

SONIA MARI SHIMA BARROCO

**A EDUCAÇÃO *ESPECIAL* DO *NOVO* HOMEM SOVIÉTICO E A PSICOLOGIA DE
L. S. VIGOTSKI: IMPLICAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA A PSICOLOGIA E A
EDUCAÇÃO ATUAIS**

ARARAQUARA

2007

SONIA MARI SHIMA BARROCO

**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 apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Araraquara, para obtenção do título de doutora.

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

ARARAQUARA

2007

FICHA CATALOGRÁFICA

B277e Barroco, Sonia Mari Shima
A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski : implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais / Sonia Mari Shima Barroco. -- Araraquara : [s.n], 2007
414 f. : il.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.
Orientador: Newton Duarte

1. Teoria Histórico - Cultural. 2. Educação Soviética. 3. Educação Especial. 4. Defectologia. 5. Psicologia Escolar - Educacional. I. Título.

SONIA MARI SHIMA BARROCO

**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 apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Araraquara.

Defesa em 09 de fevereiro de 2007

BANCA EXAMINADORA

PROFa. DRa. MARIA JÚLIA CANAZZA DALL'ACQUA

PROF. DR JÚLIO ROMERO FERREIRA

PROFa. DRa. MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA

PROF. DR JOSÉ LUÍS VIEIRA DE ALMEIDA

PROF. DR. NEWTON DUARTE

Orientador

AGRADECIMENTOS

Este trabalho contou com o apoio de diferentes instituições e pessoas. Não é possível nominar todas, mas deixo-lhes a minha gratidão. Dentre elas, agradeço à(s)/aos:

- Universidade Estadual de Maringá – UEM, e Departamento de Psicologia, por sua política de capacitação docente e pela viabilização da mesma;
- Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus de Araraquara, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, pela formação propiciada;
- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pelo auxílio concedido no custeio do presente trabalho.
- Professor Newton Duarte, pela orientação e apoio dados ao presente trabalho, e por ser defensor de uma boa educação, que leve os alunos a uma forma de aprendizagem e de desenvolvimento que possa instrumentalizar para a humanização nesta “sociedade das ilusões”;
- Professoras Maria Júlia Canazza Dall'acqua e Alessandra Arce por suas orientações e sugestões esclarecedoras e pertinentes;
- Professora Maria de Lourdes Longhini Trevisani, por seu trabalho tão fundamental de correções e sugestões;
- Professoras Marilda G. Dias Facci, Silvana Calvo Tuleski, Marta Chaves, amigas de “caminhada” e de “viagens”, que muito ajudam em minha formação profissional e pessoal, ajuda que se reflete neste trabalho de doutoramento;
- Professoras sempre “especiais”, amigas que vêm batalhando na área da Educação Especial, e com quem muito divido reflexões e proposições, Maria Júlia Ribeiro, Marinês Saraiva, Elsa Midori Shimazaki e Tânia dos Santos Alvarez da Silva;
- Amigos solícitos que contribuíram com “rastreamentos bibliográficos”, traduções e auxílio nos encaminhamentos práticos deste trabalho, Anatole Resun, Ivan Dias da Motta, Graziela Rosa da Silva, Luciana O. Shima, Marcelo B. Shima, Nádia Eidt, Sandro Almeida, Ruth Yamashita;
- Amigos com quem discuto caminhos para uma psicologia e educação melhores, Augusta Padilha; Carmem N. Paiva; Elaise Crepaldi; Elisabeth Lima, Lenita Gama Cambaúva; Lília

Helena Nagel; Marlene W. Simionato; Maria Lúcia Boarini; Maria de Fátima P. Cunha; Nilza Tessaro; Rosani Gumiero, Zaira de Fátima G. Leal;

-Pessoas queridas, Andréa Motta, Áurea N. de Sousa, Midori Shima da Silva, Mirian Raquel de Souza, Paulo A. Shima, Regina Ono Shima e Rossana G. Moraes pelo acompanhamento afetuoso durante a realização da tese, tornando o caminho mais sereno e animador;

-Meus pais, Yutaka e Goro, pela valorização da educação escolar que sempre tiveram, motivando-me neste processo de formação;

-Meu esposo Jucelino e meus filhos Lucas e Marina, que muito me incentivaram e ajudaram em uma tarefa tão desafiadora.

RESUMO

Este trabalho resulta de pesquisa bibliográfica, num exercício histórico-dialético, e objetiva o estudo das críticas e proposições teórico-metodológicas de L. S. Vigotski (1896-1934) à Defectologia soviética [Educação Especial] e suas implicações e contribuições à psicologia e educação atuais, numa fase de crise estrutural do capitalismo. Trabalho com as teses: é preciso considerar o projeto social e o projeto educacional soviéticos, para se conhecer a riqueza que a teoria vigotskiana contém em si, tanto para a educação e a psicologia daquelas décadas iniciais do século XX, quanto para a psicologia e a educação comum e especial do século XXI; a compreensão mais rica e adequada da obra vigotskiana requer o aprofundamento nas formulações do autor no âmbito da Defectologia, que se constituiu em campo privilegiado de explicitação das principais defesas de Vigotski acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humanos. No trabalho, apresento os fundamentos filosóficos da educação regular na Rússia e União Soviética, e como se constituiu a concepção de educabilidade da pessoa com deficiência no plano mundial e na sociedade russa e soviética. Apresento as defesas marxistas para a educação e a sua aplicação entre os soviéticos pela valorização da coletividade, como princípio e norte educativo e como conteúdo curricular, o que refletia a prática da coletivização na cidade e no campo para a superação da sociedade de classes. Destaco as defesas de Lênin, Krupskaya, Pinkevich, Pistrak, Kalinin, Sokoliansky, Mescheryakov, dentre outros autores russos e soviéticos que escreveram a respeito desta nova educação soviética comum e especial. Considero que os estudos vigotskianos deram corpo a uma *nova* teoria psicológica para subsidiar uma *nova* educação, com vistas à formação de um *novo* homem – com e sem deficiência. Vigotski revela-se revolucionário ao subsidiar uma visão mais integrada da constituição do psiquismo humano, ao defender a possibilidade de humanização, de formação do homem cultural nas pessoas com deficiência. Concluo que as teses tornam-se afirmativas, pois, a proposta educacional e a teoria psicológica voltadas às pessoas com e sem deficiência convergiram para a consolidação da sociedade soviética, e que a formação do homem para a vida coletiva se constituiu em pilar para tanto. Pelo investigado, entendo ser necessário à Psicologia e à Educação atuais valorizarem a história e a realidade objetiva para explicarem a constituição e o desenvolvimento cultural das pessoas com e sem deficiências. A luta marxista, leninista e vigotskiana não era pela inclusão de determinados grupos a um curso de vida comum, mas pelo alcance de um estado de maior consciência e liberdade para todos.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Vigotski. Educação Especial. Defectologia. Educação Soviética. Psicologia Escolar/Educacional.

ABSTRACT

This research is the result of a bibliographical study, a historical-dialectical exercise, aiming to investigate the critics and theoretical-methodological propositions of L. S. Vygotsky (1896-1934) towards the Soviet Defectology [Special Education], as well as their implications and contributions to the current psychology and education, amidst a period of capitalism structural crisis. The following theses are dealt with: it is essential to consider the soviet social and educational projects, in order to apprehend the richness contained in Vygotsky's theory, both for education and psychology of those initial decades of XX Century, as for XXI Century common and special education and psychology; the most profound and appropriate comprehension of Vygotsky's work require going deep into the author's formulations within the area of Defectology, which constitutes a privileged field in elucidating the main Vygotsky's defenses on human beings' development and learning. The study brings the philosophical fundamentals of regular education in Russia and the Soviet Union, and how the disabled person's conception of educability was constituted on the world level and on the level of the Russian and Soviet society. The Marxist defenses for education are also presented, as well as their application among the Soviets to value collectivity, as a principle and an educative north and as a curricular content, reflecting the practice of collectivization in the city and in the countryside to overcome the class society. Besides, the study highlights the defenses of Lênin, Krupskaya, Pinkevich, Pistrak, Kalinin, Sokoliansky, Mescheryakov, among other Russian and Soviet authors, which wrote on this new common and special Soviet education. It is considered that Vygotsky's studies gave rise to a *new* psychological theory to provide subsidies for a *new* education, intending the development of a new man – either with or without the disability. Vygotsky reveals himself revolutionary in supporting a more integrated view of human psyche, in defending the possibility of humanization, of cultural human development in people carrying a kind of disability. Conclusions point to a confirmation of the theses, since the educational proposal and the psychological theory, aimed at people with or without a disability, converged to the Soviet society's consolidation. Moreover, the development of the man for a collective life constitutes a basis for such. Based on what has been investigated, it is regarded necessary for the current Psychology and Education to value history and the objective reality in order to explain people's cultural constitution and development, with or without disabilities. Marx, Lênin and Vygotsky's fight was not for the inclusion of certain groups into a common life course, but for attaining a higher state of consciousness and liberty for all.

Key words: Historical-Cultural Psychology. Vygotsky. Especial Education. Defectology. Soviet Education. School/Educational Psychology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
DAS DEMANDAS, DAS JUSTIFICATIVAS E DOS PROPÓSITOS.....	11
DOS FUNDAMENTOS E DO CAMINHO ELEITO.....	27
I SOCIEDADE E EDUCAÇÃO SOVIÉTICA PÓS-REVOLUCIONÁRIAS: A FORMAÇÃO DO <i>NOVO</i> HOMEM	36
1.1 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA MARXISTA COMO NORTEADORA	38
1.2 SOCIEDADE PÓS-REVOLUCIONÁRIA E A EDUCAÇÃO: EM BUSCA DO <i>COLETIVO</i>	50
1.3 A NOVA EDUCAÇÃO RUSSA E SOVIÉTICA (1917-1940)	62
1.3.1 Da natureza, dos princípios e dos fins da educação soviética	74
1.3.2 Educação social e laboral ou a escola do trabalho: conteúdo e meio.....	81
1.4 A EDUCAÇÃO SOVIÉTICA EM CRISE E A REFORMA DE 1931.....	100
II A EDUCABILIDADE DO <i>VELHO</i> E DO <i>NOVO</i> HOMEM COM DEFICIÊNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E CRÍTICOS	116
2.1 O RECONHECIMENTO DA EDUCABILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: MARCOS HISTÓRICOS.....	118
2.1.1 Deficiência: da magia à educabilidade.....	122
2.1.2 Criadores e criações importantes para a emergência da Educação Especial	138
2.2 A EDUCABILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA OU DIFERENÇA NA RÚSSIA E NA UNIÃO SOVIÉTICA.....	153
2.2.1 Da visão religiosa à organização de serviços educacionais	155
2.2.1.1 A dinamicidade do atendimento especial ao <i>retardado mental</i> e ao <i>insano</i> ou <i>des-</i> <i>viantes</i>	157
2.2.1.2 A dinamicidade do atendimento especial aos surdos	170
2.2.1.3 A dinamicidade do atendimento especial aos cegos e <i>cegos, surdos, mudos</i>	178

2.3 A CRÍTICA À EDUCAÇÃO ESPECIAL SOVIÉTICA APÓS A QUEDA DO REGIME.....	184
---	-----

III VIGOTSKI E AS BASES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL DO *NOVO*

HOMEM.....	194
3.1. VIGOTSKI E A <i>NOVA</i> PSICOLOGIA.....	198
3.2 VIGOTSKI E A DEFECTOLOGÍA.....	204
3.2.1. A defesa de novos princípios e de novos fundamentos para a Defectología.....	212
3.2.1.1. Da compensação: “o que não mata torna mais forte”.....	224
3.3 VIGOTSKI E O DESENVOLVIMENTO DOS INDIVÍDUOS COM E SEM DEFICIÊNCIA: EM BUSCA DO HOMEM CULTURAL	230
3.3.1 Os fundamentos marxistas para o estudo do desenvolvimento do gênero humano e da individualidade	233
3.3.2. O desenvolvimento do homem cultural para Vigotski.....	243
3.3.3. Implicações para o desenvolvimento defectológico	257
3.4 CRÍTICA À ESCOLA AUXILIAR COM BASE NA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO MARXISTA	263

IV A *SUPERAÇÃO* EM PROCESSO: VIGOTSKI E A DEFESA DA HUMANIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS **275** |

4.1. VIGOTSKI E O ATRASO MENTAL NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX	280
4.1.1 Vigotski e a defesa da <i>humanização</i> do atrasado mental	296
4.2. VIGOTSKI E A SURDO-MUDEZ NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX.....	312
4.2.1. Vigotski e a defesa da <i>humanização</i> do surdo-mudo.....	318
4.3. VIGOTSKI E A CEGUEIRA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX	336
4.3.1. Vigotski e a defesa da <i>humanização</i> do cego	340
4.4. VIGOTSKI E A <i>CEGUEIRA-SURDEZ-MUDEZ</i> NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX.....	348
4.4.1. Vigotski e a defesa da <i>humanização</i> do cego-surdo-mudo	351

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... **368** |

UMA <i>SÍNTESE</i> POSSÍVEL: O BOM ENSINO <i>ESPECIAL</i> SERIA AQUELE QUE SE ADIANTASSE AO DESENVOLVIMENTO <i>SOCIAL</i>?	368
---	------------

DAS CONCLUSÕES GERAIS	369
DAS IMPLICAÇÕES PARA A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO ATUAIS.....	375
REFERÊNCIAS	389
ANEXOS	409

INTRODUÇÃO

Quem vem ao mundo, constrói uma casa nova,
se vai e a deixa a outro, este a arrumará a sua maneira
E ninguém acaba nunca de construí-la.
Goethe

DAS DEMANDAS, DAS JUSTIFICATIVAS E DOS PROPÓSITOS

Apresento, aqui, as resultantes de uma pesquisa de caráter bibliográfico, cuja temática refere-se ao estudo dos escritos de Lev Semiónovich Vigotski¹ (1896-1934) no âmbito da psicologia educacional e, mais precisamente, da então denominada *Defectología*² e suas contribuições à atual Educação Especial. O interesse por esta temática, ou o motivo para mover-me a ela, relaciona-se ao meu trabalho de psicóloga e de docente, atuando diretamente em escolas e na formação de psicólogos e de professores, tendo, portanto, que lidar com questões teórico-metodológicas voltadas ao exercício da psicologia e à prática escolar. Tenho me deparado com contradições de toda ordem, afetas ao trabalho em si e à dinâmica social que envolve a todos, o capitalismo em seu estágio monopolista hegemônico e sob a ideologia neoliberal.

É importante destacar que, de modo legal, a Educação Especial é tida como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente o sistema regular de ensino, compreendendo uma rede de serviços de apoio e uma diferenciação de serviços especializados conforme o contido na *Lei 9394/96* (BRASIL, 1996). De acordo com a *Resolução CNE/CEB n. 2/2001* (BRASIL, 2001, grifos meus), ela implica um “*processo educacional* definido por

¹ A grafia desse nome pode se apresentar de diferentes formas. Aqui, adotarei esta, a não ser em caso de citação ou referência, quando empregarei o modo em questão. A grafia do nome de outros estudiosos, autores e personalidades também obedecerão a esta regra, isto é, com opção por uma dada forma de grafia, exceto se citado ou referenciado por uma dada fonte em.

² Termo utilizado por Vigotski e outros autores soviéticos no início do século XX, refere-se à área de estudos teóricos e de intervenção relativa ao que hoje se conhece como Educação Especial. Não há uma tradução adequada em português, assim, mantereí o termo traduzido do espanhol, e que, também, está presente em publicações lusitanas. No Capítulo III, expõem-se, com mais detalhes, o referido termo. Mesmo não sendo um termo reconhecido oficialmente no Brasil, ante a sua recorrência, doravante o empregarei sem destaque, sem aspas ou itálico, a não ser que a passagem requiera tal diferenciação.

uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns”. Tal processo deve “garantir a educação escolar e *promover o desenvolvimento das potencialidades* dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica”. Entende-se, por esta *Resolução*, que “os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da *educação inclusiva*”. A *Resolução* deixa explícito que a Educação Especial, sendo uma modalidade de ensino, deve considerar “[...] as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias”, pautando-se em “princípios éticos, políticos e estéticos”, para assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (BRASIL, 2001).

São considerados alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) aqueles que apresentarem durante o processo educacional:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes

(BRASIL, 2001).

Ainda de acordo com esta *Resolução*, o atendimento educacional a tais alunos deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica, prevendo que as escolas da rede regular de ensino: tenham professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados; distribuam os alunos com NEE pelas várias classes, conforme o ano escolar que forem cursar, favorecendo para que todos se beneficiem, dentro do princípio de educar para a diversidade; façam flexibilizações e adaptações curriculares, adequem metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação em acordo com o projeto pedagógico da escola; apresentem serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns, com atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial; disponibilizem outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. As escolas devem oferecer:

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série (BRASIL, 2001).

Sob um contexto oficial como o que sugerem estes destaques legais, a questão central advinda da minha prática de docente e de psicóloga é: qual a contribuição da Psicologia diante de tal proposta educacional quando se pretende o exercício de uma *psicologia crítica* a determinado *status quo*? Certamente que a investigação de teorias que auxiliem no entendimento de como o homem com e sem deficiência se desenvolve, qual a

participação da educação para tanto, e qual o peso dos componentes biológicos e sócio-históricos neste processo, revelam-se como pontos essenciais.

É importante marcar que a perspectiva crítica, no âmbito da psicologia escolar tem sido assumida, de uma forma ou de outra, por diferentes autores, como Patto (1984, 1990, 1997), Boarini (1993), Yazlle (1997), Cunha (1997); Bock (1999), Tanamachi (2000), Meira (2000), Souza (1997, 2000), Machado (1994), e, certamente, a problematização que apresento decorre de estudos destes e de muitos outros autores, dentre eles o próprio Vigotski. Na década de 1920, ele já denunciava quanto a ciência psicológica tinha uma ação histórica eficaz para referendar e perpetuar um entendimento apenas aparente da constituição da sociedade e do próprio psiquismo humano (VYGOTSKI, 1997b).

Mirando uma psicologia que vá para além da conformação de indivíduos a *espaços* que nem sempre lhes cabem, seja por meio de testagens formais e informais sem maiores e melhores mediações, seja por meio de explicações inconsistentes que perpetuam idéias, que *naturalizam* ou que *tornam biológico*³ e individual tudo aquilo que é histórico e social, entendo que a tarefa essencial que ainda se impõe está justamente na explicitação das contradições próprias a esse momento histórico, visto que levam os indivíduos a um determinado modo de existir, e a educação que ele realiza tende a reproduzir tal modo.

Neste sentido, vale destacar o que apontou Vigotski (1997a): os psicólogos intentavam derivar o comportamento social do comportamento individual, isto é, investigavam comportamentos individuais em situação de laboratório. Estudavam como se modificam as respostas individuais em um contexto coletivo. Entender isto é legítimo, mas, de um ponto de vista genético, refere-se ao segundo nível de desenvolvimento comportamental. A primeira questão é mostrar como a resposta individual surge das formas de vida coletiva.

Uma das características do trabalho de Vigotski era a sua ênfase para que a pesquisa não se limitasse à especulação sofisticada ou a modelos de laboratório divorciados do mundo real. Vigotski se esforçou para formular um novo tipo de psicologia que atentasse para os problemas centrais da existência humana, vivenciados na escola, no trabalho, na clínica. Tanto que seu primeiro emprego foi numa escola de professores de Gomel, quando dedicou atenção aos problemas enfrentados na educação de crianças mentalmente deficientes

³ Utilizarei termos em itálico para: enfatizar idéias; apresentar nomes de instituições, obras, áreas de estudo ou intervenção, vocábulos estrangeiros empregados na frase, avisar o leitor de um sentido duplo, não consensual ou irônico – o que na linguagem coloquial se diria “termo entre aspas”. Nas citações, quando houver grifo, será seguido de “grifo(s) meu(s)” se assim o for; se o mesmo estiver presente na própria fonte citada, não será assinalado.

– trabalho que o encaminhou para suas investigações no âmbito da Defectología (LURIA, 1992, p. 57; MCCAGG, 1989, p. 51, 52).

Diante destas considerações, o objetivo geral deste trabalho é o de buscar as contribuições advindas de teóricos da Psicologia Histórico-Cultural acerca da Defectología e do psiquismo humano e as suas implicações para a Educação [regular e especial] e a Psicologia Especial atuais. Este objetivo desdobra-se em:

-Aprofundar os estudos da Teoria Histórico-Cultural acerca da Defectología realizados nas primeiras décadas do século XX, considerando especialmente os escritos de L. S. Vigotski, que apresentou os novos fundamentos teórico-filosóficos e discutiu os encaminhamentos prático-metodológicos necessários para fazer frente a uma pedagogia e a uma Defectología que entendia serem burguesas;

-Identificar as críticas e proposições vigotskianas para as áreas específicas das deficiências intelectual, visual, auditiva e surdocegueira.

-Discutir a proposição de uma intervenção educacional para indivíduos com e sem deficiências em uma sociedade que busca a superação do capitalismo pelo comunismo, tornando possível contrastá-la com a prática educacional atual, sob o atual estágio do capitalismo e o crivo da ideologia neoliberal.

Abro, aqui, parênteses para expor que uma dada proposta educacional, como é o caso da Educação Especial e regular sob os parâmetros inclusivistas, apontados anteriormente, não é tarefa de uma só pessoa. Não se trata apenas de uma invenção individual e particular; antes, olhando de modo mais amplo, constitui-se em uma criação social. Para entendê-la e junto a ela intervir, no meu caso, como psicóloga e professora, é preciso ter elementos teóricos e históricos que permitam a análise, a síntese e a generalização. Isto é, que possibilita saber o que fazer ou como atuar no atual contexto ao se buscar por uma outra sociedade, menos desigual nas possibilidades reais de humanização. Neste sentido, creio que o presente trabalho, também, tem esse caráter.

Antes de prosseguir, cito o autor principal que me socorreu quando se apresentou a necessidade e a possibilidade de aprofundar no entendimento desta dada situação, desta dada *coisa*.

Disto se depreende facilmente que nossa habitual representação da criação não se enquadra perfeitamente com o sentido científico da palavra. Para o vulgo, a criação é privativa de uns tantos seres seletos, gênios, talentos, autores de grandes obras de arte, de magnos descobrimentos científicos ou de importantes aperfeiçoamentos tecnológicos. Estamos de acordo em

reconhecer, e reconhecemos com facilidade, a criação na obra de um Tolstói, de um Edison, de um Darwin, mas nos inclinamos a admitir que essa criação não existe na vida do homem do povo. [...] Mas, como já temos indicado, semelhante conceito é totalmente injusto. Um grande sábio russo dizia que assim como a eletricidade se manifesta e atua não só na magnificência da tempestade e no chispar ofuscante do raio, senão também na lâmpada de uma lanterna de mão, do mesmo modo não existe criação só ali na origem dos conhecimentos históricos, senão também onde o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo de novo, por insignificante que esta novidade pareça ao comparar-se com as realizações dos grandes gênios (VIGOTSKII, 1998, p. 10-11, tradução minha⁴).

Quero justamente dizer que buscar pelas possibilidades reais de humanização implica em se valorizar a capacidade de o homem criar, que lhe permitiu avançar da condição de *espécie* para a de *gênero humano*⁵, de domar suas mãos selvagens, de sujeitá-las a uma mente cada vez mais cultural. Tal capacidade e, ao mesmo tempo, a dependência física que o remete à sociabilidade mantêm-no sempre atrelado a um processo de existência que o humaniza, que o leva a dominar tanto as mãos quanto a mente por uma intervenção ativa, que não significa necessariamente movimento psicomotor. A faculdade criativa é, portanto, uma característica própria e ineliminável ao homem, que o leva ao constante elaborar e reelaborar da realidade objetiva, e a reproduz subjetivamente. O processo contínuo de transformação da realidade e de si mesmo, ao entrar em contato com o processo e com o produto da ação, do *trabalho*, revela-se como atividade transformadora.

Tal apontamento remete ao entendimento de que a natureza de um trabalho acadêmico constitui-se em um processo criativo, que focaliza alguma prática humana nem sempre compreensível à primeira vista, nem sempre direcionada aos valores considerados positivos, mas que, pelo menos de início, é criativa como resposta a uma dada demanda instalada – ainda que, posteriormente, ganhe o crivo de reiteração e de alienação, de perda do seu sentido original. Aqui, a criatividade é tomada como a capacidade, ontologicamente inerente ao gênero humano, de agir sobre a natureza e de apreendê-la, e que se manifesta de

⁴ Ao longo deste trabalho, serão apresentadas muitas citações retiradas de publicações em outros idiomas. Se não constar a identificação do tradutor para a língua portuguesa nas *Referências*, pode ser entendido como tradução de minha autoria.

⁵ Esta distinção é feita por Marx e trabalhada por Duarte (1993), que defende que o indivíduo, em sua condição de *espécie humana*, reproduz-se por meio de transmissão genética das suas características, já dadas ao nascimento, é, pois, de cunho biológico. A condição de *gênero humano* é histórica. Para tornar-se como tal, o indivíduo deve passar por um processo de apropriação, de internalização e de domínio das elaborações que a humanidade produziu, o que inclui produtos, processos, símbolos, valores, etc, próprios às características do gênero humano.

modo específico, singular, para diferentes indivíduos e povos, em diferentes épocas. Criar abarca o *estranhar*, o não satisfazer-se com a reiteração do instituído.

A análise psicológica desta atividade põe em relevo sua enorme complexidade. Não aparece repentinamente, senão lenta e gradualmente, ascendendo desde formas elementares e simples a outras mais complicadas, adquirindo, em cada escalão de seu crescimento, sua própria expressão, a cada período infantil correspondendo sua própria forma de criação. Mais adiante não se compartimentaliza na conduta do homem, senão que se mantém em dependência imediata de outras formas de nossa atividade e, especialmente, da experiência acumulada (VIGOTSKII, 1998, p. 15).

Este crescente processo ganha sentido ao entender que o conhecimento que aqui se apresenta foi sendo acumulado e sistematizado por outros homens. São dadas as conotações pessoais, mas ele é social. A sua apropriação será social, como o é a atividade de sistematizá-lo, mesmo respondendo a questões determinadas, a problematizações específicas.

