetos (isto é, substantivos futuros, assuntos futuros, objetos, etc.) (Sokolyansky, 1962, p. 11-12).

Sokolyansky (1962) lembra que ao redor da criança, “no mundo material”, não pode haver objetos que não tenham significado ou que não tenham uma utilidade numa situação concreta na vida da criança. Destaca ainda que o único método confiável que permite à criança muda e surda e cega expressar as imagens adquiridas é a representação destas por meio da modelagem de barro ou com plasticina³⁷. Com as mãos a criança consegue reproduzir situações que foram vividas por ela, modelar objetos de forma tridimensional e suas ligações com outros objetos, bem como a relação destes com o cotidiano da vida doméstica. Ela pode também expressar suas necessidades físicas elementares, mesmo antes de aprender a ler e a escrever³⁸. Sobre a importância da modelagem declara Sokolyansky (1962, p. 12-13):

O método tridimensional imediato plenamente prova o seu valor. Este método, melhor do que qualquer outro permite penetrar no mundo interior da criança muda e surda e cega, justamente nessa fase inicial, quando a criança ainda não é capaz de expressar o seu mundo interior por outros meios.
[...] Por meio da modelagem a criança deficiente pode, com precisão excepcional, quase fotograficamente, expressar o que é refletido e corrigido dentro de seu córtex.
[...] a modelagem é a prova mais fiável do funcionamento normal do córtex da criança.

³⁷ Massa de modelar, material moldável, plástico, que existe em várias cores, sendo sua utilização muito apreciada na confecção de personagens.

³⁸ Essa situação é mostrada no documentário “Educação de crianças surdas e cegas na Rússia”.

A criança muda e surda e cega consegue chegar à escultura tridimensional, à modelagem, porque já tem uma base que se iniciou com a mímica e depois com a gesticulação pantomímica, e é por meio dessa forma de expressão que se torna possível penetrar mais profundamente em seu mundo interior, o que pela gesticulação não se consegue.

Todas essas etapas descritas pelas quais passa a criança muda e surda e cega até chegar ao período do ABC são consideradas da maior importância para o desenvolvimento do seu psiquismo.

O período ABC é iniciado pelo ensino literal das letras do alfabeto à criança de forma datilológica, letra por letra. Também podem ser ensinadas à criança palavras datilológicas capazes de substituir os gestos, mas sem se perder de vista que o objetivo, nesta fase, é o ensino sistemático do alfabeto em sua ordem correta. A aprendizagem do alfabeto datilológico servirá de base para o aprendizado de outras formas de alfabeto, como o Braille e o gráfico plano, e posteriormente, para aprender a ler e a escrever. O ensino da escrita por meio do sistema Braille só se dá após dominar a forma datilológica do discurso verbal, período que na criança ouvinte e vidente pode ser considerado o de assimilação do discurso oral.

Sokolyansky declara que as crianças mudas e surdas e cegas são bastante lentas em aprender a ler, mas em condições favoráveis aprendem a pronúncia datilológica das palavras no início da infância, por volta dos cinco anos. Para esse autor, “o alfabeto datilológico é o único meio eficaz e indispensável do ensino, também é um meio de relacionamento para aqueles que estão constantemente com a criança”.

Quando a criança domina perfeitamente o alfabeto datilológico, inclusive a pronúncia de palavras, ela é introduzida em uma nova forma de aprendizado: o alfabeto gráfico plano (este alfabeto é formado pelas letras com caracteres normais utilizados para a impressão para pessoas que enxergam). Esta forma de alfabeto deve ser ensinada à criança sempre associada ao alfabeto datilológico. Sokolyansky afirma que esta forma de alfabeto não representa nenhuma dificuldade para a criança muda e surda e cega e que ela aprende rapidamente. Igualmente ressalta a importância de a criança aprender essa nova forma de alfabeto:

Esta forma do alfabeto é excepcionalmente de grande significado prático para a criança. Se a criança domina este alfabeto, ele será capaz de estabelecer contato com qualquer pessoa mais ou menos alfabetizada apenas usando este alfabeto, também, qualquer pessoa alfabetizada será capaz de escrever sobre a mão da criança, qualquer coisa que ela possa querer dizer à criança. Em geral, as pessoas com visão não conhecem o alfabeto especial

(datilológico) e não pode utilizá-lo para o relacionamento com o mudo e surdo e cego. Por outro lado, usando o alfabeto convencional destinado para as pessoas com a visão dos olhos, elas podem traçar as letras na palma da pessoa portadora de deficiência. Isto é de importância prática excepcional uma vez que permite ampliar, quase irrestritamente, o círculo de pessoas com as quais o mudo e surdo e cego pode comunicar, começando desde a infância inicial, quando a criança deficiente está apenas assimilando as 'palavras-sinais', ou seja, os nomes de objetos distintos, assim, enriquecendo o seu vocabulário (Sokolyansky, 1962, p. 16).

O ensino da escrita e da leitura só deve dar-se após a criança ter assimilado o alfabeto datilológico e o alfabeto gráfico plano. Este ensino é subdividido em quatro etapas:

1ª etapa - escrever com o alfabeto Braille;

2ª etapa - a formação de frases simples não longas;

3ª etapa – identificação de sujeito, predicado, objeto direto e indireto e partes auxiliares da frase;

4ª etapa - composição de textos que consistem em frases simples, em conformidade com um determinado sistema e com a utilização de métodos especialmente elaborados.

A etapa do aprender a escrever em Braille deve estar sempre relacionada às etapas anteriores, a do alfabeto datilológico e a do alfabeto gráfico plano. Quando a criança já dominar a escrita Braille ela começará com a escrita de pequenas frases, formadas de substantivo e verbo. Para Sokolyansky (1962, p. 17),

[...] a característica importante não consiste no fato de que uma das duas palavras é um substantivo, enquanto a outra é um verbo, mas que, em tal combinação as palavras denotando um objeto específico, e a ação ou condição deste objeto, deixa de ser apenas palavras separadas, e torna-se, respectivamente, o sujeito e o predicado.

Sokolyansky enfatiza que, quando a criança muda e surda cega usa o toque, ela se familiariza não só com o objeto, mas também com as ações e as características deste objeto. O objeto concreto a criança pode tocar, mas as ações, as características, as condições deste objeto não podem ser percebidas com a mão, porque não são materiais, mas são percebidas e armazenadas pelo córtex cerebral da criança de uma forma diferente do objeto concreto. Ela consegue compreender que não existem qualidades independentes, mas sim, objetos que possuem tais qualidades, como também que as ações não são independentes dos objetos, é preciso haver o objeto para se terem as ações, as condições.

Pode-se concluir que tudo isso que não é percebido pelas mãos dessa criança deve ser ensinado de outro modo, para compor seu repertório sociocultural. Em seu córtex devem

ficar as representações dos objetos, porém, mais ainda, as relações e valores que esses objetos carregam em si, atribuídos pela sociedade. Sobre essas experiências são firmadas as bases de sua personalidade.

Nessa direção, quando uma criança explora um objeto e já consegue nomeá-lo por palavra, logo ela também conseguirá essa palavra enquanto categoria gramatical. A fase da frase com duas palavras é muito rápida no processo de aprendizagem da criança. Se forem utilizados exemplos do cotidiano, a criança compreenderá mais facilmente a sequência dos fatos e entenderá que eles representam uma realidade material concreta, à qual ela pode ter acesso. Assim,

A lógica das ações de uma criança não brota na sua cabeça espontaneamente, por si, mas é um reflexo da lógica do ambiente, em toda a sua complexidade. A pedagogia russa clássica estabeleceu este fato o mais importante componente de métodos [...] a lógica da natureza é a mais lógica total, evidente e indiscutível para as crianças' (Sokolyansky, 1962, p. 19).

A etapa da identificação de sujeito, predicado, objeto direto e indireto e partes auxiliares da frase é abordada por Sokolyansky de modo mais breve. Ele considera que é uma das mais importantes para o ato da leitura e da escrita. Nesta fase a criança irá passar das frases simples às mais complexas. Para Sokolyansky (1962, p. 19) “esta etapa decide o domínio da estrutura gramatical do discurso verbal”, e segundo o autor, o segredo do domínio pela criança muda e surda e cega reside nos persistentes exercícios sobre o texto composto pelo professor. É precisamente desses exercícios que se constitui a quarta e última etapa do processo de aprender a ler e escrever. Quanto ao discurso oral, isto é, a fala, Sokolyansky aconselha que só deva ser ensinado à criança após ela ter um perfeito domínio de meios datilológicos e escritos gramaticalmente corretos. Assim, segundo ele, “a criança, mantendo-se surda e cega, já não é mais muda”.

5.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE MESHCHERYAKOV

Por acreditar nesse potencial das pessoas surdocegas, já descrito por Sokolyansky, e na possibilidade de sua humanização, que Marx (1818-1883) muito bem colocou no *Terceiro Manuscrito*, publicado em 1987, afirmando que o homem não é apenas um ser natural, mas

um ser natural humanizado, vou agora aos estudos do psicólogo soviético A. Meshcheryakov (1923-1974).

Meshcheryakov apresentou toda a sistematização dos trabalhos realizados pelos soviéticos no Instituto de Pesquisa nas Deficiências Físicas e Mentais, afiliada à Academia de Ciências Pedagógicas da URSS e no Lar Zagorsk, uma escola especial para crianças surdocegas. Os trabalhos em Zagorsk foram supervisionados, até 1960, por Sokolyansky, e posteriormente por Meshcheryakov, que foi seu aluno.

Meshcheryakov (1979) explica que antes de iniciar o processo investigatório sobre o desenvolvimento das crianças surdocegas no decorrer da instrução, alguns problemas práticos têm que ser resolvidos: em primeiro lugar, a escolha de crianças surdocegas educáveis; em segundo lugar, o estabelecimento de ensino criado para fornecer equipamentos especiais para o cuidado e o ensino de surdocegos; e a terceira tarefa seria a organização de formação de professores e a preparação de material didático e de programas e ajudas que pudessem habilitar os professores para o ensino das crianças surdocegas.

O trabalho iniciado na Rússia partiu da percepção de que o trabalho com pessoas surdocegas não poderia consistir em ações isoladas, ele necessitava de organização e de um local específico para que o projeto desse certo. Autorizada a criação do Lar, buscou-se formar os professores para a nova escola, o que ocorreu de agosto de 1962 a maio de 1963. Skorokhodova, Mareyeva, Vasina e Vakhtel foram os primeiros a participar ativamente neste trabalho preliminar.

A especificidade do ensino de surdocegos no programa educativo concebido, que envolvia a formação da mente humana, tornou possível formular e discutir, a partir de um novo ponto de vista, alguns problemas importantes, que vão além dos estreitos limites do surdocegueira, como a própria constituição da personalidade humana na ontogênese, a definição daquilo que esta implica e a correlação entre os fatores sociais e biológicos na formação da mente humana (Meshcheryakov, 1979).

A pesquisa de Meshcheryakov visou demonstrar os dados experimentais e teóricos relativos à atividade mental de surdocegos e o seu desenvolvimento no conjunto do comportamento humano. Os aspectos analisados dizem respeito ao início do desenvolvimento mental da criança na prática das atividades cotidianas. Para a realização de toda essa pesquisa o autor contou com a contribuição de professores de Zagorsk, membros do Departamento de Estudos e Instrução de Crianças Surdocegas do Instituto para Pesquisa nas Deficiências Físicas e Mentais (afiliada à Academia de Ciências Pedagógicas da USSR), de Mareyeva e dos professores Vasina, Pashentseva e Akshonina.

Meshcheryakov e seus colegas russos tiveram como objetivo determinar e explorar na prática, por meio de instrução especial, o potencial de desenvolvimento das funções cognitivas em crianças desprovidas de visão em ambos os olhos, da audição e, como resultado da surdez, também da fala (Meshcheryakov, 1979).

Partindo do princípio de que crianças surdocegas não são iguais em seu nível de desenvolvimento, mas quao mesmo tempo elas apresentam um padrão comum de comportamento e de desenvolvimento, Meshcheryakov iniciou um estudo clínico, observando por um longo período crianças surdocegas. O método utilizado por ele envolvia o mapeamento das especificidades da atividade das crianças e também a descrição da relação das crianças com as pessoas ao seu redor. Com isso, podia identificar quais eram os fatores responsáveis pelas mudanças fundamentais responsáveis por cada nova fase de desenvolvimento da criança. Três grandes etapas formavam a composição desse processo: a obtenção de condições no período anterior ao estudado, a análise das alterações mentais durante o período de investigação e a definição de pré-requisitos para as mudanças mentais fundamentais das quais poderia emergir o desenvolvimento da criança no próximo período.

O principal foco de estudo descrito por Meshcheryakov (1979) foi o desenvolvimento mental de crianças surdocegas, na fase inicial da formação do comportamento humano. Nesta fase estão em desenvolvimento vários sistemas. Um desses sistemas é o que se refere e responde à aquisição das necessidades humanas básicas motivadoras de comportamento que se desenvolvem na prática do dia-a-dia (as competências adquiridas), e também às primeiras imagens que regulam as ações no que diz respeito aos objetos, as quais, mais tarde, formam um sistema de pensamento através da imagem e da ação, entendidas e internalizadas como reflexo do funcionamento prático da criança.

A próxima e importante fase do sistema é pensada com o uso de sinais (gestos e palavras), entendido como reflexo de sua internalização pela criança. Esse uso ocorre no inter-relação com as pessoas ao seu redor, em conjugação com os objetos e ações que a envolvam. Nesta sequência de fases referida por Meshcheryakov constata-se que as atividades cotidianas referentes às necessidades humanas básicas são fundamentais e são elas que levam ao desenvolvimento. Pelo uso de gestos e de palavras o pensamento das crianças toma forma e elas conseguem dominar meios de comunicação. O principal objetivo do professor, nesta fase, deve ser fomentar a atividade de comunicação, o que torna a criança uma parte da humanidade e lhe permite assimilar experiência social com base no sistema de sinais.

Meshcheryakov (1979) afirma que o desenvolvimento das crianças surdocegas se deve ao trabalho adequado realizado pelo professor junto ao aluno. As ações unem

pensamento e imagem (tátil e visual, neste caso, para quem tem algum resíduo), que vão tomando forma e significando as ações cotidianas. Tal trabalho se constitui no principal objetivo desta fase: formar o comportamento interno, que é consequência das habilidades adquiridas com o desenvolvimento de autocuidado – uma atividade autorregulada.

É no contexto da vida cotidiana que a criança aprende muita coisa, sem depender de processo de instrução sistematizado. A uma criança não é dada a instrução especial para o desenvolvimento das habilidades de fala ou de pensamento, de imaginação ou de percepção. As funções e processos mentais que emergem no âmbito de desenvolvimento da criança são altamente complexos. Parece que sua emergência se dá de modo simples e natural, porque são muito familiares e podem ser observados todos os dias, mas é quando uma determinada função é prejudicada, ou se tem atrasado o seu desenvolvimento, que se compreende sua real complexidade (Meshcheryakov, 1979).

Quando uma criança nasce surdocega, desprovida da visão, da audição e conseqüentemente da fala, a percepção dos acontecimentos no meio ambiente, das relações entre as pessoas, enfim, das diversas atividades que ocorrem no dia-a-dia fica restringida a um nível considerado catastrófico. Como ela pode apreender o mundo ao seu redor? Como pode lidar com as coisas, as situações e as suas representações? Como pode entender as relações entre os fatos? Como pode categorizar o mundo? Como formar uma imagem de si mesma, se não a tem do mundo fora de si? Ante esses limites a serem superados, a forma e os rumos do seu desenvolvimento diferem dos das crianças com visão e audição e também daquelas que são só surdas ou só cegas, as quais possuem uma maior facilidade para formar conceitos. Para as crianças surdocegas a situação é, então, bastante diferente.

Meshcheryakov estabelece dois fatores que diferenciam as crianças surdocegas das que ouvem e veem: o primeiro e mais óbvio é que as surdocegas captam todas as formas e ideias do mundo externo por meio do toque; a segunda, menos evidente mas mais importante, é que estas crianças, por estarem despojadas dos habituais meios de contato com as pessoas à sua volta, a não ser por uma mediação especial organizada, estão condenadas a uma vida de isolamento completo. Isto significa dizer que as suas mentes não poderão se desenvolver como humanizadas. Por isso, para Meshcheryakov,

[...] a principal dificuldade no ensino de uma criança surdocega reside na necessidade de o professor ter em conta toda a riqueza e complexidade da mente e comportamento humanos e ser capaz de moldar e desenvolver o comportamento e a mente dessa criança utilizando métodos especialmente elaborados (Meshcheryakov, 1979, p. 28).

Para Meshcheryakov (1979), na educação de crianças sem deficiência é possível que ocorram erros e negligências, que poderão ser corrigidos no decorrer das atividades práticas ou com as experiências que vão sendo acumuladas, mas com crianças surdocegas essas correções são impossíveis. Se um professor deixar de trabalhar conteúdos imprescindíveis para o desenvolvimento da humanização da mente e não usar estratégias especiais para fazer com que a criança chegue ao conhecimento e aos conceitos espontâneos e científicos, estará negando a essa criança a chance de desenvolver-se.

O isolamento a que está submetida a criança surdocega, por estar impossibilitada do contato humano, é a causa do seu subdesenvolvimento ou de sua degradação mental, e isso significa que ela ainda não tem uma mente humana, embora possua capacidade de pleno desenvolvimento mental (Meshcheryakov, 1979).

Em relação ao desenvolvimento da mente e do comportamento humano nas crianças surdocegas, Olga Skorokhodova traz, em seu livro *How I a Form a Picture of the Word Around Me* (Como formo uma imagem do mundo ao meu redor), uma importante contribuição escrita pelo *psicólogo soviético* Alexei Leontiev:

O fio condutor deste trabalho é a ideia de que os surdocegos são pessoas capazes de aprender e precisam encontrar um lugar na vida para si se recebem a necessária instrução: mesmo a natureza tendo roubado-lhes a visão e a audição eles têm, ainda, outras maneiras de descobrir o mundo que se lhes abre por meio do uso máximo do toque, das vibrações etc. Devem-se investigar essas deficiências físicas e mentais e suas formas de compensação. Este é sem dúvida o caminho correto e importante, no sentido em que nos obriga a aproximar-nos de uma forma mais sensível, para com aqueles que, à primeira vista, parecem condenados, sem esperança para a mais miserável forma de existência, com isso podem ter mais fé nas suas chances de sucesso (Leontiev, citado Meshcheryakov 1979, p. 30).

Pensando no desenvolvimento mental da criança surdocega e no seu comportamento enquanto ser humano, Maxim Gorky (1868-1936), em uma de suas cartas a Skorokhodova, escreveu que o estudo do homem não pode ser promovido por meio de experiências com cães, coelhos, porcos-guiné, mas "[...] temos de ter experiência com o próprio homem". Declara ainda que a

[...] surdocegueira é a experiência mais extrema sobre o homem, uma experiência idealizada pela própria Natureza e a qual nos permite investigar um dos fenômenos dos mais complexos e inspiradores de temor - o mecanismo interno emergente nas relações objetivas que molda essa consciência (Gorki, citado por Meshcheryakov, 1979, p. 30).

Ainda há outro lado na educação dos surdocegos que deve ser apontado e sublinhado, a saber, o enorme significado filosófico e psicológico do trabalho com os surdocegos, para o qual a atenção de toda a nossa comunidade científica (da época em que foram realizadas as pesquisas) deve ser voltada.

Falando do desenvolvimento da criança, inclusive *da* surdocega, Meshcheryakov (1979), baseado nos pressupostos de Marx, faz uma crítica à psicologia empírica e à psicologia tradicional quando estas se referem ao “despertar” das crianças. Ele afirma que essa psicologia tem uma grande inconsistência teórica, pois seus defensores examinaram o homem apenas como um ser que sente, percebe, memoriza, mas não um homem que atua junto aos outros homens. Vai a Marx, quando este lança a ideia fundamental de que para ser verdadeiramente científica a psicologia precisa explicar como o homem forma a sua mente. Na concepção marxista, esse processo se dá por meio do trabalho, do domínio da natureza pelo homem, em conjunto com seus pares. Os homens criam recursos para explorar o mundo, para intervir nele, para dele retirar suas condições de existência, e nesse processo a natureza deles mesmos é transformada. Para Marx, é sobretudo o homem em ação que deve ser investigado, e só depois o homem que sente, vê e descobre.

Esse processo de relação dialética entre o homem e o mundo apontada por Marx foi explorada por A. Leontiev (1978) em seus escritos sobre o homem e a cultura. Nesse sentido é que merece consideração o que esse autor comenta sobre o trabalho do Lar Zagorsk. Entretanto uma proposta de compreensão do desenvolvimento dos fenômenos da mente humana à luz do materialismo histórico-dialético foi feita anteriormente por Vigotski, nas décadas de 1920 e 1930. Com suas investigações, Vigotski abre caminho para uma nova abordagem no que se refere ao estudo da mente, não apenas a partir do ângulo histórico, mas também no contexto do desenvolvimento do homem como indivíduo.

Meshcheryakov (1979) afirma que as principais proposições teóricas defendidas pela escola de psicologia soviética com Vigotski - e também por outros psicólogos, como Alexei Leontiev, Alexander Luria, Alexander Zaporozhets, Pyotr Galperin e Daniil Elkonin - são as mais elaboradas para instruir os surdocegos, com base no percurso da teoria subjacente ao trabalho.

Sobre a importância do trabalho Meshcheryakov declara que

[...] a totalidade da mente humana é o fruto de uma ativa e prática interação entre o indivíduo e outros indivíduos em um ambiente criado por meio do trabalho humano: tal é o princípio fundamental sobre o qual temos tentado

criar os nossos métodos práticos para o desenvolvimento das mentes de crianças surdocegas (Meshcheryakov, 1979, p. 32).

Com um olhar no passado, Meshcheryakov relata que muitos profissionais, como psicólogos, filósofos, pedagogos, especialistas em questões físicas e mentais, escritores e também pessoas públicas da ex-União Soviética e de outros países, demonstraram um grande interesse pela educação de pessoas surdocegas. Alguns desses estudiosos veem no desenvolvimento da criança surdocega a confirmação da existência das capacidades mentais do homem, que se desenvolve independentemente do mundo externo; já outros acreditam na necessidade de uma instrução especial por meio dos órgãos sensoriais restantes, e caso não sejam explorados esses canais, torna-se impossível qualquer progresso no desenvolvimento mental.

Meshcheryakov (1979) cita que muitos autores que escreveram e pesquisaram sobre a surdocegueira – como Michael Anagnos, Abbé Carton, Samuel Howe – não pesquisaram a situação das crianças surdocegas antes de receber instrução, eles concentraram atenção somente no desenvolvimento das crianças no período em que elas estavam recebendo instruções especializadas e enquanto estavam sendo ensinadas a utilizar a linguagem. Comentavam esses autores que essas crianças, antes de receber instrução, eram extremamente subdesenvolvidas, primitivas; que não se desenvolviam mentalmente sem uma intervenção adequada e estavam condenadas a um isolamento completo, pela impossibilidade de se comunicar, e por isso eram consideradas idiotas.

Lembro que, com base nos estudos Vigotski (1989a), pode-se compreender o desenvolvimento complicado por uma deficiência. Para o autor russo, os fatores complicadores do desenvolvimento da personalidade da criança com deficiência são, o defeito, a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento, que, precisamente por originarem dificuldades, estimulam o movimento e intensificam o desenvolvimento (Vigotski, 1989a, p. 5).

5.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL SOVIÉTICO AO SURDOCEGO: O CAMINHO DA HUMANIZAÇÃO

Correndo os olhos pela história da surdocegueira, pelos relatos feitos por educadores que enfrentaram desafios em educar essas pessoas, deparo-me também com declarações como

as do americano William Wade³⁹ (citado por Meshcheryakov, 1979), que se refere a pessoas surdocegas como sendo móveis, ou mesmo vegetais, que necessitam apenas de ter suas necessidades básicas atendidas, numa condição subumana. Deparo-me também com Henri Lemoine, segundo o qual, mesmo com muito esforço na tentativa de educar essas pessoas, elas permanecem profundamente subdesenvolvidas e só podem ser objeto de caridade. Os surdocegos eram considerados pessoas que não podiam ser ensinadas, sem potencial para desenvolvimento. Surdocegos seriam, assim, pouco mais que idiotas⁴⁰, de cujo desenvolvimento nem se cogitava.

Ante esse posicionamento, as histórias de Laura Brindgman e Hellen Keller se revelam cruciais, visto que quebraram esse grande tabu em relação à ineducabilidade de pessoas surdocegas. Vamos a elas.

Laura Brindgman aprendeu a ler, escrever, expressar ideias e até realizar tarefas cotidianas; Hellen Keller não só aprendeu a ler e a escrever, mas também dominou a arte do discurso, tornou-se escritora e uma figura pública. A história de Hellen Keller demonstrou que era possível não somente crianças surdocegas para o convívio social cotidiano, mas alcançar grande êxito no desenvolvimento de seus psiquismos (Meshcheryakov, 1979). Apesar, porém, do impacto desses exemplos, é preciso considerar que uma prática social e todo o conjunto de normas e valores que ela suscita não se alteram de modo rápido ou em conformidade com os desejos dos indivíduos. Assim, mesmo com a revelação ao mundo desses dois casos, a educação de surdocegos ainda era considerada quase impossível. Casos de sucesso educacional como os citados eram considerados prodígios, personificando em indivíduos as proezas conquistadas. Neste sentido, tem-se que a individualização de fatos e feitos históricos pode se dar sob a valência positiva ou negativa, mas em ambos os casos fica a dispensa da história, da consciência, e o resultado é a personificação em determinados sujeitos daquilo que decorre de uma criação social. Isso, paradoxalmente, retira as forças de um trabalho organizado, intencional e transformador. Tal como abordamos no tocante a Vigotski, essas biografias, enfim, revelam não somente histórias recortadas pelo plano ontogenético, mas também as possibilidades de uma dada época e sociedade.

³⁹ The Deaf-Blind, a monograph, 1903 e The Deaf-Blind, a supplement (1905), de William Wade.

⁴⁰ A idiotia era considerada como um dos três grupos do quadro de atraso mental: os idiotas, os imbecis e os débeis. Nas provas formais de Binet e Simon a idiotia era classificada entre 0 e 20. As pessoas idiotas eram consideradas grandes enfermos mentais, com importantes deficiências organovegetativas, sensorio-motoras e instintivas. Tinham ausência de linguagem e de adaptação emotiva e motora às situações e aos objetos. O idiota pode ser considerado como detentor de uma estrutura psíquica essencialmente subjetiva. Pode ser capaz de aquisições mnésicas e de certo treinamento (Barroco, 2007, p. 289).

5.3.1 Da experiência social recuperada: Laura Bridgman e Hellen Keller

Pelas declarações anteriores sobre a impossibilidade de educar pessoas surdocegas e pelas revelações do que conseguiram Laura Bridgman e Hellen Keller, observo que não há “milagre”⁴¹ sem a experiência social vivenciada e compreendida.

Numa revisão da produção da sua época, conforme Meshcheryakov (1979, p. 42), Westenr, ao analisar muitas monografias sobre a surdocegueira, conclui que o autodesenvolvimento é o princípio fundamental para o desenvolvimento da mente. Esse autodesenvolvimento ao qual se refere Meshcheryakov pode ser compreendido como o apropriar-se de conceitos espontâneos ou cotidianos. Esse autor afirma que as influências externas às quais as crianças estão expostas são um empurrão para o aprendizado ou a evolução espontânea⁴². Já Stern acreditava ser necessária uma força plantada na alma da criança para que ela conseguisse se libertar. Tanto William Stern (1871-1938)⁴³ quanto Jerusalém (1854-1923)⁴⁴, entre outros especialistas, acreditavam que no discurso verbal, na palavra, estava a chave para despertar a alma, não importando se essa palavra fosse falada ou escrita

Ainda de acordo com Meshcheryakov, à palavra, escrita ou falada, foi atribuído um especial papel de estímulo, de possibilidade de despertar a alma ou a consciência até então adormecida. É como se de repente, num passe de mágica, a criança despertasse de um estado letárgico. Considera que essa concepção se encontra em Anagnos, diretor da Instituição

⁴¹ Como sugere o filme “*The Miracle Worker*” [*O milagre de Ane Sullivan*], produzido nos Estados Unidos em 1962, com direção de Arthur Penn, baseado no livro *The Story of my Life*, de Helen Keller e na peça teatral de William Gibson. Nessa direção, muitas produções cinematográficas têm contribuído para pôr a deficiência em debate, ao mesmo tempo em que a mistificam.

⁴² Esta teoria aborda as visões históricas da origem da vida. Foi elaborada há mais de 2.000 anos, e seu criador foi Aristóteles. Ele afirmava que “a vida surge espontaneamente de uma matéria bruta e não viva” e que era possuidora de um “princípio ativo” ou “força vital”. Um dos argumentos usados por ele, por exemplo, era o das larvas e insetos que surgiam próximos de alimentos como carnes e frutas estragadas.

Lamarck foi um dos primeiros biólogos contemporâneos e o primeiro grande evolucionista da história, e Darwin concordava com os princípios elaborados por Lamarck, mas percebeu serem eles insuficientes para explicar a variedade de espécies existentes e suas condições de vida. Para Charles Darwin, a evolução biológica das espécies é o resultado acumulado de modificações – de fato, erros – que eventual e muito raramente ocorrem quando os seres vivos se reproduzem – seja esta reprodução sexuada ou assexuada. Tais modificações, se tiverem algum reflexo na aptidão dos seres resultantes para sobreviver até a idade de reproduzir num meio ambiente hostil e/ou na capacidade de prover a prole e/ou à própria capacidade de reprodução, por menor que seja esta influência, então a população que carrega consigo as modificações tendem a aumentar em relação à população que não as carrega. A seleção natural – a morte – é o mecanismo que a natureza tem para efetivar essas alterações na população.

⁴³ Psicólogo alemão, fundador, com Binete Galton, da psicologia diferencial. Criou, na Universidade de Hamburgo, um laboratório de psicologia.

⁴⁴ Jerusalém, filósofo, psicólogo austríaco e professor, interessou-se pela psicologia do discurso e pela educação de cegos surdos-mudos, e em 1890 escreveu um livro: *Laura Bridgman, uma americana, surdocega*.

Perkins, onde estudou e se formou Anne Sullivan (professora de Hellen Keller), que compreende e exemplifica o desenvolvimento mental de Hellen. O fato marcante foi que a menina demonstrou compreender o significado da palavra água enquanto acionava uma bomba d'água⁴⁵, e daí em diante, para Anagnos, ela despertou para o mundo e deixou de ser uma criança seguramente fechada. Anagnos acreditava que o processo do “despertar” para a vida da criança surdocega não consistia em “depositar” ensinamentos na mente da criança e sim em conseguir revelar os tesouros que estão dentro da alma. Para Anagnos, o objetivo não deve ser encher o cofre com “tesouros”, mas encontrá-los, como ocorreu com Hellen. Encontrar a palavra água dentro de sua alma bastou para que o milagre se fizesse e um rio jorrasse. Tem-se uma notória concepção inatista de desenvolvimento, pela qual à educação cabe despertar o que é preexistente, mas não a florado.

Pode-se imaginar, assim, quanto os trabalhos de Sokolyanski e de Meshcheryakov foram emblemáticos para aqueles anos e quanto ainda podem contribuir para o atendimento educacional especializado.

Nos relatos detalhados da rotina do trabalho realizado com a menina Hellen Keller, Anne Sullivan demonstra que o súbito despertar de Hellen foi natural, e só ocorreu porque já havia um trabalho sistematizado, que não foi só o de *extrair os tesouros do cofre*, como acreditava Anagnos, pois antes ela teve que nele depositá-los.

O atendimento educacional de Laura Bridgman, por sua vez, iniciou-se quando ela chegou ao Instituto Perkins para Cegos, em 1837. Samuel Gridley Howe (1801-1876), médico, educador e defensor de um ensino especializado para crianças com deficiência, foi quem a recebeu e quem conduziu seu desenvolvimento. Conforme Meshcheryakov, no início, Howe ficou indeciso a respeito de qual rumo seguir com Laura, se daria continuidade ao emprego de um sistema de sinais arbitrários com os quais ela se comunicava em casa ou se introduziria uma nova metodologia. Optou por iniciar com um sistema que consistia na utilização de cartas (entendo que essas cartas eram uma espécie de fichas que correspondiam com as letras do alfabeto), combinadas com sinais realizados com o movimento dos dedos (alfabeto datilológico). Howe destaca que a instrução não deve iniciar a partir de cartas separadas, visto que, para os surdocegos, as cartas devem conter palavras que se refiram a objetos.

Com Laura, Howe inicia o trabalho com os objetos cotidianos, etiquetados com seus respectivos nomes. No início, a etiqueta, para Laura, fazia parte do objeto que ela tocava, mas

⁴⁵ O fato a que se refere Anagnos está muito bem apresentado no filme citado.

depois ela percebeu que a etiqueta podia ser separada do objeto e que, mesmo separada, ligava-se a ele, ou, dizendo de outra forma, representava-o. Compreendeu, também, que cada etiqueta só pode se “prender” a um objeto, caso trocasse incorreria em erro, que seria corrigido pelo professor. Num momento posterior, com um trabalho sistematizado, Laura percebeu que as etiquetas poderiam ser desmembradas (as letras eram separadas) e que muitas das partes de cada etiqueta eram as mesmas⁴⁶. Inicialmente com a ajuda da professora, e depois sozinha, ela conseguia nomear os objetos unindo as etiquetas desmembradas e formava a palavra. Laura percebeu que a palavra se relacionava com o objeto e que, por sua vez, os sinais designavam a ideia do objeto e também podiam expressar seu desejo em ter um determinado objeto. Depois dessa compreensão, Laura foi ensinada a escrever os sinais das letras e percebia que com os sinais realizados com o movimento dos dedos fica mais fácil a sua comunicação. Com isso ela dominou o que Howe denominou de *dedografia* (Meshcheryakov, 1979, p. 49-50, grifos nossos).

Por esses procedimentos deu-se o processo de ensino-aprendizagem de Laura. Cada novo objeto que lhe era apresentado ela examinava, apreendendo-o pelos sentidos íntegros; depois compreendia, por meio do toque, a sua utilidade e suas características. Era-lhe ensinado como se escreve por meio das cartas e também o sinal próprio daquele objeto, que ela aprendia colocando sua mão sobre a da professora enquanto esta fazia o sinal. Assim Laura aprendeu a usar palavras e a se comunicar, compreendeu os conceitos e conseguia expressar seus desejos e pensamentos.

Howe declara que esse foi um longo e extenuante processo e que ele não foi marcado por “[...] qualquer despertar de uma alma ou mesmo uma súbita revelação”; porém, como também aconteceu com Anagnos, Howe, preso a concepções tradicionais de que a alma poderia ser despertada por meio de palavras, tentava encontrar o momento para esse despertar, e explica:

[...] até agora, apesar do sucesso, o processo tinha sido mecânico, igual a ensinar a um cão, Laura imitava tudo o que sua professora fazia, mas agora a luz se fez sobre ela: seu intelecto começou a trabalhar, ela percebeu que poderia transformar em sinal tudo o que estava na sua mente e mostrá-lo aos outros. [...] seu semblante foi iluminado com uma expressão humana, não era mais um cão, um papagaio: era um espírito imortal, ansiosa para compartilhar e aprender também com outros espíritos! [...] Eu quase poderia

⁴⁶ Há métodos similares de alfabetização adotados na educação brasileira para crianças com visão, que lidam com a silabação. A silabação e os métodos alfabético, iconográfico, de letras móveis e fônico fazem parte do método sintético de alfabetização, que parte do elemento para o todo, isto é, da letra para a sílaba e da sílaba para a palavra (Sierra, 1990, p. 21).

precisar o momento em que isso ocorreu, a luz se espalhou pelo seu rosto e o grande obstáculo foi superado (Howe, citado por Mesheryakov, 1979, p. 50).

Pensando nos processos de aprendizagem de Hellen Keller e Laura Brindgman, Mesheryakov destaca que a mente humana não é algo que precise ser despertado na criança surdocega por meio da palavra. Antes, isso que expõe leva-me a marcar, com base na teoria vigotskiana, que é preciso formar essa mente humana pela palavra. No entanto prevaleceu o poder das conclusões inatistas e os resultados obtidos com o ensino de Hellen e Laura determinaram a propagação de teorias que defendiam o súbito despertar da consciência pela palavra - teorias que tentavam impor a interpretação psicológica e filosófica idealistas da surdocegueira. Pelos estudos da defectologia soviética, liderados por Vigotski, Sokolyansky, Meshcheryakov e por professores que trabalharam no Lar de Zagorsk, entende-se que não há um despertar sem muito trabalho, subsidiado por uma sólida e coerente teoria e por intervenções metodológicas condizentes. O milagre, portanto, está em se levar essa compreensão à prática educacional.

Vale ainda destacar que o método de instruir surdocegos associando o alfabeto Braille utilizado pelos cegos e o alfabeto datilológico usado pelos surdos foi criado por Howe. Essa grande invenção possibilitou o ensino aos surdocegos da leitura e da escrita.

Foi por meio desse método, o alfabeto datilológico, que Anne Sullivan iniciou o trabalho com Hellen Keller. Aos objetos ela atribuía nomes pelo alfabeto datilológico, mesmo que muitas vezes Hélen não o compreendesse. Conforme Meshcheryakov, Catherine Owens Story Peare relata em seu livro “A história de Helen Keller”, e como também mostram as cenas do filme “*The Miracle Worker*”, Anne Sullivan teve que abandonar essa etapa no início de seu trabalho com Hellen. Era preciso *normalizar* (tornar mais normal) o comportamento da menina, trabalhar questões da cotidianidade, cuidados pessoais, higiene, alimentação, horários. Para demonstrar a importância dessas atividades na vida para a formação de conceitos e da consciência, vale citar o que afirma Marx:

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades (Marx & Engels, citado por Duarte, 1993, p. 30).

Assim, quando conseguiu fazer com que Helen adquirisse “condições de viver para fazer história”, já dominando os conceitos cotidianos - trabalho que nem sempre ocorria de

forma suave, pois Helen muitas vezes era resistente, rebelde - Anne Sullivan retomou as aulas com o alfabeto datilológico.

Após Helen ter aprendido muitas palavras, a professora se deu conta que teria que começar a ensiná-la a comunicar-se, pois sozinhas as palavras não tinham significado. Tentou isto por meio de algumas lições, mas percebeu que lições divorciadas de uma realidade, sem significados, não levariam Helen a compreender como se dava a comunicação.