Atualmente, vive-se um momento em que parece ser criativa a intensa movimentação dos indivíduos, a apreensão aligeirada das coisas, a desvalorização do conhecimento *radical* em favor do discursivo, do metafórico, próprio a um movimento pós-estruturalista. Todavia, mesmo entendendo que ontologicamente o homem seja criativo, ele pode delegar à sua existência, à sua sobrevivência os limites de uma vida alienada ao ficar na aparência, ao elaborar explicações fantasiosas para aquilo que o move e o comove, levando-o a uma prática estéril. Por isso, concordo com Bertrand (1989, p. 15) quando escreve. “É nos períodos críticos que a pesquisa teórica é estimulada, naqueles momentos em que a prática parece impotente, pois é necessário compreender as razões deste fracasso, por um lado, e porque, por outro, é preciso viver e ter razões para viver”.

Assim, no esforço de buscar, pela teoria, iluminar a prática psicológica e educacional escolar, este trabalho conta com:

1. Estudos da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo dos escritos de Vigotski e de seus colaboradores acerca da Defectologia, da aprendizagem e do desenvolvimento humanos, das mediações educacionais possíveis e necessárias para que eles (aprendizagem e desenvolvimento) se dêem a contento quando os indivíduos possuem íntegras ou comprometidas as suas vias de recepção, de expressão e de associação/processamento das informações; do contexto histórico (econômico, político, científico) quando da constituição dessa escola psicológica e da perspectiva defendida em relação ao atendimento educacional voltado aos indivíduos com diferentes deficiências e transtornos emocionais;

2. Estudos bibliográficos de algumas publicações de autores ocidentais e soviéticos, dos séculos XX e XXI, no âmbito da Psicologia, Filosofia e da Educação, que se refiram a Vigotski, ao desenvolvimento histórico da Educação Especial e de seus desdobramentos em diferentes épocas.

As fontes primárias são constituídas pelos escritos de Vigotski, de seus colaboradores e continuadores, que elaboraram trabalhos desde as primeiras décadas do século XX [publicados ou não na época]; pelos escritos de Marx, Engels e Lênin; e por documentos e publicações de outros autores acerca do atendimento educacional aos indivíduos com necessidades singulares nas primeiras décadas do século XX e na atualidade, quando o discurso inclusivo é expandido às escolas e à sociedade em geral, e se busca sua efetivação em meio a uma realidade de desmantelamento dos serviços públicos, como a educação pública em seus diferentes níveis. As fontes secundárias consistem em referências bibliográficas que comentem ou abordem os estudos soviéticos e o contexto em que eles foram realizados, assim como o contexto atual e a educação vigente e as referências audiovisuais pautadas na perspectiva histórico-cultural ou abordando a Educação Especial na atualidade.

Escrevo, pois, num momento em que o discurso da inclusão social, escolar, digital, de diferentes minorias, etc. ganha maior visibilidade no Brasil ao se apresentar em forma de lutas sociais. Este discurso encontra guarida na defesa dos direitos humanos e na concepção jurídica e política de *igualdade* frente à exacerbação das contradições próprias ao capitalismo em sua fase monopolista hegemônica. Mészáros (2002), estudioso marxista que tem se apresentado na contramão de uma leitura ingênua do mundo atual, entende que, sob condições de uma crise estrutural do capital, seus conteúdos destrutivos aparecem em cena trazendo uma vingança, ativando o espectro de uma incontabilidade total que prefigura a autodestruição, tanto do sistema reprodutivo social como da humanidade em geral. Nesta fase, em que se tornam mais agudas as contradições do processo de reprodução sócio-metabólica do capital, sou levada a entender que não se pode falar de propostas de inclusão social e escolar sem atentar para aquilo que provoca a exacerbação da exclusão. Não se pode falar de superação dos limites da própria deficiência sem entender que ela só se realiza de tal ou qual forma em um dado contexto societário.

Longe de querer fazer apologia ao pessimismo, e posicionando-me pela humanização do homem, para se ter uma noção da dramática situação em que se encontra a humanidade nas últimas décadas, destaco o apontamento de Mészáros (2002). Para este, é suficiente pensar na selvagem discrepância entre o tamanho da população dos Estados Unidos

da América (EUA) – menos de 5% da população mundial – e seu consumo de 25% do total dos recursos energéticos disponíveis para se constatar quanto a igualdade pleiteada em tantos discursos e documentos vai se tornando cada vez mais difícil de ser concebida. O autor indaga: e se os 95% restantes adotassem o mesmo padrão de consumo? Com isto estou expondo que a defesa de uma sociedade mais justa e democrática, inclusiva, embora tenha sido posta como alvo a ser buscado, torna-se, ao mesmo tempo, alvo de preocupação ao revelar-se elemento dessa reprodução sócio-metabólica do capital, posto que não vem acompanhada por análise radical das suas origens: a manutenção da sociedade de classes.

Embora reconheça a luta legítima para que pessoas com deficiência ou com alguma necessidade específica tenham atendimento educacional adequado e uma participação ativa na sociedade, e dela eu venha participando de uma forma ou de outra, ao longo deste estudo procuro discutir que o enfrentamento à exclusão precisa ser analisado, considerando a totalidade na qual se insere. É preciso compreender a lógica que faz emergir esta luta, lançando luzes sobre seus desdobramentos – aliás, isto se refere a um assinalamento fundamental da teoria vigotskiana: o desenvolvimento da capacidade de prospecção como característica do homem cultural, do homem desenvolvido (VYGOTSKY; LURIA, 1996). Este trabalho, portanto, procura *pistas*, como afirma Vigotski, para responder àqueles que cobram, direta ou indiretamente, da escola o cumprimento do seu papel na realização de um projeto social democrático e inclusivo.

Ainda que uma escola possa ter uma prática séria de ensinar a ciência, a cultura, as artes, firmando valores positivos para a formação do homem cultural, ela se depara com um movimento mais amplo de negação do conhecimento para a grande parcela da humanidade. Assim, de fato, sua possibilidade de realização de tal projeto encontra-se sobre sérios limites que não podem ser desconsiderados. Expectativa ou cobrança de que a educação possa ir além das suas possibilidades, na implantação de tal projeto social, pode ser facilmente encontrada no *Relatório Jacques Delors* (UNESCO, 2000), por exemplo. Tal cobrança torna-se algo que merece cuidado, posto que a escola não possui, em si mesma, o poder imediato de transformação da realidade objetiva; isto é, o de solidificação dos alicerces de uma sociedade democrática e inclusiva. A história da educação testemunha que a escola pode *divulgar* e *buscar* uma dada proposta de vida social, mas, analisando a fundo, ela não assume o papel de locomotiva, uma vez que as bases daquilo que a move e a comove não se atêm aos seus muros, como demonstram Petitat (1994), Nagel (1992a, 1992b), Duarte (2005) e o próprio desdobramento da educação soviética.

Meu objeto não é o estudo do *Relatório Jacques Delors*, mas, pelo sucesso que ele tem feito junto aos educadores, sendo referência para concursos no magistério, é importante destacar que, de fato, essa publicação traz uma dada leitura da contextualização do panorama mundial em fins do século XX. Nele, são apontados vários enfrentamentos a serem feitos pela sociedade ao entrar no novo milênio, requisitando dos países uma sensibilidade para aquilo que a Educação possa ou deva fazer. Embora, nele, haja uma negativa a essa convocatória, ela é expressa em frases como: “A educação não pode, por si só, resolver os problemas postos pela ruptura (onde for o caso) dos laços sociais. Espera-se, no entanto, que contribua para o desenvolvimento do querer viver juntos, elemento básico da coesão social e da identidade nacional” (UNESCO, 2000, p. 67). Na verdade, estes escritos recuperam um discurso já antigo que faz referência à educação como processo capaz de dar conta dos desarranjos da sociedade, posto que repousaria sobre os indivíduos a opção de serem melhores ou não, compromissados ou não com uma nova ordem. Em última instância, sua essência relembra até mesmo *Walden II: uma sociedade do futuro* (1978), onde B. F. Skinner (1904-1990) propõe a possibilidade de se controlar todas as variáveis que interferem para o alcance de uma almejada harmonia social, ou de uma sociedade sem contradições – um caminho inverso ao adotado por Vigotski e outros autores soviéticos.

Lembro que a educação atual depara-se com a defesa de uma proposta de sociedade que respeite as diferenças que a raça, o nível sócio-econômico, o credo religioso, a opção sexual, a idade, a deficiência ou as necessidades educacionais especiais suscitam. No âmbito da educação escolar, tal proposta requisita, dentre outras coisas, que as escolas comuns se preparem para receber “esses indivíduos diferenciados”. A proposta de educação escolar inclusiva tem sido apresentada como uma alternativa necessária para fazer frente a um contexto em que se agigantam as diferenças (MANTOAN, 1997; SASSAKI, 1997; WERNECK, 1997; DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1997; STAINBACK, STAINBACK, 1999; MITTLER, 2003; dentre outras publicações). Considero legítima a luta pela observação e respeito à condição que a deficiência e o desenvolvimento diferenciado do curso regular impõem, os quais têm motivado ações muito importantes por parte de diferentes segmentos e organizações, mas é preciso ter claro, também, que o preconceito, o estigma, a lógica da exclusão, etc. apresentam-se à mente das pessoas com base nas condições objetivas e, sem a superação das mesmas, a transformação pleiteada não se torna possível nos moldes como se defende e se gostaria.

Estes desafios estimulam ao estudo da Escola de Vigotski, justamente porque ela busca retirar das mãos do destino a causalidade que justificaria os homens a serem

o que são, e a ir para além do reino das aparências no propósito de desvendamento do homem social, daquilo que ele produz e do modo como se reproduz. Este autor fez a sua crítica à *Escola Auxiliar* (escola especial), à Defectologia da sua época, que atendia sujeitos com debilidades, inabilidades, deficiências, e é tido como um teórico que fez a luta por direitos iguais e por uma escola igual para todos, como pode ser observado em diferentes publicações e documentos norteadores atuais. Entendo que a apropriação da teoria vigotskiana em geral e dos seus estudos nessa área específica, necessariamente, precisa ser feita com cuidado, como bem já apontou Duarte (2001), se a intenção é a de se ter uma ação de fato educacional, o que implica, a meu ver, a busca por níveis mais elevados de consciência daqueles que com ela entram em contato.

Para a empreitada de compreender o autor em relação à sua época e de identificar suas contribuições para maior clareza da educação da época atual, a história, certamente teve que vir em meu auxílio. Vale, aqui, lembrar o que escreveu Marx nos anos de 1851-1852 ao tratar da Revolução Francesa:

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar a nova cena da história do mundo nesse disfarce tradicional e nessa linguagem emprestada. (MARX, 1978, p. 329).

Considerando esta citação, olho para a Escola de Vigotski não como uma possibilidade de re-edição, mas como *recurso* para compreender os caminhos tomados na defesa do atendimento educacional aos indivíduos que se desenvolvem, porém com percursos diferentes da grande maioria. Entendo, assim, que é preciso tomar emprestado dessa escola psicológica soviética o espírito de lucidez presente na teorização e proposição prático-metodológica.

Ao observar o conjunto dos escritos de Vigotski, encontro uma produção fecunda e desafiadora, e percebo, parafraseando Saviani (2002), quanto este autor é um clássico do pensamento psicológico; uma grande referência da história da psicologia e da educação; um nome amplamente conhecido dos educadores e psicólogos; mas, ao mesmo tempo, um desconhecido. Sua produção é fecunda pelos desdobramentos que até hoje suscita,

e é desafiadora, pois se apresentava como uma quebra de paradigmas para a ciência *psicológica mosaica* (VYGOTSKI, 1997a, p. 36) da época, bem como para a educação de indivíduos com deficiências.

Tomarei como objeto de minha análise o contido em *Obras Escogidas*, em especial o *Tomo V – Fundamentos de Defectología* (VYGOTSKI, 1997b)⁶. Trata-se de uma coletânea de artigos, resumos, falas do autor, elaborada de 1924 a 1932 [um dos textos foi recopilado e publicado em 1935, pós-morte]. Divide-se em três partes. A primeira agrega textos referentes aos problemas gerais da Defectología [o estado desta área naquela época e os princípios fundantes]; a segunda parte discute questões especiais da Defectología [como: surdo-mudez, cegueira, atraso mental, anormalidade]; a terceira reúne textos resultantes de experimentos e informes científicos acerca dos problemas colaterais da Defectología referentes à metodologia e a outros aspectos. Todos esses materiais contêm a crítica tanto aos fundamentos filosóficos da educação de indivíduos com deficiências ou com alguma outra necessidade educacional especial, em termos atuais, quanto às formas de avaliação e de encaminhamento ao atendimento em escolas auxiliares, e aos métodos e conteúdos do ensino especial. Por outro lado, ao apresentar a crítica, vai lançando os fundamentos para uma Defectología revolucionária em seus princípios e fins, e, segundo Lubovsky (1996), para uma *Psicologia Especial*.

No *Tomo V*, Vigotski apresenta ou discute trabalhos de autores colaboradores do então *Instituto de Defectología*, bem como os desenvolvidos em outros espaços e/ou de autores com quem faz interlocuções e/ou confrontos. Vigotski trata das questões filosóficas subjacentes à prática pedagógica com o mesmo critério presente nos outros volumes de *Obras Escolhidas*. Como nos demais, também neste, são apresentados materiais mais elaborados e outros menos trabalhados. Mas, em todos, nota-se um crescente desenvolvimento, quer do autor, quer do corpo teórico da própria Psicologia Histórico-Cultural. Mantém-se, inclusive, o estilo de escrita.

Chama a atenção, nos textos de Vygotski, a recorrente referência aos escritos de diferentes autores. Isso se deve tanto pelo método de apresentação da *tese*, isto é, da apresentação de um dado conhecimento vigente; depois da *antítese*, ou seja, da crítica que faz a respeito, ora concordando em vários aspectos, ora discordando totalmente. Segue com a *síntese*, que anuncia a *superação*, ou seja, apresenta as suas proposições. Talvez não siga rigorosamente essa seqüência em todos os textos, podendo mesclar essas etapas, mas ainda assim é possível identificá-las. Demonstra tanto pela

⁶ Traduzida para o espanhol da publicação russa de 1983.

eleição dos conteúdos, como pelo modo de abordá-los, quanto o conhecimento é social, ou ainda, quanto a sua produção é social e sempre diz respeito ao homem que se faz pela sociabilidade.

Por outro lado, também, chama a atenção o intuito de tornar mais clara a sua exposição ou de argumentar sobre ela, valendo-se também de diferentes autores da arte literária, russos e não-russos. Na verdade, isso não constitui apenas um recurso estilístico ou uma metodologia da sua escrita. Antes, demonstra que, além de teórico da psicologia, sua formação privilegiada, pois ainda jovem já era estudioso de autores clássicos da filosofia, da psicologia, da literatura local e universal, levou-o a ser um fruidor e estudioso das artes, realizando diferentes elaborações em períodos pré e pós-Revolução de 1917, na antiga União Soviética. (BARROCO, 2005).

Nos textos que compõem o *Volume V*, Vigotski vale-se de passagens de autores do mundo literário, usando, por exemplo, Vladimir G. Korolenko (1853-1921), que escreveu *O músico cego*, *Contos siberianos*, etc. Este autor, assim como Dostoievski e outros, foi deportado para a Sibéria justamente por lutar por reformas sociais. Em seus trabalhos, apresenta alguns personagens amargos e sofridos. Além deste, outros escritores, como Tolstoi, fizeram das suas literaturas a livre expressão dos próprios talentos, mas, também, veículo de apresentação de denúncias de uma sociedade sofrida e que fazia sofrer. Diferentemente do que ocorreria nas próximas décadas, os autores do século XIX denunciavam e lamentavam, porém ainda não concebiam, com clareza, uma nova sociedade, a sociedade soviética (SILVA, 2005). Ao fazer uso de tais referências, Vigotski mostra sua própria formação intelectual, cultural, e demonstra quanto o anseio pelo *novo* já estava posto antes dele.

Na verdade, o tempo todo, mesmo tratando de temas específicos, demonstra a vivacidade, a dinâmica e a riqueza do desenvolvimento humano e a impossibilidade de se tentar apreendê-lo sob moldes tão áridos e infrutíferos como os apresentados pela psicologia do início do século XX, conforme as diferentes escolas e correntes existentes.

A vivacidade presente em sua obra fica comprometida por apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, que não levam em devida conta a base marxista de Vigotski, como apontam Elhammoumi (2001), Duarte (2001), Tuleski (2002), Facci (2004), dentre outros. Cabem, ainda, a revisão de conceitos e o aprofundamento no estudo das proposições feitas pelo autor e por seus colaboradores, nas primeiras décadas do século XX sob a perspectiva de um projeto de sociedade comunista, a respeito do modo como indivíduos com e sem deficiências aprendem e se desenvolvem e o papel da educação frente a isso.

No presente trabalho, procuro apresentar a defesa do atendimento educacional aos indivíduos com deficiências ou necessidades especiais em contextos diferenciados com vistas a subsidiar a reflexão acerca dos processos educativos que hoje se instituem, reproduzem, mas nem sempre se avalizam. É preciso assinalar que essa prática de recuar a uma outra época histórica e ao pensamento de um dado autor, pondo-o em relação dinâmica com a sociedade do seu tempo e buscando estabelecer as implicações para a atualidade, não tem prevalecido na área da Educação Especial, que tem se mostrado mais atenta ao estudo das metodologias e do acervo documental, que regulamenta a prática social e educacional – algo extremamente necessário, mas não suficiente –, que aos fundamentos e à história da educação.

Desse modo, penso que os elementos históricos e teórico-metodológicos expostos se apresentam como contribuições da psicologia ao debate, que envolve a todos nesse momento, acerca do atendimento educacional das pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais, uma vez em que Vigotski *defende* as possibilidades do ensino e da aprendizagem sem pôr em primeiro plano as deficiências ou os *déficits*, mas as potencialidades e os mecanismos ou processos substitutivos possíveis ou compensatórios ao aluno e à escola.

Optei por esse *recurso histórico* às bases fundantes da Psicologia Histórico-Cultural para resgatar os estudos pioneiros do século XX, que permitiram ou contribuíram para que investigações sobre a Defectología fossem propostas, realizadas e aplicadas. Vigotski, seus colaboradores e continuadores preconizavam a participação dos indivíduos com deficiências de modo mais efetivo na sociedade, o que incluía um trabalho educativo e instrutivo na escola, contemplando os eixos *trabalho, sociedade e natureza*.

Vigotski investigou a importância/possibilidade do uso das *partes íntegras* dos indivíduos para *compensar* [um termo que hoje soa estranho] as partes comprometidas pelas dificuldades/distúrbios ou deficiências, tomando a educação como processo determinante para a transformação do homem biológico em homem cultural, e, no caso, homem que deveria abandonar as *referências czaristas* ou burguesas e transformar-se em homem novo, próprio a um novo mundo, o homem comunista (VYGOTSKI, 1997a, p. 406). Os autores soviéticos faziam a defesa por uma boa educação voltada, igualmente, para os indivíduos com e sem deficiência e em consonância com o projeto social que também primava pela igualdade, de fato, entre os homens. De início, é importante dizer que as perspectivas educacionais refletiam o projeto social revolucionário.

Esta constatação é de suma importância nos dias atuais, para psicólogos e docentes que atuam junto à educação numa época em que as contradições de toda ordem se avolumam e são requisitadas ações ou projetos paliativos de aplicação imediata. Portanto, reunir elementos de análise para lidar com a distância que se acentua entre a vida idealizada e a vida realizada, explicitando *contradições* em busca da compreensão do todo em que consiste a vida humana contemporânea, é parte de uma ação de fato educativa.

Mas isso só é possível ante a compreensão de que a educação é atrelada às transformações históricas, o que obriga revisões e estudos constantes de tais *contradições*, dos homens que as provocam e nelas ganham *forma* e *conteúdo*. Assim, parece-me que, quando a sociedade se organiza em torno de uma prática ou de uma dinâmica assentada na concorrência pela acumulação material, o que tem provocado/gerado a *exclusão* econômica e social, a *inclusão* é apresentada como uma alternativa não só educativa, mas de suposta sobrevivência social.

Considerando que a psicologia só pode assumir-se como crítica se for uma ciência que busca a explicação da constituição e do desenvolvimento do homem, a identificação do que leva os indivíduos a se comportarem de uma ou de outra maneira em diferentes espaços geográficos e sociais, nos diferentes períodos históricos; então, cabe-lhe o debate a respeito dessa prática de *excluir* e *incluir*.

A Psicologia Histórico-Cultural permite avançar no propósito de desvendamento do homem que vivencia e reproduz essa prática não só quando se tomam os seus fundamentos filosóficos e teóricos a respeito da constituição do psiquismo humano, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do atrelar dinâmico entre a aprendizagem e o desenvolvimento, mas quando se reconhece o que leva à própria eleição das temáticas de investigação dos seus autores e o conjunto das proposições emergentes das necessidades postas no contexto histórico das primeiras décadas do século XX. Em outras palavras, essa teoria colabora não somente por demonstrar a natureza social de categorias a que se acostumou pensar como *naturais* – o que é essencial para os estudos das deficiências e das suas manifestações – mas, também, por ser essa perspectiva teórica a expressão de uma necessidade histórica de explicação da vida humana. Tal perspectiva teórica toma a própria aprendizagem e o desenvolvimento humano numa relação dialética entre o que a humanidade construiu e desenvolveu e o que os indivíduos são ou poderiam *vir a ser*, como escreve um dos seus autores, Leontiev (1978). Ir contra as teorias naturalistas e as tendências sociológicas na psicologia reclamava algo a ser posto no lugar.

Pautando-se em Smirnov [1957], Leontiev (1978, p. 151) escreve:

Por tal razão, os primeiros trabalhos da psicologia soviética avançaram, por um lado, com a tese do psiquismo humano como função de um órgão material, o cérebro que se exprime no reflexo da realidade objetiva, e por outro lado, estes primeiros trabalhos avançaram fortemente a tese do papel do meio social e da determinação histórica concreta de classe do psiquismo humano.

Kornilov, reconhecido psicólogo da época, que mesmo ainda não alcançando o nível de elaboração de Vigotski e de seus colaboradores, afirmara: “não devemos ir da psicologia individual à psicologia social, mas ao contrário [...]” (*apud* LEONTIEV, 1978, p. 152).

Essas assinalações levam-me a expor que pressuponho que a psicologia exerce uma ação educativa quando explicita e explica o comportamento humano (e tudo o que ele implica) consciente e inconscientemente, tomando o universo da subjetividade e a formação das funções psicológicas superiores em estreita relação com a realidade objetiva ou material, destacando que essa, mesmo possuindo diferentes facetas, engendra um movimento que envolve a todos os indivíduos de uma dada época. Mais precisamente, entendo que as transformações sociais e os processos educativos próprios da sociedade capitalista não podem ser tomados como independentes entre si e do homem que *é gestado* nessa dinâmica. Dito de outro modo, os comportamentos humanos contemporâneos, que requisitam e ao mesmo tempo sustentam certa educação formal e informal, precisam ser examinados considerando os processos de transformação econômica, política, social e cultural. À psicologia cabe fazer interlocuções com outras ciências em busca de dados que contribuam no entendimento do indivíduo que se *é*, lançando *pistas* sobre aquilo que se pode ser – numa visão prospectiva (BARROCO, 2001).

Para esse alcance, faz-se imprescindível a interlocução com a história, como disse anteriormente, estabelecendo um processo que pode fornecer a dimensão do caminho percorrido por essa escola psicológica referenciada e das suas contribuições para se pensar as possibilidades que se desenham no momento atual referentes ao atendimento educacional dos indivíduos com necessidades educacionais especiais.

Vale, ainda, firmar que os estudos de Vygotski e de seus colaboradores⁷ respondiam às necessidades de uma determinada sociedade e correspondiam a um

⁷ Alguns pesquisadores colaboraram diretamente e outros deram prosseguimento aos estudos iniciados por Vigotski, sendo que podem ser apontados alguns deles: A. N. Leontiev (1904-1979), A. R. Luria (1902-1977); V.V. Davidov (1930-1998), Elkonin (1904-1984/1985 [?]), A. V. Zaporozhetsv (1905-1981), dentre outros (KNOX, 1996).

determinado estágio de desenvolvimento da humanidade, da União Soviética e da própria ciência psicológica. Interessa-me, em específico, o conhecimento teórico que esses estudiosos desenvolveram na área da Defectologia, uma vez que buscavam uma nova perspectiva que desamarrasse os indivíduos de uma condição biológica determinante e os liberasse para realizarem suas *potencialidades* (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Reconheço que assumir uma visão prospectiva da aprendizagem e do desenvolvimento, subsidiada pelo destaque das mediações e interações humanas, requisita uma intervenção educacional diferenciada junto à zona de desenvolvimento próximo – aspecto muito recorrente quando se aborda Vigotski e a educação de crianças com deficiências, mas que parece ainda não estar esgotado, mesmo para psicólogos que procuram embasar suas práticas na Psicologia Histórico-Cultural. Frente a isso, espero que este estudo possibilite subsídios aos psicólogos e educadores e os apóie numa prática educacional que coloque em *relação* professores e alunos, indivíduos singulares com e sem deficiências ou com necessidades também singulares; auxiliando-os no entendimento dos encaminhamentos da educação e da psicologia atuais.

DOS FUNDAMENTOS E DO CAMINHO ELEITO

O que vim expondo revela o entendimento de que o psicólogo, bem como os demais profissionais envolvidos com a educação só podem se exercitar na leitura mais crítica do mundo, que se apresenta por conquistas, desafios, problemas e incógnitas específicos, quando vão para além do que se apresenta de imediato, como algo particular. Trabalhar na educação, regular ou especial, inclusiva ou não, acaba por tratar, necessariamente, da intervenção, de um modo ou de outro, sobre a práxis social. Por isto, torna-se relevante tomar os escritos de Karel Kosik (1926-2003), nascido em Praga, e tido como uma das eminentes figuras do marxismo, ao tratar desta questão.

Este autor discute que, no estudo da práxis humana, corre-se o risco de, ao se analisar a realidade, ficar apenas na esfera da *pseudoconcreticidade*. Explica que o pensamento dialético distingue entre *representação* e *conceito da coisa* (KOSIK, 1976, p. 13), o que leva à consideração de duas qualidades da práxis humana.

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos seus próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade (KOSIK, 1976, p. 13-14).

Dito de outro modo, para Kosik, o que se reproduz na mente dos que protagonizam a práxis histórica como conjunto de representações ou pensamento comum é diferente e, correntemente, contraditório com a mesma, com a essência da coisa, com a estrutura interna da mesma.

Por isso, a *práxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas, de manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade. Por este motivo Marx pode [sic] escrever que aqueles que efetivamente determinam as condições sociais se sentem à vontade, qual peixe n'água, no mundo das formas fenomênicas desligadas da sua conexão interna e absolutamente incompreensíveis em tal isolamento. Naquilo que é intimamente contraditório, nada vêem de misterioso; e seu julgamento não se escandaliza nem um pouco diante da inversão racional e irracional. A *práxis* que se trata neste contexto é historicamente determinada e unilateral, é a *práxis* fragmentária dos indivíduos baseada na divisão de trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia das posições sociais que sobre ela se ergue. Nesta *práxis* se forma tanto o determinado ambiente material do indivíduo histórico, quanto a atmosfera espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move “naturalmente” e com que tem de se avir na vida cotidiana (KOSIK, 1976, p.14).

Se defendo que a psicologia saia do reino das aparências, para, de fato, apreender o homem e a realidade que ele produz e que lhe dá forma, é importante destacar essa concepção de *pseudoconcreticidade*. Kosik (1976, p.15) define como mundo da *pseudoconcreticidade* justamente o “complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida

humana, que com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural”. Kosik destaca que à *pseudoconcreticidade* pertencem:

-O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais;

-O mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da *práxis* fetichizada dos homens (a qual não coincide com a *práxis* crítica revolucionária da humanidade);

-O mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da *práxis* fetichizada, formas ideológicas de seu movimento;

-O mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultado de atividade social dos homens (KOSIK, 1976, p. 15). .

A *pseudoconcreticidade* que se apresenta no modo de apreensão de si e do mundo, que naturaliza os fatos, os fenômenos, o próprio modo do homem se realizar, dá-se num jogo de “claro-escuro, de verdade e engano”. O que a caracteriza é o duplo sentido: “O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde” (KOSIK, 1976, p. 15).

No mundo da pseudoconcreticidade, o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como a essência mesma, e a diferença entre o fenômeno e a essência *desaparece*. Por conseguinte, a diferença que separa fenômeno e essência equivale à diferença entre irreal e real, ou entre duas ordens diversas de realidade? A essência é mais real do que o fenômeno? A realidade é a unidade do fenômeno e da essência. Por isso a essência pode ser tão irreal quanto o fenômeno, e o fenômeno tanto quanto a essência, *no caso em que* se apresentem isolados e, em tal isolamento, sejam considerados como a única ou “autêntica” realidade.

O fenômeno não é, portanto, outra coisa senão aquilo que – diferentemente da essência oculta – se manifesta imediatamente, primeiro e com maior frequência (KOSIK, 1976, p. 16).

Segundo Kosik,

Os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade (a realidade mesma) não porque sejam os mais superficiais e mais próximos do conhecimento sensorial, mas porque o aspecto fenomênico da coisa é

produto natural da *práxis* cotidiana. A *práxis* utilitária cotidiana cria “o pensamento comum” – em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas – como a forma de seu movimento e de sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na *práxis* fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a “consistência” e a “validez” do mundo real: é “o mundo da aparência” (Marx). A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas* (KOSIK, 1976, p. 19).

Mas como chegar até a essência que se oculta, que não se apresenta à percepção imediata? Como desviar dessa cilada? Marx (1983, v. III), em conhecida passagem, afirma que toda a ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a essência e a forma de manifestação das coisas. Segundo Kosik (1976, p. 17), “como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia”. Não estou aqui na condição de filósofa, porém, por esse entendimento, é preciso reconhecer que a psicologia, para cumprir com os propósitos que assinali anteriormente, não pode dispensá-la. Mas não se trata de qualquer filosofia, para fazer qualquer psicologia, como Vigotski, em 1927, tão bem aponta em *O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica*. Seria uma filosofia e uma psicologia marxistas, que pudessem apreender cientificamente o mundo e os homens vivos, reais (VYGOTSKI, 1997a, p. 404).

Acerca do entendimento da filosofia materialista, histórica e dialética, do seu propósito e desdobramento, é importante o que Kosik (1976, p. 18) expõe:

O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética de uma de suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, tem o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa.

Este parece ser, portanto, o empreendimento fundamental, que permite: ir da *práxis* utilitária cotidiana dos homens à *práxis* revolucionária da humanidade. O homem pode mudar e transformar a natureza, como Mészáros (2003) tão bem salienta ao analisar a condição do homem e da

sociedade atuais, mas pode mudar a realidade se a toma como humano-social, de modo *revolucionário*, visto que ele mesmo é produtor dela.

O mundo real, oculto pela pseudoconcreticidade, apesar de nela se manifestar, não é o mundo das condições reais em oposição às condições irreais, tampouco o mundo da transcendência em oposição à ilusão subjetiva; é o mundo da *práxis* humana. É a compreensão da realidade humano-social como *unidade* de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura. O mundo real não é, portanto, um mundo de objetos “reais” fixados, que sob o seu aspecto fetichizado levem uma existência transcendente como uma variante naturalisticamente entendida das idéias platônicas; ao invés, é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como *produtos* do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social. O mundo da realidade não é uma variante secularizada do paraíso, de um estado já realizado e fora do tempo; é um processo no curso do qual a humanidade e o indivíduo *realizam* a própria verdade, operam a humanização do homem. Ao contrário do mundo da pseudoconcreticidade, o mundo da realidade é o mundo da *realização* da verdade, é o mundo em que a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade *devém*. Por esta razão, a história humana pode ser o processo da verdade e a história da verdade. A destruição da pseudoconcreticidade significa que a verdade não é nem inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz; logo se desenvolve e se realiza (KOSIK, 1976, p. 23).

Vim expondo, ao mesmo tempo justificando e indicando, o caminho percorrido neste estudo e quanto o que se apresenta ante os homens não pode ser tomado como *coisa fetichizada*, que não mereça um olhar que atravesse a sua aparência, a superficialidade e a ponha em relação com a própria vida. Assim, ainda tomando por base Kosik, destaco que a destruição da pseudoconcreticidade se faz pela (o):

1) crítica revolucionária da *práxis* da humanidade que coincide com o devenir humano do homem, com o processo de “humanização do homem” (A. Kolman), do qual as revoluções sociais constituem as etapas chave; 2) pensamento dialético que dissolve o mundo fetichizado da aparência para atingir a realidade e a “coisa em si”; 3) realizações da verdade e criação da realidade humana em um processo ontogenético, visto que para cada indivíduo humano o mundo da verdade é, ao mesmo tempo, uma sua criação própria, espiritual, como indivíduo social – histórico. Cada indivíduo – *pessoalmente e sem que ninguém possa substituí-lo* – tem de se formar uma cultura e viver a sua vida (KOSIK, 1976, p. 23, 24).

Para tanto, a dialética apresenta-se como o único caminho possível. Segundo Kosik (1976, p. 20)

A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contactos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência. O que confere a estes fenômenos o caráter de pseudoconcreticidade não é a sua existência por si mesma, mas a independência com que ela se manifesta. A destruição da pseudoconcreticidade – que o pensamento dialético tem de efetuar – não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos mas destrói a sua pretensa independência, demonstrando o seu caráter mediato e apresentando, contra a sua pretensa independência, prova do seu caráter derivado.

Para este alcance, o presente trabalho está organizado em capítulos tendo em vista os objetivos anteriormente apontados. Elejo como pressupostos de trabalho:

- o momento histórico presente é de limite, a grande incongruência entre projeto educacional e projeto societário, que se constitui pela lógica da exclusão, permite verificar quanto a escola, imersa em tal contexto, ao não fazer maiores mediações, compromete sua função educativa passando a ter uma função apaziguadora, contribuindo para o *retardo* de uma transformação, da emancipação de educadores e educandos, atentando-se às lutas de diferentes minorias, o que é muito importante, entretanto sem ater-se à superação da sociedade de classes;
- a explicitação das *contradições* e da dinâmica de absorção do próprio pensamento crítico na atualidade pode ser recurso e conteúdo educativo a ser disseminado pela psicologia – não só por ela – numa proposta de compreensão do comportamento e da constituição social do psiquismo humanos.

Ante o exposto até o momento, é necessário explicitar que trabalho com as teses:

- é preciso considerar o projeto social e o projeto educacional soviéticos, para se conhecer a riqueza que a teoria vigotskiana contém em si, tanto para educação e a psicologia daquelas décadas iniciais do século XX, quanto para a psicologia e a educação comum e especial do século XXI, e, por outro lado, as produções vigotskianas contribuem para que se conheça a sociedade e a educação soviéticas;

- a compreensão mais rica e adequada da obra vigotskiana requer o aprofundamento nas formulações do autor no âmbito da Defectologia ou da Educação Especial, que se constitui em campo privilegiado de explicitação das principais teses de Vigotski acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humanos.

No Capítulo I, *Sociedade e educação soviéticas: a formação do novo homem*, trabalho com a compreensão de que uma proposição educacional não se dá independente dos movimentos históricos próprios a um espaço temporal e sócio-cultural. Apresento aspectos contextuais pós-revolucionários e as proposições educacionais elaboradas pelos russos e soviéticos que visavam a construção de uma nova sociedade. Destaco o período de 1917 até a década de 1940, por compreender a época de elaboração teórico-metodológica de L. S. Vigotski e de vigência de algumas medidas governamentais que interferirão, mesmo após a sua morte, na repercussão/desdobramentos dos seus trabalhos. Apresento algumas demandas da sociedade soviética pós-revolucionária em sua luta ferrenha pela superação da sociedade de classes, bem como a educação que os soviéticos projetavam na época. Educação essa apresentada por diferentes autores, visando que o germe do coletivo provocasse a emergência do novo homem, da nova sociedade. Aqui, fica explicitada a coerência entre projeto social e projeto educacional almejados. Neste capítulo, o meu objetivo é apresentar elementos referentes à primeira tese, ou seja, busco por dados da realidade objetiva que são fundo, mas também figura, para Vigotski. Falo de aspectos sócio-econômicos da Rússia e União Soviética e da educação formal instituída, esclarecendo conceitos, expondo os fundamentos e outros aspectos norteadores da educação soviética.

Antes de prosseguir, é preciso delimitar ainda mais o espaço do meu trabalho, apresentando o que Duarte (2001) definiu como *hipóteses*, mas que, entendo, deixaram de sê-las ante o resultado da sua pesquisa. Desse modo, essas assinalações hipotéticas passarão a ter o crivo de pressupostos.

Primeira hipótese: para se compreender o pensamento de Vygotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos marxistas dessa escola psicológica;

Segunda hipótese: a obra de Vygotski precisa ser estudada como parte de um todo maior; aquele formado pelo conjunto dos trabalhos elaborados pela psicologia histórico-cultural;

Terceira hipótese: a escola de Vygotski não é interacionista e nem construtivista;

Quarta hipótese: é necessária uma relação consciente para com o ideário pedagógico que esteja mediatizando a leitura que os educadores brasileiros vêm fazendo dos trabalhos da escola de Vygotski;

Quinta hipótese: uma leitura pedagógica escolanovista dos trabalhos da escola de Vygotski se contrapõe aos princípios pedagógicos contidos nessa escola psicológica (DUARTE, 2001, p. 32).

O Capítulo II, intitulado *A educabilidade do velho e do novo homem com deficiência: aspectos históricos e críticos*, objetiva recuperar aspectos históricos importantes da Educação Especial em geral no tocante à educabilidade da pessoa com deficiência, bem como da Educação Especial russa e soviética. Isso se revela determinante, uma vez que é a partir desse reconhecimento que passa a ser compreendida também como humana. Além disso, abordo a crítica à Educação Especial russa e soviética após a queda do regime, quando o ocidente teve mais acesso a esse sistema educacional, bem como às elaborações teóricas e às proposições metodológicas, justamente numa época em que, no ocidente, organizava-se, de modo mais sistematizado, a proposta de Educação Inclusiva.

No Capítulo III, *Vygotski e as bases para a Educação Especial do novo homem*, apresento aspectos cruciais da teoria vigotskiana no tocante ao desenvolvimento humano, as suas críticas à Educação Especial da época, assim como os novos princípios e fundamentos que defende para a nova Defectologia, ou Defectologia do *novo* homem. Objetivo, enfim, discutir se a proposição educacional para a Defectologia elaborada por Vygotski era coerente ao projeto societário buscado. Procuro mostrar quanto o percurso não-regular ou atípico do desenvolvimento ontogenético, estudado pelo autor, serviu de base explicativa para suas teorizações acerca do percurso regular. Atenho-me a alguns conceitos que são apropriados e assimilados à proposta de Educação Inclusiva e que podem perder a “efetividade que tinham” na sociedade pós-revolucionária quando não se consideram o contexto e os fundamentos filosóficos tratados nos capítulos anteriores.

No Capítulo IV, *A superação em processo: Vygotski e a humanização das pessoas com deficiências*, abordo as diferentes áreas da Educação Especial, deficiências intelectual [que se confundia com a doença mental], visual, auditiva e surdocegueira [termos atuais]. Tal abordagem visa conhecer o que Vygotski defendeu e, também, elaborações realizadas por outros autores com base em seus estudos, já que, ao longo de toda a sua vida, interessou-se pela educação de crianças com algum tipo de impedimento. Este capítulo é orientado por duas questões: -o que Vygotski (1997b) apresenta, no *Tomo V de Obras Escogidas, Fundamentos da Defectologia*, como elemento diferenciador dos estudos de autores da sua época, no tocante às deficiências visual, auditiva, intelectual; -como ele e seus colaboradores e continuadores apresentam os fundamentos da teoria marxista ao lidar com tais quadros específicos do desenvolvimento humano. Com essa abordagem, busco mais

dados para compreender quanto as defesas e as proposições vigotskianas vão além da luta pela inclusão escolar, nos moldes como se entende nos dias atuais, e do perigo de se tomar o autor e trazê-lo para os dias atuais sem mediações históricas e filosóficas.

Nas Considerações Finais, *Uma síntese possível: o bom ensino especial seria aquele que se adiantasse ao desenvolvimento social?*, busco por uma síntese do conteúdo trabalhado, considerando a necessidade da educação para indivíduos com e sem deficiência ser pautada em conteúdos científicos e atrelados a uma dada proposta societária que possa fazer enfrentamento ao crescimento, em intensidade e em extensão, da barbárie. Discuto as contribuições da psicologia para esse processo de busca; ciência que, historicamente, lado a lado com o senso comum, constituiu-se em um dos terrenos mais férteis para a disseminação das diversas formas pelas quais a ideologia neoliberal mistifica, naturaliza e fetichiza a realidade capitalista. As *amarrações* são feitas pautadas na crítica vigotskiana à psicologia burguesa e em contribuições de outros autores, considerando como o neoliberalismo, ao se apropriar da teoria vigotskiana, cumpre com seu papel de cunhá-la como *uma a mais*, retirando-lhe o vigor, já que lhe nega sua base marxista, seu crivo político e, por isso, transformador.

I SOCIEDADE E EDUCAÇÃO SOVIÉTICA PÓS-REVOLUCIONÁRIAS: A FORMAÇÃO DO *NOVO* HOMEM

Madrugada camponesa,
faz escuro ainda no chão,
mas é preciso plantar,
a noite já foi mais noite,
a manhã já vai chegar.
Thiago de Melo

A educação pós-revolucionária russa, e posteriormente soviética, foi entendida como *dever do Estado, direito de todos* e pautada nos princípios de pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Aquela educação negava, veementemente, os ideais de *solidariedade* humana, sob os moldes burgueses, de acudir o necessitado fora de um processo maior de transformação.

De primeira vista, pode-se pensar que isso se assemelha à educação brasileira atual, posto que a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9.394, deixa patente o seguinte:

Da Educação

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

Nessa Lei, está previsto que:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I** - *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
- II** - *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, e o saber;*
- III** - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV** - *respeito à liberdade e apreço à tolerância;*
- V** - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996, grifos meus).

Poderá ser observado ao longo deste capítulo que o conteúdo citado e grifado a respeito da educação brasileira já fora proposto e debatido, estando presente de modo explícito ou implícito, mas certamente norteador, nas obras de diferentes autores russos e soviéticos, dentre eles, do próprio Vigotski. Não se tratam, portanto, nem de longe, de *idéias novas* voltadas para uma *prática nova*.

Neste capítulo, apresento aspectos contextuais e as proposições educacionais erigidas sob o norte marxista, respondendo a uma dada demanda: a construção de uma nova sociedade. Não que a educação em si fosse provocar a superação da sociedade burguesa para a comunista, meta principal após a *Revolução de Outubro de 1917*, ela se fazia vigorosa por considerar a necessidade da formação do *novo homem* não num sentido utópico, mas com base nas condições reais postas. O novo homem, no dizer do pedagogo e literato Anton Makarenko, seria o homem *necessariamente* feliz, não por ser consumista, e sim por se orientar pelo coletivo (BARROCO, 2004a).

O meu objetivo, aqui, é expor elementos para maior compreensão da produção vigotskiana referente à área da Educação Especial e suas implicações para a atualidade, recuando a uma época anterior e reportando a uma sociedade em luta contra os referenciais de vida burgueses. São abordadas as defesas de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) para a educação, algumas demandas da sociedade soviética pós-revolucionária em sua luta ferrenha pela superação da sociedade de classes, assim como a educação condizente a tal empreitada. Educação essa apresentada por diferentes autores, como Lênin, Krupskaya, Pinkevich, Pistrak, Kalinin, dentre outros, que entendiam que o germe do coletivo provocaria a emergência desse novo homem, dessa nova sociedade. Utilizo, assim, autores que escreveram acerca da implantação da sociedade soviética e da educação que lhe daria envergadura.

É muito importante marcar que não se trata de pensar que a educação soviética traduziu uma forma perfeita de educação. Pretende-se, sim, considerar quanto o projeto societário existente e o projeto educacional buscavam por uma congruência entre si e tinham uma direção estabelecida – embora muitos embates se travassem em todas as esferas

da sociedade soviética. A história marca, pela reflexão de diferentes autores, quão intensos e dramáticos foram aqueles anos nos quais Vigotski elaborou sua teoria psicológica, mas, também, registra quão única foi essa experiência de formulação deliberada de uma teoria, de constituição de uma escola psicológica.

É bem conhecida a passagem de Marx ensinando, em termos metodológicos, que “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”, como bem sucedida parece ter sido a aprendizagem desta lição por parte de Vygotski (1997a, p. 261). Se o mais desenvolvido explica o menos desenvolvido, hoje, após domínio científico e tecnológico sem igual, é preciso recuar e reconhecer o *avanço* daqueles homens em luta sangrenta contra o *avançado* projeto burguês que vinha se expandindo em termos mundiais, mas que os levava a uma condição alienante, desumana. Voltar àqueles anos, buscando por mais elementos elucidativos para a Educação Especial de hoje, implica em se ter uma dada posição frente a tais elementos. Assim, conforme Vygotski (1997a, p. 264)⁸ afirmou em 1927, “não os trataremos desde o ponto de vista da lógica abstrata, puramente filosófica, senão como determinados fatos da história da ciência. Isto é, como acontecimentos concretos, historicamente vivos”.

1.1 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA MARXISTA COMO NORTEADORA

Por que entendo que a educação soviética foi *especial*, conforme sugere o título desta tese?

No contexto pós-*Revolução de Outubro de 1917*, os referenciais marxistas foram adotados para direcionar aquela sociedade tanto em seu modo estrutural como, ainda, foram assumidas as premissas e defesas educacionais formuladas por Marx e Engels. Estas, por orientarem/fundamentarem os ideais da *Revolução*, formam a base epistemológica e se apresentam como suporte ao poder instituído; tornam-se fundantes para o alcance da nova sociedade (MAINARDI, 2001).

⁸ Usarei, aqui, o recurso demonstrativo de apresentar citações de trechos das idéias dos autores, de modo que elas sirvam de base para as sínteses que realizo. Além disso, entendo que a leitura das mesmas atinge o leitor não só pelo conteúdo, mas, também, pela forma, pelo estilo eleito de um dos autores, exercício que faziam para serem eficazes ao apresentarem idéias novas, de um mundo novo, para pessoas *antigas*, burguesas, ou de tal modo desenvolvidas sob a educação anterior.

O filósofo polonês Bogdan Suchodolski (1977, p. XIV-XV) afirma, acerca da teoria marxista da educação: “Marx ensina como por sua ação revolucionária os homens podem criar novas relações materiais entre as pessoas, inclusive, apesar de serem eles mesmos um produto das velhas relações”. Tão somente, se a educação vai unida à atividade revolucionária dos homens, “chega a satisfazer as esperanças que nela têm se depositado, não podendo evidentemente determinar-se como nem em que medida serão realizadas”. Por esse motivo, o papel social da educação não pode se fundamentar em algo alheio à realidade, utópico, como a *formação de um novo homem* sem demais considerações (como alegavam os socialistas utópicos). Mas deve buscar a formação do homem adequada às necessidades e tarefas da sociedade, no caso socialista, homem que se constitui socialmente e se encontra em contínuo desenvolvimento filogenético e ontogenético.

Em torno de 1844, Marx opôs-se fortemente ao idealismo, desenvolvido e manifesto de forma ampla e irrestrita, numa perspectiva crítica à concepção capitalista. A crítica ao velho mundo burguês e a luta pelo nascimento de um novo mundo eram as tônicas do seu trabalho. Os textos *juvenis* de Marx (não, por isso, sem consistência), escritos entre 1843 e 1844⁹, embora, estejam se prestando aos mais diferentes usos, merecem ser estudados por apresentarem um conjunto de idéias embrionárias (FREDERICO, 1995, p. 9). Em *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, por exemplo, Marx (1978) discute a essência humana e sua relação com a realidade humana.

Para Suchodolski (1977, p. 4-7), esses textos são de relevância à pedagogia, apesar de serem alvos de dois grandes erros por parte dos leitores dos dias atuais: o entendimento de que somente o *jovem* Marx era um humanista que se interessava pelos homens, e que, depois, voltou-se à economia e à política deixando de sê-lo; outros desprezam esses textos por serem *imatuross*, ou da época da suposta *imaturidade* de Marx. Porém, ao contrário de ambos os erros, é nessa fase embrionária que o autor apresenta “muitas questões de diversos problemas” e aponta “possibilidades de sua solução”. Sob essa consideração, Suchodolski expõe, então, a questão: “Que problemas pedagógicos se encontram em primeiro plano no pensamento filosófico e político do jovem Marx? Tratam-se, sobretudo, de questões vinculadas à relação da filosofia com a vida e problemas sociais que afetam a situação do homem na sociedade burguesa”¹⁰.

⁹ São dessa época os livros/textos: *Crítica da filosofia do direito de Hegel*; *A questão judaica*, *Manuscritos econômicos e filosóficos*.

¹⁰ Essas concepções aparecem posteriormente, de modo cada vez mais elaborado nos textos de Marx e nos de parceria com Engels. Dos textos deste, elaborados em torno de 1844, destaca-se o trabalho: *Esboço de uma crítica da economia política*. Engels percorreu uma trajetória diferente de Marx, oriundo de uma família com

O papel da filosofia seria liberar o homem das ilusões, indicando-lhe as origens das mesmas. Nesse sentido, o papel crítico e criador, o papel educativo e ativo da filosofia só pode ser desempenhado quando ela é convertida em arma do proletariado para a sua luta. Desse modo, para Marx, a *filosofia encontra no proletariado as suas armas materiais e o proletariado encontra na filosofia as suas armas espirituais*.

Assim, a *formação da consciência* de um novo homem e a *construção de uma nova ordem social* seriam os dois aspectos da emancipação, da libertação do homem, indicada pelos textos iniciais de Marx. Esse entendimento passa a ser, então, orientador para a educação e para as tarefas históricas: “a luta pelo progresso social e o humanismo socialista, que significa uma emancipação econômica, espiritual e política”. Portanto, o trabalho educativo diz respeito a uma atividade social e política em oposição às “concepções do pensamento autônomo e da ação autônoma sobre a consciência alheia, concepções segundo as quais a formação do homem é um fato que se realiza em um mundo fechado de pensamentos, convicções, influências educativas pessoais, etc.”. O caminho proposto segue em direção oposta às teorias irracionais, nas quais o ápice da educação seria o *encontro de si mesmo, emancipando-se* da atividade objetiva do meio social (SUCHODOSKI, 1977, p. 6, 7).

Em outros textos, Marx e Engels vão apresentando, de modo mais claro e sistematizado, os fundamentos do materialismo histórico e, quando parecem que estão se distanciando da educação, da pedagogia, apresentam um conteúdo que servirá de alicerce para posteriores proposições consistentes. Desse modo, outros autores, como, por exemplo, os soviéticos Vigotski, Luria, Leontiev, etc., vão relacionar a emergência de todo conteúdo intrapsíquico superior às condições sócio-históricas vivenciadas pelos homens, que os levam a intervir sobre o mundo, transformando-o e sendo alvo de transformações pelos resultados de suas ações.

Em *Sagrada Família* (apud SUCHODOLSKI, 1977, p. 17), Marx e Engels indicam o fato de que as conclusões pedagógicas da teoria do materialismo histórico se distanciam da pedagogia burguesa. Tal diferença se apresenta em uma nova concepção de desenvolvimento humano, a qual se contrapõe às interpretações psicológicas e sociológicas, que aceitam o fatalismo ao suporem que o desenvolvimento humano depende meramente das circunstâncias bio-fisiológicas ou do meio ambiente imediato, numa relação direta. Ambas as

mais condições financeiras, também inicia o desenvolvimento de uma crítica às condições das classes na Inglaterra, em plena industrialização. Pelas suas observações empíricas, vai tecendo suas críticas às condições sociais da Inglaterra. Posteriormente, tratou das condições da classe trabalhadora, dos princípios do comunismo, etc. A partir de 1845, Marx e Engels iniciam uma parceria de inúmeras publicações, nas quais se apresentam justificativas, explicitações, demonstrações e análises de importância notória para a educação e para outras diferentes áreas do conhecimento.

interpretações dispensam o processo histórico para a compreensão do desenvolvimento do indivíduo, bem como das tarefas históricas das classes sociais, que participam decisivamente do desenvolvimento do indivíduo. Tais concepções foram, posteriormente, merecedoras da crítica de Vygotski (1997a) ao refletir sobre a psicologia vigente nas primeiras décadas do século XX. Na produção de Marx e Engels, essas considerações se revelam mais incisivas em *A Ideologia Alemã* (1845-1846), texto em que empreendem um ataque rigoroso ao idealismo dos jovens hegelianos de esquerda, os quais consideravam ser a alienação um problema circunscrito ao plano da consciência e, portanto, superável por meio da crítica filosófica.