Sullivan questionava-se a respeito de como uma criança normal aprenderia a linguagem, e tal como Sokolyansky, entendeu que essa aprendizagem se daria pela imitação. A partir daí, começou a soletrar nas mãos de Helen conversas cotidianas e constatou que, se não na mente da criança não há nada a comunicar, ela não conseguirá escrever na lousa, nem “falar”.

Com a facilidade demonstrada por Helen nessa comunicação, Anne Sullivan iniciou o processo de ensino gramatical, mas percebeu que sem o domínio da língua as regras gramaticais não tinham significado. Sobre essa experiência escreveu em seu diário na época:

[...] gramática com o seu intrincado conjunto de classificações, nomenclaturas, e paradigmas, foi totalmente descartada na sua educação [...] Eu nunca ensinei linguagem para fins de ensino, mas invariavelmente linguagem como um meio utilizado para a comunicação do pensamento (Sullivan, citado por Mesheryakov, 1979, p. 66).

Sobre o sistema de ensino adotado por Anne Sullivan, Mesheryakov comenta que só se aprendem as palavras quando estas estiverem devidamente dominadas e identificadas pelo que já foi “experimentado”. A respeito do que Sullivan declara sobre gramática e linguagem, Meshcheryakov esclarece que a prática do trabalho levou a um princípio vital, fundamental para o trabalho educacional com os surdocegos, ou seja, a necessidade de uma correspondência exata e consistente, na mente da criança, entre cada palavra ou categoria gramatical recém-introduzida e a imediata imagem de objetos. Explica ainda que Miss Sullivan nem sempre respeitava o princípio de que a imagem deve sempre preceder a palavra e esta corresponder àquela. Meshcheryakov (1979) afirma ainda que o principal meio preconizado por Sullivan para promover o aprendizado de Helen era a repetição. Repetição de palavras e frases. Uma frase era repetida muitas vezes. O fundamento do método residia, portanto, na memorização.

Posteriormente, este princípio de que a imagem deva sempre preceder a palavra foi formulado por Ivan Sokolyansky e forneceu a base para a criação do seu sistema de ensino de surdocegos.

5.3.2 O método de Meshcheryakov

Após relatar o trabalho de Sokolyansky e as experiências de Hellen Keller e de sua professora Anne Sullivan, e as de Olga Skorokhodova, neste item apresento o método de Meshcheryakov. Apenas a título de lembrar ao leitor, o método de Meshcheryakov foi aplicado a crianças surdocega num Lar para essas crianças, na então cidade de Zargosk, na Rússia.

Meshcheryakov (1979, p. 74) lembra que a “surdocegueira condena uma criança ao isolamento das pessoas em volta dela e interrompe o seu desenvolvimento mental”, mas que esse isolamento e a não interrupção do desenvolvimento mental da criança podem ser solucionados com uma boa educação. Esse autor russo, ao analisar a condição de crianças surdocegas, afirma que é extremamente difícil determinar seu potencial para o desenvolvimento intelectual e para a educabilidade e que muitas vezes é difícil decidir se a falta de desenvolvimento da criança pode ser explicada pela sua perda de visão e audição ou se é preciso pesquisar para verificar se não há algum tipo de dano cerebral. Afirma ainda que, às vezes, crianças surdocegas são diagnosticadas como "mentalmente retardadas" sem antes terem sido trabalhadas, e mais tarde, quando recebem atendimento especializado, elas provam que tanto podem ser educadas como são capazes de desenvolver-se intelectualmente.

Pelas constatações de diagnósticos “precoces”, Meshcheryakov faz uma crítica aos testes normalmente utilizados para avaliação dos níveis de desenvolvimento alcançados por crianças surdocegas, afirmando que esses testes muitas vezes são padronizados para crianças normais e mesmo para estas eles não raro são ineficazes, pois

[...] incluem, por exemplo: construir torres de tijolos para as crianças no seu segundo ano, colocação de esferas e de tijolos e construção de pontes no terceiro ano, o corte de papel e atar nós para crianças com idades entre quatro e cinco, colocação de esferas de acordo com a memorização de padrões no sexto ano, etc Todos estes testes são completamente divorciados da vida da criança surda-cega, a partir de suas reais necessidades (Meshcheryakov, 1979, p. 75).

Moyses e Collares (1997), autoras que na atualidade têm discutido a medicalização no/do ensino, em um tempo bem diferente de Meshcheryakov, também não compactuam com a aplicação de testes, e apontam que os testes de inteligência padronizados na educação são uma forma de silenciar a criança que está sendo avaliada.

Meshcheryakov (1979, p. 76) defende que, antes de serem aplicados os testes, a criança deveria ser ensinada a realizar as atividades propostas. Afirma “[...] que uma criança só pode ser julgada não educável após criteriosas considerações e que antes de se chegar a essa conclusão é essencial que se façam sérias tentativas para ensiná-la”. No caso da criança surdocega, as atividades propostas pelos testes são totalmente inúteis, já que nesta fase as crianças surdocegas devem estar sendo ensinadas a usar talheres, colocar suas roupas, enfim, a realizar atividades significativas. Esclarece que “aprender a dominar uma colher permite à criança surdocego alimentar-se (matar sua fome), ao passo que vestir-se torna possível à criança surdocega manter fora o frio”, e que as tarefas propostas nos testes são completamente estranhas e sem aplicação concreta para as crianças surdocegas. Para Meshcheryakov (1979, p. 77), uma criança surdocega só pode ser considerada sem condições para ser ensinada em duas situações: 1) quando tiverem sido realizadas tentativas de ensinar essa criança durante o período de um ano, sem resultados positivos; 2) quando for comprovado por médicos especialistas que o motivo do fracasso do desenvolvimento da criança é o retardo mental decorrente de lesão cerebral orgânica.

Meshcheryakov (1979) ressalta ainda que, antes de serem ensinadas, o mundo das crianças surdocegas é “vazio e desprovido de objetos”. Para essas crianças os objetos, tão importantes em nossas vidas, simplesmente não existem, às vezes só são percebidos quando elas “tombam” com eles, mas elas não têm noção das funções e do significado social desses objetos. Ainda para esse autor russo, o conhecimento dos objetos que fazem parte do cotidiano da criança compõe um trabalho educativo de uma atividade orientada pelo professor. Manuseando o objeto com a orientação do professor a criança aprende a finalidade, ou seja, a função social do objeto. Por isso não se deve diagnosticar como “mentalmente retardada” uma criança surdocega que não teve acesso a um trabalho sistematizado.

Meshcheryakov (1979, p. 84), ao faz diversos relatos de crianças surdocegas antes de receberem instrução, propõe um questionamento intrigante dirigido ao professor que deve trabalhar com a criança surdocega: o que o professor deve fazer para “moldar” padrões de pensamentos humanos em crianças surdocegas? Qual será o alicerce sobre o qual deve ser edificada/construída a mente humana? Ele afirma que vai tentar dar essas respostas no decorrer do seu trabalho. Vamos apresentar parte dele.

Meshcheryakov (1979, p. 84) afirma que um grave erro cometido pelos professores de surdocegos no passado é que eles iniciavam o trabalho tentando desenvolver nos alunos competências para o discurso, para a fala, buscavam desenvolver o “dom da fala”, pois partiam do princípio que o que diferenciava os homens dos animais era o discurso, fosse ele

oral, escrito ou mesmo datilológico. Meshcheryakov assegura que o discurso sem raízes num universo de imagens que não refletem o universo da criança não tinha fundamento, portanto não poderia fornecer a base para o desenvolvimento mental da criança. Então não pode ser o discurso vazio o primeiro trabalho a ser realizado com crianças surdocegos.

Esse autor recorre a Marx para formular os princípios teóricos gerais do trabalho com crianças surdocegos visando ao desenvolvimento psicológico destas crianças: “O homem só ‘modela’ sua mente, suas ideias e atitudes, quando consegue transformar o mundo ao seu redor” A possibilidade de humanizar utilizando os objetos como produtos sociais do trabalho, de ensinar as crianças a manuseá-los, tem sido subestimado em nossos dias [no período em que está sendo realizado o trabalho por Meshcheryakov], tanto por professores quanto pela teoria psicológica. O autor afirma ainda que “[...] é precisamente pelos comportamentos com os objetos, ou seja, a capacidade de usar os objetos em conformidade com a sua lógica intrínseca que constitui a essência do comportamento humano” (Meshcheryakov, 1979, p. 85).

Meshcheryakov traz novamente Marx para dar sustentabilidade às suas formulações: “Todas as relações do ser humano com o mundo são realizadas por meio dos sentidos – ver, ouvir, cheirar, sentir, pensar, saborear, observar, experimentar - em síntese, todos os órgãos do indivíduo são para orientá-lo sobre os objetos, como se dá apropriação do objeto, a apropriação da realidade humana”; e reforça sua tese com Galperin, quando este afirma

A mente da criança toma forma e se desenvolve como resultado da sua interação com o mundo dos objetos e do mundo das pessoas. Os objetos com as quais a criança interage são os produtos do trabalho humano. A essência da interação com os objetos e com as pessoas são interações com fator humano, [...] podemos dizer que as relações do indivíduo com as outras pessoas são realizados através de objetos e sua relação com os objetos através de seu relacionamento com as outras pessoas (Galperin, citado por Meshcheryakov, 1979, p. 86-87).

Diante das ponderações acima Meshcheryakov afirma que no primeiro trabalho a ser realizado com as crianças surdocegas as atividades básicas devem ser desenvolvidas com os objetos e ferramentas do cotidiano da criança, ensinando-lhe seu manuseio, sua utilização, o que numa criança sem comprometimentos ocorre de forma natural. Meshcheryakov decreve a sequência em que devem ser realizadas as tarefas na hora da refeição:

[...] a criança aprende a comer com garfo, colher, com um prato, sentada numa cadeira em uma mesa, morde um pedaço de pão e, em seguida, toma com uma colher a sopa, depois mexe uma bebida em um jarra de vidro com

uma colher de chá, bebe em um copo de vidro e, finalmente, limpa a boca com um guardanapo (Meshcheryakov, 1979, p. 92).

Ele apresenta ainda, minuciosamente, todos os passos a serem seguidos na rotina diária de uma criança, sempre seguindo com precisão os horários preestabelecidos no calendário desta criança: começar por localizar a cama, pôr a cabeça sobre um travesseiro, cobrir-se com um cobertor; depois acordar e levantar-se em um horário definido, em seguida fazer sua cama, usar o vaso sanitário, ir para o banho, abrir as torneiras para regular o fluxo de água fria e quente, lavar-se com sabão, escovar os dentes, secar-se com uma toalha e pentear o cabelo; finalmente colocar as roupas – calças, meias, camisa ou um vestido, chinelos, sapatos, botas e galochas, casaco e chapéu. A criança aprende a abrir e fechar portas, subir e descer escadas, jogar bola, brincar com bonecas e desfrutar outros brinquedos.

O manuseio dos objetos domésticos cotidianos e a instrução nas habilidades de autocuidado que permitem à criança satisfazer suas necessidades usando os costumes socialmente desenvolvidos e aceitos, fazem parte de uma etapa fundamental dentro de um programa global de educação de crianças surdocegas, e esse aprendizado é o fundamento para o desenvolvimento posterior.

Meshcheryakov afirma que, em termos práticos, a vida de uma criança surdocega é um eterno programa de aprendizado, e frisa que o principal objetivo da primeira fase da instrução das crianças surdocegas é ensinar-lhes as competências de autocuidado e que os exercícios de desenvolvimento sensoriais e motores estão “embutidos” nas atividades de autocuidado desenvolvidas pelas crianças.

Tudo o que foi exposto acima pode ser concebido como um padrão inicial para o desenvolvimento das crianças surdocegas; mas esse padrão muitas vezes não pode ser seguido com crianças que tenham um desenvolvimento mais complexo, como, por exemplo, crianças que não receberam nenhuma instrução por vários anos, a quem, de certa forma, foi negligenciado o atendimento. Meshcheryakov relata que essas crianças sem nenhuma atividade desenvolvem movimentos estereotipados, algumas apresentam espectros de convulsão e em algumas pode ser com frequência encontrado atraso mental. O trabalho no caso dessas crianças é bem meticuloso. É preciso superar os estereótipos, estabelecer e formar novos hábitos, de forma que elas consigam incorporar os comportamentos sociais e aprendam as habilidades de autocuidado; portanto o procedimento do professor deve ser antecipar-se aos hábitos inadequados para que a criança vá apreendendo os corretos.

Meshcheryakov faz diversos relatos de experiências com crianças que eram atendidas no lar de surdocegos e apresentavam desenvolvimento complexo. Com muita

calma, muito conhecimento, com a análise de cada habilidade a ser desenvolvida, criando programas de ensino, os professores obtiveram sucesso com essas crianças (aqui recordo o que Vigotski afirmava: que mesmo as crianças mais comprometidas, com técnicas adequadas podem aprender e desenvolver-se).

Retomando: para Meshcheryakov, a manipulação de objetos domésticos, cotidianos, o aprendizado da função social desses objetos e o desenvolvimento de habilidades de autocuidado se constituem no primeiro passo rumo ao processo de humanização dessas crianças. Após ter essas habilidades e conceitos incorporados, o próximo objetivo mais importante é desenvolver um tipo de comunicação.

Meshcheryakov relata que muitas crianças que chegaram ao Lar não tinham noção temporal nem espacial. Não tinham noção dos horários de dormir, de se alimentar, enfim, levavam uma vida totalmente desorganizada. Muitas não faziam uso de muitos alimentos, a alguns só se davam sopas, alimentos líquidos e pastosos, a outros só alimentos doces e outros ainda só se alimentam de leite. Organizar a vida dessas crianças estabelecendo padrões comportamentais e desenvolvendo processos mentais foi uma tarefa que levou muito tempo e esforço. Manter horários, disciplina, ordem, era uma questão de se tornar um hábito. A organização das atividades cotidianas dessa criança, das suas atividades “externas”, daria origem a uma organização “interna”, no plano mental da criança, e facultaria a organização de suas atividades externas, no plano da cotidianidade, propiciando-lhes a autorregulação. Para ilustrar estes fatos, Meshcheryakov relata casos concretos, como o de Voloya, Valya, Fanil, Vitya, com todos os detalhes, desde a chegada ao Lar, a situação de cada um, as habilidades que a criança já tinha desenvolvido e o programa a ser cumprido com essas crianças.

Meshcheryakov estabelece quatro passos ou etapas para o treinamento de habilidades do comportamento que contribuem para o ordenamento e o desenvolvimento da mente/psique da criança surdocega: 1) desenvolvimento de competências básicas de autocuidado no desenvolvimento de crianças surdocegas; 2) estabelecimento de horários (organização temporal); 3) orientação espacial e percepção de objetos; e 4) treinamento de habilidades comportamentais do dia-a-dia.

Depois de a criança adquirir todas as habilidades básicas exigidas nesta fase de seu atendimento (lembrando que elas podiam ocorrer simultaneamente, ou em alguns casos a criança já chegava ao Lar com algumas habilidades estabelecidas), Meshcheryakov inicia uma etapa que ele descreve no capítulo IV de seu livro: “O papel do trabalho no desenvolvimento e formação da mente”. O autor afirma que “um fator significativo para o desenvolvimento mental das crianças surdocegas é o trabalho possuindo significado social, um trabalho que não

visa apenas o cuidar de si mesmo, mas também útil para seus companheiros e para a casa também” (Meshcheryakov, 1979, p. 175). Este autor divide essa etapa em duas subetapas.

A primeira é a do trabalho individual: executando os trabalhos domésticos em comunidade a criança realizará as tarefas coletivamente, terá noção da divisão de tarefas. O trabalho individual de cada criança é avaliado, mas leva-se em consideração a importância da sua parte para a execução do todo da tarefa. Desta forma são plantadas as primeiras sementes da consciência de si, do grupo, a ideia de coletividade nestas crianças. Fica clara nesta etapa a compreensão das crianças do significado do trabalho partilhado, da divisão do trabalho com um objetivo comum e um resultado global.

A segunda subetapa é a do trabalho produtivo. Quando as crianças completam dezesseis anos, são introduzidas pela primeira vez no mercado de trabalho. Meshcheryakov não nega o trabalho dentro de orfanatos e escolas especiais, pois este também tem fins educativos; mas este autor reafirma:

[...] ensinar a uma criança as habilidades do trabalho e envolvê-la na prática do trabalho útil é a única maneira de desenvolver uma personalidade ajustada. [...] é justamente no contexto do trabalho que o homem toma consciência de si mesmo e o relacionamento humano toma forma, e é através do trabalho que o homem adquire a capacidade de avaliar-se através das atitudes que demonstra aos outros [...] é no trabalho que as características fundamentalmente e essencialmente humanas tomam (Meshcheryakov, 1979, p. 179).

Meshcheryakov (1979, p. 179) segue ainda ressaltando a importância do trabalho na e para a vida do homem: “[...] é através da sua participação pessoal no trabalho que o homem chega a uma correta compreensão das relações sociais e, sob o prisma das relações do trabalho chega à compreensão mais profunda e mais correta das relações humanas”.

Esse estudioso apresenta todas essas questões relacionadas ao trabalho para explicar que com as crianças surdocegas a experiência tem mostrado [naquele período, meados de 1963] que as atividades laborais têm colaborado para que as crianças compreendam e mantenham as habilidades temporais, consigam planejar suas atividades e prever os resultados. Relata que a experiência com crianças surdocegas tem mostrado que elas dominam com sucesso as ferramentas de trabalho manual e que é necessário algumas adaptações em alguns equipamentos mecânicos para torná-los mais seguros para os que não têm resíduos visuais.

Meshcheryakov expõe ainda a importância de esses alunos participarem de um trabalho produtivo: “o trabalho permite-lhes superar seu sentimento de inferioridade, de

impotência e inutilidade” (Meshcheryakov, 1979, p. 180). Para auxiliar nessa superação, sempre são dadas novas possibilidades, treinadas novas habilidades, e o aluno é estimulado a sempre estudar para compreender todo o funcionamento e processos do trabalho e o valor do trabalho, que é representado pelo dinheiro. Sobre a medida do trabalho, Meshcheryakov (1979, p. 187) explica que “[...] uma compreensão da relação do dinheiro como medida do trabalho possibilita a consciência de estabelecer a possibilidade de satisfazer as necessidades e que o dinheiro é uma condição essencial para a prática das relações sociais existentes”, e essas relações só são compreendidas pelos alunos na atividade laboral prática.

Em outro capítulo Meshcheryakov trata das formas de treinamento sensorial e de desenvolvimento motor. A primeira forma descrita por ele é a modelagem e construção. Nessa etapa a criança é incentivada a trabalhar com formas, encaixes, objetos de madeira e plástico. Esse tipo de atividade promove o desenvolvimento sensorial da criança e lhe permite reconhecer objetos, fazer a generalização e estabelecer ligação com a vida real.

Meshcheryakov assevera que a atividade da modelagem é muito importante para a criança surdocega, pois por seu intermédio ela consegue criar modelos com objetos presentes, e depois, já com imagens do dia anterior, modelar imagens da memória. Pela modelagem a criança pode externar emoções, pode expressar o pensamento. “[...] esta representação generalizada na modelagem de um objeto é extremamente importante para o avanço de uma atividade cognitiva da criança, porque, juntamente com a utilização dos sinais para falar, a criança começa a compreender a função da designação” (Meshcheryakov, 1979, p. 192).