Marx e Engels consideravam que, embora a crítica filosófica fosse importante, tal importância seria inteiramente anulada se a filosofia perpetuasse uma visão deturpada da realidade, se ela estivesse engendrando e expandindo uma visão invertida do mundo. Essa visão invertida, contra a qual a educação deveria contrapor-se, é entendida por Marx e Engels sob o conceito de *ideologia*. Ao longo dos seus estudos, eles, na verdade, não apresentam uma mudança essencial acerca desse conceito, todavia, há especificidades a serem observadas. A ideologia diz respeito às formas invertidas de consciência e da existência material dos homens, e tais inversões são decorrentes das próprias contradições sociais, e tem por missão ocultá-las.

Para Bottomore (2001, p. 183-187), dos primeiros escritos de Marx até os de 1844, há uma ênfase no debate filosófico, tendo como principais pontos de referência Hegel e Feuerbach, apesar de não se valer especificamente do termo, os embriões de tal conceito estão presentes na crítica à religião e à concepção hegeliana de Estado. Tais escritos apontam que a inversão hegeliana estaria em tornar o subjetivo em objetivo e vice-versa; em tomar o Estado prussiano como auto-realização das idéias. Mas essa abstração hegeliana, decorreria no entendimento de Marx, da própria abstração do estado político. Em outras palavras, a fonte da inversão ideológica reside na inversão da própria realidade.

Em crítica à Feuerbach, Marx e Engels ([19-]a) concordam com a idéia de que o homem cria a religião e o ser em que crê, e não o contrário, mas *superam* Feuerbach ao entenderem que isso não se trata apenas de simples ilusão; mas é sintoma de um grande sofrimento advindo do mundo real. Posteriormente, os dois estudiosos se dedicaram à construção/elaboração do materialismo histórico. É nessa época que o conceito de ideologia é introduzido pela primeira vez, e é quando ampliam a crítica aos jovens hegelianos de esquerda que consideravam ser possível libertar os seres humanos recorrendo-se, unicamente, à crítica às ilusões existentes nas consciências dos indivíduos.

Os dois autores destacam que a inversão se fazia presente ao se partir da consciência [idéia] e não da realidade material. Era preciso ter a clareza de que:

A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de idéias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, dizendo de outro modo, são as idéias do seu domínio. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem entre outras coisas uma consciência e é em consequência disso que pensam, na medida em que dominam enquanto classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é lógico que esses indivíduos dominem em todos os sentidos, que tenham, entre outras, uma posição dominante como seres pensantes, como produtores de idéias, que regulamentem a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; as suas idéias são, portanto, as idéias dominantes da sua época (MARX, ENGELS, [19--]a, p. 56).

Assim, os problemas da humanidade não seriam apenas as idéias errôneas, mas, também, as contradições sociais reais que produzem essas idéias e se escondem por detrás das mesmas. Entendem Marx e Engels que, enquanto os homens não resolvem tais contradições, tendem a projetá-las nas formas ideológicas de consciência, em soluções espirituais e/ou discursivas, que ocultam ou disfarçam o caráter de tais contradições. A distorção ideológica serve justamente para a reprodução dessas contradições e, assim, favorece a classe dominante. Explicam que as distorções ideológicas não são vencidas apenas pela crítica, sendo necessária sua resolução na prática.

Segundo Saviani (2005b, p. 228),

Na passagem dos *Manuscritos de 1844* para as *Teses de Feuerbach* e *A ideologia alemã*, o conceito de essência humana passa a coincidir com a práxis, ou seja, o homem é entendido como ser prático, produtor, transformador. Em consequência, o conceito de alienação deixa de desempenhar o papel central que desempenhava nos Manuscritos. Em lugar de ser o fundamento explicativo da situação humana, passa a ser considerado como um fenômeno social que, por sua vez, é fundamentado e explicado por outro fenômeno histórico, a saber, a divisão do trabalho.

Conforme Bottomore (2001, p. 184, 185), numa fase posterior, quando da redação dos *Grundrisse*, em 1858, Marx faz análise concreta das relações capitalistas avançadas, que resulta na obra *O Capital*. A palavra ideologia quase desaparece nos textos dessa época. Mas fica sempre a compreensão de que, se algumas idéias deformam a realidade ou a invertem, é porque a realidade está representada de cabeça para baixo. Explica que essa

relação entre consciência invertida e realidade invertida se dá pela mediação no nível das aparências. Esta esfera de formas fenomenais, por sua vez, é dada pelo funcionamento de mercado e pela concorrência nas sociedades capitalistas – ela mesma é uma manifestação invertida da esfera da produção. A ideologia oculta o caráter contraditório do padrão essencial oculto, concentrando o foco nas relações econômicas no modo como elas aparecem superficialmente. O mundo das aparências, constituído pela esfera da circulação, não só gera formas econômicas de ideologia, mas é um paraíso dos direitos onde reinam a liberdade, a igualdade, a propriedade.

No entendimento de Marx e de Engels, à educação escolar caberia, portanto, contribuir para o desvendamento dessa ideologia e dessa práxis. Mas Engels já advertia, em 1839, que o trabalho dos mestres estava atrelado a um sistema classista de ensino. Isso era notório, por exemplo, no fato de que, de 2500 filhos de trabalhadores na idade escolar, quase a metade deixara de freqüentar a escola porque trabalhava sob difícilíssimas condições em fábricas que não admitiam o trabalho de maiores (SUCHODOLSKI, 1977, p. 8).

Engels entendia que a burguesia valora uma educação ideológica, desvalorizando, com isso, o patrimônio da educação. Na verdade, ela não respeita nem a ciência nem a arte. Além disso, segundo o autor, “nos cárceres chamados escolas”, há práticas pedagógicas que podem embrutecer o aluno, e, “quando finalmente se nos libera das cadeias dessa disciplina, caímos nos braços da polícia, a deusa do nosso século”. Não só denuncia as condições sofríveis do operariado inglês, como destaca suas aspirações pelo ensino, o interesse pela arte e a ciência, algo que, a seu ver, contrasta claramente com o esnobismo e a indiferença da burguesia. Somente entre aqueles, argumenta, encontrou genuíno interesse pelas obras de Byron e Shelley, pelas traduções das obras de Rousseau, Voltaire, Holbach... (*apud* SUCHODOLSKI, 1977, p. 9, 10, 30). Considerando tais fatos, a sua concepção de futuro era de que este não se trataria de algo vago, abstrato, reflexo da subjetividade, antes, de um mundo a ser construído. Nesse sentido, tomando por base os problemas da educação e da cultura, vinculados às lutas de classes, os conteúdos dos ideais educativos deveriam ser relacionados aos ideais socialistas. Enfim, os ideais educativos da educação futura referiam-se à luta contra a, posteriormente assim designada, ideologia dominante.

Para Marx e Engels, a educação na sociedade burguesa pode assumir, portanto, duplo significado. Pode ser um processo de adaptação às relações existentes, o que garantiria aos filhos da classe dominante a perpetuação dos seus privilégios e aos filhos da classe oprimida a continuidade de exploração de sua existência. Mas pode ser arma de luta

contra a opressão, sendo instrumento moral e intelectual dos jovens da nova geração da classe oprimida.

Se a produção de idéias e de representações da consciência está intrinsecamente em relação às condições reais, materiais, o fundamento da reforma pedagógica estaria na revolução e não na crítica intelectual e abstrata. Segundo Marx e Engels ([19--]a, p. 49): “Não é a Crítica mas sim a revolução que constitui a força motriz da história, da religião, da filosofia ou de qualquer outro tipo de teorias”. Desse modo, “a tarefa própria do educador consiste em ajudar os indivíduos a superarem o velho em suas consciências e a construir um novo mundo adequado à ciência, às necessidades das urgentes tarefas sociais” (SUCHODOLSKI, 1977, p. 26). E, as verdadeiras investigações científicas só se tornam possíveis ao se remarcar o papel das relações e do trabalho social.

Nos anos posteriores, o desenvolvimento do pensamento de Marx e de Engels vai se dando no sentido de, cada vez mais, superar o idealismo por meio de argumentações sistematizadas, o que não significa que tenham abandonado o tema da educação, isto é, da formação humana. Antes, a superação da teoria idealista da educação pela materialista conduziria a uma concepção de educação sob as categorias do materialismo histórico, tornando-se imprescindível, sempre, analisar as forças produtivas, os homens de cada época, considerando suas necessidades e suas mútuas relações, reconhecendo que o homem é autor e ator dos seus próprios dramas (SUCHODOLSKI, 1977, p. 35).

Os trabalhos de Marx posteriores à década de 1840 apresentam não só estudos econômicos, no sentido estrito do termo, mas contêm, igualmente, a constante preocupação com as maneiras pelas quais os homens se conformam e se perdem, mediante as relações de produção, nas relações fetichizadas. Mostram a situação dos homens trabalhadores e explorados. Mostram que o trabalho na sociedade burguesa mutila o trabalhador, convertendo-o em um homem fragmentado. Mostram como os homens perdem o domínio sobre a própria atividade produtiva e como poderiam recuperar este domínio (BARROCO, 2001).

Com os estudos marxistas, Suchodolski (1977, p. 45, 111) destaca que fica exposta a relação entre mundo produtivo, economia e psiquismo humano: “A formação da psique humana constitui um processo no qual o trabalho educador consciente desempenha um papel decisivo. Esta educação prepara o intelecto humano ao saber acerca da realidade e suas leis, e com ele capacita aos homens para uma atividade eficaz”. Em Marx fica evidente que a economia capitalista “[...] destrói, mais que qualquer outro modo de produção, aos homens e seu trabalho vivo, e desperdiça não somente a carne e sangue, mas, também, nervos e

espírito”. Desenvolver a lucidez histórica, o conhecimento da realidade é muito mais que ser culto, defendia Engels (DANGEVILLE, 1978, p. 30).

Assim, a liberação do homem da opressão e exploração apresenta-se como um problema material, político, humanista, pedagógico. De acordo com Suchodolski (1977, 114, 115), “seu conteúdo fundamental é liberar o homem de sua atual dependência do mundo dos seus próprios produtos, despertar nele a consciência das suas próprias forças criadoras e abrir novas possibilidades de um desenvolvimento multifacetado”. Aliás, isso implica em reconhecer que a realidade, na qual os homens vivem, é fruto das suas mãos; eles a criam, muito embora não a dominem. Nesse sentido, “a alienação é o domínio sobre nós de uma realidade inumana e inimiga, que nos despoja precisamente do quanto possuímos de humano e de valioso”, por meio dos objetos e relações que criamos¹¹. “A alienação não consiste em que os homens não sejam completamente conscientes de suas próprias obras, mas [consiste] na desorganização dos homens como produtores, na imposição de uma violência que lhes aparece como sua própria necessidade, como sua própria vontade. A alienação destrói neles o cumprimento da humanidade”.

Pelo exposto, ao tratarem da educação, Marx e Engels falam do âmago da sociedade burguesa, do capitalismo, ou melhor, falam das condições sofríveis postas; do capitalismo, da alienação, de uma nova sociedade. A educação não é transformadora e revolucionária em si mesma, mas é instrumento para se criar as condições para a superação da sociedade que criticam – superação que precisa se dar no plano da produção e da circulação do que é produzido.

Marx e Engels, em autoria individual ou conjunta, continuam a abordar a temática da educação em obras como *O Capital*, de 1867, capítulo XIII (MARX, 1984); *A Ideologia Alemã*, escrita entre 1845-1846 (MARX; ENGELS, [19-]a); *Crítica ao Programa de Gotha*, em 1875 (MARX; ENGELS, [19-]c); *Princípios do Comunismo*, em 1947 (ENGELS, 2006).

De acordo com Lombardi (2005), em 1866, a concepção marxiana de instrução é detalhada ante a tendência da indústria moderna de valer-se da mão-de-obra infantil e da juventude, sendo veementemente contrária à exploração das mesmas pelo capital. Marx recomendou que os mesmos pudessem trabalhar com o cérebro e as mãos, mas não em condições insalubres. Por instrução, Marx (*apud* LOMBARDI, 2005, p. 12-13) entendia:

¹¹ Acerca do fetichismo veja Duarte (2004).

1. Educação intelectual.

2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.

3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

A divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos.

Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima das classes burguesa e aristocrática.

Em termos mais específicos, Marx e Engels fizeram a defesa de alguns pontos ou princípios referentes à educação escolar, apontados a seguir, juntamente com a indicação de autores soviéticos que também abordaram a respeito.

a. Gratuidade da educação e sua oferta pelo Estado. Defendiam, além do caráter compulsório e uniforme para todas as crianças, assegurando a abolição dos monopólios culturais ou do conhecimento e das formas privilegiadas da instrução, uma educação a ser realizada em instituições, devido às péssimas condições dos operários e das suas casas, que poderiam prejudicar as crianças; bem como consideraram a minimização do papel da família no sentido de enfraquecer a perpetuação dos valores burgueses – idéia muito trabalhada em textos e conferências de Makarenko (1956, 1981). Isso levaria ao fortalecimento da força socializadora da comunidade (BOTTOMORE, 2001, p. 122). Experiências, nesse sentido, podem ser citadas, como as de Pistrak, na Escola Lepechinsky (PISTRAK, 1981), e as de Makarenko, que trabalhou nas instituições Colônia Gorki e Comuna Dzerjinski (MAKARENKO, 1986a, 1986b).

b. Imbricação entre educação e trabalho produtivo. O objetivo que pode ser inferido “[...] não era um melhor preparo vocacional, nem a transmissão de uma ética do trabalho, mas a eliminação do hiato histórico entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, assegurando a todos uma compreensão integral do processo produtivo” (BOTTOMORE, 2001, p. 122). Com base nesse pressuposto é que se situa a crítica de Vigotski ao trabalho na Escola Auxiliar [escola especial], que abordo no Capítulo II.

c. Concepção de educação como processo para assegurar o desenvolvimento integral da personalidade, ou o desenvolvimento omnilateral. O atrelar da ciência com a produção deveria ser defendido visto que a resultante seria a possibilidade de o ser humano tornar-se um produtor em seu sentido mais pleno. “Todo um universo de necessidades vem à

tona nessas condições, ativando o indivíduo em todas as esferas da vida social, inclusive o consumo, o prazer, a criação e o gozo da cultura, a participação na vida social, a interação com outros seres humanos e a auto-realização [...]” (BOTTOMORE, 2001, 122). Assim, em Marx e Engels, o trabalho na educação não se refere a uma técnica ou a uma metodologia educacional, trata-se de um princípio ontológico; o trabalho existe antes e existirá depois do capital e, por ele, as potencialidades podem revelar-se e desenvolver-se. Vygotski (1997b) demonstrou que esse processo se dá no plano filogenético e ontogenético, em indivíduos com e sem deficiências ou necessidades singulares. O processo educacional, por sua vez, pode elevar os homens de uma condição primitiva à cultural, quando eles se apropriam do uso de instrumentos e ferramentas externas, até o ponto de se valerem de instrumentos ou mecanismos internos que os tornam de, certo modo, independentes da realidade concreta imediata (VYGOTSKY; LURIA, 1996, LEONTIEV, 1978).

d. Atribuição de um novo *papel* à comunidade, transformando as relações dentro da própria instituição educacional. A competição deve dar lugar à cooperação (BOTTOMORE, 2001, p. 122), por isso o individualismo deve ser superado pelo germe do coletivo; o autoritarismo deve dar lugar à verdadeira democracia; o descompromisso à autogestão (MAKARENKO, 1956, 1986b; PISTRAC, 1981).

Aqui, é importante destacar o texto *Crítica ao Programa de Gotha* (MARX, 1999, [19-]d), escrito entre 1875 a 1878, e publicado pela primeira vez (com omissões) por Engels em 1891. Nele, Marx tem como interlocutores o anarquismo e a sua negação do Estado, a defesa de idéias de Estado Livre, e os simpatizantes de Lassale – um dos líderes do movimento operário alemão que defendia uma posição de confiança na burguesia – com sua mitificação da república democrática. Na *Parte IV* desse material, Marx apresenta suas idéias de modo contundente.

Expõe, inicialmente, o absurdo de se pensar em Estado Livre, já que, na sociedade capitalista o Estado não o é, encontra-se subordinado aos próprios fundamentos espirituais, morais e liberais da classe burguesa. Especifica que o contexto em que escrevia era o da “[...] sociedade capitalista, que existe em todos os países civilizados, mais ou menos livre de complementos medievais, mais ou menos modificada pelas particularidades do desenvolvimento histórico de cada país, mais ou menos desenvolvida”. Por isso, o Estado se modifica de acordo com as fronteiras de cada país. No entanto, “[...] os diferentes Estados dos diferentes países civilizados têm de comum o fato de que todos eles repousam sobre as bases da moderna sociedade burguesa, ainda que em alguns lugares esta se ache mais desenvolvida

do que em outros, no sentido capitalista”. Seria, então, necessária a superação dessa sociedade pela sociedade comunista (MARX, [19-]d, p. 220, 221).

Marx segue seu pensamento, discutindo:

Cabe, então, a pergunta: que transformação sofrerá o Estado na sociedade comunista? Ou, em outros termos: que funções sociais, análogas às atuais funções do Estado, subsistirão então? Esta pergunta só pode ser respondida cientificamente, e por mais que combinemos de mil maneiras a palavra povo e a palavra Estado, não nos aproximaremos um milímetro da solução do problema.

Entre a sociedade capitalista e a sociedade comunista medeia o período da transformação revolucionária da primeira na segunda. A este período corresponde também um período político de transição, cujo Estado não pode ser outro senão a *ditadura revolucionária do proletariado* (MARX, [19-]d, p. 221).

Nesse processo, reforça quanto a educação assumiria um papel fundamental, daí a necessidade de esclarecer os equívocos do *Programa de Gotha* a esse respeito, citando partes do mesmo e tecendo suas críticas.

‘1. *Educação popular* geral e *igual* a cargo do Estado. Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita’.

Educação popular igual? Que se entende por isto? Acredita-se que na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser *igual* para todas as classes? Ou o que se exige é que também as classes altas sejam obrigadas pela força a conformar-se com a modesta educação dada pela escola pública, a única compatível com a situação econômica, não só do operário assalariado, mas também do camponês? (MARX, [19-]d, p. 222-223).

Nos trabalhos de autores soviéticos que escreveram acerca da educação, os reflexos desta defesa são evidentes. A luta por uma escola pública para todos e com qualidade é notória, ainda que, na teoria e na prática, debatiam-se com a formulação do novo sistema educacional, expondo a si mesmos a um processo criador envolto em questionamentos, elaborações, reformulações e contradições.

As idéias marxianas, na verdade, denunciam os partidos que se diziam socialistas, na Inglaterra, França e Alemanha, na tentativa que faziam de conciliação de classes em meados do século XIX. Esta tentativa era decorrente de algum êxito obtido nas urnas e do relativo aumento salarial advindo de grandioso crescimento industrial. Fora disso, a burguesia estava mobilizada a combater quaisquer propostas de transformação estrutural da

sociedade (MACHADO, 1989, p. 91). Na verdade, o quadro não era animador quando Marx escreveu as críticas ao *Programa de Gotha*:

A classe operária, débil em número e organização vivia intensa exploração de sua força de trabalho, da qual não escapavam as crianças e os jovens, cujas escolas insuficientes em quantidade e em recursos pedagógicos tinham, ao contrário das funções educativas, objetivos de alojamento de filhos das mulheres obrigadas a assumir a jornada de trabalho da fábrica, para preservar a sobrevivência da família. Outras escolas, as Workhouses, tinham por finalidade fornecer instrução profissional à juventude errante, filhos de artesãos e camponeses expropriados que sem chances de freqüentar as escolas regulares e mesmo de trabalho, viam-se jogados à rua, pela qual vagabundeavam, provocando distúrbios e ameaçando as normas e as instituições estabelecidas. Essas escolas, além de exercer uma forma de controle social, procuravam fornecer certos rudimentos de qualificação, de forma que essa reserva de força de trabalho estivesse em condições de ser incorporada, tão logo o capital a solicitasse (MACHADO, 1989, p. 91-92).

Entendiam que a exclusão em todas as suas formas, inclusive no plano educacional, era prevista e planejada. Frente a isso, Marx e Engels estavam atentos a toda e qualquer possibilidade de ação transformadora da sociedade daqueles anos. Tinham clareza de que as idéias da classe economicamente dominante também seria o espírito dominante da época. Embora Marx defendesse o financiamento estatal da educação para a classe trabalhadora, deixar simplesmente a educação pública a cargo do Estado seria um perigo, já que o Estado era o Estado da classe dominante. Assim, com Engels, não entendia que a proposta liberal de escola unificada devesse ser defendida, ainda que seus princípios fossem aparentemente de supressão de barreiras econômicas, jurídicas, raciais, religiosas, etc., que pudessem impedir o livre acesso das crianças e jovens à educação de acordo com suas capacidades e aptidões. Isso seria inalcançável no âmbito da sociedade burguesa por entrar em conflito com o estado econômico vigente. Os interesses diametralmente opostos das classes antagônicas iriam entrar em choque; e a classe detentora do monopólio econômico não abriria mão de fazer prevalecer o seu monopólio sobre a cultura, “impedindo na prática (e contradizendo os princípios ideológicos por ela apregoados) a igualdade de direito e a liberdade de escolha” (MACHADO, 1989, p. 94).

É preciso marcar que a defesa dos autores vai além: torna-se fundamental entender que a ciência não destila verdades absolutas, e que ela, a arte e a cultura precisam ser abolidas tanto de circularem somente no domínio burguês quanto de expressarem que este se refere à melhor forma de existência. Tais produções humanas necessitam perder o caráter

abstrato que lhes é conferido, como se os produtos do cérebro humano fossem dotados de vida própria, fossem figuras autônomas, frutos de indivíduos em estado de suposta “autonomia”.

1.2 SOCIEDADE PÓS-REVOLUCIONÁRIA E A EDUCAÇÃO: EM BUSCA DO COLETIVO

Com a *Revolução de Outubro de 1917*, houve a necessidade de avançar das análises e fundamentos teóricos marxistas a uma proposta de aplicabilidade na Rússia e posterior União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS)¹², União Soviética. Nesse âmbito, destacaram-se vários autores que escreveram no início do século XX e, em seus escritos, encontram-se a defesa de alguns pontos essenciais que Marx e Engels deixaram marcados, bem como definições norteadoras para a educação pós-revolucionária. Neles, apresentam-se assinalações, argumentações, proposições acerca da educação escolar e não-escolar, como abordarei.

Para se falar de um dado sistema educacional, é preciso situá-lo no tempo e no espaço; é preciso saber da sociedade que o elaborou. Para se reconhecer ou caracterizar uma dada sociedade, deve-se identificar o nível e a forma que assumem as suas forças produtivas, assim como o modo como se realizam as suas relações de produção. Falar da sociedade soviética implica em se ter em conta que uma crise estrutural e a conseqüente passagem de um tipo de sociedade para outro se dá quando as forças produtivas materiais se conflitam com as relações de produção, e esse conflito assume a forma de luta de classes; aliás, conforme Marx e Engels ([19--]c), a história de todas as sociedades é a história das lutas de classes. Embora haja controvérsias ou complementos a respeito por parte de outros autores, mesmo de base marxista, entende-se que foi na sociedade capitalista que as classes fundamentais ganharam maior evidência e discrepância. Nela, a consciência de classe pode se apresentar de modo mais completo e é nela, também, que as lutas de classes se aguçam.

Esta sociedade ganha o status de ponto culminante do desenvolvimento histórico das sociedades divididas em classes, sendo entendido por tais autores que o passo histórico seguinte seria justamente a sociedade sem classes antagônicas. Essa concepção deu fôlego e direção para os movimentos operários do século XIX. Conforme Lênin (*apud*

¹² As repúblicas socialistas que compunham a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas eram: Rússia, Ucrânia, Bielorrússia, Usbequistão, Cazaquistão, Geórgia, Azerbaijão, Lituânia, Moldávia, Letônia, Quirquízia, Tadjiquistão, Armênia, Turcomenistão, Estônia, Transcaucasiana (1922-1936), Carelo-Finlandesa (1940-1956).

GARAUDY, 1967, p. 2), “o essencial na doutrina de Marx é que ela esclareceu o papel histórico universal do proletariado como criador da sociedade socialista”.

Para Marx e Engels ([19--]c), a sociedade burguesa moderna não abolira os antagonismos de classe feudais; antes, “substituiu em novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta às que já existiam anteriormente”. Analisaram, de modo histórico-dialético, o papel que a burguesia desempenhara na história, e continua a desempenhar, como pode ser identificado na citação, a seguir, de uma passagem bem conhecida que vale à pena pôr novamente em destaque, parte do *Manifesto do Partido Comunista*¹³. Ela apresenta uma síntese do pensamento marxista a este respeito, que se manteve vivo para aqueles homens revolucionários de interesse neste trabalho.

A burguesia desempenhou na história um papel eminentemente revolucionário.

Onde quer que tenha conquistado o Poder, a burguesia calcou aos pés as relações feudais, patriarcais e idílicas. Todos os complexos e variados laços que prendiam o homem feudal a seus "superiores naturais" ela os despedaçou sem piedade, para só deixar subsistir, de homem para homem, o laço do frio interesse, as duras exigências do “pagamento à vista”. Afogou os fervores sagrados do êxtase religioso, do entusiasmo cavalheiresco, do sentimentalismo pequeno-burguês nas águas geladas do cálculo egoísta. Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca; substituiu as numerosas liberdades, conquistadas com tanto esforço, pela única e implacável liberdade de comércio. Em uma palavra, em lugar da exploração velada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou uma exploração aberta, cínica, direta e brutal.

A burguesia despojou de sua auréola todas as atividades até então reputadas veneráveis e encaradas com piedoso respeito. Do médico, do jurista, do sacerdote, do poeta, do sábio fez seus servidores assalariados.

A burguesia rasgou o véu de sentimentalismo que envolvia as relações de família e reduziu-as a simples relações monetárias. A burguesia revelou como a brutal manifestação de força na Idade Média, tão admirada pela reação, encontra seu complemento natural na ociosidade mais completa. Foi a primeira a provar o que pode realizar a atividade humana: criou maravilhas maiores que as pirâmides do Egito, os aquedutos romanos, as catedrais góticas; conduziu expedições que empanaram mesmo as antigas invasões e as cruzadas.

A burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. A conservação inalterada do antigo modo de produção constituía, pelo contrário, a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. Essa revolução contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de tôdas as precedentes.

¹³ *Manifesto do Partido Comunista* teve três edições anônimas em 1848. Marx e Engels aparecem como autores pela primeira vez em 1872, sob o título *Kommunistische Manifest*. No Rio de Janeiro, a obra foi publicada pela primeira vez entre 07/1923 a 01/1924, em capítulos, no Jornal *A Voz Cosmopolita* (BOTTOMORE, 2001, p. 410).

Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de idéias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de se ossificar. Tudo que era sólido e estável se esfuma, tudo o que era sagrado é profanado, e os homens são obrigados finalmente a encarar com serenidade suas condições de existência e suas relações recíprocas (MARX e ENGELS, [19--]c, p. 23-24).

Nesse mesmo escrito, os autores fazem a defesa da educação pública e gratuita a todas as crianças, e a abolição do trabalho infantil nas fábricas.

Acusai-nos de querer abolir a exploração das crianças por seus próprios pais? Confessamos este crime.

Dizeis também que destruimos os vínculos mais íntimos, substituindo a educação doméstica pela *educação social*. E vossa educação não é também determinada pela sociedade, pelas condições sociais em que educais vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade por meio de vossas escolas, etc.? Os comunistas não inventaram essa intromissão da sociedade na educação, apenas mudam seu caráter e arrancam a educação à influência da classe dominante (MARX e ENGELS, 19--]c, p. 34-35, grifos meus).

Estas concepções de sociedade e de vida produziram e têm produzido diferentes desdobramentos. Um deles, fundante para a história da humanidade, foi a *Revolução Russa de Outubro de 1917*. O aprofundamento no estudo da *Revolução Russa* não se constitui em propósito neste trabalho, todavia é necessário expor o panorama que foi fundo e figura para a educação socialista, e na busca, liderada por Vigotski, por uma psicologia e por uma educação *revolucionárias* para pessoas com e sem deficiências. É preciso explicitar que adjetivar desse modo áreas de estudo e de prática social não era apenas uma questão estilística ou de retórica.

A organização escolar da Rússia passou por duas estruturações na época em que se concentram os estudos vigotskianos de interesse neste trabalho: a primeira refere-se ao período de 1917 a 1931 e a segunda inicia-se em 1931, em período stalinista (FREITAS, 1998). O primeiro período é marcado, em seus anos iniciais, por grandes transformações no plano sócio-econômico, acerca das quais abordarei a seguir.

Lembro que a Revolução Russa, na verdade, foi a última das grandes revoluções burguesas¹⁴ e a primeira revolução proletária na história da Europa. Ela abarca duas revoluções, a Revolução de *Fevereiro* e a de *Outubro* de 1917, que levaram à derrota do czarismo e, em seguida, à instalação do regime comunista. Trata-se de um marco de um processo longo e violento de revoltas na Rússia (ELLEINSTEIN, 1976). Em geral, entende-se

¹⁴ As revoluções burguesas na Europa foram, de fato, levadas a cabo pelas classes médias inferiores, plebeus proletariado urbano e os *sans culottes*, mas que desembocaram na abertura para o capitalismo na sua forma mais vigorosa (ARRUDA, 1980).

que a *Revolução de Fevereiro de 1917* foi uma “revolta popular”, não planejada pelos bolchevistas, já em organização, e com seus principais dirigentes, Lênin Martov, Trotski, Zereteli, Dan e Goz, no exílio. Posteriormente, a construção do socialismo seguiu o plano traçado por Lênin (GARAUDY, 1967, p. 6).

Conforme Deutscher (1967, p. 14), ambas foram realizadas, de um modo ou de outro, sob a liderança bolchevique¹⁵, mas a historiografia soviética descreve a de *Fevereiro* como burguesa e a de *Outubro* como proletária.

A *Revolução de Fevereiro* abriu alas para o desenvolvimento de algumas formas burguesas de propriedade, mediante a distribuição de terras da aristocracia, sendo que, livres de aluguéis e dívidas, uma parte dos camponeses aumentou suas posses e queria um governo que lhes assegurasse essa condição recém-alcançada. Lênin entendia que esse seria um novo terreno para a proliferação do capitalismo, uma vez que, mesmo antes da Revolução, os camponeses já estavam tomando terras da aristocracia.

Com relação à principal bandeira da *Revolução de Outubro*, ela consistiu na defesa da extinção da propriedade privada. Foi por meio dela que se deu a afirmação dos bolcheviques no poder, posto que, para a grande maioria, a situação fosse de penúria.

Para Deutscher (1967, p. 15, 16), internamente, estava posta uma situação contraditória entre os interesses de parte dos camponeses com a dos operários, embora não se dessem conta disso. “Os operários regozijavam-se com a vitória dos mujiques [camponeses russos em geral] sobre os senhores das terras; e não viam nenhuma contradição entre sua própria luta pela economia coletivista e o individualismo econômico do campesinato”. Tal contradição só se evidenciou e tornou-se aguda perto do fim da guerra civil quando o campesinato defendeu fortemente esse individualismo contra os antigos grandes proprietários. Doravante, a contradição entre cidade e campo e o embate entre as duas revoluções passam a dominar o contexto interno da URSS ao longo dos anos 1920 e 1930 – “e suas conseqüências obscurecem toda história soviética”.

No “comunismo de guerra”, o novo governo lutou por sua sobrevivência, ameaçada pelos exércitos alemães, os exércitos “brancos”, que eram financiados por capitalistas e latifundiários, em constantes ataques contra-revolucionários. Assim, em junho

¹⁵ O *bolchevismo* é entendido como referente a uma prática revolucionária socialista marxista. Lênin é tido como o fundador desta tendência política, que ganhou corpo em 1903, no *Segundo Congresso Social Democrata dos Trabalhadores Russos*. Ele surge de uma cisão, sendo a parte majoritária e o *menchevismo* a minoritária. A partir de 1917, o termo *bolchevique* foi reconhecido como corrente de pensamento político e como um partido político propriamente dito, que concebia uma participação ativa e engajada dos membros participantes. A partir de 1918, o partido passou a ser chamado *Partido Comunista Russo* e, em 1925, mudou para *Partido Comunista de Toda a União* (Bolcheviques). Em 1952, o nome tornou-se *Partido Comunista da União Soviética* (PCUS). Para mais dados, veja Bottomore (2001), Carr (1977), Lenine (1986).

de 1918, o *Partido Comunista Russo* adota Nova Política Econômica – NEP (LÊNINE, 1986, 359-365), tendo o governo soviético aprovado o decreto de nacionalização da indústria em grande escala, que atingira mais de 1000 sociedades anônimas, com a participação ativa dos trabalhadores (OMAROV, 1976, p. 40).

Segundo Hegedüs (1986, p. 16), nos três primeiros anos pós-Revolução frente à guerra civil, não se abriram maiores polêmicas acerca do novo ordenamento social. Mas, a partir de 1920, isso se apresentou de modo evidente e foi preciso decidir a respeito de como lidar com o sistema de gestão econômica e de instituições durante o comunismo de guerra [1917-1921], já que se pensava que a propriedade privada fosse gradualmente suprimida, e até se manteria o direito dos capitalistas à administração e à apropriação – algo que se revelou ilusório durante a guerra civil em vigência. Precisava-se decidir, também, como seria a relação sindicato – Estado (*sindicalização do Estado* ou *estatização do sindicato*); como se daria a relação com as massas camponesas, a maioria esmagadora da população, “num país em que a agricultura apresentava relações próprias da era feudal, de várias formações pré-capitalistas e do capitalismo em lento desenvolvimento”; qual a definição e a avaliação do caráter da NEP, que configurava novas relações de dinheiro e de mercado; como seria o caráter de Estado e a sua burocracia, já que a anterior havia sido destruída pela Revolução.

Em meio àquela contradição apontada por Deutscher (1967) e a esse contexto apresentado por Hegedüs (1986), a coletivização se implantou, seja no campo seja na cidade, com a industrialização (KAMENISTER, 1977).

As concepções de coletivo e de coletividade, superando o caráter individual e individualista, estão muito marcadas nas publicações no âmbito da educação soviética, e isso só pode ser melhor compreendido ao se focalizarem as medidas objetivas instituídas na sociedade pós-revolucionária. Manter a unidade, o rumo e o prumo da/*na Revolução* implicava em se contar com o suporte da educação escolar.

O sistema socialista de agricultura pautou-se em transformações profundas, visando à produção em grande escala (OMAROV, 1976, p. 11). A transição da pequena produção agrícola para a agricultura coletiva firmou-se sobre os princípios leninistas e teve seu início em 1920, e é possível reconhecer que, em 1934, a coletivização estava completada naquilo que era essencial. Ela foi viabilizada pelo desenvolvimento paralelo da indústria, que deveria fornecer a maquinaria e, de pronto, ficou evidente que os resultados produtivos dessa última foram muito superiores aos da agricultura individual.

É necessário lembrar que, após 1917, não havia a herança de formas preparadas para uma economia socialista. Não se tratava apenas de substituir uma dada forma de exploração por outra, mas de construir uma nova forma de vida. Nesse sentido, o primeiro passo foi dar seguimento ao decreto de nacionalização da terra, sem qualquer tipo de compensação aos ex-proprietários – promulgado logo após a Rússia ser proclamada República Soviética. Tal nacionalização aboliu as bases econômicas em que o domínio político dos latifundiários se apoiava e, por outro lado, conquistou os que trabalhavam na terra, a quem fora entregue o objeto da expropriação. Mas é necessário destacar que foi a organização paulatina de cooperativas que permitiu a nova forma de organização social e de sobrevivência.

Chayanov (1974, reconhecido estudioso da economia campesina russa, em 1925, publica um estudo acerca da organização da unidade campesina. Nele, apresenta dados demonstrando a necessidade de se teorizar acerca da forma econômica vigente na Rússia, que se organizava sobre o trabalho familiar de auto-sustentação, e que vinha de uma tradição de comunas. Antes da *Revolução de Outubro*, existiam mais de 20 milhões de pequenos agricultores na Rússia. Milhões de trabalhadores rurais trabalhavam para grandes latifundiários e capitalistas agrários, e a união dos camponeses em cooperativas socialistas, bem como a grande organização das terras do Estado permitiriam à União Soviética, num curto período histórico, pôr fim ao atraso de séculos da agricultura, à miséria, àquela forma de exploração e obscurantismo no campo. Paralelamente, realizou-se uma *Revolução Cultural* no campo, retirando as pessoas do atraso em que se encontravam ao se apropriarem de novos aspectos ou conteúdos da cultura.

No plano cooperativo de Lênin, previa-se que a organização das cooperativas deveria se assentar sobre alguns princípios: adesão consentida, conveniência dos membros, aumento da produtividade do trabalho pelo emprego de máquinas agrícolas e, devido à “*generalização das aplicações da ciência, concordância do interesse pessoal e do interesse coletivo*”, assistência do Estado às cooperativas, transição das formas mais simples e acessíveis ao campesinato a formas mais complexas de cooperativas de produção, aliança entre a classe operária e o campesinato (EMÉLIANOV, 1976, p. 28, 29, grifos meus).

No tocante à cidade, a organização da indústria, também, pautou-se na propriedade socialista dos meios de produção, visando a produção pública. Com relação a

essa socialização, Lênin elaborou um programa concreto, definindo os métodos para a nacionalização da propriedade privada da burguesia abastada, que incluía os bancos¹⁶.

As formas públicas de propriedade dos meios de produção se efetivaram, pela primeira vez na história, sobre uma economia planejada na União Soviética, com a nacionalização e estatização das empresas. É preciso, contudo, ter em mente o que expõe Tuleski (2002, p. 51), com a *Revolução de 1917*, a luta de classes e de interesses antagônicos não desapareceu com o fim da propriedade privada, mas se metamorfoseou em cada etapa da construção do socialismo russo.

Certamente que, em meio a lutas no plano das idéias e aos combates sangrentos no plano da vida material, a busca pelo planejamento é bastante destacada por diferentes autores da época. Ela é que tornaria possível um programa com *base científica* para o desenvolvimento da economia socialista, com emprego mais racional do material, da mão-de-obra e dos recursos financeiros. Defendiam que isso não poderia ocorrer em mãos particulares, sob o signo dos *objetivos egoístas*. Estabeleceu-se, assim, o controle operário na produção, compra, venda e armazenamento de produtos e materiais, bem como nas atividades financeiras das empresas nacionalizadas e estatizadas, cuja forma embrionária já existia desde a *Revolução de Fevereiro*. Mesmo assim, os conflitos e os embates de uma classe que não se submetia à outra, outrora sujeitada, são evidentes.

Criou-se o *Controle dos Operários de Toda a Rússia*, composto por representantes dos soviets [conselhos, assembléias], sindicatos, organizações cooperativas e outras. Foram criados diferentes sistemas e mecanismos de trabalho nesse sentido, aprimorando a estrutura dos órgãos de direção das indústrias, e não só aperfeiçoando, mas, em especial, implantando a participação da coletividade na gestão (KAMENISTER, 1977).

Coube aos *corpos de controle* lidar com constantes *sabotagens da burguesia*, bem como organizar a massa trabalhadora. Na verdade, o controle operário tornou-se a primeira *escola de gestão industrial*; atribuição que deixou de ser operada somente pelas classes privilegiadas. Segundo Omarov (1976, p. 37), vários historiadores deturpam essa atividade ou experiência pioneira de gestão, alegando que os operários russos exerciam um controle caótico, desorganizando a indústria russa. Isto, no entender de Omarov, mais parece ser uma contra-propaganda burguesa que outra coisa.

¹⁶ Em 1917, Lênin já havia escrito o livro *Imperialismo: fase superior do capitalismo* (1982), em que apresenta uma análise do capitalismo em sua forma financeira, e dá especial destaque à constituição dos monopólios bancários, da criação dos seus tentáculos e do jorrar dos seus venenos.

Muitos entendiam que a nacionalização dos meios de produção da União Soviética e de outros países da Europa e Ásia diferiu da nacionalização parcial de alguns países em que o capital monopolista mantinha posições dominantes em áreas como estradas de ferro, centrais elétricas, minas de carvão, etc. Mas a mera transferência de tais meios das mãos de grupos individuais de capitalistas para as mãos do Estado burguês não afetaria a base do sistema capitalista, nem alteraria as relações de produção, posto que a propriedade não passaria para as mãos do povo, mas permaneceria à disposição da classe capitalista. Isso remete ao exposto por Marx: não resolve muito que a educação esteja nas mãos do Estado, se este é burguês.

Parece-me relevante destacar que entendia-se, na comunidade internacional, que seria mais fácil começar a revolução na Rússia, porém a construção do socialismo enfrentaria muitas dificuldades: era um país vasto, com uma sociedade economicamente atrasada. A guerra civil e a intervenção estrangeira, ainda presente nos anos pós-revolucionários e só acalmadas após a morte de Lênin em 1924, como apontei, corroíam ainda mais essa economia já afetada pela *Primeira Guerra Mundial*.

No início de 1922, a situação da Rússia soviética era catastrófica, segundo Elleinstein (1976, p. 172).

A Rússia de 1922 é o Bangla Desh em 1972. Nas regiões sinistradas, a alimentação consiste numa mistura de bolota, com ervas e casca de árvore. Come-se carne dos animais e, em certos casos, a carne dos cadáveres humanos. Apontam-se mesmo casos de canibalismo. Milhões de mendigos percorrem as estradas, que se encontram também infestadas de bandidos. A leitura da obra *Poema Pedagógico* [de autoria de Makarenko] permite compreender a situação real da Rússia Soviética.

De fato, a experiência educacional de Makarenko, apresentada em prosa, foi ímpar para os jovens delinquentes miseráveis, com ênfase na criação de um espírito de coletividade e na produção advinda de trabalho socialmente útil, conquistados com extrema disciplina – o que foi depois usado de forma deturpada pelo stalinismo (BARROCO, 2004b).

Com o exposto, é possível imaginar quanto a situação era tensa e complexa nesses anos 20. E, nessa época, destacavam-se cinco formas econômicas: economia patriarcal, pequena produção mercantil, capitalismo privado, capitalismo de Estado e o socialismo (ELLEINSTEIN, 1976, p. 13). A produção industrial achava-se quase totalmente paralisada: com escassez de matérias primas, o tráfego ferroviário caminhava rapidamente para a

imobilização total, etc. Era uma verdadeira saga fazer viver não somente os ideais revolucionários, mas os próprios revolucionários (OSTROVSKI, 2003).

A industrialização significaria, portanto, um processo para transformar um país agrário em outro industrialmente desenvolvido, alcançando a independência tecnológica e econômica, reforçando a sua capacidade defensiva. No caso soviético, a industrialização se baseou no desenvolvimento prioritário da indústria pesada – contrariamente aos países capitalistas em geral, que começam pela indústria leveira (têxteis, calçados e outros bens de consumo), enquanto a indústria pesada ficava para depois. Isso proporcionou a base da economia nacional. Por volta de 1927 ou 1928, a forma de encaminhamento de Lênin foi suplantada pelo seu sucessor, Josef Stalin (1879-1953). Este procurou resolver tal contradição à força e enveredou pela chamada coletivização maciça do campo (DEUTSCHER, 1967, p. 15, 16). Em torno de 1926-1928, deram-se as primeiras revisões técnicas da indústria e a introdução da maquinaria moderna, reconstruindo empresas praticamente do nada. A partir de 1926-1928, foi elaborado o *Primeiro Plano Quinquenal de Desenvolvimento Econômico*.

As tarefas básicas do *Plano*, para o período de 1928 a 1932, foram:

1. Criar uma indústria pesada capaz de elevar o poder econômico e potencial defensivo do país e reequipar tecnicamente todos os ramos da economia;
2. Reorganizar a agricultura em linhas socialistas através da socialização e coletivização socialista das herdades dos camponeses pequenas e dispersas;
3. Eliminar completamente os elementos capitalistas de todos os ramos da economia e estabelecer a base econômica para uma sociedade socialista (OMAROV, 1976, p. 57).

Segundo Elleinstein (1976, p. 125), os resultados de crescimento industrial desse período são difíceis de serem mensurados por causa da otimização de índices por simpatizantes do comunismo, mas a média de crescimento seria em torno de 16%, porcentagem em si já bastante elevada.

A elaboração de *Planos Quinquenais* teve continuidade. O *Segundo Plano Quinquenal de Desenvolvimento Econômico* deu-se de 1933-1937. Com este, divulgava-se que o principal objetivo político seria o de abolir as classes exploradoras, eliminando a exploração do homem pelo homem e a divisão da sociedade em classes antagônicas. Mas o *objetivo econômico fundamental residia na complementação da reconstrução tecnológica da economia nacional*. Para tanto, deveria se promover um vasto programa de construção, expandir a coletivização da agricultura, levar o desenvolvimento às regiões do leste e repúblicas nacionais. De fato, o segundo plano ultrapassou o primeiro: a agricultura recebeu

máquinas modernas (tratores, ceifadeiras, debulhadeiras), linhas de ferro e o transporte pluvial foi reconstruído e abertos novos canais e ramificações, sob um intensivo programa de elevação do nível médio material e cultural do povo.

O *Terceiro Plano Quinquenal*, de 1938-1942, foi defendido como um passo importante para a consolidação da proposta socialista. Previa-se um aumento na produção de maquinários semi-automáticos e automáticos, expansão da indústria química, etc. Em 1940, antes do ataque alemão, já se registrava um crescimento acima de 500%, em relação a 1913, em termos de produção industrial.

Todos eram envolvidos por essa realidade.

Operários analfabetos, na sua maioria antigos camponeses, foram arrastados para o trabalho criador em larga escala num processo sem precedentes de transformação econômica e social em todo país. *O povo construía e estudava*. Como não havia escavadoras, perfurava o solo com pás e extraía carvão por meio de picaretas. Mas o trabalho árduo e a escassez de gêneros e bens de consumo não bastavam para atenuar o seu entusiasmo no esforço total para construir complexos industriais socialistas (OMAROV, 1976, p. 65, grifos meus).

Todavia houve a *Segunda Guerra Mundial* e o enfrentamento ao nazismo, e, dessa época, o que fica bem marcado é o grande desenvolvimento da indústria de armamentos.

Após a guerra, foram elaborados o *Quarto Plano*, de 1946 a 1950, o *Quinto*, de 1951 a 1955, e o *Sexto*, de 1956 a 1960. Em meio ao desenvolvimento deste último, decidiu-se pela elaboração de um plano a longo prazo, um período de sete anos, de 1959 a 1965. No *Oitavo Plano*, de 1966 a 1970, a marca foi a da aplicação das últimas descobertas científicas à produção, visando maior eficiência, e dando ênfase à produção de bens de consumo em série, ao mesmo tempo em que a racionalização se afirmava (OMAROV, 1976, p. 60-68).

Ao longo desses *planos*, também se desenvolveu uma dada forma de *gestão científica*, como apontei anteriormente. Entendia-se que era necessário aperfeiçoar o método de gestão, assegurando um tratamento concreto e criativo do trabalho para obter o máximo de resultados a um custo mínimo, com profundo interesse em se melhorar a vida dos operários. Essa atividade não deveria ser pautada em fatores acidentais ou subjetivos, mas em princípios definidos, o que levou ao *centralismo democrático*. O princípio deste abarca “o planejamento de Estado uniforme, gestão secundária centralizada com iniciativa econômica local extensiva e princípio de gestão de um homem só em que todos os membros do coletivo desempenham

um papel crescente na administração”. Pensava-se que, com o ulterior e amplo desenvolvimento dos princípios democráticos da gestão, criar-se-iam as condições prévias objetivas para a participação extensiva de todo o povo trabalhador na gestão da produção, e que teria influência ativa nos resultados da atividade econômica de uma empresa (OMAROV, 1976, p. 88, 89).

Certamente que a história humana não é feita apenas por vontades e planos, consiste, antes de mais nada, em lutas humanas. Não se pode pensar que a aplicação de tais *Planos*, bem como desse modelo político e administrativo, que buscava ter uma base científica, tenham sido realizados sem sofrimentos, renúncias, imposições e toda sorte de enfrentamentos pessoais e coletivos, como aponta Elleisntein (1976).

No entanto, com a exposição dos mesmos, o que quero ressaltar é a existência de uma proposta societária, de um plano diretor para o qual se conduziram e pelo qual se guiaram aqueles homens. Não existiu perfeição e nem serenidade. O próprio Georg Lukács (1885-1971) foi porta-voz de inúmeras críticas ao modo de governo de Stalin, e à defesa da idéia de *revolução permanente* que vigorou no stalinismo (LUKÁCS, 1967).

Antes mesmo da criação do *Primeiro Plano*, por exemplo, a situação de embate dentro da própria esquerda se firmou: Lênin enfrentava seus críticos, lidava com o *oportunismo de direita*, que se manifestava pelas tendências de revisionismo e reformismo, e com o *oportunismo de esquerda*, manifestado pelo dogmatismo e sectarismo. Lênin acusava seus críticos de terem trocado o marxismo pelo reformismo (LÊNINE, 1986, p. 366-369), e Karl Kautsky (1854-1938) acusava os bolcheviques de valerem-se do terrorismo para se manterem no poder. É necessário lembrar que, para Marx, a *Ditadura do Proletariado* seria uma fase de transição pós-revolucionária. Marx e Engels afirmaram que o terrorismo seria um regime de homens aterrorizados, que perpetram crueldades em geral inúteis com o propósito de aumentar sua confiança em si mesmos (BOTTOMORE, 2001, p. 326).

A luta pela nova sociedade não se fazia somente com decretos pela nacionalização e pela cooperação. Era preciso manter a unidade do movimento comunista para a construção da sociedade soviética e contenção do *revisionismo* e do *reformismo* – investidas constantes desde aquela época. Assim, torna-se compreensível a ênfase educacional no coletivo, no marxismo, etc.

Segundo Lênin, a *Revolução Russa* teria que manter o alvo, o movimento mundial. *Considero, pois, que a luta dos soviéticos não seria, a princípio, por um país, por uma sociedade, mas pela condição humana. Penso que é justamente essa clareza que expõe o caos dos dias atuais, quando a luta é de cada uma das minorias por um lugar ao sol (a luta*

dos sem-terra, dos sem-emprego, dos sem-teto, dos com deficiência, e por aí afora). Os revolucionários não-revisionistas tinham que estar atentos, também, aos focos de nacionalismo que pipocavam pelo mundo.

Ao nacionalismo opõe-se o patriotismo socialista, popular, proletário, o qual expressa a autêntica grandeza da nação, os seus interesses com o poderoso processo emancipador e o desenvolvimento progressista de todos os povos e que, em unidade dialéctica, se articula com o internacionalismo.

A época contemporânea é a época de formação, afirmação e impetuoso desenvolvimento das nações, do desenvolvimento das culturas, da autoconsciência e orgulho nacionais. Este processo realiza-se sob a influência do sistema de idéias e da força do socialismo e tem um verdadeiro alcance histórico-universal, na medida em que transforma a fisionomia da humanidade. O desenvolvimento das nações prosseguirá num futuro próximo e, paralelamente, a consciência nacional-patriótica enriquecer-se-á. Mas o egoísmo nacional, ou seja, o nacionalismo, que em certas condições acompanha o patriotismo, é um tributo que se paga pela formação das nações e pelo desenvolvimento da autoconsciência nacional (SÓBOLEV, 1975, p. 80-81).

Fica evidente que a implantação da nacionalização e da coletivização como medidas oficiais em si mesmas não garantiriam a nova sociedade para russos e para não-russos. A formação de uma outra mentalidade, de um outro nível de consciência, por meio da educação, sim, era imprescindível. O próprio Lênin (1986), no período de 1919 a 1923 elaborou vários discursos e textos, contidos no *Tomo V de Obras Escolhidas*, ora reanimando o povo, ora analisando o processo revolucionário, ora advertindo para os perigos de desvios, numa produção de carácter teórico e de elaboração de estratégias. Aliás, no campo educacional, já em 1913, Lênin criticava a divisão de escolas por nacionalidades.