A segunda forma de treinamento é a de desenvolvimento sensorial-motor. Neste item são abordadas todas as formas de desenvolvimento motor, as atividades e habilidades essenciais para cada fase do desenvolvimento, tanto para as crianças só surdocegas quanto para as que, associados à surdocegueira, têm também comprometimentos motores de diversos níveis. Também as atividades desenvolvidas nesta etapa visam à independência na locomoção das crianças e à naturalidade nos movimentos. Esta etapa busca ainda trabalhar com as expressões faciais. Para uma criança surdocega compreender as expressões faciais é necessário que ela perceba as expressões no rosto de outra pessoa por meio do tato. Com o tempo ela conseguirá perceber as diferentes emoções nas expressões faciais e também demonstrar as suas emoções por meio de suas expressões.

Meshcheryakov esclarece como foi montado todo o esquema de trabalho dentro do lar das crianças surdocegas. Explica que a maioria das crianças que chegavam lá eram crianças de diversas idades e com níveis diferentes de conhecimento. Algumas já tinham noções básicas de autocuidado, conseguiam se comunicar mesmo que de forma precária;

outros não tinham nenhum conhecimento, eram como bebês em tamanho grande: eram alimentados na boca, banhados, trocados, sem terem nenhuma noção do que lhes acontecia.

O programa de ensino para alunos surdocegos desenvolvido por Meshcheryakov no Lar de Zagorsk se dividia em duas fases: a pré-escolar e a escolar.

A fase pré-escolar visava a ensinar às crianças hábitos de higiene pessoal, competências de autocuidado, a arte de expressão por meio da mímica e gestos e alguns elementos da linguagem verbal com o alfabeto datilológico. A duração desse programa dependia do nível da criança e era de um a dois anos e até quatro anos, dependendo da defasagem da criança. Para concluir a fase preparatória a criança tinha que ter vários domínios: noção de tempo; habilidades de autoatendimento e orientação no espaço; saber utilizar um tipo de linguagem para se expressar; ter domínio de certos elementos do discurso verbal (dedo – ortografia); desempenhar um modelo de plasticina e construir objetos simples encontrados em seu ambiente de construção; conhecer os componentes de um kit; ter as competências necessárias para se dedicarem à atividade conjunta no Lar (lavar-se, fazer limpeza de peças, cuidar de plantas, etc.); aprender a fazer exercícios e, em especial, obedecer às rotinas.

O programa de aprendizagem de um grupo de crianças incorporava os seguintes pontos: 1) habilidades do seu cotidiano; 2) competências na orientação espacial (as crianças eram ajudadas a formar uma concepção correta da disposição dos objetos no seu quarto, do corredor, do banheiro, da sala e sala de jantar, para moverem-se independentes em todos os ambientes; 3) formação e aperfeiçoamento de autocuidado (vestir-se, lavar as mãos, a alimentação; 4) preparação para brincar (as crianças eram ensinadas a correlacionar os brinquedos aos objetos reais e saber o que fazer com os brinquedos; 5) desenvolvimento da comunicação: as crianças eram ensinadas a compreender e identificar sinais através de atividades que fazem parte do dia-a-dia (comer, dormir, vestir, lavagem, e usar o banheiro); também aprendiam os sinais dos seus jogos (boneca, brinquedo mobiliário, brinquedos de louça, etc.) e por meio de sinais, compreender os pedidos: traga-me a bola, boneca, etc. 6) desenvolvimento sensorial: as crianças eram ensinadas a brincar com brinquedos de encaixe, ordenar palitos e dispor cubos e caixas de diferentes tamanhos; também lhes eram ensinados exercícios especiais, a fim de prepará-los para o aprendizado do Braille; aprendiam a imitar as configurações das mãos, a agrupar cartões de papelão colados em círculos que representavam as várias cartas em Braille.

Após o aluno concluir a fase pré-escolar ele passava para a fase escolar. Nesta eram previstos os seguintes conteúdos: desenvolvimento do discurso, lições objetivas e matemática.

A seguir, apresento uma síntese do método de trabalho de Meshcheryakov na fase escolar, de cada um dos conteúdos, e em anexo, os conteúdos respectivos de cada ano, do primeiro ao nono.

No período da fase escolar a instrução baseava-se em materiais e programas pedagógicos para desenvolvimento do discurso, lições objetivas de matemática, trabalhos práticos e sessões de treinamento físico elaborados pelo Instituto. O programa abrangia um período de nove anos, período durante o qual se previa que os alunos viessem a dominar a linguagem verbal e os conhecimentos gerais de um programa normal do ensino primário e a desenvolver as habilidades físicas e de trabalho. O programa era desenvolvido em período integral, inclusive à noite. Muitas das aulas, especialmente objeto aulas, eram realizados sob a forma de excursões e passeios. Segue uma breve descrição do currículo⁴⁷.

A – Desenvolvimento do discurso

Para as crianças surdocegas, dominar os meios de comunicação é um fator vital. Em primeiro lugar são-lhes ensinados os sinais como meio de comunicação. Por meio dos sinais elas vão apreender a identificar os objetos, as suas funções, as ações e os elementos de comportamento. Aprender a usar sinais é um passo fundamental no desenvolvimento do discurso da criança. O próximo passo no ensino da comunicação de crianças surdocegas é o discurso verbal. Nele são trabalhadas as palavras que representam objetos cotidianos, em sinais, juntamente com sua significação e função. As palavras que nomeiam os objetos do cotidiano gradualmente são substituídas por palavras no alfabeto datilológico. A aprendizagem da linguagem verbal começa com letras formando palavras, e não apenas com palavras, mas com palavras como parte do significado ligado ao texto. Primeiro as palavras são incorporados em uma história, que é transmitida por meio de mímica. Só depois que a criança dominar várias dezenas de palavras concretas que representam objetos é que ela vai aprender o alfabeto datilológico, que, em termos práticos, já aprendeu. Depois de aprender o alfabeto datilológico, a criança será familiarizada com os sinais em Braille. É feita a associação do alfabeto datilológico com a letra em Braille. A criança precisa de conseguir uma perfeita "articulação" e associá-la ao Braille. Para o início desse trabalho são selecionadas duas ou três dúzias de palavras que identificam objetos com os quais a criança está familiarizada. Este vocabulário é utilizado como forma de identificar as características,

⁴⁷ Exponho mais detalhadamente sobre o currículo ora descrito no apêndice B.

ou seja, as estruturas gramaticais mais importantes da linguagem verbal. É importante salientar que as estruturas gramaticais não são objeto de estudo. Elas devem ser incorporadas à medida que a criança vai dominando a linguagem verbal. Para isso ela deve saber ler e escrever. De início o professor ensina o aluno a ler e escrever textos simples constituídos de pequenas frases, descrevendo ações que envolvam objetos; em seguida os textos se tornam mais complexos, pela introdução de frases simples expandidas. Palavras e categorias gramaticais são utilizadas nos textos que descrevem um evento familiar, um acontecimento. No decurso deste processo, é essencial que cada nova palavra e cada nova categoria gramatical sejam introduzidas por meio de uma imagem, ou seja, o conceito da palavra. Para promover um correto desenvolvimento da linguagem, são trabalhados, em paralelo, textos com gradação de dificuldades, em que os alunos compõem textos espontâneos. Novas palavras e categorias gramaticais são gradualmente introduzidas nos textos apresentados aos alunos pelo professor, e o aluno, ao compor seu texto, tem que empregar corretamente as categorias gramaticais. A leitura é um fator extremamente importante para a instrução das crianças surdocegas. Incentiva-se o hábito da leitura, seja de ficção científica, seja de livros populares seja ainda de arte, de literatura, por meio da leitura Braille, para que a criança tenha um “despertar” para essas ciências. Esta é uma condição para a realização de um nível elevado de desenvolvimento no processo de autoeducação em que, como afirma Meshcheryakov, "o céu é o limite."

Enquanto se trabalha com os alunos para que tenham domínio de elementos do discurso narrativo, acontece também o trabalho para desenvolver a sua fala por meio do alfabeto datilológico. Para que a criança tenha um bom desempenho na comunicação é essencial, sobretudo no início do período da aula, que a comunicação por meio de sinais seja amplamente utilizada.

O trabalho com a oralidade é realizado em aulas individuais e depende do nível das competências articulatórias do aluno.

B - Lições objetivas

No ensino de crianças surdocegas as lições objetivas constituem um dos principais métodos para transmitir-lhes conhecimentos sobre o mundo que as rodeia. Os objetos são estudados em uma sequência especialmente concebida e as correlações e relações entre eles devem ser compreendidas pela criança. Nas lições objetivas, que coincidem com aulas para o

envolvimento do discurso, os alunos são preparados para dominar novos fenômenos da língua e desenvolver suas habilidades em comunicação verbal.

O conhecimento adquirido durante as lições objetivas se consolida por meio da leitura de textos e do trabalho em classe. Há uma preocupação por parte dos professores em selecionar e disponibilizar matérias para que os alunos leiam e com isso se facilite seu processo de leitura e produção. Por exemplo, quando é solicitado aos alunos que produzam um texto sobre o tema de estudo *o trabalho*, eles já leram tudo sobre agricultura, pecuária, instrumentos, ferramentas, e com isso a produção terá uma qualidade melhor, porque já conhecem sobre o assunto sobre o qual terão que discorrer.

No sétimo ano de escolaridade os alunos iniciam um estudo sistemático da natureza, e também são dadas informações elementares de geografia e história da então União Soviética. Nos anos de escolaridade que se seguem, é objetivo do professor sistematizar e ampliar o conhecimento dos alunos sobre as questões da natureza, sobre as formas como o homem utiliza natureza, além de ensiná-los a usar um mapa, inculcar-lhes amor e respeito pela sua terra natal e o desejo de tomar parte no trabalho socialmente útil.

Os currículos para o sétimo, oitavo e nono anos de escolaridade fornecem aos alunos o aprofundamento em conhecimentos gerais e estabelece as bases para o seu posterior estudo da biologia, geografia, zoologia e, também os ajuda a compreender a natureza à sua volta, o trabalho realizado por seus companheiros e o mundo dos animais.

C – Matemática

O ensino da matemática para estas crianças destina-se a propiciar o aprendizado das operações matemáticas envolvendo números inteiros e frações, para que depois usem esse conhecimento para resolver os problemas matemáticos e realizar cálculos simples na vida cotidiana.

O programa de matemática para os alunos surdocegos no período dos nove anos de escolaridade corresponde ao essencial do conteúdo das primeiras quatro séries do currículo escolar normal (para alunos com idades compreendidas entre sete e onze anos). O programa utilizado para crianças surdocegas segue uma progressão linear. Em outras palavras, após começar a trabalhar sobre um tema específico como, por exemplo, a numeração, segue até o fim todos os conteúdos para depois passar para outro tema.

Meshcheryakov afirma que os professores que foram trabalhar na escola com as crianças surdocegas tiveram de abandonar os métodos convencionais com os quais estavam acostumados a ensinar matemática.

No primeiro ano de escolaridade o estudo da matemática começa a partir de aprendizagem de números até um mil, o que permite ao aluno entender a ideia básica do sistema decimal. Os professores trabalham com materiais concretos, como, por exemplo, palitos, para que os alunos compreendam a noção de quantidade, e também utilizam o ábaco para o registro das quantidades. Quando já dominarem a noção de quantidade, eles iniciam o trabalho com as quatro operações seguindo esta ordem: adição, subtração, multiplicação e divisão.

Também é trabalhado com os alunos o sistema de medidas e se valoriza muito a atividade prática do aluno: eles realizam medições, pesagem e fazem cálculos de distância. Unidade de tempo é estudada com uma atenção muito especial, para que os alunos compreendam horas, dias, meses, etc.

Em relação a resolver problemas matemáticos, as crianças começam a partir de atividades práticas com os objetos concretos e, gradualmente, as dificuldades vão aumentando e os problemas tornando-se mais complexos.

Além dos atendimentos nos períodos pré-escolar e escolar, Meshcheryakov relata outras experiências realizadas no Lar para surdocegos em Zagorsk. Uma se refere ao trabalho com alunos na formação profissional, outra com alunos que chegaram ao Lar já numa idade mais avançada, e outra ainda com alunos surdocegos com retardo mental.

Sobre o trabalho com a formação profissional, Meshcheryakov (1979, p. 255) relata que em 1969-1970 foram selecionados doze alunos para participarem desta formação, divididos em quatro grupos. A estes grupos foram ministrados conteúdos que visavam à formação profissional ao estabelecimento das competências nas atividades cotidianas. Entre os conteúdos estavam aulas do idioma russo, a constituição soviética e matemática. Além dos conteúdos havia atividades sobre segurança e precaução no trabalho, estudo de equipamentos profissionais e formação de competências.

Os alunos que passavam por esta formação em Zagorsk eram aproveitados para os trabalhos em diversas áreas, de acordo com o sexo e as competências desenvolvidas, como: carpintaria, costura, serralheria, comércio, cozinha, serviços domésticos e outros.

Quanto aos alunos que chegavam ao Lar já numa idade mais avançada, Meshcheryakov (1979, p. 266) esclarece que muitos deles já tinham passado por atendimentos antes de ali chegarem, por exemplo, uns já dominavam o Braille, outros a datilologia, e eram

capazes de atender às suas necessidades individuais diárias. No Lar eles passavam pela formação profissional, como costura, carpintaria, serralheria. Também alguns desses alunos eram encarregados de organizar atividades sociais e um boletim de notícias em Braille, além de festas e debates.

Destes alunos, em 1969 e 1970 quatro foram matriculados no nono e décimo anos em escolas normais e em 1971 realizaram seu sonho de ser matriculado numa universidade pública de Moscou. Constituíram o primeiro grupo de surdocegos a ingressar no ensino superior na velha Rússia. Os surdocegos que compunham esse grupo foram Serguei Sirotkin, Yuri Lerner, Natasha Korneyeva e Alexander Suvorov. Depois veio um segundo grupo, formado pelos alunos Julia V., Natalia Sh., Vasya U. e Toma B.

O Lar de Zargosk também admitiu alunos surdocegos com retardo mental. Meshcheryakov (1979, p. 281-282) informa que antes de virem para o Lar estas crianças com múltiplas deficiências não tinham recebido nenhum tipo de atendimento em suas regiões. Durante o trabalho com essas crianças observou-se que era possível desenvolver nelas as habilidades de autocuidado e algumas conseguiam realizar pequenas operações. O que se constatou ao longo do trabalho com essas crianças foi que elas necessitavam de uma abordagem diferenciada, diferente da forma de trabalhar com as crianças que eram só surdocegas.

No início todas as atividades realizadas com essas crianças estavam relacionadas a atender à satisfação das necessidades básicas, como alimentação e controle dos esfíncteres, e gradativamente introduziam-se as atividades de autocuidado.

A caminho da conclusão do método de Meshcheryakov valho-me de uma declaração deste autor:

Quando uma criança entra no mundo, ele se encontra em um ambiente humanizado. O espaço em volta dele está cheio de objetos feitos pelo homem: A casa em que a criança nasce e vive, o berço em que ele passa a maior parte do seu dia, em primeiro lugar, as roupas e numerosos objetos necessários para o seu cuidado, família e trabalho utensílios ligados às funções e modos de ação concebida pelo homem há muito tempo (Meshcheryakov, 1979, p. 291).

Todo esse aprendizado ao qual Meshcheryakov se reporta, para as crianças que não têm comprometimentos de qualquer ordem ocorre de maneira natural, apenas por enxergarem e ouvirem e estarem expostas ao ambiente que lhes propicia essas informações. Quando temos uma criança surdocega, ou ainda, surdocega com retardo mental, há que se ter uma

metodologia totalmente especializada e uma teoria que lhe dê sustentação, para que a “humanização se faça”.

Ao encerrar esta seção, espero que o leitor, assim como eu, tenha se encantado e apaixonado pelo trabalho com alunos surdocegos e que os pressupostos teóricos de Vigotski e seus continuadores e a proposta educacional de Sokolyansky e Meshcheryakov se prestem a “despertar para a vida” o educador que tem a responsabilidade de atender esses alunos, de humanizar essas pessoas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA ESCURIDÃO À LIBERDADE PELO CONHECIMENTO

*O conhecimento é assim:
ri de si mesmo
E de suas certezas.
É meta de forma
metamorfose
movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa
a nos mostrar que para o vôo
é preciso tanto o casulo
como a asa*

Mauro Iasi

Ao encerrar esta dissertação, expondo a pesquisa bibliográfica realizada, entendo que tenha sido válida a intenção de buscar por respostas, por novas possibilidades para a condição humana da surdocegueira. O estudo teórico propiciou elementos para análise do que hoje se tem instituído no que se refere à compreensão da surdocegueira, bem como da educação que é destinada às pessoas surdocegas.

Durante o período de realização desta pesquisa, que foi impulsionada por “angústias” anteriores ao curso de mestrado, já referidas, o norte seguido foi a busca por referenciais teóricos que pudessem contribuir no sentido de sustentar o atendimento educacional à surdocegueira junto ao CAP. Deste modo, os objetivos gerais estabelecidos para a dissertação referiam-se ao aprofundamento nos estudos sobre a importância da escolarização para o desenvolvimento da humanização da pessoa surdocega e à compreensão das contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para o atendimento educacional da pessoa surdocega. Avalio que esses objetivos foram atingidos, por meio da identificação da situação atual da condição da surdocegueira e do seu atendimento no Brasil, da apresentação de propostas pedagógicas ou de intervenção, como a proposta soviética de atendimento à surdocegueira. Ao longo do trabalho pude observar os alcances, os limites e os desdobramentos dessas propostas para a política nacional a respeito.

Passarei, a seguir, a fazer considerações mais pontuais relativas às conclusões sobre a investigação realizada.

Em primeiro lugar, concluo que a escolarização é fundamental para a pessoa surdocega sair do isolamento e desenvolver sua humanização. A educação em geral, assim como a escolar, forma os indivíduos do seu tempo, gera neles as características necessárias

para a reprodução de suas existências. A educação leva os indivíduos não só a se apropriarem de um dado acervo de conteúdos, mas a partilharem de uma visão de mundo, de uma “filosofia de vida”. Isso interessa a quem se dedica à educação de surdocegos: qual a visão de mundo que lhes é apresentada e da qual se apropriam?

Vale expor o que Pinkevich afirma ser a natureza da educação:

No processo total de educação podem-se distinguir, com maior ou menor clareza, duas divisões. Abrange a primeira, o crescimento e o desenvolvimento das faculdades inatas do indivíduo. A segunda compreende a modelação das atitudes, a formação do caráter e a formulação de uma *filosofia de vida*. Pode-se encontrar a primeira em qualquer planta ou animal; a segunda, no entanto, é provavelmente peculiar à espécie humana (Pinkevich, 1945, p. 1, grifos nossos).

Compreendendo por faculdades inatas aquelas que compõem o equipamento biológico inicial do indivíduo, e pensando na segunda divisão proposta por Pinkevich, que é compreender a formação das atitudes, do caráter e de uma filosofia de vida que é peculiar ao gênero humano, recorri a trabalhos desenvolvidos por educadores russos/soviéticos que foram capazes de revelar à sociedade daquela época e à atual as possibilidades educacionais. Os educadores soviéticos trabalharam as questões relacionadas à surdocegueira e ao atendimento educacional a essas pessoas, não de forma superficial e aparente, mas de modo a responder às necessidades imperiosas de reconhecer o que a intervenção cultural pode provocar nos indivíduos. Isso era necessário para também subsidiar o comunismo e tudo o que lhe era afeto, levando à bancarrota ou situando nos devidos espaços as concepções de inatismo e de herança genética que tanto favoreciam a proposta burguesa de psicologia, de sociedade e de mundo. Em outras palavras, a pessoa surdocega pode desenvolver-se tanto quanto a pessoa sem deficiência, desde que as mediações sócio-históricas o oportunizem ou favoreçam. Isso depende, certamente, de políticas públicas em geral e específicas a essa condição de desenvolvimento,

O trabalho educacional soviético demonstrou as consequências positivas do investimento educacional: pessoas com sérios limites nas vias de recepção e de expressão conseguiram se realizar como seres humanos da sua época e cultura, puderam se apropriar de conteúdos que já estavam sendo veiculados no ensino regular e conhecer a respeito de suas histórias de vida, dos seus povos, e da classe social à qual pertenciam.

Em segundo lugar, marco que os experimentos educacionais podem e devem ser realizados, todavia a ética que os respalda deve considerar os fundamentos filosóficos e

teóricos e os encaminhamentos metodológicos, de modo que sejam congruentes entre si. Atrela-se a essa afirmação a constatação de quanto a Teoria Histórico-Cultural subsidia o trabalho investigativo e de intervenção em prol do desenvolvimento humano.

Para respaldar essa conclusão, vale apresentar, a seguir, o resultado do trabalho iniciado nos anos de 1920 por I. Sokolianski e continuado por A. Mescheriakov, dedicado ao desenvolvimento integral de pessoas surdocegas, abrangendo o trabalho e os aspectos intelectual, moral, estético e físico. Esses resultados foram apresentados em uma reunião do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade Lomonósov de Moscou, em 1975, liderada por A. Leóntiev, presidente do Conselho Científico e membro efetivo da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS. Leóntiev abriu a sessão com a seguinte declaração:

A particularidade do experimento que examinamos consiste em brindar as condições nas quais se fazem visíveis – eu diria palpáveis e também, estendidas no tempo, como se fosse uma filmagem retardada – os acontecimentos chave dos processos de formação do indivíduo, o ocorrer (houvesse alguém que pudesse dizer!) da consciência humana, as condições que abrem, por assim dizer, uma janela às profundidades mais recônditas de sua natureza. [...] permitem apreciar e compreender claramente a relação em que se encontram as premissas naturais inatas e as verdadeiras condições do ser do homem, ou seja, o modo real de sua atividade vital. [...] é um riquíssimo material que demonstra a teoria marxista-leninista do conhecimento, posto que aqui estão destacados com maior nitidez o nexos da percepção sensorial e o pensamento com a base que fez e faz do homem um homem com o trabalho, na acepção científica mais clara da expressão com o processo de transformação da natureza pelo homem social, único processo que cria, que molda (e de modo algum “desperta”) a forma superior específica da psique, denominada consciência humana, ou ainda “a alma” (Leóntiev, citado por Illenkov & Gurguenidze, 1976, p. 178, grifos nossos).

Na declaração de Leóntiev, autor que tão bem abordou a formação dos sentidos sociais a partir dos órgãos biológicos, está explícito/implícito o que Pinkevich definiu como uma das duas divisões da natureza da educação: só é possível a transformação do homem indo-se do estágio rudimentar ao estágio social, por meio de um único processo que cria e molda a forma superior e específica da psique, denominada consciência humana: o trabalho social.

Os professores que participaram da experiência ora relatada declaram a surpresa que tiveram com os alunos surdocegos para os quais ministraram aulas. Entre esses professores estavam: L. Obújova, professora adjunta; B. Zeigarnik, professor de psicopatologia; G. Andréeva, professor de psicologia social; N. Rajmanov, professor adjunto da cátedra de

história; B. Kédrov, acadêmico que desenvolvia temas de interesse dos alunos; E. Illenkov, doutor em ciências filosóficas; A. Luria, membro efetivo da Academia de Ciências pedagógicas de URSS; T. Vlásova, diretora do Instituto de Defectologia da URSS; A. Apráushev, diretor da escola-internato para crianças cegas surdo-mudas de Zagorsk; L. Naúmenko, da Academia de Ciências Sociais; e, ainda o professor M. Lifshits. Este declarou:

Ao entrevistar estes jovens, por várias vezes, pude constatar o que poderíamos chamar não apenas de obras da natureza, mas também obras de arte, da nobre arte de A. Mescheriakov. [...] primeiro, somos testemunhas de um experimento filosófico palpável, que leva implícitas respostas a perguntas elaboradas com bastante profundidade pelos pensadores do século XVIII e, em segundo, *é a vitória notável do homem sobre a natureza, porque foi precisamente o homem quem devolveu a estes seres humanos o que a natureza lhes devia ter dado, mas não lhes deu: s incorporou à sociedade* (Lifshits, citado por Illenkov & Gurguenidze, 1976, p. 180, grifos nossos).

Para Lifshits, formar o humano no homem é uma arte! Por sua declaração, podemos constatar e perceber quanto o trabalho educativo faz a “diferença” na vida das pessoas surdocegas, quanto os subsídios teóricos são essenciais para uma proposta de educação que valorize o conhecimento. Não se trata de um trabalho comum de mera transmissão de conteúdos, mas de um trabalho que possibilita ao surdocego superar a pseuconcreticidade, avançar da genericidade em si [formação da consciência relacionada ao espontâneo, ao cotidiano, ao mais superficial] rumo à genericidade para si [formação da consciência que abarca a cultura, a arte, as ciências, a filosofia, e que implica mediações sócio-históricas que vão além do que se apresenta à primeira vista, na aparência], conforme Duarte, ou até “para nós” como Lênin falava, enfatizando a coletividade.

Leóntiev ressalta que as tradições materialistas mantidas por Sokolianski determinaram a senda principal nas pesquisas de Mescheriakov, não foram “iluminações” (como se referiam comumente ao trabalho com Helen Keller), nem circunstâncias extraordinárias, nem casos excepcionais que levaram surdocegos ao desenvolvimento cultural. Antes, isso resultou de pesquisa séria e perseverante sobre as faculdades racionais do desenvolvimento da psique das crianças privadas da visão e da audição, pesquisa que possibilitou a manutenção de um cérebro em bom estado biológico e a formação de um “cérebro cultural”.

Leóntiev (citado por Illenkov & Gurguenidze, 1976) afirma que para utilizar as fontes conservadas de conhecimento e de evolução da psique é preciso encontrar a verdadeira base de seu desenvolvimento. O autor afirma ainda que não são apenas as percepções

constitutivas da base de manutenção do cérebro em bom estado que não deixam reduzir-se a zero psique humana e, ao contrário, desenvolvem-na, mas é o contato com as pessoas e com aquilo que elas criam que mantém a integridade do cérebro, pois esse contato gera as possibilidades de aprender e de desenvolver-se. Leóntiev esclarece ainda que é por meio da ação dos homens com os objetos humanos, os objetos feitos pelo homem, cujo conjunto cria – usando-se a expressão de Marx - o corpo inorgânico do homem, que a criança surdocega descobre, pela primeira vez, as propriedades funcionais dos objetos, ou seja, o modo como o homem social os usa. Essa criança percebe que os objetos começam a se destacar como coisas que existem separadas umas das outras e também do homem que atua com elas (Leóntiev, citado por Illenkov & Gurguenidze, 1976, p. 183)

Kédrov, referindo-se ao experimento de Sokolianski e de Mescheriakov, que avalia como excepcional, expõe que “[...] é o primeiro da ciência e o único no globo terrestre e um dos trabalhos mais eminentes da história do pensamento humano”. Illenkov, retomando a ideia de Kédrov, afirma: “[...] quando Máximo Gorki conheceu o progresso de Olga Skorjódova viu nele um acontecimento comparável com as mais importantes conquistas da razão humana em nosso século, a consolidação prática do humanismo socialista na Terra” (Illenkov & Gurguenidze, 1976, p. 185).

Aqui abro parênteses para fazer um paralelo ao que temos presenciado da educação em geral e, no caso em questão, da educação de surdocegos. Constato que a formação dos professores, seja para que estes ensinem os seus alunos, seja para seu próprio desenvolvimento intelectual, não tem bases teóricas sólidas para que esse profissional transforme as crisálidas em borboletas, e muito menos para a consolidação de uma educação, em tempos de capitalismo em crise, que contribua para a real humanização de seus alunos. Educar nessa perspectiva debatida, como já exposto, constitui-se em uma arte. No caso, a formação daqueles professores contava com o domínio da História, da Filosofia, do materialismo histórico-dialético e das especificidades da surdocegueira. Eles participavam de um contexto bem diferenciado deste no qual nos encontramos. Lá, proposta educacional e proposta societária convergiam (Barroco, 2007). Ambas buscavam a formação do novo: novo homem, nova família, nova sociedade, novas bases explicativas para o desenvolvimento humano. Por esse modo, pode-se dizer que a Defectologia constituiu-se em campo de identificação e validação de teses explicativas a respeito.

Mescheriakov, antes de iniciar seu trabalho (que foi relatado na reunião do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade Lomonósov de Moscou), preocupou-se em *capacitar* os professores que iam atender os alunos surdocegos. Eles mesmos tinham

que vislumbrar as possibilidades de outro devir para seus alunos surdocegos. Deviam apostar na possibilidade de o talento cultural superar os déficits biológicos. Lembro que talento cultural, conforme Vygotsky e Luria (1996), refere-se à capacidade de o indivíduo empregar aquilo que está íntegro para compensar o que está comprometido.

Com o exposto, apontando para uma terceira consideração, defendo aqui que, antes de se ter uma proposta educacional direcionada à pessoa surdocega, para que essa tenha sucesso escolar e alcance um nível elevado de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e venha a ser membro partícipe efetivamente dessa sociedade, é necessário que se invista numa proposta de formação para os professores que atuam junto a esses alunos. Os professores, eles mesmos, precisam ver que suas zonas de desenvolvimento proximal devem se movimentar e se ampliar.

Esse entendimento de que se deva investir em outra formação inicial e em serviço do docente para que sua intervenção, de fato, leve ao desenvolvimento, foi reforçado ao ler as declarações dos alunos que participaram desse “experimento histórico” em tela. Na reunião, além dos professores e de autoridades educacionais, participaram também os ex-alunos surdocegos que se formaram em quatro cursos diferentes pela Universidade de Moscou: Serguéi Sirotkin, Natalia Kornéeva, Alexander Suvórov e Yuri Lerner. Todos eles tiveram vez e voz para analisar e ponderar sobre suas experiências.

Serguéi Sirotkin (citado por Illenkov e Gurguenidze, 1976, p. 191) após relatar a experiência de um mergulho, estabelece uma comparação das sensações sentidas pelos ouvintes e videntes, e pergunta:

Com quais cores excepcionais estão pintados estes quadros vivos, psíquicos, do mundo objetivo, que voltam uma e outra vez a `reproduzir-se´ como sequências de um filme na própria mente? O homem normal, (os cego-surdos os chamamos, entre nós, videntes-ouvintes) tem cinco tipos destas cores: sensações (impressões) visuais, auditivas, cutâneo-motoras, olfativas e gustativas. Da paleta de cores, para o cego-surdo ficam excluídas as sensações visuais e auditivas, porque não lhe funcionam os analisadores visuais ou auditivos. Devido a isso, os quadros psíquicos do mundo ao redor são para o cego-surdo, incolores, sem som, e, desde o ponto de vista do vidente-ouvinte, estão esboçados com maior pobreza. O cego-surdo não os `observa´ visualmente nem os `escuta´ com os ouvidos do pensamento, senão os “apalpa” com suas mãos imaginárias. E, como vocês sabem, por própria experiência, nem a cor, nem os contornos visuais são acessíveis ao tato.

Quando me refiro à necessidade de outra formação do professor, em especial do que atua com o surdocego, reporto-me a todo esse conhecimento descrito por Serguei. O professor

tem que se apropriar de conhecimentos que lhe permitam promover essa riqueza mental, para poder estabelecer mediações para que o aluno surdocego consiga desenvolver sua psique e perceber subjetivamente todas essas sensações e sobre elas realizar análises, sínteses, generalizações. Enfim, deve ter condições de encaminhar o aluno a uma vida propriamente humana. Todo esse aprendizado se dará pela intensificação da atividade psíquica, enquanto a pessoa surdocega participa ativamente da cotidianidade, da atividade prática e sobre ela consegue ascender, teorizar.

Um quarto ponto de destaque nessa conclusão refere-se à importância da atuação do professor. Não basta uma boa formação, é preciso que ele a empregue em seu trabalho educativo. Serguéi menciona que a pedagogia de Sokolianski e Mescheriakov no campo da educação e do ensino às crianças surdocegas revelou que é na prática que se forma a ideia de atividade. Juntamente com o pedagogo [não um profissional sem formação], a criança irá realizando ações conjuntas, primeiramente para satisfazer suas necessidades orgânicas naturais, pois só assim ela se “converterá em pessoa”. Serguéi chama a atenção dizendo que neste ponto está arraigada toda a responsabilidade da pedagogia: não perder de vista as primeiras manifestações de independência da criança, mesmo que essa manifestação seja a mais simples mímica, sem “esmagá-la” com atividades desnecessárias. Essa colaboração das ações conjuntas pedagogo/criança deve ir diminuindo à medida que o pedagogo percebe os primeiros movimentos independentes da criança. Numa notória observação da teoria vigotskiana, Serguéi (citado por Illenkov e Gurguenidze 1976, p. 194) ainda afirma: “[...] tudo o que nasce na atividade exterior, conjuntamente compartilhada entre a criança e o pedagogo, passa depois ‘ao interior’ da criança, se converte em seus processos psíquicos, em seus quadros subjetivos do mundo exterior e, por último, culmina nas atividades individuais”. Para Serguéi, se fossem resolvidos os problemas técnicos específicos – a organização pedagógica do ensino e da educação, compensando técnica e socialmente a carência de visão e audição – os surdocegos poderiam “[...] converter-se em videntes e ouvintes, converter-se em donos com plenos direitos da cultura humana”.

Outro ex-aluno, Alexander Suvórov, chama a atenção para a importância da atuação do professor quando destaca que os alunos não aprendem por si mesmos, que são os mestres que os ensinam e os levam a aprender. Ainda sobre o processo ensino-aprendizagem-desenvolvimento, declara que o problema número um da pedagogia contemporânea seria transformar os alunos em estudantes e o ensino em estudo. Considera que a pesadíssima obrigação de aprender por longos anos se transformou em tédio, fastio. À pedagogia cabe transformar essa situação em verdadeira necessidade, em um trabalho ativo, com iniciativas,

ou seja, em atividade criativa, tornando-a interessantíssima e atrativa. Ao aluno não cabe a passividade, ficar apenas recebendo o material didático, mas sim, uma autêntica atividade estudantil criadora. Afirma que somente por meio da autoridade do mestre e da sua colaboração com os alunos [entendo colaboração como mediação] é que se dará a verdadeira educação.

A importância da atuação ou mediação do professor pode ser exemplificada com o exposto por Natalia Kornéeva, outra ex-aluna do grupo. Ela relembra que Vigotski já apontara anteriormente que a psique não é algo dado, mas potencialmente desenvolvido, e que durante o período “deles” na Universidade deram provas de serem capazes. Na escola de Zagorsk tinham desenvolvido as potencialidades necessárias para estarem numa universidade, as quais não possuíam iluminações míticas, tampouco obedeciam a forças naturais impossíveis de manejar. Deviam o sucesso escolar aos progressos da ciência, que encontrou, pela psicologia soviética, as vias para a formação da psique humana.

Natalia alerta para a responsabilidade do professor que trabalha com as crianças. Ela própria diz que, caso um professor que trabalha com uma criança que ouve e vê negligencie uma informação, essa criança facilmente se compensará, mas a criança surdocega não conseguirá compensar as falhas do pedagogo por conta de uma informação não repassada.

Esta ex-estudante aponta que, ao ensinarem-se os modos humanos de existência a uma criança surdocega, ao mesmo tempo se provoca o desenvolvimento de sua psique. Lembra que o ensino não deve compreender apenas o repasse de informações das quais a criança deverá se apropriar e lembrar posteriormente, mas quanto o conteúdo ensinado influencia o seu desenvolvimento; ou seja, não é importante o volume de informações que a criança memorizou, mas como essas informações servem à formação de conceitos, convicções e hábitos. Kornéeva observa que, apesar de dominarem grande volume de informações didáticas, escreverem bem, responderem a qualquer pergunta do programa de estudos, tinham um círculo de interesses restrito, dificuldades com princípios e concepções morais e problemas de relacionamento.

Yuri Lerner, ao se pronunciar, reconhece a importância dos professores e lhes agradece terem aceitado o desafio e não terem medido esforços para trabalhar com ele, e informa ter-se interessado muito pelo problema e estar escrevendo sobre questões de ensino e educação.

O quinto ponto de destaque dos resultados da pesquisa é o norte que a atuação docente deve tomar, subsidiada pela psicologia. A questão crucial da escolarização dos surdocegos não se refere *apenas* à alfabetização e ao ensino de conteúdos curriculares. É

necessário que se compreenda que a luta é em prol da formação das suas consciências, daquilo que é propriamente humano em tais alunos. Novamente voltando ao balanço da experiência soviética com surdocegos, lembro que V. Stolétov, presidente da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS, afirma ao final da reunião: “[...] a esta sessão pode-se considerar como a coroação dos notáveis progressos conseguidos pelos psicólogos soviéticos na investigação do complexo processo do devir da consciência humana” (Stolétov, citado por Illenkov e Gurguenidze, 1976, p. 204). Por esta citação, observo que a ciência psicológica que se torna relevante para a prática educacional e social é aquela que desvenda a constituição do psiquismo e oportuniza aos profissionais da educação delimitarem a direção de seus trabalhos.

Recuar à experiência soviética não significa que se consiga reproduzi-la da mesma forma nesta sociedade do século XXI, quando não se tem a devida clareza do homem que se almeja formar dentro e fora da escola, vidente ou cego, ouvinte ou surdo, sem deficiência ou surdocego. Leóntiev esclareceu profunda e brilhantemente a importância científica das investigações realizadas por Iván Sokolianski e Alexander Mescheriakov e complementou:

Nosso primeiro dever é divulgar os resultados do excepcional experimento, mas não é o único dever. O excepcional experimento é digno de ser continuado, ampliado e, naturalmente, aperfeiçoado. [...] é evidente que quanto mais conheçamos a psique, com maior perfeição resolveremos as tarefas da pedagogia moderna (Leontiev citado por Illenkov e Gurguenidze 1976, p. 204).

Justifico que resolvi, na conclusão deste trabalho, trazer o relato da sessão do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade Lomonósov de Moscou e apresentar depoimentos de professores e de alunos que participaram dessa importante experiência por considerá-los de grande relevância. O Relato em si, como o experimento do qual trata, demonstra as possibilidades da educação das pessoas surdocegas, mas é preciso atentar para as ponderações de Leontiev (1976, p. 180):

[...] os brilhantes resultados do trabalho realizado por Sokolianski e Mescheriakov só foram possíveis em virtude de haver-se reunidas as melhores tradições materialistas da ciência pátria (Sokolianski iniciou seu caminho na ciência como discípulo de Bójterev e de Pávlov) com a filosofia marxista-leninista, com a concepção materialista dialética da natureza da consciência e o pensamento e sua lógica com o mundo exterior. Nenhuma outra concepção filosófica disse e nem pôde dar a chave para resolver o problema do ensino e formação da individualidade dos cegos surdos-mudos, quer fosse no plano teórico ou no prático pedagógico, e a própria lógica das pesquisas para resolver este problema impôs a Sokolianski que superasse decididamente as representações mecanicistas sobre a psique e o indivíduo que sustentara em sua juventude.