Os operários conscientes não se limitam a lutar contra toda a opressão nacional e todos os privilégios nacionais. Combatem todo o gênero de nacionalismo, mesmo o mais refinado, defendendo não só a unidade, mas também a fusão dos operários de todas as nacionalidades na luta contra a reação e contra todo nacionalismo burguês. *A nossa tarefa não consiste em separar as nações, mas em unir os operários de todas as nações.*

A influência do nacionalismo filisteu, pequeno-burguês, também contagiou alguns socialistas que preconizavam a chamada 'autonomia cultural ilustrativa', ou seja, a passagem da ação escolar (e, em geral, as questões da cultura nacional) das mãos do Estado para as de cada nação. É lógico que os marxistas lutem contra essa pretensão da demarcação das nações [...] (LÊNINE, 1977a, p. 186, grifos meus).

Mas, se é reconhecida em Lênin a qualidade das suas produções, é preciso considerar esses aspectos a respeito de Stalin. Este deu à coletivização e à coletividade uma

conotação diferenciada da de Lênin, como afirmei anteriormente, sendo responsável pelo que se denomina *stalinismo*, um termo que tem gerado controvérsias pelo que denota. Aponte os alcances conquistados na empreitada de fazer a Rússia se levantar socialista.

Convém repetir, para me posicionar, que não vejo a sociedade soviética, defendida por Vigotski e demais autores, como perfeita. Há autores, por exemplo, que analisam o atendimento no âmbito da Educação Especial na Rússia ou na União Soviética e falam do período soviético de modo bastante crítico (como GAINES, 2004; KORKUNOV, NIGAYEV, REYNOLDS, LERNER, 1998; MALOFEEV, 1998). É importante, todavia, salientar que seus pontos muito críticos, especialmente do stalinismo, não anulam o trabalho de educadores soviéticos, de Vigotski, colaboradores e continuadores, e nem desmerecem a defesa deles por uma sociedade socialista.

1.3 A NOVA EDUCAÇÃO RUSSA E SOVIÉTICA (1917-1940)

Algumas décadas depois dos estudos e argumentações de Marx e de Engels, ao se voltar à educação soviética, encontra-se a luta pela construção de uma proposta de sociedade e pela sua efetivação numa prática revolucionária também em construção, que implicava em uma nova economia, nova política e em uma nova educação.

Até 1917, as escolas primárias russas eram instituições isoladas, mantendo o caráter feudal em sua estrutura. A resultante é que, em termos nacionais, os programas não se relacionavam entre si, levando a uma instrução separatista, tanto no que se refere aos clãs, como às classes sociais, limitando radicalmente a sua continuidade nos estudos superiores. As escolas, em geral, eram de propriedade de setores da grande burguesia e, em menor parte, do Estado. A Igreja controlava a instrução popular e era proprietária de grande número de estabelecimentos educacionais. Até o fim do império russo, as escolas da igreja eram o principal meio de ensino e de doutrinação dos czares. A duração da escola primária era de três a quatro anos, com todas as matérias ministradas por um único professor. Além da religião, ensinavam-se noções de leitura e escrita, elementos básicos de aritmética e canto religioso. Excepcionalmente, o ensino poderia perfazer seis anos, contemplando gramática russa, história e geografia do país, geometria e outras matérias (CAPRILES, 2002, p. 18).

Antes de 1917, educadores progressistas discutiam a educação russa, como Constantin D. Uchinski, que defendia um sistema público de instrução com base na cultura e

tradições populares, e ministrada na língua materna de cada povo. A educação era, assim, alvo da preocupação de diferentes autores e pensadores. Leon Tolstói (1828-1910) foi um dos defensores das idéias de Uchinski e criador da escola gratuita *Iasnaia Poliana*. Tolstói chegou a escrever o *ABC* [cartilha] em quatro volumes, abordando noções científicas e contos populares. Com ele e outros educadores, as idéias escolanovistas de educação livre, preconizada por Jean Jacques Rousseau (1712-1778) em 1762, ganharam notoriedade na Rússia. Defendiam que o professor, sem um plano de estudos, deveria incentivar as manifestações do aluno e não obrigá-lo a demonstrar interesse pelo que não experimenta (CAPRILES, 2002, p. 21).

Findo o século XIX, a Rússia ingressa na fase superior do capitalismo, o imperialismo, conforme Lênin (1982). Este explicita em seus estudos quanto o avanço do capitalismo traz consigo, inexoravelmente, a degradação das condições de vida dos trabalhadores num nível de exploração cada vez mais insuportável. O governo czarista enfrentava a chamada revolução democrático-burguesa, de 1905-1907, mas desconsidera a luta pela educação pública, defendida por pedagogos que seguiam as idéias de Uchinski e buscavam a educação social.

Conforme Capriles (2002, p. 22-24), diferentes educadores ganham destaque nesse período, como P. F. Lesgaft (1837-1909) que defendeu a educação física na escola primária; P. F. Kapterev (1849-1922) que salientou que diante da produção industrial deveria se unir a educação familiar à social desde o jardim-de-infância; V. P. Vakhterov (1853-1924), pedagogo que elaborou materiais didáticos, proposições metodológicas de ensino da língua russa, bem como a *Cartilha Russa*, divulgada em todo país e que contava com 117 edições em 1917, favorecendo o ensino da leitura às crianças. Com E. I. Tikheeva (1866-1944), cuja tese era a de unidade e continuidade da educação das crianças em casa, na pré-escola e no primeiro grau, é que se aprofunda a busca pela qualidade da instrução na Rússia.

Antecedendo a *Revolução de Outubro de 1917*, o engenheiro e professor A. Zelenko, a pedagoga Louise K. Shleger (1863-1942), e o especialista em Dewey, S. T. Chatski (1878-1934) contribuem muito para dar um perfil de contemporaneidade à educação russa, por meio de pesquisas e métodos educacionais, tais como se aplicavam na Europa e Estados Unidos. Shleger abriu uma escola para filhos de operários e escreveu um manual para professores, no qual enfatizava a importância e a seriedade do jogo na pré-escola, posto que ele desvenda o mundo interior da criança. Posteriormente, esta questão também é defendida, por caminhos independentes, por Montessori e aplicada nos anos iniciais da educação

soviética. Em 1904, Zelenko traz dos Estados Unidos e da Europa as concepções do norte-americano John Dewey (1859-1952) que são utilizadas em meios operários. Chatski expunha idéias referentes aos princípios pedagógicos norte-americanos que propunham reforma social pela via da educação. Em 1906, os três educadores fundam o *Primeiro Centro de Assistência Social de Moscou*, que se tornou uma escola experimental, que ensinava o socialismo às crianças, desagradando o governo, e levando à prisão de Zelenko e Chatski. Após outubro de 1917, o *Centro* passou a ser chamado de *Primeira Estação Experimental de Educação Pública* (CAPRILES, 2002, P. 23, 24).

Mainardi (2001, p. 63-65) escreve que já se discutia/reivindicava, antes da própria *Revolução*, aspectos defendidos por Marx e Engels no século XIX: -unidade no ensino, isto é, todas as escolas unificadas, abrangendo da educação pré-escolar ao ensino superior; -ensino universal, gratuito e obrigatório; -ensino leigo; -igualdade de direito ao ensino, sem distinção de nacionalidade e gênero; -criação de conselho escolar com representantes de organizações de trabalhadores; - autonomia das universidades e criação de universidades operárias.

Nos anos pré-revolucionários, Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939) já se destaca como uma das mulheres mais instruídas e cultas da sua geração que, em 1899, já escrevera o livro *A mulher trabalhadora*. Nele, enfatiza a necessidade de a nova sociedade oportunizar condições materiais para o desenvolvimento pleno, multilateral e harmonioso. Posteriormente, escreveu vários artigos sobre educação. No exílio, estudou as tendências pedagógicas e teve interesse especial pelo trabalho de John Dewey e pela escola nova. Teve contato com Willian James (1842-1910) e com o seu pragmatismo, que preconizava que a atividade intelectual subordinava-se às finalidades da ação.

Durante o governo provisório, instituído de fevereiro de 1917, Krupskaya acusa as autoridades de pouco fazerem para modificarem a situação escolar do país. Em maio de 1917, publica o *Programa escolar municipal*, no qual propõe que cabe ao governo organizar o maior número de instituições pré-escolares gratuitas. Em 1929, foi nomeada vice-comissária para a *Instrução Pública*. Das suas publicações, compiladas em *Obras Completas*, composta por 11 volumes, destaca-se *A instrução e a democracia*, de 1936 (CAPRILES, 2002, p. 25-26).

Conforme os aspectos contextuais que apresentei anteriormente, gerou-se na educação a eleição de um norte, o qual pode ser encontrado nos textos de Krupskaya e de outros autores, ao defenderem a importância: do conceito de *coletivo*, de pertencimento à *coletividade*; do desenvolvimento da *autogestão* no mundo do trabalho e na vida pessoal, do

uso do planejamento e do domínio de técnicas de produção; do desenvolvimento de diferentes habilidades cognitivas, etc.

O primeiro programa educacional, após 1917, foi esboçado e estruturado por Krupskaya, esposa e companheira de luta de Lênin. Estabelecia-se, nele, a escola única, que integrava as escolas primárias, secundárias, técnicas, etc., com exceção das universidades. Coube a Anatoli Lunatcharski (1875-1933) coordenar a revolução cultural pela implantação da pedagogia socialista. Segundo Romain Rolland (*apud* CAPRILES 2002, p. 29), ele era o homem “mais culto e mais instruído de todos os ministros da educação da Europa”: tinha vastos conhecimentos enciclopédicos, era destacado crítico, historiador da arte e da literatura universal, cronista, excelente orador. Coube-lhe articular com a velha intelectualidade russa a integração da mesma à nova realidade. Segundo Capriles (2002, p. 30), “foi o verdadeiro responsável por toda transformação legislativa da escola russa e o criador dos sistemas de ensino primário, superior e profissional da futura pedagogia socialista”. Como dominava a teoria marxista, os métodos ocidentais de instrução e conhecia a realidade nacional, sua atuação favoreceu a resolução das principais questões de organização do coletivo naqueles anos de intensas transformações. Lunatcharski conseguiu a colaboração do não-comunista Chatski até 1925, bem como do anarquista P. Kropotkin. Pode-se imaginar o clima de intensa efervescência e a conturbação política, cultural-educacional instaurados.

Os dados históricos da educação russa e soviética ressaltam quanta importância Lênin concedeu à educação da nova geração, já que via a escola como um meio de preparar a sociedade sem classes, um meio de reeducar a jovem geração no espírito comunista. Portanto, era necessário desmanchar ou acabar com o ensino anterior, erigido sob o czarismo. Ele mesmo, filho de um pedagogo notável, valorizava a escola primária e dedicou seu tempo a elevá-la a um nível superior, tomando por base os escritos de Marx e de Engels acerca da escola e do trabalho produtivo.

A temática educacional já era abordada por ele em 1897, no artigo *Pérolas do arbitramento populista*, em que se opõe ao populista Iuzhakov, que propôs a *utopia* [ironia de Lênin] da fundação de liceus dotados de grandes herdades nas aldeias. Neles, os jovens camponeses ricos pagariam por seus sustentos e os pobres o fariam trabalhando. A tal plano para a escola secundária, Lênin, em 1919, atribui uma natureza “feudal-burocrático-burguesa-socialista” (LÊNINE, 1977a, p. 223), posto que mantinha a divisão de classes e o próprio regime autocrático.

Em 1913, escreve que “[...] a escola tinha sido transformada num instrumento de dominação de classe, estava impregnada de um espírito burguês de casta e

tinha por objetivo proporcionar aos capitalistas servidores fiéis e operários razoáveis” (LÊNINE, 1977a, p. 236). Concebendo que todos teriam direito a uma boa educação, contrapôs com um projeto de escola de trabalho obrigatória, que propiciasse conhecimentos importantes e na qual todos os alunos trabalhassem.

Evidentemente que, após a *Revolução de Outubro de 1917*, não foi fácil construir um sistema democrático de educação pública sobre as ruínas do velho sistema, pois o processo de construção esbarrava na destruição e escassez próprias à *Primeira Guerra Mundial*, à guerra civil, na intervenção estrangeira e na ignorância das massas. Os velhos livros de ensino não se adequavam e os novos não haviam sido escritos; não havia produção de materiais educacionais, nem equipamentos em ordem; não havia edifícios escolares suficientes, e os existentes não tinham aquecimento para os rigorosos invernos. Além disso, parte significativa dos professores foi estimulada por representantes do regime anterior a *sabotar* o novo sistema e, de início, não havia novos professores disponíveis para os substituírem (SKATKIN; COV'JANOV, 2000).

Ao elaborar o projeto do *Programa do Partido* em 1917, no aspecto referente à educação, Lênin destacou a necessidade de: “[...] ‘ensino gratuito, obrigatório, geral e politécnico (que dê a conhecer, na teoria e na prática, todos os ramos fundamentais da produção), para todos os jovens de ambos os sexos até aos 16 anos; relação íntima do ensino com o trabalho social produtivo dos jovens” (KRUPSKAYA, 1977, p. 169). Além disso, conforme Gadotti (1993, p. 121-122), previa-se a distribuição gratuita de roupas, alimentos e material escolar [não que necessariamente houvesse para serem distribuídos], eleição e destituição direta de professores pela população, regulamentação de jornadas de trabalho noturnas e insalubres para jovens, etc.

A partir da tomada do poder, insistiu-se com o *Comissariado do Povo Para a Instrução Pública*, cuja sigla era *Narkompros* ou *CIPI*, para dar corpo à escola politécnica, que teve início com escolas experimentais, já que ela seria a base para a construção, no sentido literal e figurado, da sociedade sem classes. A sociedade comunista, segundo o próprio Lênin, era para ser edificada pela juventude; os que contavam com 50 anos [em 1920] fizeram a Revolução, mas não iriam vê-la. Todavia, os que na época tinham 15 anos, sim, iriam vê-la, visto que esta seria a missão de suas vidas (LÊNINE, 1977a, p. 139).

Fazendo um diagnóstico da educação, Lênin salienta que, no período de ditadura do proletariado, uma fase entendida como transitória, a escola não só deveria ser o veículo dos princípios do comunismo, como a influência ideológica, organizativa e educativa

do proletariado sobre os semi-proletários e não-proletários das massas trabalhadoras. Aponta que as tarefas imediatas, nesse sentido, seriam:

- 1) Implantar a instrução geral e politécnica gratuita e obrigatória (na qual se ensine a teoria e a prática dos principais ramos da produção) para todos os jovens de ambos os sexos até aos 16 anos.
- 2) Unir intimamente o ensino ao trabalho social-produtivo.
- 3) Proporcionar a todos os alunos alimentação, vestuário e material de ensino por conta do Estado.
- 4) Intensificar a ação de agitação e propaganda entre os docentes.
- 5) Preparar para o magistério novos quadros imbuídos das idéias do comunismo.
- 6) Incorporar a população trabalhadora numa participação ativa na instrução pública (desenvolver os conselhos de instrução pública, mobilizar os que sabem ler e escrever).
- 7) Ampla colaboração do poder soviético na auto-educação e formação individual dos operários e camponeses trabalhadores (organizar bibliotecas, e escolas para adultos, universidades populares, conferências, cinemas, estúdios de artes plásticas, etc.).
- 8) Desenvolver as mais amplas propagandas das idéias comunistas... (LÊNINE, 1977a, p. 239-240).

Lênin entendia que a nova educação não se implantaria ou se realizaria facilmente, e que havia a necessidade de se trabalhar junto ao corpo docente admoestando-o ao comunismo. Escreve que

O exército dos docentes deve encarar as gigantescas tarefas da instrução e, acima de tudo, converter-se no principal destacamento da instrução socialista. Torna-se necessário emancipar a vida e o saber da subordinação ao capital, do jugo da burguesia. Não é possível restringirmo-nos aos limites da estreita atividade docente. Os professores devem fundir-se com toda a massa combatente dos trabalhadores. A tarefa da nova pedagogia fundamenta-se na ligação da atividade docente com a tarefa da organização socialista da sociedade (LÊNIN, 1917a, p. 121).

Com relação aos professores, afirma: “daí também não estranharmos a luta prolongada e tenaz que se desenrolou no seio do magistério, organização que manteve desde o primeiro momento, na sua larga maioria, para não dizer na totalidade, posições hostis ao poder soviético” (LÊNINE, 1977b, p. 123). Essa constatação pode ser encontrada em textos de autores que escreveram na época stalinista, mas que se reportaram à educação desde os anos de 1920¹⁷.

¹⁷ Nina Sorochenko (1959, p. 1, 2), por exemplo, afirma, acerca da educação infantil na URSS, que a expansão da rede de creches e de jardins de infância foi entendida como essencial para a mulher soviética combinar “ativa participação na construção do socialismo” com “uma maternidade feliz (cf. consta Artigo 22 da Constituição Soviética de 1936). Escreve que essas instituições, segundo Lênin, “serviam para libertar a mulher de estafantes

Mesmo com esse não envolvimento geral do corpo docente, desde outubro de 1917, a sociedade soviética já se punha a buscar pela ampliação do índice de alfabetizados, visando a atender a todos os cidadãos soviéticos por meio da educação escolar e não-escolar, enfrentando o vergonhoso índice de analfabetismo, criticado por Lênin em diferentes pronunciamentos. Em 1918, por exemplo, discursou: “Na Rússia, a imensa maioria da população é ainda atrasada e ignorante, por se ter feito tudo o necessário para impedir que as massas operárias e exploradas se educassem. Mas existe nessas massas uma enorme força vital que pode revelar capacidade de uma grandiosidade inesperada [...]” (LÊNINE, 1977a, p. 31). Marginalidade, aqui, é atrelada à ignorância e à pobreza, próprias da herança czarista.

É importante destacar que, em 1918, uma organização política da juventude foi criada durante o *Primeiro Congresso Russo da Juventude, do Trabalhador e do Camponês*. Foi denominada inicialmente de União da Juventude Comunista Russa - RKSM. Em 1926, tornou-se KOMSOMOL, que seria a sigla da *União das Juventudes Comunistas Leninistas da URSS*. A KOMSOMOL foi constantemente conclamada a apoiar a nova educação em todos os seus níveis e modalidades (SUJOMLINSKI, [19--]; FRIESE, 1959, KALININ, [19--]). O programa da KOMSOMOL define a sua atribuição de divulgar as idéias do comunismo e envolver a juventude trabalhadora e camponesa na construção ativa da Rússia soviética. Adicionalmente, a sua tarefa incluía a participação na luta política, pautada na instrução teórica. Era uma organização mais popular do que o próprio partido, já que podia ou deveria trabalhar com iniciantes ou com os céticos no e do partido. Em diversos textos de educadores e de políticos, conclama-se à edificação da sociedade soviética, bem como aos estudos escolares e à própria cruzada contra o analfabetismo, como o fez Kalinin ([19--], p. 70.),

Afinal, entendia-se que

O comunismo consiste em que a juventude, os rapazes, as raparigas pertencentes à União das Juventudes, declare: eis o trabalho que devemos realizar – agrupar-nos-emos e visitaremos todas as povoações para eliminar o analfabetismo, a fim de que a próxima geração não tenha analfabetos; aspiramos a que toda a iniciativa da juventude em formação se consagre a essa obra.

Sabeis que é impossível transformar a Rússia ignorante e iletrada numa Rússia instruída, mas se a União das Juventudes se empenhar nisso, se toda a juventude trabalhar para o bem-estar geral, os 400.000 jovens que a

tarefas domésticas e da pobreza que a esmaga, sufoca, estupidifica e degrada”. Sorochenko, numa crítica a essa visão leninista, escreve que as mulheres não se dispunham a levar seu filho à creche de manhã, ou no inverno, pelas virtudes do sistema educacional socialista, mas pelas torturantes condições de vida. Essa concepção cética àquela proposta social em si, ou à forma da sua implantação, era compartilhada por grande parte dos professores.

compõem terão o direito de se intitular União das Juventudes Comunistas. Outra das suas missões é, depois de ter assimilado um ou outro conhecimento, a de ajudar os jovens que não hajam podido desembaraçar-se só por si das trevas da ignorância.

Ser membro da União das Juventudes Comunistas representa colocar o seu trabalho e inteligência ao serviço da causa comum. É nisto que consiste a educação comunista. Só através desse trabalho um rapaz ou uma rapariga se convertem em verdadeiros comunistas. Só se obtiverem resultados práticos nessa ação se tornarão comunistas. (LÊNINE, 1977a, p. 35).

Em 1920, foi criada a *Comissão Extraordinária para a Eliminação do Analfabetismo*, o que já era, em si, conforme Lênine (1977a, p. 39), uma prova de que eram um povo “[...] (como dizê-lo com suavidade?) como que semi-selvagem”

Em 1923, Lênin publicou o quadro estatístico sobre a instrução na Rússia nos anos 1897 e 1920, extraído do relatório *A instrução na Rússia*, divulgado pela *Direção Central de Estatísticas*, em 1922:

	Em cada 1000 homens, lêem e escrevem		Em cada 1000 mulheres, lêem e escrevem		Em cada 1000 habitantes, lêem e escrevem ¹⁸	
	Anos		Anos		Anos	
	1897	1920	1897	1920	1897	1920
1. Rússia europeia	326	422	136	255	229	330
2. Cáucaso setentrional	241	357	56	215	150	281
3. Sibéria (ocidental)	170	307	46	134	108	218
[Total]	318	409	131	244	233	319

Enquanto conversamos acerca da cultura proletária e sua correlação com a cultura burguesa, os fatos oferecem-nos números que revelam que, mesmo considerando essa relação, a nossa situação deixa muito a desejar. Como era de esperar, verifica-se que estamos muito atrasados quanto à instrução geral e até que foi com demasiada lentidão que progredimos, em comparação com a época czarista (1897). Isso constitui uma advertência séria, uma censura àqueles que ainda se perdem em fantasias sobre a “cultura proletária”, demonstrando que ainda temos de executar um trabalho perseverante e penoso para dispormos de um nível normal de um país civilizado da Europa ocidental, evidenciando, além do mais, quanto é grande a tarefa que temos de cumprir para conseguirmos, com base nas nossas conquistas proletárias, um relativo nível cultural (LÊNINE, 1977a, p. 40-41).

Mas, segundo Boldirev ([19--], p. 3), da *Academia de Ciências Pedagógicas da Federação Russa*, até a *Revolução de Outubro de 1917*, três quartos da população russa czarista era analfabeta; “cerca de 80 por cento das crianças e adolescentes não iam à escola; dezenas de povos não-russos careciam da possibilidade e do direito de terem escolas em sua

¹⁸ Entendo que nesta coluna incluem-se as crianças e jovens também.

língua materna”. Em 1913, não havia mais que 290.000 pessoas com instrução superior completa e incompleta e instrução média especializada. Para Azevedo (1945, s. p.), “em 1913, 78% da população russa era constituída de analfabetos; entre 1934 e 1935, esse índice baixou para 8%” [referente à população russa, e não à soviética como um todo].

Em 1923, foi criada uma organização voluntária denominada *Abaixo com a Ignorância!*, cujo slogan era: *Alfabetizado, Ensina o Analfabeto!*. Isto levou os jovens estudantes, professores e parte da *inteligência* a participarem do trabalho. O resultado foi que, entre 1920 e 1940, uns 60 milhões de adultos foram alfabetizados (SKATKIN; COV’JANOV, 2000).

Em anos posteriores aos pronunciamentos de Lênin, Kalinin ([19--], p. 71) defende que a educação constitui-se em uma das tarefas mais difíceis, e que os melhores pedagogos consideram-na tanto uma ciência como uma arte. Embora defendesse escola para todos, entendia que, se a educação escolar estava limitada, tinha-se a escola da vida, “[...] na qual havia um processo ininterrupto de educação das massas, e donde o educador é a própria vida, o Estado, o Partido, e o educando, milhões de pessoas adultas, distintas por sua experiência de vida e por suas experiências políticas”. Em seus pronunciamentos como presidente do *Comitê Executivo Central de Toda União* (1919-1938) e presidente do *Comitê Executivo Central do Congresso Soviético de Toda Rússia* (1938-1946), destaca as defesas educacionais de Lênin com certa constância. E quais seriam as defesas que enfatiza?

Em 1926, apesar de não conchamar uma luta contra o analfabetismo, tal como Lênin, mas uma valorização do conhecimento (também destacada por Lênin), Kalinin ([19--] p. 7-13) faz uma admoestação aos jovens komsomóis, destacando que, nas filas desta liga, desenvolvia-se a principal riqueza do país. Afirma que a juventude se caracteriza por ser impressionável, e que possui um grande afã pelas emoções e ideais, o que a leva a querer correr o mundo, descobrir novas terras, etc. Também entende que a juventude em geral é extraordinariamente sincera e franca – características que sofrem transformações com a experiência de vida. Conclama, enfim, aos dirigentes que não percam isso de vista.

Muitos têm a idéia equivocada de que, quando os jovens estão ocupados por suas obrigações de KOMSOMOL, isto constitui já o desenvolvimento, a formação da pessoa. E estas obrigações de KOMSOMOL consistem principalmente no estudo político, no estudo do marxismo, em uma palavra, no estudo dos problemas sociais.

A mim me parece que um conceito tão estreito dos problemas do desenvolvimento e da formação do homem é equivocado. Eu me recordo como nos desenvolvíamos antes como marxistas: estudávamos não só a base dos livros especificamente marxistas – a propósito, tem que dizer que estes eram então muito mais escassos; hoje em dia, só o curso de Bérnikov e

Svetlov já é um livro de importância, quando só existia o Programa de Erfurt e o “Manifesto Comunista”. Assim pois, – refiro-me aos círculos clandestinos de estudos – ao par que aprendíamos os fundamentos do marxismo, seguíamos um curso de cultura geral, começando pelos clássicos da literatura, a história da crítica russa; em uma palavra estudávamos todo o conjunto de sabedoria encerrada nos livros. Por uma parte, trabalhávamos na fábrica, e por outra, desenvolvíamos nossos conhecimentos no campo da literatura, da ciência, etc. (KALININ, [19--], p. 9-10).

Kalinin expõe acerca da importância da formação escolar, com conteúdo específico a ela:

Eu considero que, por exemplo, se o cumprimento das obrigações do KOMSOMOL em nossas escolas, vai obstaculizar o estudo das matemáticas – e refiro-me deliberadamente às matemáticas já que são as matérias que mais se distinguem do estudo político – e nossos estudos políticos vão substituir as matemáticas, as ciências naturais, então cometeremos um erro. *Neste caso o KOMSOMOL que houvesse lido uns quantos livros políticos não seria mais que um homem desenvolvido exteriormente. Em uma conversação sobre qualquer matéria, poderá expor algumas opiniões, terá uma cultura e um brilhantismo aparentes, porém, não o poderemos dizer que seja um homem culto e desenvolvido.* (KALININ, [19--], p. 10, grifos meus).