Creio que apresentar o resultado dessa experiência ímpar e a forma como ela foi conduzida reforça a compreensão de quanto a Teoria Histórico-Cultural e uma pedagogia marxista podem contribuir para o desenvolvimento da humanização da pessoa surdocega. A pedagogia marxista aposta na função clássica da escola, que é o ensino (Saviani, 2004), e no efeitos que ele tem sobre o próprio indivíduo e a sociedade em geral. A experiência demonstrou que um ensino especial, numa escola especial, por si só não é segregador, da mesma forma que o atendimento de pessoas com deficiência na escola regular não implica necessariamente em inclusão. Antes, ambos dependem de políticas públicas para formação e atuação do professor, de manutenção de uma escola equipada com os melhores recursos técnicos e tecnológicos possíveis e, como pode ser identificado no documentário *As borboletas de Zagorsk*, o número de professores devidamente especializados é proporcional ao número de alunos com essa necessidade educacional especial por eles atendidos.

Após esse recuo no tempo e no espaço, retomo agora ao que o MEC traz como proposta para a educação das pessoas surdocegas. Percebo quanto estamos distantes de uma educação que dê a elas essa possibilidade de um desenvolvimento integral, não unilateral; e quando faço essa afirmativa não me refiro apenas à base teórica ou metodológica que embasou a proposta educacional do MEC, mas também a uma estrutura organizacional que dê condições de desenvolvimento dessas pessoas pela via do aprendizado, da educação, e à formação do professor para atuar com essa condição humana.

A defesa do bom ensino, de professores ricos, como insiste Barroco em seus escritos, é o que quero defender para que tenhamos pessoas humanizadas e livres, com uma liberdade consciente que entenda direitos e deveres. O homem rico é aquele em quem foram geradas novas necessidades pela escola, a qual deve buscar satisfazê-las. É esta possibilidade educacional que defendo para as pessoas surdocegas, cegas, surdas ou com os mais diferentes comprometimentos, e também para aquelas que ouvem ou veem, para as que ouvem e veem, enfim, para todas. Com Duarte (1993) constata-se que uma teoria histórica social da formação do indivíduo não pode permanecer nesse primeiro momento, o do conhecimento do que o indivíduo é, mas precisa se posicionar em relação ao *vir-a-ser* da individualidade humana.

Como resultado da pesquisa realizada pude verificar que nesta primeira década do século XXI, ao contrário da época dos estudos soviéticos investigados, já dispomos de material razoável para o conhecimento de causas, identificação, comunicação da surdocegueira. Agora, o nosso grande desafio é descortinar o *vir-a-ser* desse indivíduo que é surdocego. Digamos que o que ele é já sabemos, portanto é necessário investir nas condições

para projetar com clareza o seu futuro, sem magia, sem possíveis despertares e iluminações, mas com uma base sólida de conhecimento. Gramsci (1978, p. 38) explica bem o que deve ser alvo de nossas atenções: “[...] queremos dizer: o que é que o homem pode se tornar, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode se fazer, se pode criar sua própria vida”. Ainda pensando nesse homem que transponha a categoria do “em-si” para o “para-si”, de seres numa condição quase selvagens para homens livres, Gramsci (1978, p. 38) afirma:

[...] a possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa fazer ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer “liberdade”. A medida da liberdade entra na definição de homem.

Em última instância, tendo fé [como algo que não se vê, mas se espera] numa educação que se preocupe em formar o humano no surdocego, retomo alguns pontos trabalhados até aqui: a proposta de educação que o MEC traz para a pessoa surdocega enfatiza o trabalho dentro da abordagem coativa de Van Dijk. Analisando estas propostas não consigo “enxergar” nem vislumbrar um futuro melhor do que o que se apresenta hoje para as pessoas surdocegas, como ocorreu com o trabalho com os surdocegos russos do relato apresentado. Tratar a educabilidade das pessoas - sejam elas deficientes ou não - esquecendo-se de que essas pessoas são membros de uma sociedade e que em primeiro lugar elas têm que entender-se como membros da sociedade e depois como indivíduos, mais uma vez é não pensar numa educação coletiva, social.

Pensar na atualidade uma educação que dê conta de responder às condições de constituir *o humano nos homens* não é tarefa fácil. Por isso, trazer a experiência dos russos é uma possibilidade de se acreditar na realização de uma educação diferente, uma educação que não se faça por meio do “*aprender a aprender*”, mas que mostre como se aprende e dê subsídios para quem ensina e para quem aprende. Para que essa educação se efetive, não se pode divorciar-se da base teórica que a sustenta, não se podem perder de vistas seus fundamentos básicos. Em termos atuais, temos que pensar como lutar para manter uma educação de qualidade como a que receberam os alunos russos. Mesmo quase um século depois do experimento singular relatado, Barroco ilumina ou aponta por onde devemos seguir:

[...] penso que nossa luta é pelo enfrentamento às condições geradoras da alienação e do esvaziamento ou empobrecimento do homem, da sua não realização como homem cultural e livre, em prol da criação e do suprimento de novas necessidades. Meu empenho educacional diz respeito à formação do homem rico, apresentando ou não deficiência (Barroco, 2009, p. 2).

Vejo na Teoria Histórico-Cultural, liderada por Vigotski, e na Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Saviani, luzes para que não haja o esvaziamento ou o empobrecimento do homem e este homem possa constituir-se como culturalmente livre, conforme apontou Barroco. Lembro que só é possível encontrar essas luzes num exercício da prática social, numa visão histórica de homem, de sociedade, de educação, de educação social, como observa Pinkevich (1945, p. 29, grifos do autor):

[...] poderíamos dizer que a educação em sociedade, pela sociedade e para a sociedade, constitui-se a educação social. Em outras palavras, entendemos por educação social essa classe de educação que aspira desenvolver o homem primeiro como membro de uma sociedade, e depois como indivíduo. Entendida desta maneira a pedagogia social é a antítese da pedagogia individual. Segundo Natorp – (1854-1924) um dos mais respeitáveis defensores deste ponto de vista, “só em sociedade humana o homem é homem. E, inversamente, só mediante a educação de seus membros se sustenta e se desenvolve a sociedade humana”.

É com todas as contradições, dialeticamente falando-se, entre uma pedagogia individual e uma social que nos instrumentalizamos para lutar, para fazer a revolução daqueles que passam pela escola; mas para que ela ocorra, precisamos de pessoas que apostem nela e “enfrentem” a luta e as batalhas que se apresentam cotidianamente; de pessoas que realmente não fraquejem diante das cargas, pois escolheram uma atividade em prol da humanidade ou da humanização das pessoas.

Quem escolhe aquela classe de atividade em que mais pode fazer em prol da humanidade jamais fraquejará diante das cargas que podem impor-se, já que estas não serão outra coisa que sacrifícios assumidos em interesse de todos; quem trabalha assim, não se contentará com prazeres egoístas, pequenos e mesquinhos, senão que se sua felicidade será o patrimônio de milhares de seres, seus feitos viverão caladamente, porém por toda uma eternidade, e suas cinzas se verão regadas pelas ardentes lágrimas de todos os homens nobres (Marx, 1835, p. 4).

REFERÊNCIAS

- Almeida, C. A. F. (2004). *A comunicação entre membros de uma comunidade de surdos e surdocegos de Prata-MG*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília (DF), Brasil. Disponível em:
<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200439530010023P3>. Acesso em: 6 jan. 2009.
- Almeida, C. A. F. (2008) A aquisição da linguagem por uma surdacega pré-linguística numa perspectiva sociocognitivista. *PAPIA: Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*. Disponível em:
<http://abecs.dominiotemporario.com/ojs/index.php/papia/article/viewFile/8/17-3> Acesso em: 8 jan. 2009.
- Almeida, D. B., Rezende, A. M. M., Silva, E. C., Carvalho, N. M., Sobral, O. J. & Silva, R. C. M. (2007) Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. *Revista do Centro de Educação*, 32 (2). Disponível em:
<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a4.htm>. Acesso em: 6 jan. 2009.
- Almeida, S. H. V. (2004). O conceito de memória na obra de Vigotski. Dissertação de mestrado, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Amiralian, M.L.T.M. (1994) Interação – condição básica para o trabalho do portador de deficiência visual – tendências e desafios da educação especial. Brasília:SEESP.
- Alves, G. K. A. (2006). Resenhas. *Interações*, 11(21), 181-184. Disponível em:
http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072006000100011&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 9 jan. 2009.
- Amaral, I. (2002). A educação de estudantes portadores de surdocegueira. In: Masini, E. F. S. (Org.). *Do sentido... pelos sentidos... para o sentido...* São Paulo: Vetor Editora.
- Anônimo. (2003). *O que pensamos sobre as pessoas surdocegas: e o que elas fazem para viver?* São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial.
- Anônimo. (2007). *Formação de multiplicadores nas áreas de surdocegueira e deficiência Múltipla – 1ª etapa*. Apostila do Curso ministrado em Porto Alegre.
- Aráoz, S. M. M. & Costa, M. da P. R. (2008). Aspectos biopsicossociais na surdocegueira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(1), 21-34. Disponível em:
<http://portal.revistas.bvs.br/transf.php?xsl=xsl/titles.xsl&xml>. Acesso em: 5 jan. 2009.
- Araoz, S. M. M. (1999). *Experiências de pais de múltiplos deficientes sensoriais - surdocegos: do diagnóstico à Educação Especial*. Dissertação de mestrado, Universidade Metodista de São Paulo (SP), Brasil. Disponível em:
<http://sevcos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=19993133017018002P6>. Acesso em: 6 jan. 2009.

- Aráoz, S. M. M. (2001). Diagnóstico e atendimentos para surdocegos por rubéola congênita. *Revista do Centro de Educação*, nº. 18. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/ceesp/2001/02/a9.htm>. Acesso em: 6 jan. 2009.
- Arias, M. H. R. (2004). *Perfil clínico social do indivíduo surdocego*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP). Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20042383533003017054P9>. Acesso em: 6 jan. 2009.
- Barroco, S. M. S. (2003) Identidade como foco: uma proposta de intervenção em psicologia escolar. Anais do Congresso Internacional e V Semana de Psicologia da UEM, Maringá, Brasil.
- Barroco, S. M. S. & Sierra, M. A. B. (2009). Contribuições de Vigotski para a Educação Especial nas áreas da Surdez, Cegueira e Surdocegueira. In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, SP, Brasil, 9.
- Barroco, S. M. S. (2003). *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação que se faz especial*. Anais do Simpósio: a Educação que se faz Especial, Maringá, PR, Brasil, 1.
- Barroco, S. M. S. (2004) . Considerações sobre uma proposta educacional inclusiva em tempos de prática social excludente. In: *Proposta Curricular para a Educação Especial Norteadores Teóricos*. Sarandi: Prefeitura Municipal de Sarandi, PR, Brasil.
- Barroco, S. M. S. (2007a). A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese de doutorado em Educação Escolar [Não-publicada], UNESP, Araraquara, SP, Brasil.
- Barroco, S. M. S.(2007b). *Apontamentos sobre a educação russa e soviética*. Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR. Texto digitado.
- Barroco, S. M. S.(2007c). Psicologia e educação: da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra. In: Meira, Marisa Eugênia Melilo & Facci, Marilda Gonçalves Dias (Org.). (2007). *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo. [p. 157 – 184].
- Barroco, S. M. S.(2007d). *Psicologia Educacional e Arte: uma leitura Histórico cultural da figura humana*. Maringá: Eduem.
- Barroco, S. M. S., Bifon, M. F. e Sierra, M. A. B. (2009). *Superdotação em surdocegos: do problema à alternativa ou das situações limites à humanização*. IV Congresso Internacional & x Semana de psicologia: Conhecimento e saúde mental: compromisso com o desenvolvimento humano, realizado pela UEM no período de 26 a 29 de maio de 2009. Maringá, Paraná, Brasil.
- Barroco, S. M. S. (2009). *Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural e Educação Especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência*. Palestra ministrada no Encontro de *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos* (UNESP – Araraquara, SP, Brasil).

- Barroco, S. M. S. & Facci, M. G. D. (2004). Implicações da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação Especial: aprendizagem que movimenta o desenvolvimento. In: *Proposta Curricular para a Educação Especial Norteadores Teóricos*. Sarandi: Prefeitura Municipal de Sarandi, PR, Brasil.
- Bein, E. S., Vlášova, T. A., Lévína, R. E., Morózova, N. G. Zn. & Shif, I. (1997). *Epílogo*. In: Vygotsky, L. S. *Obras Escogidas V Fundamentos da defectologia*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Blaha, R. & Moss, K. (1997). *Let Me Check My Calendar*. Disponível em: <http://www.tsbvi.edu/Outreach/seehear/archive/Let%20Me%20Check%20My%20Calendar.htm>. Acesso em: 1 maio 2009.
- Brasil. (1997). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Trad. Edilson Alkimin da Cunha. 2ª ed. Brasília, DF: Corde.
- Brasil. (2004). *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial.
- Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1996). Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dez.
- Brasil.(2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2009.
- Brito, L. F. (1993). *Integração Social e Educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Babel Editora.
- Cader-Nascimento, F. A. A. A. & Costa, M. P. *Possibilidade de intervenção pedagógica de crianças surdas com baixa visa*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1504t.PDF>. Acesso em: 9 jan. 2009.
- Cader-Nascimento, F. A. A. A. & Costa, M. P. R. (2001). *Características de algumas crianças surdocegas*. CD-ROM Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação da UFSCar. São Carlos: UFSCar. p. 1-3.
- Cader-Nascimento, F. A. A. A. & Costa, M. P. R. (2003). A prática educacional com crianças surdocegas. *Revista Temas em Psicologia da SBP*, 11(2). Disponível em: http://www.sbponline.org.br/revista2/vol11n2/art06_t.htm. Acesso em: 11 set. 2008.
- Cader-Nascimento, F. A. A. A. & Costa, M. P. R. (2004). A contribuição da abordagem co-ativa para a Educação do portador de surdocegueira. In: Mendes, E. G. et al. (Org.). *Temas em Educação Especial - avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCar.
- Cader-Nascimento, F. A. A. A. & Costa, M. P. R. (2007). *Descobrendo a surdocegueira educação e comunicação*. São Carlos (SP): EdUFSCar.

- Cader-Nascimento, F. A. A. A. (2003). *Avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e a sua professora*. Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), Brasil. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2003242330010140026>>. Acesso em: 6 jan. 2009.
- Cader-Nascimento, F. A. A. A. & Costa, M. P. R. (2003). Mediação pedagógica no processo de desenvolvimento da comunicação em crianças surdocegas. *Temas em Psicologia da SBP*, 11(2), 85-96. Disponível em: http://www.sbponline.org.br/revista2/vol11n2/temas_vol11_02.pdf#page=9. Acesso em: 31 maio 2008.
- Cambruzzi, R. de C. S. (2007). *Análise de uma experiência de atitudes comunicativas entre mãe e adolescente surdocega*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), Brasil. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20071633001014002P6>. Acesso em: 6 jan. 2009.
- Capriles, R. (2002). *Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo: Scipione.
- Chiari, B. M., Bragatto, E. L., Nishihata, R. & Carvalho, C. A. F. de. (2006). Perspectivas da atuação fonoaudiológica diante do diagnóstico e prognóstico da surdocegueira. *Distúrbios da Comunicação*, 18 (3), 371-382, dez. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&base=LILACS&nextAction=lnk&lang=p&indexSearch=ID&exprSearch=458611&label=Perspectivas%20da%20atua%C3%A7%C3%A3o%20fonoaudiol%C3%B3gica%20diante%20do%20diagn%C3%B3stico%20e%20progn%C3%B3stico%20da%20surdocegueira;%20Disturb%20comun>. Acesso em: 5 jan. 2009.
- Córdova, C. (2004). *Levantamento de demandas educacionais de pessoas adultas cegas em processo de perda auditiva*. Monografia, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, (SC), Brasil. Disponível em: http://www.pergamumweb.udesc.br/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1 Acesso em: 6 jan. 2009.
- Cornedi, M. A. (2005). *Referências de currículo na elaboração de programas educacionais individualizados para surdocegos congênitos e múltiplos deficientes*. Dissertação de mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo (SP), Brasil. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200514133024014009P3>. Acesso em: 6 jan. 2009.
- Cossich, A L. S., Freitas, J. F. S. Sierra, M. A. B. S., Oliveira, M. L. (2008). A cotidianidade do ensino especial em tempos de inclusão: em defesa da aprendizagem que conduza ao desenvolvimento. In: Sierra, M. A. B. (2008). *A cotidianidade e a elaboração de conceito: em defesa do “bom ensino”*. Maringá. (Caderno Temático). Apostila desenvolvida para o Programa de Desenvolvimento da Educação da Secretaria de Estado e Educação do Estado do Paraná. p. 19-27.
- Cunha, J. C., Cendon, R. V. & Nohama, P. (2009). Tecnologias assistivas para indivíduos surdocegos. *Jornal Brasileiro de Neurocirurgia*, 20 (1), 53-72, jan./mar.

- Duarte, D. F., Nascimento, F. A. A. C., Giacomini, L., Sousa M., Maia, S. R. (2005). *Surdocego pré-linguístico*. São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial. (Série Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial).
- Duarte, N. (1993). *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas (SP): Autores Associados.
- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, 21(71), jul.
- Duarte, N. (2004). Formação do Indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Caderno CEDES*, (24), 44-63.
- Duarte, N. (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas/SP: Autores Associados. Coleção polêmicas do nosso tempo, 86.
- Facci, M. G. D. (2003). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da Psicologia Vigotskiana*. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, (SP), Brasil.
- Facci, Marilda Gonçalves Dias. (2006). Vigotski e o processo ensino-aprendizagem. In: Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima & Miller, Stela (Orgs.). (2006). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin.[p. 123 – 148]
- Fediúkine, S. (1981). *A Revolução Socialista na Rússia e a Intellectualidade*. Edições Progresso: Moscovo.
- Fernandes, E. (1990). *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir.
- Frederico, C. E. (2006). *O domínio das atividades de vida diária referentes à alimentação de crianças surdocegas*. Dissertação de mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo (SP), Brasil. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20062533024014009P3>. Acesso em: 6 jan. 2009.
- Freeman, P. (1991). *El bebé sordociego. Un programa de atención temprana*. Madrid: Once.
- Garcia, A. (2000). Comunicar é preciso: Os meios de comunicação do surdocego. *Revista do Centro de Educação*, nº. 15. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2000/01/a7.htm>. Acesso em: 6 jan. 2009.
- Garcia, A. (2001). A síndrome de Usher e suas implicações educacionais. *Revista do Centro de Educação*, nº. 18. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2001/02/a8.htm>. Acesso em: 6 jan. 2009.

- Giordano, C. G. (1996). *Características principales del niños sordo-ciego com énfasis em el aspecto comunicativa*. Universidad Nacional de Rosário. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/>. Acesso em: 8 jan. 2009.
- Góes, M. C. R. (1996). *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Goldfeld, M. (1997). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus.
- Gomes, M. R. (2006). *Estudo descritivo de uma prática interativo-reflexiva para professores em formação inicial: subsídios para professores de crianças surdocegas e aquelas com deficiência múltipla*. Dissertação de mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (RJ), Brasil. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200653100401600P5>. Acesso em: 6 jan. 2009.
- Gramsci, A. (1978). *Concepção dialética da história*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- Grigorenko, E. L. (1998). Russian “defectology”: anticipating Perestroika in the field. *Journal of Learning Disabilities*, 31(2), 193-208, Mar./Apr.
- Guerreiro, A. D. (2005). *Imagem humana: facilitadora ou inibidora da inclusão sociocomunicacional*. A Coruña: Editorial Diputación Provincial de A Coruña, p. 295-300. Disponível em: www.bocc.ubi.pt/pag/guerreiro-augusto-imagem-humana-facilitadora-inibidora.pdf. Acesso em: 6 jan. 2009.
- Heller, A. (1972). *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Heller, A. (2002). *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Illenkov, E. & Gurguenidze, G. (1976). Búsquedas, hallazgos, descubrimientos. *Ciencias Sociales*, nº. 2. Editada Academia de Ciencias de la URSS. Redacción; Ciencias Sociales Contemporáneas. Editorial Naúka. URSS.
- Ipólito, C., Rosa, D., Giacomini, L., Serpa, X., Maia, S. R. *Sudocego pós lingüístico*. (2002). São Paulo: Liotti Del Arco Design Editorial. (Serie Surdocegueira e Multipla Deficiência Sensorial).
- Jurgens, M. R. (1977). *Confrontation between the young deaf-blind child and the outer world*. Trad. Nice Tonhozi de Saraiva Loureiro. Rev. Dalvanise F. Duarte e Marisa Lorenzeni, 1984/85. Revisão atual, Shirley Rodrigues Maia. Disponível em: http://www.ahimsa.org.br/centro_de_recursos/projeto_horizonte. Acesso em: 25 fev. 2009.
- Kalinin, M. I. (19--). *Sobre la educación comunista: discursos y artículos escogidos*. Moscú: Ediciones em Lenguas Extranjeras.

- Knox, J. & Kozulin, A. (1989). The Vygotskian Tradition in Soviet Psychological Study of Deaf Children. In: McCagg, W. O. & L. Siegelbaum, L. (Orgs.). *The Disabled in the Soviet Union: past and present, teory and practice*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press
- KOSIK, K.. (1976). *Dialética do concreto*. 7ª ed. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. São Paulo: Paz e Terra
- Krupskaia, N. (19--). *Acerca de la educacion comunista artículos y discursos*. Ediciones en Lenguas extranjeras. Moscú.
- Lagati, S. (1995). “Deaf-Blind” or “Deafblind”? International Perspectives on Terminology, p. 306. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, May/Jun. Traduzido por Laura Lebre Monteiro Ancciloto – 2002. Projeto Horizonte Ahimsa / Hilton Perkins. Disponível em: <http://www.entreamigos.com.br/textos/sucemu/ProjetoHorizonte.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2009.
- Lazaretti, L. M. (2008). *Daniil Borisovich Elkonin: Um estudo das ideias de um ilustre (dês) conhecido no Brasil*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Assis, SP, Brasil.
- Lênin, V. I. (1979). *A falência da Segunda Internacional*. São Paulo/SP: Kairos.
- Lênin, V. (1982). O imperialismo: fase superior do capitalismo. 2ª. ed. São Paulo: Global.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte.
- Leóntiev, A. N. (1997). Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vygotski. In: Vygotski, Liev Semiónovich. (1997). *Obras escogidas*. Tomo I. Trad. José Maria Bravo. 2ª ed. Madrid Espanha: Visor: Aprendizaje.
- Luria, A. R. (1986). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso; supervisão de trad. Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Luria, A. R. (1987). *Pensamento e linguagem as últimas conferências*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Luria, A.R. (1998). O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vygotskii, Lev. Semiónovich, Luria, Alexandr Romanovich & Leontiev, Aléxis. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo/SP: Ícone. [p. 143-190].
- Maia, S. R. (2004). *Diretrizes básicas para pessoas não especializadas*. Dissertação de mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo (SP), Brasil. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200414033024014009P3>. Acesso em: 6 jan. 2009.

- Maia, S. R. & Araújo, S. M. M. (2001). A surdocegueira - saindo do escuro. *Revista do Centro de Educação*, nº 17. Disponível em: <http://coralx.ufms.br/revce/ceesp/2001/01/a3.htm>. Acesso em: 6 jan. 2009.
- Márkus, G. (1974a). *A teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra. Coleção pensamento crítico, vol I.
- Márkus, G. (1974b). *Marxismo y "antropologia"*. Barcelona, Grijaldo. Colección hipótesis, nº 5.
- Martins, L. M. (2007). *A formação social da personalidade do professor um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores associados.
- Marx, K. (1835). Reflexiones de un Joven en La Elección de una Esta Edición. *Marxists Internet Archive*, ago. 2009. Disponível em: <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1830s/1835-viii-10.htm>. Acesso em: 4 jan. 2010.
- Marx, K. (1974). *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural. (Coleção: Os Pensadores). p. 135, 136.
- Marx, K. (1978). *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos* São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os Pensadores).
- Marx, K. H. & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã- Feuerbach- A Contraposição entre as Cosmovisões Materialistas e idealistas*. (trad. Frank Müller). São Paulo: Martin Claret.
- Masini, E. F. S. (2003). A experiência perceptiva é o solo do conhecimento de pessoas com e sem deficiências sensoriais. *Psicologia em Estudo*, 8(1), jan./jun. Disponível em: http://scielo.php?pid=S1413-73722003000100006&script=sci_arttext&tlng. Acesso em: 6 jan. 2008.
- Masini, E. F. S., Teodoro, C. M., Noronha, L. F. F. & Ferraz, R. B. (2007). Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 88(220), 556-573, set./dez. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=70565&type=P>. Acesso em: 31 maio 2008.
- Meira, M. E. M. (2007). Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: Meira, M. E. M., Facci, M. G. D. *Psicologia Histórico-Cultural Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. Itatiba, SP: Casa do Psicólogo. p. 27-62.
- McInnes, J. & Treffry, J. (1982). *Deaf-Blind Infants and Children: a developmental guide*. Toronto: University of Toronto Press. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=1OLnbDERDbwC&pg=PA94&lpg=PA94&dq=Deaf-blind+infant+and+children:+a+development+guide&source=bl&ots=QhVNYyemNd&sig=unAvgabz5PZl_qfqXPJOPvXu2FQ&hl=pt-BR&ei=oo4BS52eFtCRuAf14vzdDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CBQQ6AEwAg#v=onepage&q=&f=false. Acesso em: 23 jul. 2009.

- Meshcheryakov, A. (1979). *Awakening to Life*. Progress Publishers.
- Mesquita, S. R. S. H. (2006). *A interação comunicativa do surdocego: a arte de contar histórias, resignificando as estratégias de ensino*. Dissertação de mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo (SP), Brasil. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200633024014009P3>. Acesso em: 6 jan. 2009.
- Mészáros, I. (2003). *O século XXI: socialismo ou barbárie?* Campinas, SP: Boitempo.
- Monteiro, M. A. (1996). *Surdez-cegueira*. Programa de Atendimento ao Surdocego do Instituto Benjamin Constant. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/?itemid=98#more>> Acesso em: 6 jan. 2009.
- Moyses, M. A. A. & Collares, C. A. (1997). Inteligência abstraída, crianças silenciosas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, 8 (1).
- Nuemberg, A. H. (2008). Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, 13 (2), 307-316, abr./jun. Disponível em: <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=489125&indexSearch=ID>>. Acesso em: 5 jan. 2009.
- Oliveira, B. A. de. (1996). *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas, SP: Autores Associados. Coleção Polêmicas de Nosso Tempo; v. 54.
- Olmos, H. B. (2005). *Mães de adolescentes de surdocegos: expectativas quanto ao futuro*. Dissertação, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo (SP), Brasil. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200515633024014009P3>>. Acesso em: 6 jan. 2009.
- Pinkevich, A. (1939). *La nueva educacion en la Rusia Sovietica Filosofia, tecnica, realizaciones 1937*. México, DF: Ediciones Frente Cultural.
- Pinkevich, A. (1945). *A Educação na Rússia Soviética*. Tradução de Néelson Cunha de Azevedo. São Paulo: Argus.
- Pistrak, M. M. (1981). *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense.
- Pistrak, M. M. (2005). *Fundamentos da escola do trabalho*. 4ª. ed. São Paulo: Expressão Popular.
- Rodney, P. (2005). *The psychological aspect of visual impairment as a central understanding in the development of inclusion*. Disponível em: <http://www.icevi.org/publications/ICEVI-WC2002/papers/01-topic/01-rodney.htm>. Acesso em: 15 jul. 2009.

- Saviani, D. (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Ferreti, Celso João (et al). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes. [p 147-164].
- Saviani, D. (1997). A função docente e a produção do conhecimento. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, 11(21/22), jan./dez. 1997.
- Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2004). *Do senso comum à consciência filosófica*. Campinas, SP: Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea.
- Saviani, D. (2005). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Ferreti, Celso João. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes. [p 147-164].
- Saviani, D. (1995). *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Scalcon, S. (2002). *À procura da Unidade Psicopedagógica Articulando a psicologia histórico cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Shuare, M. (1990). *La psicología soviética tal como y ola veo*. Moscú: Editorial Progreso.
- Shuare, M. O. (2009). *Vigotski y Baktin: historicidad y diálogo*. IV Congresso Internacional E X Semana De Psicologia: Conhecimento e saúde mental: compromisso com o desenvolvimento humano, realizado pela UEM no período de 26 a 29 de maio de 2009. Maringá, Paraná, Brasil.
- Sierra, M. A. B. (1997). *Subsídios teóricos para uma opção metodológica na educação de surdos*. Monografia em Educação Especial, Maringá: UNIPAR.
- Sierra, M. A. B. (2005). *De crisálidas às borboletas de Zagorsk: Vigotski e suas contribuições para educação especial nas áreas da surdez, cegueira e surdocegueira*. Monografia, Especialização em Teoria Histórico Cultural. Maringá: UEM.
- Sierra, M. A. B. (1990). *Uma reflexão sobre o ensino da escrita*. Monografia, em Língua Portuguesa. Maringá: UEM.
- Silva, O. M. (1987). *A epopeia ignorada. A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS.
- Sokolyansky, I. A. (1962). *Teaching blind and deaf and dumb children*. Disponível em: <http://www.deafblindinternational.org/papers/Sokolyansky.html>. Acesso em: 5 ago. 2008
- Souza, M. L. (2004). *Considerações sobre a Teoria Histórico-Cultural e a Educação Especial*. Monografia, Maringá: UEM.

- Stillman, R. D., Battle, C. S. (1984) *Developing prelanguage communication in the severely handicapped: An interpretation of the Van Dijk Method*. *Seminars in Speech and Language*, 4 (3), 159-170.
- Strobel, K. L. (2007). Como estas 26 letras se aproximaram da comunidade surda? *Revista da FENEIS*, 7(31), 22-23, jan/mar.
- Tamayo, M., Bernal, J., Rodriguez, A., Molina, R. & Martinez, M. (1995). Aspectos familiares y psicosociales en pacientes sordo-ciegos. *Universidade Médica*; 36(1): 7-13.
- Telford, C. W. & Sawrey, J. M. (1978). *O indivíduo excepcional*. Trad. Álvaro Cabral. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Tuleski, S. C. (2007). *A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria: Implicações para a Educação Escolar e para a Compreensão dos Problemas de Escolarização*. Tese (Doutorado em Educação Escolar), UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- Tuleski, S. C. (2002). *Vygotski, a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: EDUEM.
- Van Dijk J., Marleen J. & Nelson C. (1993, [2001]). *Deafblind Children*. Meervoudig *Gehandicaptten: Een Zorg Apart (Rotterdam)*. Disponível em: <http://nationaldb.org/ISSelectedTopics.php?topicID=71&topicCatID=7>. Acesso em: 1 maio 2009.
- Van Dijk, J. (1986). *An Educational Curriculum for Deaf-Blind Multi-Handicapped Persons*. Disponível em: <http://nationaldb.org/ISSelectedTopics.php?topicID=76&topicCatID=7>. Acesso em: 1 maio 2009.
- Van Dijk, J. & Nelson, C. (1997-1998). History and Change in the Education of Children Who Are Deaf-Blind Since the Rubella Epidemic of the 1960s: Influence of Methods Developed in the Netherlands. *Deaf-Blind Perspectives*, 5(2) Winter. Disponível em: <http://nationaldb.org/ISSelectedTopics.php?topicID=72&topicCatID=7>. Acesso em: 2 maio 2009.
- Van Dijk, J. (19-- [2001]). *A Contribution from the Deaf-Blind Department*. Disponível em: <http://nationaldb.org/ISSelectedTopics.php?topicID=80&topicCatID=7>. Acesso em: 1 maio 2009.
- Van Dijk, J. (19-- [2001]). *An Educational Curriculum for Deaf-Blind Multi-Handicapped Persons*. Disponível em: <http://nationaldb.org/ISSelectedTopics.php?topicID=76&topicCatID=7>. Acesso em: 1 maio 2009.
- Van Dijk, J. (19-- [2001]). *Development Through Relationships: Entering the Social World*. Disponível em: <http://nationaldb.org/ISSelectedTopics.php?topicID=69&topicCatID=7>. Acesso em: 14 abr. 2009.

- Van Dijk, J. (19-- [2001]). *History and Change in the Education of Children Who Are Deaf-Blind Since the Rubella Epidemic of the 1960s: Influence of Methods Developed in the Netherlands*. Disponível em:
<http://nationaldb.org/ISSelectedTopics.php?topicID=72&topicCatID=7>. Acesso em: 7 maio 2009.
- Van Dijk, J. (19-- [2001]). *My Own Evolution*. Disponível em:
<http://nationaldb.org/ISSelectedTopics.php?topicID=79&topicCatID=7>. Acesso em: 1 maio 2009.
- Van Dijk, J. (19-- [2001]). *O desenvolvimento da comunicação*. Disponível em:
http://www.ahimsa.org.br/centro_de_recursos/projeto_horizonte/DESENVOLVIMENTO_DA_COMUNICACAO_VAN_DIJK.pdf. Acesso em: 1 jan. 2009.
- Van Dijk, J. (1967). The non-verbal deaf-blind child and his world. His outgrowth toward the world of symbols. In *Verzamelde Studies: I* (p. 73-110). St. Michelsgestel: Instituut voor Doven.
- Van Dijk, J. (1967). The Non-verbal Child and His World: his outgrowth Towards the World of Symbols. In: *Jaarverslag Instituut Voor Doven*. Saint-Michielsgeste, Netherlands.
- Van Dijk, J. (1983). *Desarrollo de la comunicación*. Artículo nº 23, Educación. In: Writer, J. *Aplicación de un enfoque basado en el movimiento a la enseñanza de alumnos deficientes sensoriales y pluri deficientes*. Tradução: Organización Nacional de Ciegos de España. Madrid: ONCE.
- Van Dijk, J. (1989a). *The Sint-Michielsgestel approach to diagnosis and education of multisensory impaired persons. Sensory impairment with multi-handicap*. In: WARWICK'89 European Conference. Reino Unido. p. 89-104.
- Van Dijk, J. (1989b). *The Sint-Michielsgestel Approach to Diagnosis and Education of Multisensory Impaired Persons*. Disponível em:
<http://nationaldb.org/ISSelectedTopics.php?topicID=74&topicCatID=7>. Acesso em: 1 maio 2009.
- Van Dijk, J. (1999). *Development Through Relationships Entering the Social World*. Palestra realizada por ocasião da Conferência Mundial sobre Surdocegueira. Lisboa. por Jan Van Dijk em cooperação com Barbara McLetchie, Cathy Nelson e Isabel Amaral. Disponível em: <http://nationaldb.org/ISSelectedTopics.php?topicID=69&topicCatID=7>. Acesso em: 22 abr. 2009.
- Van Dijk, J. B. (1968). *Movement and communication with rubella children*. Tradução: Dalva Rosa. Conferência na Reunião Geral Anual da Organização Nacional de Cegos de Madrid: ONCE.
- Vigotski, L. S. (2001a). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. [Trad. Paulo Bezerra]. São Paulo, SP: Martins Fontes.

- Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Tradução: Cláudia Shiling. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Vigotskii, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (1998). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria Penha Villalobos. 6ª. ed. São Paulo: Ícone.
- Vigotski, Liév Semionovich. (1996). *Teoria e Método em Psicologia*. [Trad. Cláudia Berlinder]. São Paulo/SP: Martins Fontes. Coleção Psicologia e pedagogia.
- Vygotski, L. S. (1989a). *Obras Completas – Tomo V. Fundamentos de defectologia*. Ciudad de La Habana: Pueblo Educación.
- Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vygotsky, L. S. (1989b). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Obras escolhidas II*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Obras escogidas V fundamentos da defectologia*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Vigotski, L. S. (1998). La genialidad. In _____. *La genialidad y otros textos inéditos*. Compilación Guillermo Blank. Buenos Aires/Argentina: Almagesto. Colección Inéditos. [p. 9-12].
- Wertsch, J V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona/Espanha: Paidós. Cognición y desarrollo humano, v. 17.]

APÊNDICES



APÊNDICE A

APÊNDICE A

Afinal, quem era esse homem de olhos azuis e voz amarela que nos fala do futuro? (Blank, 1996, p. 31).