Posteriormente, em 1940, num discurso para escolas médias, afirmou:

A escola proporciona ao homem conhecimentos sistematizados, prepara-lhe um trabalho qualificado. E a maioria de vós sereis provavelmente trabalhadores qualificados. Por isso deveis estudar com tenacidade e insistência.

Quem quer no futuro ser um trabalhador qualificado, deve passar pela escola soviética e aprender a trabalhar de um modo sistematizado com os livros e ampliar seus conhecimentos. A quem não tenha passado pela escola a vida lhe será difícil, o trabalho a que se dedique depois também lhe resultará difícil. Este defeito, isto é, a falta de conhecimentos sistematizados e de um hábito de trabalho sistemático, o sentireis sempre e em todas partes, os perseguirá constantemente pisando-os saltos como uma sombra. [...] *Por essa razão se deve sacar o maior proveito possível da escola – desde a primeira até a sétima ou até a décima classe – como uma fonte decisiva de conhecimentos sistematizados.*

Nenhum escolar deve esquecer que somente pode ter alguma significação na vida social e política, em qualquer esfera que seja de utilidades, quem saiba trabalhar de modo sistemático e conheça seu trabalho. Porém quem só brilha uma cultura superficial, gente do tipo de Onegin¹⁹, capazes de dizer algo sobre qualquer tema porém que não sabem nada substancial, essa gente não

¹⁹ Refere-se ao herói de uma novela em verso, escrita de 1822 a 1830, *Eugenio Onegin*, e que alcançou fama internacional pouco após a morte do autor, Alexandre Pushkin (1799-1837), e inspirou muitos artistas como, por exemplo, a Tchaikovski em sua primeira ópera homônima (1873). Nela, o protagonista é caracterizado, dentre outros aspectos, como diletante.

desempenha nem desempenhará nenhum papel de importância na vida da sociedade nem do estado soviético (KALININ, [19--], p. 53, grifos meus).

Se Marx e Engels denunciaram o não-acesso de todos a uma boa educação na sociedade burguesa, nesta nova sociedade, conclamava-se aos jovens do KOMSOMOL, “herdeiros dos velhos bolcheviques”, como se dizia à época, que contribuíssem para a existência de uma juventude não só com instrução política, mas cuja cultura política se apoiasse nos ramos da instrução social e da ciência – atributos necessários ao homem desenvolvido.

Kalinin ressalta que estudar o marxismo não significava ler Marx, Engels e Lênin; mas dominar o método marxista. E, onde fosse atuar, o indivíduo deveria levar esse método. Assim, por exemplo, na agricultura, para se aplicar o método marxista, seria necessário tornar-se especialista na matéria agrícola, sem o que o método se tornaria uma coisa morta, resultaria apenas em exegese do marxismo. “O conhecimento textual do marxismo não significa, todavia, que a pessoa que conheça Marx ao pé da letra possa abordar cada problema de forma marxista” (KALININ, [19--], p. 16). Ser marxista “significa saber adotar uma linha acertada”. Para tanto, era necessário ser um excelente especialista no ramo em que trabalhasse. “E esta tese geral é integralmente aplicável a todos os komsomóis, começando pelos estudantes e terminando pelos komsomóis que trabalham na agricultura e os aprendizes das fábricas”. Significava impregnar a teoria de vida, vincular o trabalho cotidiano com a teoria. Cria, enfim, que “ser marxista é ser criador” (KALININ, [19--], p. 1, 17).

E qual diferença existiria entre o artesão e o criador?

A mesma que existe entre um artista e um pintor vulgar. [...] Muito distinta é a obra do artista criador. Quando este trabalho põe toda a sua alma, embora seja no trabalho mais simples, embora não seja mais que tecer alpargatas. O artesão pode ser um magnífico artista quando põe toda sua alma no trabalho. E à sua vez, o artista pode ser um artesão quando não faz mais que emplastrar, quando não põe a alma em seu trabalho. E o marxismo quando não se põe a alma no que se faz, quando não se realiza um trabalho criador, quando não se toma realmente em conta o que sucede em cada momento, converte-se em um quase-marxismo (KALININ, [19--], p. 17).

Com o exposto, contestável a respeito do que seria arte e criação, ante as elaborações de Vigotski a respeito, Kalinin já frisava quanto se necessitava de trabalhadores marxistas, porém qualificados. Afinal, “a história marcha”, se move “[...] eternamente para adiante. E o marxista deve avançar constantemente a par do movimento histórico. O marxista

deve saber orientar-se com precisão. Por muito simples que seja seu trabalho, a mente do marxista deve ferver, estudar e criar sem descanso” (KALININ, [19--], p. 18).

Kalinin afirma que estavam num *cercos capitalista*, algo que jamais deveria ser esquecido, e que, em caso de guerra, os komsomóis estariam, sim, na linha de frente, uma *linha encarniçada*. Assim, a juventude era levada a dominar o manejo de arma, e se fazia a defesa de que a educação física deveria ser ensinada. O desporto não deveria, portanto, ser algo a ser convertido em exclusivo recordismo, mas em arma pela vida – seu discurso demonstra aquilo que Lukács criticou: a manutenção do processo de revolução permanente.

Nós queremos desenvolver o homem em todos os aspectos, para que consiga correr bem, nadar, marchar com rapidez e galhardia, para que todos seus órgãos se encontrem em bom estado, em uma palavra, para que seja uma pessoa normal e sã, apta para o trabalho e a defesa, para que, paralelamente a todas essas qualidades físicas se desenvolvam, também como é devido suas qualidades mentais (KALININ, [19--], p. 22).

Seu discurso se apresenta quando já existia uma indústria de armas implantada [em 1712, em Tula], sendo que, desde 1927, já existiam escolas militares soviéticas e, desde séculos anteriores, havia essa preocupação militar. Para o autor, o verdadeiro jovem comunista deveria saber que as preocupações do tipo pessoal teriam caráter secundário, como as contrariedades familiares, pois, se “[...] alguém vive limitado aos interesses domésticos, se todo o tempo passa pensando em si mesmo ou em sua Filomena, não será então um verdadeiro comunista”. A construção socialista necessitava de pessoas instruídas na filosofia materialista, que dominassem o cabedal da ciência, mas que combinassem a teoria revolucionária com a prática revolucionária (KALININ, [19--], p. 26-27). Essa concepção também é apresentada por outros autores, posto que entendiam que a família e o casamento burgueses eram instituições que atrasavam o desenvolvimento da sociedade revolucionária.

Pode-se observar, com o apresentado aqui, que Lênin e posteriores autores soviéticos que abordaram a educação traduzem, de modo diferenciado, claramente em suas defesas a necessidade do novo homem, da nova ciência para a nova sociedade, pautada totalmente na idéia de coletividade, e na superação da sociedade de classes sociais antagônicas.

Ao atentar à educação soviética em anos posteriores, pode-se identificar muito do defendido por Marx e Engels. Algumas décadas depois dos enfrentamentos e das defesas destes autores, a *Constituição Soviética de 1936* explicita o direito à educação:

Artigo 121.- Os cidadãos da URSS têm direito à instrução.

Garantem este direito o *ensino geral e obrigatório de oito graus*, a grande amplitude do ensino médio *politécnico* geral, e o ensino profissional e técnico, e o ensino médio especializado e superior, baseados na vinculação do estudo com a vida, com a produção; o fomento máximo do ensino noturno [...], a *gratuidade* de toda classe de ensino e o sistema de bolsas de ensino do Estado; o ensino nas escolas na língua materna, e a organização nas fábricas, sovjoses [*sovkhozes*, herdades do Estado] e koljoses [*kolkhozes*, cooperativas agrícolas] do ensino gratuito fabril, técnico e agrônômico para os trabalhadores (CONSTITUIÇÃO SOVIÉTICA DE 1936, grifos meus).

1.3.1 Da natureza, dos princípios e dos fins da educação soviética

Se a educação sozinha não levou à *Revolução*, ela era entendida como instrumento poderoso para dar continuidade ao processo revolucionário de implantação da nova sociedade. Quais foram, então, os *princípios* e *fins* da educação e quanto eles refletiam a sociedade soviética? Além do que já destaquei, é preciso ainda continuar com as defesas de Lênin e Kalinin e outros educadores.

Alberto P. Pinkevich (1883/84-1939), reitor e professor da *Segunda Universidade de Moscou*, foi uma das mais fortes colunas da educação soviética, pois, juntamente com Lunatcharsky, Krupskaya e outros, elaborou a nova pedagogia do proletariado (BARRET, CÁRDENAS, 1939²⁰).

Segundo Pinkevich (1945, p. 1),

Podemos considerar a ‘educação propriamente dita’ como a ação prolongada de uma ou mais pessoas sobre outra, com o fim de desenvolver suas qualidades inatas, biológicas e sociologicamente úteis. Segundo esta definição, há que conceder importância à finalidade desta influência. Além disso, a menos que reflita a existência de um certo sistema – completo ou incompleto, consciente ou inconsciente – não pode ser enquadrada nesta categoria, quando não seja prolongada. A influência de um encontro fortuito ou de conversação isolada não pode receber o nome de *educação*.

Se o processo não for dirigido para uma finalidade determinada, não se pode, a rigor, chamá-lo sistemático

²⁰ Barret e Cárdenas (1939, p. 3) advertem que a obra de Pinkevich foi escrita entre 1928 e 1930. A versão em espanhol feita por M. Aguilar em 1931 apresenta vários erros de tradução e que não foi possível superar por falta de outra edição. Algumas referências e datas se encontram distorcidas, bem como há assinalações aos esforços de pedagogos alemães que, posteriormente, não se concretizaram com o nazismo.

Pinkevich ([19--]) destaca que o processo educacional implica em uma ação prolongada sobre o aluno, que pode ser de natureza direta e indireta; ambas estão estreitamente relacionadas à “auto-ação” ou “auto-educação”. A ação de caráter indireto é a que realiza o professor ao atuar sobre o aluno por meio do ambiente social e físico, quando este cria uma literatura própria para ser lida pelas crianças, quando ele fomenta a educação por meio de frequência às bibliotecas, museus, teatros, exposições e filmes. Exemplifica que

O incentivo ao *autogoverno* das crianças, o impulso do desenvolvimento do movimento comunista infantil, o estímulo da competição normal (competição não descontrolada nem apaixonada), a influência do ambiente físico no aluno e, finalmente, o efeito do ambiente social em que vive (a família, a comunidade, a escola, a comuna escolar, a colônia infantil, de veraneio ou permanente), todos esses fatores agem na esfera da influência indireta (PINKEVICH, [19--], p. 16).

A seu ver, a influência direta do professor ou mestre pode ser breve, temporal e transitória ou prolongada e permanente, e mestre não são somente as pessoas individuais, mas também as instituições; “[...] as organizações múltiplas e diversas e o próprio Estado, quando exercem funções educacionais, devem ser considerados como mestres” (PINKEVICH, 1945, p. 2).

Pinkevich caracteriza que a ciência como um sistema de conhecimentos escrupulosamente comprovado, e o conhecimento refere-se a uma informação exata e autêntica acerca das características essenciais de um dado fenômeno e de suas diversas relações. O trabalho científico, por sua vez, pauta-se na descrição, classificação e fixação das várias relações entre os fenômenos; ou seja, ele consiste na acumulação do conhecimento científico. Vê-se que trabalhar com a ciência não é algo simples. Para Pinkevich, a *natureza* da educação implica em que esta envolva duas divisões. A primeira compreende o crescimento e o desenvolvimento das *faculdades inatas* do indivíduo. A segunda, a modelação de atitudes, a *formação do caráter* e a formulação de uma filosofia de vida; a primeira não se restringe ao homem, mas a segunda sim²¹.

²¹ A questão referente ao inatismo já estava sendo estudada e em parte *superada* à época por Vigotski e seus colaboradores, embora, até onde tenho conhecimento, tais estudos não são citados pelos autores dessa época que escreveram a respeito da educação soviética. Luedman (2002, p. 28), ao recuperar a trajetória pedagógica de Makarenko, apresenta as condições contextuais da década de 1920, escreve que, no ambiente cultural da nova sociedade socialista, não só os trabalhos desse autor ganharam evidência, mas, “também, frutificaram os trabalhos de pesquisa de Lev Semionovitch Vygotski (1896-1934) no campo da psicologia do desenvolvimento, educação e psicopatologia, junto com Luria, Leontiev e Sakharov a partir de 1924. Vygotski fazia parte do novo tipo intelectual de formação diversificada, tanto no campo da lingüística, quanto no das ciências sociais, da psicologia, da filosofia e das artes”. Todavia, nos trabalhos de Makarenko, não são feitas referências sobre

Para Krupskaya (*apud* SKATKIN, COV'JANOV, 2000), 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 teórico e prático para qualquer trabalho físico ou intelectual, e que fossem capazes de construir uma vida racional plena, bonita e jovial.

De acordo com Lênin (1977a, p. 236, 237), o “nosso objetivo no plano da educação faz parte da luta para o derrube da burguesia; declaramos que a escola não existe à margem da vida, da política, que isto é uma burla, uma hipocrisia pura e simples”. Conforme afirmara em 1922:

Sabemos que é impossível construir a sociedade comunista sem restaurar a indústria e a agricultura, mas não se trata de as restabelecer na sua antiga forma. Temos de o fazer em conformidade com a última palavra da ciência, sobre uma *base moderna*. Vós sabeis que essa base é a eletricidade ... Compreendereis que a eletrificação não pode ser obra de ignorantes e se tornará indispensável algo mais que noções rudimentares. Não basta entender o que é a eletricidade; importa saber como aplicá-la... É isso que deve fazer todo comunista consciente [...]. Deve compreender que isso só será possível com base na *instrução moderna* e, se não a possuir, o comunismo não passará de um mero anseio (LÊNINE, 1977a, p. 128, grifos meus).

Com este texto de Lênin, é possível observar a importância dada à ciência e à educação, bem como o seu *fim*: a edificação do novo mundo.

Kalinin ([19--], p.31), posteriormente a Lênin, aponta que a educação comunista difere totalmente da burguesa não só pelos *fins* e *objetivos*, mas pelos *métodos* [não fazendo referência ao fato de que bebera do escolanovismo, assumindo muitos dos seus métodos, o que, entendo, levou às reformas de 1931-1932]. Em 1938, explicou que o marxismo-leninismo seria a chave que daria possibilidade para resolver todo e qualquer problema; somente dava a possibilidade, não o resolvia. Mas se o *método* dava a possibilidade de abordar com mais acerto a solução das questões, ele não seria “uma receita preparada para todos os casos da vida”. A seu ver, na maneira de resolver, de abordar os problemas da vida, é que se conheceria o verdadeiro bolchevique ou o exegeta e pedante, que, também, poderia ser um oportunista, nisso, é que se verificaria a presença dos *princípios* marxistas. Assim, a educação comunista está indissolivelmente ligada ao desenvolvimento da consciência

Vigotski e seu grupo, e vice-versa. Embora buscasse por saídas para entender qual educação fornecer aos jovens e crianças infratoras, que psicologia utilizar, não informa conhecer o novo grupo de psicólogos.

política, da cultura geral e à elevação do nível intelectual das massas. Este é o *objetivo* perseguido por todos os partidos comunistas”. Com relação à União Soviética, embora esse *objetivo geral* se faça presente, a educação corresponde às condições distintas de se ter a classe trabalhadora como força dominante e dirigente (KALININ, [19--], p. 73, grifos meus). Mas ser dirigente torna-se para os soviéticos uma responsabilidade maior, considerando o exposto em *A Ideologia Alemã*, acerca de as idéias dominantes serem as idéias de quem detém o modo de produção.

Em 1940, apesar de muito ter mudado na União Soviética, e já se estava sob uma segunda reforma educacional, Kalinin entende que as tarefas que se apresentavam à educação ainda eram praticamente as mesmas daquelas apontadas por Lênin, em 1920: “A produtividade do trabalho é, em última instância, o mais importante, o decisivo para o triunfo do regime social” (LÊNIN *apud* KALININ, [19--], p. 75). Ele também entende que

Os *princípios comunistas*, tomados em seu aspecto mais simples, são os princípios de um homem altamente instruído, honrado e de vanguarda; e esses princípios são o amor à pátria socialista, à amizade, à camaradagem, ao sentimento humano, à honradez, ao carinho pelo trabalho socialista e uma série de elevadas qualidades fáceis de compreender para qualquer [um]. A educação, o cultivo destas virtudes, destas elevadas qualidades, é a *parte mais importante da educação comunista* (KALININ [19--], p. 49, grifos meus).

Neste mesmo sentido, posteriormente, Levikin (1962, p. 14-15, grifos meus) escreve:

A educação das qualidades morais consiste no desenvolvimento do *sentimento do coletivismo e da solidariedade* [não no sentido relativo à caridade], *do internacionalismo proletário, do ódio aos exploradores, do amor à liberdade e ao progresso, consiste em temperar a vontade e o caráter, condições imprescindíveis para a luta contra os exploradores.* Para alcançar uma mudança radical, qualitativa na consciência do povo, é imprescindível que se produzam profundas transformações sociais nas relações sociais e políticas. Unicamente sob o socialismo se criam as premissas materiais para a formação da consciência comunista dos trabalhadores.

É possível acompanhar pelas publicações soviéticas que *natureza, princípios e fins* educacionais se mesclam na busca da nova sociedade, do novo homem comunista. A nova ciência revela-se como meio a esse propósito. Como se concebia, então, a atribuição do professor em tal educação?

Lênin assinalava, em tempos de comunismo de guerra, a falta de engajamento dos docentes com essa nova ordem. Kalinin ([19--], p. 36 - 38) ressalta outros pontos: “[...] para ser um verdadeiro mestre deve nascer-se mestre e não só aprender a sê-lo”, pois se trata de um trabalho com muitas dificuldades e grandes responsabilidades, sendo uma delas o fato de *servir de imitação* aos alunos. Sua ideologia, sua conduta, seu modo de enfocar cada fenômeno influencia seus alunos, que podem levar, ao longo de suas vidas, as melhores e mais luminosas recordações e impressões da escola. A tarefa fundamental do mestre seria a de educar o homem novo, o cidadão da sociedade socialista, inculcando-lhe as melhores qualidades humanas. Em primeiro lugar, o mestre deve ensinar o cultivo do *carinho* por seu povo, pelas massas trabalhadoras. Em segundo vem a *honradez* – deve-se ensinar as crianças a serem honradas, valendo-se de todos os métodos pedagógicos possíveis para tanto. Em terceiro, ressalta o *valor*. “O homem socialista é homem de trabalho e quer conquistar a paz; e não só a paz existente no globo terrestre, senão ampliar ao universo por meio da razão humana” [!]. Em quarto lugar, aponta o *companheirismo*, visto que, em meio a um cerco capitalista, entende que se corria o risco de um ataque sistemático à União Soviética. E, em quinto lugar, ressalta o amor ao trabalho. Estas seriam as qualidades do marxista-leninista, de qualquer homem honrado e sensato.

Esta defesa romântica dos atributos e das atribuições do professor, feita em 1934, por Kalinin, é possível de ser questionada com base em Facci (2004). Esta autora, além de apontar para o espírito escolanovista presente nas primeiras décadas da escola soviética, e estudando a atuação docente sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, portanto, também com base em vários textos da época, afirma que cabe ao professor ensinar, isto é, levar o aluno a se apropriar do conhecimento que a humanidade já produziu. Parece-lhe inadequado tomar o processo ensino-aprendizagem e o próprio desenvolvimento do psiquismo humano constituídos à parte ou desvinculados da realidade social ou, ainda, dependentes das características inatas do mestre. Kalinin, considerando as dificuldades da realidade social daqueles anos, estava apontando, em forma de discurso político-partidário, para um ideário difícil de ser alcançado, como ocorre ao falar da paz a ser buscada – não só a existente no globo terrestre, mas em nível universal [uma pedagogia interplanetária?]. Fica evidente, neste ponto, que sua abordagem carece de embasamento teórico e de fundamentos na análise histórico-dialética, algo que tanto pleiteava diante da juventude – não que o autor não a tivesse, mas estava sob o compromisso de fazer vingar o comunismo em tempos stalinistas.

Suas defesas tornam-se mais compreensíveis ao se levar em consideração a ênfase ao constante estado de vigilância frente ao ataque burguês, segundo Lukács, como já

apontei, próprio do método stalinista de governar e, foi em pleno stalinismo que Kalinin argumentou acerca de o mestre ter e desenvolver tais qualidades humanas nos alunos. Facci (2004) permite que se constate quanto a profissão de professor é permeada por tantas variáveis e quanto as marcas do escolanovismo estiveram presentes em meio àquelas defesas revolucionárias e stalinistas. Deste modo, ao voltar ao conteúdo apontado por Kalinin, observo que sua defesa, teoricamente, torna-se insustentável.

Pelo exposto, com relação aos fins da educação, eles podem ser compreendidos como determinados pelas necessidades sociais em constantes transformações históricas e, no caso soviético, combinando e desenvolvendo as diferentes personalidades no processo de autogestão (LUEDMAN, 2002, p. 19).

Vale marcar, ainda, que Pinkevich ([19--], p. 27) destaca que a importância social e o poder enorme da educação podem ser demonstrados pela própria história, que registra que à cada época condiz uma dada educação, visando formar um dado homem. Com exemplos históricos, evidencia como uma finalidade claramente definida determina o caráter de um programa educativo. Argumenta que, à época, havia autores defendendo a clareza desses *fins*, outros cobravam a multiplicidade de *finalidades* e entendiam ser desnecessário formular a definição do *objeto* educacional. Ante essa confusão, torna-se notória à maioria que a ética e a filosofia podiam dar base sólida para a educação, bem como para a definição da sua finalidade.

Expõe que a pedagogia tradicional entendia que a teoria educacional não deveria se preocupar com os fins educacionais, posto que estes seriam determinados pela filosofia e pela ética, que é a ciência da moral. Mas não concordava com esta compreensão. Primeiro porque não entendia a ética como ciência, antes, conforme Kautski, com o qual concordava neste ponto, “a ética só pode ser *objeto* da ciência; a finalidade desta última consiste em investigar e descrever os impulsos e os ideais morais; porém não devem consentir que aos resultados de suas investigações se lhes envolva em considerações morais. A ciência está acima da ética” (PINKEVICH, 1939, p. 28, grifo meu).

Nos anos após a *Revolução de Outubro de 1917*, conforme Pinkevich, era, ainda, preciso vencer a tendência dos filósofos não-marxistas de polarizar entre o bem e o mal, e sempre em caráter absoluto. Contrapõe-se a essa disputa com o pensamento de Engels: “A moral tem sido sempre uma moral de classe, tem servido para justificar a dominação e salvaguardar os interesses da classe governante ou para refletir a indignação contra esse domínio, representando os interesses futuros da classe oprimida”. Vale-se da afirmação:

Negamos toda sorte de moral que salte da idéia anti-humana e negadora de classes, e consideramos semelhante moral como uma fraude e um engano que coíbe as mentes de trabalhadores e camponeses em proveito dos interesses dos latifundiários e capitalistas. Nós afirmamos que nossa moral está subordinada aos interesses da luta de classes do proletariado (LÊNIN *apud* PINKEVICH, 1939, p 28-29).

Com relação à valoração das qualidades humanas ou virtudes, algo que é marcante no período, no livro de Vigotski (2001, p. 295-322) *Psicologia Pedagógica*, esta questão também é apresentada. O autor aborda o comportamento moral e explica que cada povo, em cada época e cada classe, tem a sua própria moral, que estaria tornando-se, naquele momento, cada vez mais terrena. Explica que

Hoje [1926], quando vivemos a ameaça purificadora da revolução social, quando estão abalados os próprios alicerces da moral burguesa, talvez em nenhum campo encontremos concepções tão vagas e precárias quanto no campo das normas morais. Toda uma série de regulamentos da moral burguesa entra em decadência. A moral burguesa era forçada a praticar a hipocrisia porque ensinava uma coisa e fazia outra, baseava-se na obnubilação dos interesses de classe e, ao pregar o reino de Deus no outro mundo, implantava na terra o reino dos exploradores. A falsidade e a hipocrisia eram a fonte natural dessa moral. O farisaísmo era um inevitável elemento concomitante. Se as crianças viam uma coisa na vida e ouviam outra sobre ela, todo o empenho da escola visava a conciliar da forma mais fácil possível na criança a divergência entre a vida e a moral (VIGOTSKI, 2001, p. 297).

Vygotski ainda argumenta que

A nova moral será criada com a nova sociedade humana, mas provavelmente neste caso o comportamento moral irá dissolver-se inteiramente nas formas comuns de comportamento. Todo o comportamento em seu conjunto se tornará moral porque não haverá quaisquer fundamentos para conflitos entre o comportamento de um indivíduo e o de toda a sociedade. [...] tudo o que restou como herança podre da velha ordem, da moral burguesa, deve ser totalmente banido da escola. Por outro lado, nessa instabilidade da moral radica em nossa época outro perigo: a renúncia a qualquer moderação ética e a completa arbitrariedade no comportamento infantil (VIGOTSKI, 2001, p. 298, 299).

É importante salientar que, mesmo Vigotski apresentando-se de modo contundente, ele não é mencionado por esses educadores citados.

Ante esse contexto, Pinkevich (1939, p. 29) apresenta a questão dos fins da seguinte forma: “Que finalidade da educação na época presente e nas condições sociais contemporâneas se acorda melhor com os interesses do proletariado como classe?” Para tanto,

é necessário esclarecer qual é a finalidade propriamente dita em um Estado proletário. Não basta dizer que se busca desenvolver um organismo forte e saudável, e funcionamento físico e mental harmônico, isso não difere da pedagogia burguesa.

A finalidade primeira da instrução geral é o desenvolvimento de uma visão de mundo. Isto supõe a introdução do indivíduo a uma compreensão e avaliação de toda a herança cultural dos tempos presentes. [...] Nós temos a obrigação de educar paladinos do socialismo que compreendam com toda claridade os problemas da sua classe e sejam capazes de avaliar com independência as mais importantes expressões da cultura contemporânea. Isto não quer dizer que não tenhamos que fazer concessão alguma às necessidades do desenvolvimento individual. Sonhamos com um tipo de homem totalmente equipado com todo o saber de nosso tempo, e a quem seja acessível tudo que seja verdadeiramente belo; um tipo de homem ativo, forte, que através das classes revolucionárias da sociedade contemporânea lute pela realização dos ideais que haverão de trazer em todo mundo paz e felicidade ao gênero humano. Semelhante idéia de instrução geral não se opõe de modo algum à finalidade da instrução profissional. [...] Todo homem deve possuir uma educação geral e ao mesmo tempo conhecer a fundo alguma especialidade particular (PINKEVICH, 1945, p. 26).