<u>1896</u>	Nasce em Orsha, uma cidade bielorrassa da província de Vitebsk voblast, aos 05 dias do mês de novembro, <i>Лев Семёнович Выготский, Lev Semënovič Vygotskij, Lev Semenovitch Vygotsky</i> , segundo filho de uma prole de oito de uma próspera família judia.
<u>1897</u>	A família Vygotsky muda-se para Gomel, pequena cidade localizada no sudoeste da Bielorrússia, próximo da Ucrânia, e dentro de Pale, local onde viviam confinados os judeus na Rússia czarista. Em Gomel Vygotsky passa sua infância. Seu pai Semyon L’Vovich Vygotsky, executivo do Banco Unido de Gomel, sua mãe, Cecília Moiseievna, professora licenciada, mulher calma que decidiu dedicar à vida a criação dos oito filhos e com a qual Vygotsky aprendeu o alemão.
<u>1911</u>	Aos quinze anos Vygotsky é reconhecido como “o pequeno professor”. Além do alemão e do russo, Vygotsky lê e escreve em hebraico, francês e inglês, aprende ainda latim e grego e conhece profundamente o esperanto. O então pequeno professor, pelos conhecimentos que já tem, promove profundas discussões intelectuais entre seu grupo de amigos. No mesmo período coordena um círculo de estudos de história judaica, o que o leva a estudar filosofia da história, atividade que dura dois anos e o faz cruzar com Hegel.
<u>1913</u>	Completa seus estudos preparatórios, com estudos independentes, sob a tutoria de Solomon Ashpiz; ingressa no ginásio público e conclui os dois últimos anos numa escola judia particular que tinha uma melhor qualidade acadêmica.
<u>1914</u>	Interessado em estudar filosofia e história, admitido pela Universidade de Moscou, Vygotsky inicia seu curso de medicina por sugestão dos pais, para que garantisse uma condição de vida modesta; porém um mês depois transfere-se para a escola de direito, pois era o curso que mais respondia aos seus interesses. Só a título de informação, Vygotsky retorna ao curso de medicina anos mais tarde, já como um psicólogo renomado, mas como um modesto aluno do primeiro ano. Ainda nesse ano Vygotsky decide, além de estudar na Universidade de Moscou, também estudar na Universidade do Povo de Shaniavsky, instituição não oficial, local onde trabalhavam renomados professores, intelectuais que se refugiaram ali por questões políticas da época. Nessa universidade Vygotsky conquista uma sólida base em história, filosofia e psicologia, além de prosseguir seus estudos em literatura
<u>1915</u>	Já com dezenove anos, conclui um ensaio sobre Hamlet iniciado algum tempo antes.
<u>1917</u>	Gradua-se nas duas Universidades, Moscou e Shaniavsky, em meio à Revolução Russa de outubro.
<u>1918</u>	Retorna para Gomel, onde sua família vivia. Seu pai, após a revolução russa do ano anterior, chefia uma seção do Banco Comercial de Moscou. Em

	Gomel, Vygotsky faz parte de um dos mais importantes movimentos intelectuais do século, está no centro da vanguarda. Ministra um curso de Psicologia no “Instituto de Treinamento de Professores”, onde implanta um laboratório de Psicologia. No mesmo período funda uma editora e publica uma revista literária.
1919	Vygotsky contrai tuberculose – doença que o acompanharia e o levaria à morte 15 anos mais tarde.
1924	<p>Ano importante na vida de Vygotsky.</p> <p>Com 28 anos de idade, desposa Rosa Noevna Smekhova, mulher determinada e inteligente, com quem tem duas filhas, Gita Levovna, a mais velha, formada em psicologia escolar, e Asya, a mais jovem, especialista em biofísica.</p> <p>Nesse ano, Vygotsky vai a Leningrado participar do II Congresso de Psiconeurologia de Leningrado, entre 03 e 10 de janeiro, o evento mais importante sobre psicologia da Rússia. Em sua primeira aparição em público para uma comunidade de psicólogos russos, Vygotsky apresenta um relatório completo de três investigações realizadas em Gomel.</p> <p>Em 06 de janeiro faz uma palestra sobre “A metodologia da investigação reflexológica e psicológica”, palestra que marca o início de um percurso bibliográfico na vida de Vygotsky, que se dedica praticamente, desse período em diante, à psicologia.</p> <p>Retorna a Moscou para trabalhar com Alexander Luria e Alexei Leontiev no Instituto de Psicologia e no Instituto de Estudos das Deficiências por ele fundado.</p>
1925	<p>Nesse ano Vygotsky torna-se o primeiro diretor dos Laboratórios de Psicologia para a Infância Anormal em Moscou.</p> <p>No verão deste mesmo ano Vygotsky designa Lunacharsky como delegado russo no Congresso Internacional sobre o ensino de surdos-mudos, na Inglaterra.</p> <p>Visita institutos especializados em diversos países para conhecer o trabalho desenvolvido e vai à Alemanha, à França e à Holanda.</p> <p>Com o agravamento de seu estado de saúde e com a equipe médica obrigando-o a ficar acamado, ele conclui <i>A Psicologia da Arte</i>, que apresenta como tese de doutorado.</p> <p>No outono desse ano Vygotsky deveria defender sua tese de doutorado, mas com seu estado de saúde bastante agravado, a banca o dispensa da apresentação.</p> <p>Enquanto permanece hospitalizado, até a primavera do ano seguinte, escreve o ensaio <i>Significado histórico da crise da psicologia</i>.</p>
1924 / 1926	Inicia seus primeiros escritos na área da defectologia.
1929	<p>Viaja durante vários meses para Tashkent, uma pequena cidade da URSS, com o objetivo de treinar professores e psicólogos na Primeira Universidade Estatal da Ásia Central.</p> <p>Continua suas atividades, que tem como verdadeira devoção: pesquisa, ensina, traça novos projetos e escreve muito.</p> <p>Entre 1929 e 1930 escreve mais de cinquenta obras.</p>
1930	<p>A partir desse ano Vygotsky profere muitas conferências sobre psicologia da arte no Teatro da Câmara de Moscou. Codirige com Luria, com Eisenstein, diretor de cinema, e Nicolai Marr, linguista, um seminário no campo da arte.</p> <p>Escreve com Luria <i>Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança</i></p>

1931	<p>É fundado o Departamento de Psicologia do Instituto Psiconeurológico Ucrâniano em Kharkov. Vygotsky e seus colegas transferem para lá parte de suas pesquisas. Leontiev, Bozhovich, Luria e Zaporozhets se mudam para lá juntamente com Zincheko e Galperin. Vygotsky não se muda em definitivo para lá, mas viaja constantemente para dirigir reuniões e investigações e para palestrar.</p> <p>Conhece também neste ano Daniil Borisovich Elkonin</p> <p>Continua seu trabalho em Moscou juntamente com Levina, S.L. Slavina, B.V. Zeigarnik e N.A. Menchinskaya. Concomitantemente visita Leningrado para trabalhar com Elkonin e Rubinstein e também para proferir palestras no Instituto Pedagógico Herzem. Também a cidade de Poltova entra no seu itinerário para encontrar Bozhovich e seu grupo, que haviam se transferido de Kharkov para lá.</p>
1930/1931	<p>Escreve a História do desenvolvimento das funções nervosas superiores.</p>
1931/1932	<p>Planeja e dirige uma pesquisa transcultural realizada no Uzbequistão. Como seu estado de saúde se agravava, Luria lidera as expedições.</p> <p>Durante esses anos Vygotsky ocupa vários cargos sociopolíticos do Conselho Científico Estatal da Sociedade de Neuropsicólogos Materialistas no Presidium da Academia Krupiscaya.</p>
1933	<p>Ministra uma Conferência sobre brincadeira infantil, conferência que se torna a base para os trabalhos de Elkonin</p>
1934	<p>Já nos seus derradeiros meses de vida é nomeado diretor da Seção Psicológica do Instituto Nacional de Medicina experimental</p> <p>Já no seu leito de morte dita o último capítulo do livro Pensamento e discurso [no Brasil, Pensamento e Linguagem], publicado na Rússia nesse ano.</p> <p>Na primavera desse ano Vygotsky sofre um último acesso de tuberculose e, apesar de os médicos quererem interná-lo, ele prefere ficar em casa. Então nas últimas horas da noite do dia 10 de junho ou primeiras horas do dia 11 de junho Vygotsky morre, aos 37 anos de idade.</p> <p>“Eu estou pronto”, são suas últimas palavras.</p> <p>É enterrado no Cemitério de Novodevichy em Moscou, próximo a Chekhov e Maiakovski.</p>



APÊNDICE B

APÊNDICE B

ANO/ CONTEÚDO	Desenvolvimento do discurso	Lições objetivas	Matemática.
PRIMEIRO ANO	Ensinar o nome à criança usando o alfabeto datilológico; nomear os objetos de seu ambiente familiar e aprender a realizar comandos simples, nomear suas ações com frases simples e ainda a responder perguntas (qual é o seu nome? O que você comeu? O que está fazendo?)	Familiarização da criança com a casa, não só com os cômodos, mas com todos os objetos e detalhes que compõem este espaço. O mesmo deve ocorrer com o vestuário e os calçados. Faz parte dessa etapa não só o aprendizado do nome, mas também aprender a função do objeto, sua classificação; também os alimentos são alvo de aprendizado. Continuar nesta etapa o trabalho com hábitos de higiene e, enquanto se realiza a higiene, aprender a nomear as partes do corpo. Já aprender também sobre animais, plantas e a moldar os objetos em plasticina ou gesso.	Aos alunos são ensinados números até um mil, em Braille, e também já é introduzido o ábaco. Também aprendem a reconhecer formas geométricas simples, esfera, cubo, barras, etc.
SEGUNDO ANO	Os alunos aprendem a obedecer a ordens mais complexas; a elaborar uma narrativa descrevendo uma série de ações. Para facilitar a elaboração das narrativas são realizadas excursões, visitas aos animais ⁴⁸ . No Lar, as crianças já vão para a biblioteca, continuam conhecendo os objetos e eletrodomésticos e suas funções.	O conhecimento anterior vai sendo consolidado e ampliado com excursões e visitas. Na visita à casa de seus professores já vão internalizando o conceito de família, de diferentes profissões, características das cidades, transportes, clima, estações do ano, campo, jardim, e já participam nas celebrações das datas comemorativas na comunidade.	Nas suas aulas de matemática são trabalhadas operações de adição de até três números. Aprendem as noções semana, mês, ano. Aprendem a ideia de figuras geométricas mais complexas, círculo, quadrado, triângulo, retângulo.

⁴⁸ O documentário a Educação de crianças surdocegas na Rússia ilustra muito bem essa situação.

TERCEIRO ANO	Os alunos aprendem a conversação usando o alfabeto datilológico com temas propostos e também aprendem a escrever cartas. Nas aulas continuam sendo trabalhados todos os objetos da casa e o vestuário, sempre com um aprofundamento maior	Aprofundam-se os conceitos de família e de profissões. Durante as suas visitas aos pais, os alunos se familiarizam com o trabalho dos agricultores, com o gado e máquinas agrícolas. Aprendem novas categorias de animais: insetos, peixes, animais domésticos e selvagens, como também vegetais, frutas, plantas de interior, etc. Eles continuam a estudar a mudança das épocas e a comemorar os feriados públicos do povo soviético.	Em matemática, além do estudo de unidades e dezenas e adição com três algarismos, são iniciados no sistema monetário, de medidas
QUARTO ANO	Os alunos continuam a trabalhar com perguntas e respostas para que consigam sustentar uma conversação. Eles aprendem também a descrever eventos de sua experiência pessoal e a elaborar essas narrativas.	Aprofundam a noção de residência. As excursões lhes permitem aprender sobre vários tipos de lojas. Os alunos são ensinados a classificar vários objetos em grupos: alimentos (crus, cozidos, líquidos, sólidos), calçados (couro, borracha), etc. Seu conceito de família é alargado para incluir outros membros, como irmãs, avós, tios. Eles aprendem a identificar as estações e os meses do ano e sobre as matas e a biosfera.	Aprendem a fazer soma e subtração envolvendo números até um mil e a resolver problemas usando subtração.
QUINTO ANO	A complexidade do desenvolvimento do discurso se amplia. Agora eles têm que ser capazes de introduzir novas informações. As informações já não são mais no alfabeto datilológico, mas também em Braille.	Eles já tem que manter os seus próprios calendários com informações das estações do ano e, no final de cada mês, eles comparam os seus calendários tendo como parâmetro de comparação também o	Estudam medidas lineares, multiplicação, unidades de tempo (dias, horas, minutos, segundos) e aprendem a fazer somas simples de multiplicação.

		<p>calendário de anos anteriores. Aprendem também a cuidar dos animais de coelhos, peixes no aquário. Fazem plantios a partir de sementes, bulbos ou estacas. Primeiro no berçário, depois replantam as diversas mudas em hortas, jardins, etc.</p>	
SEXTO ANO	<p>De acordo com o programa de desenvolvimento do discurso do sexto ano, eles iniciam com descrições de animais, objetos, lugares. Iniciam e mantêm um diário onde registram e descrevem a vida em sua casa, passeios.</p>	<p>Estudam o clima das diversas épocas do ano, a relação entre o clima e os vários tipos de trabalho. Fazem um estudo comparativo das diversas cidade e de países, como é a vida das pessoas que vivem nesses lugares, o que fazem. Familiarizam-se também com as instituições sociais: centros de saúde, farmácias, lojas, correios, estações ferroviárias, portos, aeroportos. As noções sobre animais e vegetação são ampliadas, aprendem sobre a paisagem da zona rural e urbana, prados, campos, pomares; também sobre a superfície terrestre. Para fixar o aprendizado fazem os modelos em plasticina. Os alunos também leem os capítulos dos livros correspondentes ao ano em que estão.</p>	<p>As lições agora são de divisão. São introduzidas as medidas de pesos e eles começam a usar tabelas e fazer soma e divisão.</p>
SÉTIMO ANO	<p>Exige-se que as crianças aprendam a descrever um objeto (como uma sala ou um animal), em termos comparativos,</p>	<p>Outros tópicos são introduzidos nas aulas, como: tempo e colheita, clima, natureza, mudança das estações.</p>	<p>Começam a estudar simples frações e números constituídos por vários números. Os alunos realizam</p>

	<p>com muitos detalhes. Em seu diário eles têm que manter as anotações das excursões, escolhendo os principais pontos de sua experiência, e também anotações específicas, tais como o clima ou o seu trabalho; escrever sobre um material que tenham lido, dentre outras atividades.</p>	<p>Mantêm ao longo do ano um calendário pormenorizado e são feitas comparações entre as anotações atuais e as dos anos anteriores. Estudam os pontos da bússola, aprendem a compreender e distinguir norte, sul, leste e oeste, a compreender o relevo da casa, depois do entorno. São levados a entender o conceito de escala. Os alunos são iniciados nos relevos de mapas de grandes áreas e países, e do globo terrestre. As datas importantes em seus países são trabalhos complementados por leituras realizadas nas aulas.</p>	<p>as somas em quatro operações usando números até um milhão, incluindo problemas. Em geometria são introduzidos os conceitos de linha reta, de seção; aprendem a construir quadrados e retângulos com lados de um determinado comprimento.</p>
OITAVO ANO	<p>Pressupõe-se a capacidade de trabalhar com um número de respostas alternativas a uma mesma pergunta, de descrever uma excursão em uma composição escrita, reproduzir uma história que tenha lido, escrever uma dissertação sobre um tema à sua escolha, sozinho ou em conjunto com o professor.</p>	<p>Durante as aulas os alunos trabalham em tópicos como características do verão, outono, inverno e primavera, flores, vegetais, animais úteis e nocivos. São iniciados em tarefas práticas como fazer amido de batata, as mudas de plantas, colher flores no jardim. Os alunos são introduzidos nos conceitos de ano, mês, estação do ano, vinte e quatro horas, manhã, tarde, noite. Eles são ensinados a desenhar esquemas de classificação de animais e plantas.</p>	<p>Em matemática os alunos estudam números primos e compostos, números concretos, a redução, de conversão e expressões aritméticas envolvendo números compostos. Também estudam uma tabela de unidade de tempo, aprendem a resolver problemas com cálculo da unidade de tempo e problemas simples envolvendo velocidade, tempo e movimento.</p>
NONO ANO	<p>Prevê-se a livre comunicação com as pessoas à sua volta com a utilização linguagem</p>	<p>Continuam as lições sobre o estudo da natureza, o estudo do corpo humano e higiene</p>	<p>Aprendem algarismos romanos, medida de área e volume. Aprendem a</p>

	<p>verbal, leituras simples de ficção científica e livros populares; eles escrevem composições que retratam eventos, tanto em suas próprias vidas como na dos outros.</p>	<p>pessoal. Recebem informações sobre o trabalho realizado pelos diferentes grupos de pessoas que vivem na União Soviética, bem como obtêm informações mais detalhadas sobre o presente e o passado da sua terra natal. Temas como a superfície da Terra, minerais, a água na natureza, o ar, etc. também são estudados. Ao trabalhar sobre o tema "O corpo humano: como mantê-lo saudável", os alunos estudam o esqueleto, os músculos, os órgãos internos, a alimentação, dieta, treinamento físico, e a eles são também apresentadas algumas informações relativas a doenças, noções de primeiros socorros. Aos alunos são ensinados dados sobre o passado e o presente de seus pais, com a ajuda de textos.</p>	<p>resolver problemas simples envolvendo o cálculo de área e volume.</p>
--	---	---	--



ANEXO

ANEXO A

CURRICULUM VITAE Jan van Dijk (1937)

Recebido por e-mail:

De:  Jan van Dijk

Enviada: sábado, 23 de maio de 2009 4:34:32

Para: 'Maria Angela Bassan Sierra'

Em 1958 Jan van Dijk foi nomeado professor de Surdos no Instituut voor Doven (IVD) em Sint-Michielsgestel, Holanda. Serviu esta organização por mais de 40 anos em diferentes áreas. Ele foi apontado como o diretor da Escola para crianças com deficiência múltipla Surdos em 1965, e como Chefe do Centro de Diagnóstico em 1980. Em 1967 recebeu seu mestrado, tanto na Educação Especial e Psiquiatria Clínica. (Com menção honrosa) Sua dissertação versava sobre o Desenvolvimento de Crianças Surdocegas por Rubéola tendo estudado em Victoria (Austrália) em 1976.

Ele foi nomeado como professor na Universidade Católica de Nijmegen, em 1977 (agora Radboud University) e em 1990 ele se tornou o primeiro professor na Holanda na Educação de Crianças surdas e cegas. Aposentou-se esta posição em 2003. Prof.van Dijk foi supervisor de sete dissertações e sendo ainda que dois candidatos de doutorado ainda estão trabalhando em suas teses sob sua supervisão.

Por 27 anos o Dr. van Dijk foi associado com Hogeschool Fontys (Tilburg), como palestrante em cursos de formação de professores de surdos e surdo cegos. Ele foi o responsável pelo currículo que foi publicado em 1999.

Suas publicações sobre crianças surdocegas têm atraído muita atenção e merecido muitos prêmios. Pelos seus trabalhos ele recebeu os prêmios "The Anne Sullivan" e "The Blind Deaf International Distinguished Service Award". Também pelo seu serviço no Instituut voor Doven ele foi recompensado com o "Jan van Eindhoven Penning" e foi nomeado cavaleiro pela rainha da Holanda por sua obra com crianças e adultos com Distúrbios do Espectro do Autismo.

Prof.van Dijk apresentou workshops e seminários em todo o mundo. Seu nome tem sido associada com a Universidade Estadual da Flórida por nove anos e a Universidade de Utah, nos E.U.A. Com o apoio do Ministério da Educação, Cultura e Bem-Estar da Holanda o Prof.

van Dijk iniciou um projeto na Federação da Rússia sobre "comportamentos difíceis de cegos e surdocegos entre os anos de 2000-2008.

Em colaboração da Dra. Catherine Nelson da Universidade de Utah, Van Dijk produziu um CD ROM sobre a avaliação de crianças deficientes múltiplos sensoriais (também disponível em espanhol) e com o Dr. Arno de Kort, dois CD ROMs sobre os problemas de aprendizagem e comportamento de crianças com Síndrome de Charge.

A produção de CD-Rom sobre os comportamentos difíceis de crianças cegas e surdas, com deficiências múltiplas foi elaborada no idioma russo e tem aparecido com tradução em Inglês desde 2006.

Um CD-ROM para pais de crianças com deficiências múltiplas e comportamentos desafiadores foi concluída em 2007.

Dr. van Dijk também atua como um consultor para Viataal (ex-Instituut voor Doven) na Holanda e para o Centro Cegos na Áustria (Linz).

Dr. van Dijk escreveu três livros e cerca de cem artigos em revistas profissionais.

Ele foi tesoureiro da "International Blind Deaf" e presidente do Dia de Interesse Especial de Crianças Deficientes Múltiplos na Conferência Internacional sobre a Educação de Surdos (Sydney 2000) e Presidente da Comissão Científica da 5ª Conferência Europeia sobre Surdocegueira.

Um resumo das publicações de Van Dijk podem ser encontrados na internet <http://www.dblink.org/lib/topics/vandijk.htm>.