Pelos autores apresentados, a escola deveria se ocupar na preparação para a vida socialista. Pela ciência e pelo trabalho, ela capacitaria os alunos para uma moral verdadeiramente socialista. Desse modo, a natureza, os princípios e fins da educação encaminhariam para o sentido social da existência, sem classes sociais antagônicas, com o coletivo se sobrepondo ao individual. Os desafios presentes no plano econômico e político estavam postos, também, para a nova escola soviética.

1.3.2 Educação social e laboral ou a escola do trabalho: conteúdo e meio

Ante a *natureza, princípios e fins* da nova educação escolar, pergunta-se: como ela se efetivaria de fato? Em primeiro lugar, marco que a nova educação deveria ter um caráter necessariamente social. Para Vygotski (1997a, p. 159):

[...] em todas as épocas, independentemente de sua denominação e qualquer que fora sua ideologia: toda educação tem sido sempre uma função do regime social. Toda educação tem sido sempre essencialmente social, no sentido de que, ao fim e ao cabo, o fator decisivo para o estabelecimento de novas reações na criança vinha dado pelas condições que tinham sua origem no meio ou, mais amplamente, nas inter-relações entre o organismo e o meio.

Mesmo reconhecendo o exposto por Vigotski neste trecho acerca da sociabilidade que a educação tinha e imprimia, a concepção de *educação social* vai além, como este mesmo autor expõe em outros textos.

Pinkevich (1939, p. 146) reconhece que, em todos os tempos, é óbvia a dependência da escola no tocante à estrutura social, que é definida pelo estado dos processos produtivos de um dado país. Tais estados necessitam de especialistas, trabalhadores treinados e profissionais competentes, por isso é mister que as escolas sejam organizadas para prover esta demanda. Todavia salienta que só o Estado socialista, nenhum outro, “exigiu uma ilustração geral das massas. Só uma sociedade socialista está interessada na criação de uma escola que acolha as crianças de todo país; só um estado de ditadura proletária tem verdadeiramente interesse em que se difunda a cultura em seu mais amplo sentido”.

Mas o que diferenciaria a educação social soviética?

Lênin (*apud* PINKEVICH, 1939, p. 150) entendia que quanto mais culto fosse o Estado burguês mais se declarava que a escola deveria ficar à margem da política e servir à sociedade em geral. Segundo ele, a escola, na sociedade capitalista, carregava em si as marcas da mesma: se o homem já não era o senhor sobre a máquina, mas um apêndice dela, em geral, fora os postos de engenharia, de técnicos especializados e de administradores, o processo produtivo não requisitava do trabalhador muito além de funções rotineiras e de treinamento. A educação mais elevada era para poucos, pois a população das escolas secundárias e das universidades deveria ser composta pelos filhos da burguesia, a inteligência, o clero e a nobreza. A exclusão escolar referendava a sociedade de classes. Por outro lado, tornava-se difícil pensar que a mera inclusão no sistema escolar, sem a revolução no âmbito econômico e político, pudesse transformar a sociedade.

Mas, 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 a 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, prescindido da formação em apenas uma dada profissão, permite uma idéia 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. Conforme Pinkevich (1939, p. 152), “[...] toda a estrutura da escola deve dar lugar ao trabalho produtivo; toda a

estrutura da escola deve ser tal que fomente o desenvolvimento dos instintos sociais e dê uma educação socialista aos comunistas revolucionários do futuro”.

A sociedade estava saturada pelo fenômeno da revolução, da ditadura do proletariado na Rússia e da luta do mundo capitalista contra a Rússia. Conforme a publicação *Escola Comunal de Narkompros*, a vida contemporânea deveria ser entendida como uma luta; e “esta vida ‘flui’ na escola e a escola ‘flui’ nessa vida”. A escola unificada estava toda identificada não só com o programa, mas com a própria tática do comunismo (PINKEVICH, 1939, p. 153).

Nós, os obreiros de hoje, estamos interessados em ver surgir o mais rápido possível uma nova legião de defensores da revolução. Evidente é que somente poderá conseguir-se tal anseio quando cada trabalhador e cada operário e cada camponês seja capaz de dar a seu filho uma educação completa, e uma educação sem obstáculos, impedimentos nem vetos. Ao nomear os trabalhadores, designamos noventa e cinco por cento da população, e esta nossa política de partido de classe é, na realidade, uma política sem classe e sem partido, porque como poderia considerar-se política de classe ou de partido uma política que se formula em interesse de uma imensa maioria da população? No tocante à educação pública, nosso partidarismo é um antipartidarismo, ou como diz o companheiro Lunacharski expressando ele mesmo o pensamento: “Nossa escola deve ser comunista. O qual significa que o partido a que nós nos aderimos é o antipartido por excelência, o partido do humano absoluto” (PINKEVICH, 1939, p. 156).

Os *fins* da educação social soviética encaminhavam-se, desse modo, para superar a contradição entre o homem e o trabalho pela *escola do trabalho*, e punham a questão do trabalho manual na escola em desuso e sob crítica. Não se tratava mais do *lugar do trabalho na escola*, mas do *lugar da escola na sociedade trabalhadora*, proletária. Pinkevich (1939, p. 157) chama a atenção para a confusão instituída, pois o termo *escola do trabalho* perdia seu sentido original e passava a ser utilizada por autores sob as mais diferentes fundamentações teóricas e nortes políticos, como Seidel e Kershensteiner, Dewey e Foerster, etc. O que pode esclarecer a confusão posta seria justamente o conceito de trabalho e sua relação com estabelecimento dos fins da educação.

Assim, a educação social sob a perspectiva marxista-leninista seria a educação atenta à vida objetiva, ao homem criador, ao homem *humanizado* pela atividade do trabalho. A proposta de tomar o trabalho como referência para o processo educativo é defendida por educadores soviéticos como Krupskaya, Lunacharsky, Blonsky, Pinkevich,

Pistrak. Estes entendem a necessidade de impregnar a escola da idéia de trabalho no conceito das relações humanas e, mediante isso, inculcar a visão proletária de mundo.

Segundo Shulguin (*apud* PINKEVICH, 1939, p. 198),

O trabalho na escola é o melhor método para introduzir as crianças na classe trabalhadora e inculcar-lhes o conceito de classes [sociais] de forma que não só compreendam a ideologia proletária, se não que vivam verdadeiramente, lutem e trabalhem com ordem a essa ideologia. Mas não se reduz a isto tudo. O trabalho é um meio de introduzir a criança na família proletária, de sorte que possa formar parte dela e compreender a luta das massas, seguir a história da sociedade humana, contrair hábitos laboriosos, organizadores e coletivos e entrar em posse da disciplina do trabalho. Para nós, o trabalho, em virtude de seu superior poder integrador, é o melhor método de ensinar a criança a viver a vida contemporânea. A fábrica é a primeira e mais simples placa da moderna sociedade. Posto que o trabalho, a autonomia individual e a vida contemporânea se acham unidos e com laço inseparável, a marcha dos acontecimentos econômicos está pedindo escolas que eduquem lutadores e criadores de vida.

Krupskaia ([19--] p.163, 165, 169, 170) defendeu, de início, a índole politécnica da escola do trabalho, algo diferente da educação profissional. A escola pautada na politécnia não deveria apenas ensinar vários ofícios, mas a essência dos processos de trabalho, a substância do labor, do povo e as condições de êxito no trabalho, a higiene, enfim, a organização do trabalho em geral, individual e social. Na verdade, essa escola permitiria às crianças medir a extensão de suas faculdades. Se todos estariam saturados pela ideologia do proletariado, também deveriam estar pela cultura da produção maquinista. A politécnia, por este modo, une instrução intelectual e trabalho produtivo²².

A mera educação profissional preparava peritos, especialistas para determinadas funções, dominando muito bem determinadas técnicas. Em um país industrializado, uma escola desse nível precisa prover-se de maquinarias de última geração, que serão logo substituídas por novas, com auxílio de novas técnicas. A diferença da escola do trabalho não estava somente na superação do trabalho manual e nos próprios fins educacionais, mas, também, no trabalho ativo, no trabalho socialmente útil para a construção da nova sociedade soviética. Este seria decorrente de produção em conjunto, de produção coletiva. Aponta, ainda, para as dificuldades de implantação da escola politécnica, posto que o

²² Manacorda, com base em estudos filológicos da obra de Marx, explica que a expressão “educação tecnológica” poderia traduzir de modo mais preciso a sua concepção, que “politecnia” e “educação politécnica”. Mas, de qualquer forma, o que está em questão nos três termos é a união da formação intelectual e do trabalho produtivo na educação (SAVIANI, (2005b, p. 238).

fato de muitos defenderem monotecnia, frente à complexidade de tal educação para uma sociedade pós-revolucionária.

Machado (1989), ao abordar especificidades acerca da educação única e politécnica pautadas em Marx, deixa claro que a defesa por uma escola única, ou unitária, compreendia, na verdade, a expressão de uma concepção de vida e de sociedade. Apresenta o pensamento de diferentes teóricos que fizeram a sua defesa em um ambiente ou contexto de pleno desenvolvimento do capitalismo, como é o caso de Émile Durkheim (1858–1917), que era afirmativo em relação a um sistema educacional uno e ao mesmo tempo múltiplo. Para a autora, o próprio capitalismo é, ao mesmo tempo, unificador e diferenciador. Diferenciador ao contar com um processo complexo de diferenciação do trabalho, o que repercute nos mais diferentes segmentos da vida social, sendo que a escola se apresenta como única para todos, porém, por sua vez, também tende a se diferenciar e a se particularizar por meio de um ensino complexo e com variadas graduações e tipos.

Machado (1989, p. 9-11, 107) evidencia quanto a hierarquização e o controle da produção e da distribuição dos conhecimentos se estendem do processo produtivo para o campo educacional. A proposta burguesa de unificação escolar acaba pretendendo a realização da unidade nacional, com base nos princípios de universalização do ensino e da supressão de barreiras nacionais, culturais, raciais, etc. de acesso à escola, como expôs Saviani (2005a). Explica que estas idéias, de fato, fazem parte da concepção capitalista de civilização, a qual pressupõe homens com domínio de certos conhecimentos e treinamentos essenciais para a integração à vida urbana e ao processo de trabalho.

A partir de Marx e de Engels, concebe-se que a educação politécnica contemplaria a transmissão de princípios gerais e de caráter científico de todo processo da produção e, ao mesmo tempo, daria início ao manejo das ferramentas elementares das diferentes profissões. Com ela, acreditavam alcançar três objetivos: “[...] a intensificação da produção social, a produção de homens plenamente desenvolvidos e a obtenção de poderosos meios de transformação da sociedade capitalista” (MACHADO, 1989, p. 88, 89).

Acerca da educação proletária, em sua abordagem, Marx considerou a tendência histórica do desenvolvimento da base técnica e científica da revolução da indústria moderna, desta brotaria o germe da educação do futuro. Entendia que o próprio desenvolvimento fabril colocaria a necessidade da negação da particularização do trabalho. Com base nesta premissa, Marx contrapôs-se às reivindicações de retomada e fortalecimento do artesanato como contrapartida à situação de expropriação, em todos os aspectos que a grande indústria impunha. Na perspectiva marxista, a história não tem retorno, não há sentido

reclamar por uma recuperação da universalidade do trabalho artesanal. Por outro lado, a universalidade a ser alcançada com o desenvolvimento técnico e científico deveria ser muito superior a esta, atingindo uma dimensão jamais alcançada pelo gênero humano. Desse modo, a educação correspondente à tendência de unificação do homem não seria, portanto, a defendida pela proposta burguesa de unificação escolar – atrelada aos ditames da atual divisão do trabalho, levando à particularização e à fragmentação do homem (MACHADO, 1989, p. 126).

A educação politécnica, na concepção marxista, visaria à preparação multifacética do homem e seria capaz de levar à continuidade-ruptura de concepções e formas de agir e estaria articulada com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, fortalecendo-a. Seria, assim, fermento de transformação. Ao mesmo tempo em que levaria ao aumento da produção, ao desenvolvimento de forças produtivas, à intensificação da contradição principal do capitalismo de socialização crescente da produção ante mecanismos privados de apropriação, contribuiria para desenvolver as energias físicas e mentais do próprio trabalhador, provocando-lhe a imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social (MACHADO, 1989, p. 126, 127).

Vigotski (2001, p. 247-251) aborda, em 1926, três tipos básicos de educação pelo trabalho. O primeiro refere-se à escola profissionalizante ou escola do ofício, escola artesanal, “[...] onde o trabalho é objeto de aprendizagem porque a tarefa da escola é preparar o educando para um determinado trabalho”. Nessa concepção, a educação pelo trabalho visa a um novo sistema de comportamento, como qualquer outra escola, até mesmo as de base escolástica. Kerschensteiner, seu maior ideólogo, defendia, francamente, que o ideal da educação pelo trabalho seria o de “[...] formar cidadãos e artesãos decentes imbuídos do devido respeito ao regime social, político e cultural vigente. Assim, essa educação encerra bem mais preocupações com o sistema que com a personalidade do aluno”.

O segundo refere-se ao trabalho como “[...] novo método, ou seja, como meio para o estudo de outros objetos”. O trabalho seria empregado como forma ilustrativa, e não com vistas à aprendizagem e aperfeiçoamento de um dado tipo de ofício atendendo, sim, ao ensino direto – o que, a seu ver, seria o maior dos vícios. O trabalho “[...] continua no papel de caligrafia do comportamento”. Trata-se de um “[...] dispêndio estéril e desnecessário de forças graças ao qual o trabalho se destina a repetir e imitar o que já foi passado em aulas. O aluno trabalha com o que já conhece muito bem e a utilidade desse trabalho é vista pelo mestre, mas não pelo aluno”. Ou ainda, nos termos vigotskianos, o trabalho atuaria no nível de desenvolvimento real.

O terceiro tipo de proposta seria a do trabalho assumido como fundamento do processo educativo. “Nessa escola genuinamente voltada para o trabalho este não é introduzido como objeto de ensino, como método ou meio de aprendizagem, mas como matéria de educação”. Vigotski reconhece que este último tipo “[...] que serve de base ao nosso sistema de educação [...] e é ela que se faz necessária à fundamentação psicológica mais que todas as outras concepções”. Vigotski, pautado em Marx, salienta que “[...] o moderno trabalho industrial se distingue pelo politecnismo, cujo valor psicológico e pedagógico leva a reconhecer nele o *método* fundamental da educação pelo trabalho. A indústria moderna é politécnica também pelas peculiaridades econômicas, técnicas e principalmente psicológicas do trabalho”.

Escreve que o operário, a cada tempo, precisa estar pronto a mudar de emprego, a trabalhar em fábricas de diferentes naturezas – de galochas a de automóveis. Assim, as condições técnicas [das próprias maquinarias mais ou menos uniformes, econômicas, vantajosas e baratas] e econômicas apresentam ante ao operário a necessidade de ser politécnico, isto é, não ir além dos conhecimentos gerais em cada produção, significa morrer na próxima crise (VIGOTSKI, 2001, p. 253). Não prevendo o quadro de hoje, de desemprego estrutural, explica que o trabalhador também acaba assumindo diferentes atribuições na indústria, e que a tendência é que o trabalho com dispêndio físico de energia e forçado seja executado pela máquina, cabendo ao homem o trabalho responsável e intelectual de dirigir as máquinas. Nesse sentido, justificar-se-ia a formação politécnica para o operário moderno. O

[...] politecnismo não significa pluriartesanato, fusão de muitas especialidades em uma só pessoa, mas antes conhecimento das bases gerais do trabalho urbano a partir daquele alfabeto de que se constituem todas as suas formas, significando ainda pôr, até certo ponto, fora de parênteses o denominador comum de todas as formas. Não é o caso de dizer que o significado educativo desse tipo de trabalho é de uma grandeza infinita porque ele marca o supremo progresso da ciência. A técnica é a ciência em ação ou a ciência aplicada à produção, e a passagem de uma a outra se realiza a cada instante em formas invisíveis e imperceptíveis.

Por mais estranho que pareça, o operário comum de uma grande empresa deve caminhar passo a passo com a ciência [...].

Sem semelhantes formas, o trabalho se transforma em conhecimento científico cristalizado e para adquirir habilidades é efetivamente necessário dominar um imenso capital de conhecimentos acumulados sobre a natureza, que são utilizados em cada aperfeiçoamento técnico. Pela primeira vez na história da humanidade, o trabalho politécnico forma o cruzamento de todas as linhas fundamentais da cultura humana que era impensável nas épocas anteriores. O significado educativo desse tipo de trabalho é infinito porque,

para dominá-lo plenamente, é necessário o mais pleno domínio do material da ciência acumulada por todos os séculos.

Por último, a questão mais importante: a influência puramente educativa exercida pelo trabalho. Esse trabalho se transforma predominantemente em um trabalho consciente e exige dos seus participantes uma suprema intensificação da inteligência e da atenção, promovendo um labor do operário comum aos níveis superiores do trabalho criador humano (VIGOTSKI, 2001, p. 257, 258).

Neste último parágrafo, fica evidente o compromisso do autor com o desenvolvimento humano em sua plenitude. Com certeza, essa perspectiva apontada por Vigotski, referente à formação do trabalhador, estava condizente com o avanço da industrialização, mas, internamente à União Soviética, não sob o domínio de um sistema capitalista. Segundo Vigotski (2001, p. 275), “[...] o politecnismo é a verdade do dia de amanhã e para ela deve estar orientada a escola em seu trabalho, mas essa verdade ainda não se materializou definitivamente e, paralelamente à formação politécnica, colocam-se diante da escola as tarefas de satisfazer também as necessidades vitais imediatas que se cobram da escola”.

Se o politecnismo, a educação pelo trabalho, como o terceiro tipo apontado por Vigotski, ainda não se constituía uma verdade *do hoje*, havia muito a ser feito. Vale, aqui, expor o que defendem outros autores da época a esse respeito. Essa base teórica fez-se presente também na obra de M. M. Pistrak, de 1924, e de V. Sujomlinski, da década de 1930, aos quais me referirei a seguir, posto que levam à prática escolar.

Ambos apresentam uma visão bem otimista do sistema educacional soviético, sobretudo Sujomlinski. Este foi pedagogo e diretor de uma escola de Pavlish (Ucrânia), autor de alguns livros acerca do sistema de educação laboral, sendo notório para mim que, às vezes, seus escritos apresentam teor de propaganda. No entanto, não invalido seu conteúdo, elogiado por Krupskaja ([19--]), pois o que me move neste momento é a identificação de como se constituiu uma educação para um novo homem, para uma nova sociedade, para um novo mundo, visando à superação do caráter individual – ou dando-lhe uma nova dimensão – em favor do coletivo e, certamente, que tal empresa não se deu sem contraposições, lutas, embates, sofrimentos de toda ordem. Para um povo destruído pela *Primeira Guerra Mundial* e pelas guerras internas, é evidente que a educação crítica ao sistema anterior teria que responder a um chamamento de construção de um novo mundo, ou de reconstrução do que sobrara, tornando compreensível a eleição do trabalho socialmente útil como fim e meio.

M. M. Pistrak (1888-1940) foi um influente educador soviético, cassado por questões políticas e filosóficas em 1936, e reabilitado após a morte de Stalin. Conforme Freitas (1998, p. 14), sua produção é muito extensa, embora só haja um livro traduzido para o português, *Fundamentos da Escola do Trabalho* (PISTRAK, 1981). Destacam-se, dentre outras produções, *Esboço da escola politécnica do período de transição*, 1929; *Problemas vitais da escola soviética moderna*, 1925, *Novidades sobre politecnia*, 1930; *Complexos no II nível e novos programas*, 1927; *Materiais para a autogestão do estudante*, 1922; *Educação infantil e casa da criança*, 1926, *Pedagogika* (Pedagogia), 1934 [reeditado em 1935 e 1936, período em que o autor é censurado]. É conhecido no ocidente pelo seu livro acerca dos fundamentos da escola do trabalho, decorrente de “palestras, trocas de opiniões, relatórios relativos à educação social, realizados em reuniões ou cursos de reciclagem para professores primários” (PISTRAK, 1981, p. 25).

Pistrak vale-se do trabalho da *Escola Lepechinsky* e do contato com outras escolas primárias e demais instituições infantis para teorizar acerca dos métodos à finalidade do ensino. A idéia central ou a esperança, no período de 1918 e 1929, era de que, nessa nova sociedade, a fraternidade e a igualdade, aventadas na Revolução Francesa, pudessem ser realizadas, já que as bases materiais estavam sendo alteradas e poderiam levar ao fim da alienação. Entendendo que sem teoria pedagógica revolucionária não pode haver prática pedagógica revolucionária (PISTRAK, 1981, p. 29), 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. Tal como fez Vygotski, apresenta três concepções ou correntes educacionais anteriores à *Revolução* acerca da relação escola-trabalho.

A primeira corrente é a que denomina ‘pedagógica’, própria aos “reformistas burgueses”, com um programa de ensino antecipadamente definido, uma lista de questões a serem estudadas nas diferentes disciplinas. Cada disciplina é estudada de várias maneiras: por livro, excursão, laboratório, etc. O trabalho na escola refere-se às atividades de escultura, modelagem, desenho, etc., somado ao trabalho físico produzido em oficinas. O trabalho entra na escola de forma desordenada, e se subordina e se adapta ao programa (PISTRAK, 1981, p. 43, 44).

A segunda coloca como base um dado trabalho manual, tomado em sua integridade, que se adapte ao programa de ensino. Ambas correntes resultaram em fracasso, posto que o problema não estava devidamente colocado. Em ambas, substitui-se a relação trabalho-ciência pela relação dos diferentes cursos com o trabalho da oficina, com a diferença de que, nesta, o trabalho manual domina, subordinando o programa de ensino. Sem princípios

diretores comuns, trabalho manual e aulas teóricas são independentes um ao outro, com ligação eventual (PISTRAK, 1981, p. 43, 44). Sem plano de conjunto, o trabalho cumpre com a função de auxiliar do programa de estudos e, evidentemente, trabalho manual e trabalho intelectual eram independentes e até antagônicos.

A terceira corrente também não lidou de modo adequado com o problema do trabalho e da ciência na escola. Pauta-se em uma teoria muito simples: por meio do trabalho, o homem se torna disciplinado e organizado. Por isso, é preciso ensinar o amor e a estima pelo trabalho em geral. Ele eleva o homem, traz-lhe alegria; educa-lhe o sentimento coletivista, enobrecendo-o. O trabalho, particularmente o manual de qualquer tipo, é precioso como meio de educação. Também nesse caso, a ciência ficaria à parte, não sendo necessária procurar a relação entre ela e o trabalho. “Se a relação existir em casos isolados, muito bem; caso contrário, não tem importância” (PISTRAK, 1981, p. 45).

Pistrak entende que o fracasso dessas três correntes, somado às condições terríveis de guerra civil e de fome, levou à emergência de uma outra, que ainda não era suficientemente clara aos próprios professores daqueles anos. Suas próprias elaborações teóricas e sua prática pedagógica são situadas numa quarta corrente.

Sua concepção educacional é condizente ao período dos anos seguintes à *Revolução*. Assim, Pistrak apresenta uma proposta para a educação, que responda à contradição da necessidade de se formar um novo tipo de homem e a existência ainda das formas da educação tradicional, atentando ao ensino primário e secundário. Essa nova escola deveria ser diferente em sua estrutura organizacional, no seu funcionamento, em seu espírito. Na verdade, entendia que o crucial, nela, antes era a prática não verbalizada nos enunciados solenes em que a escola discursava. Reposicionando o problema trabalho-educação, escreve que a escola deveria superar a concepção abstrata de trabalho, ou de tê-lo como uma disciplina isolada e separada do seu aspecto principal: a preocupação com a realidade atual (PISTRAK, 1981, p. 46). Não seria o caso de se estabelecer uma relação mecânica entre trabalho e ciência, “[...] mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças”. O trabalho passa, então, a ser entendido como elemento integrante da realidade. Não seria mais o caso de se estudar qualquer trabalho, mas o trabalho humano socialmente útil, que determina as relações sociais dos seres humanos.

Entendia que o método dialético atua como uma força organizadora do mundo e, em suas teorizações, vale-se da ênfase às leis gerais, que permitem o conhecimento do trabalho, da natureza e da sociedade, na preocupação com o social, na preocupação com aquele momento atual, com as leis do trabalho humano, com os dados acerca da estrutura

psicofísica dos alunos. Na verdade, com isso, acabava por definir a *Escola do Trabalho*, advinda, ela mesma, de uma experiência concreta.

Pistrak (1981, p. 41) aborda acerca das responsabilidades dessa nova escola soviética:

Que tipo de homens a fase revolucionária em que vivemos atualmente (e que será provavelmente muito longa) exige de nós? À pergunta, podemos dar a seguinte resposta:

A fase em que vivemos é uma fase de luta e de construção, construção que se faz por baixo, de baixo para cima, e que só será possível e benéfica na condição em que cada membro da sociedade compreenda claramente *o que é preciso construir* (isto exige a educação na *realidade atual*) e como é preciso construir. A solução do problema exige a presença e o desenvolvimento das três seguintes qualidades: 1) aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço em um trabalho coletivo; 2) aptidão para analisar cada problema novo como organizador; 3) aptidão para criar as formas eficazes da organização.

Fundamentando-se no estudo das relações do homem com a realidade da época e na busca pela auto-organização dos alunos, a *Escola do Trabalho* seria um instrumento para se compreender o papel do homem (crianças, adolescentes e adultos proletários), na luta internacional contra o capitalismo. Isto se mostrava importante porque ampliava a análise dos determinantes educacionais. A necessidade era de a escola educar os jovens conforme a realidade do momento histórico, adaptando-se a ela e, por sua vez, reorganizando-a; e a realidade era de pós-revolução, como apontei no início deste capítulo. Que conteúdo ensinar e como ensinar em tal escola de modo que a prática social e a consciência fossem de fato revolucionárias? Mesmo sob os novos programas marxistas, ainda ficavam, a seu ver, as seguintes questões a serem respondidas:

1. Que forma e que tipo de trabalho podemos indicar para esta ou aquela idade?
2. Em que aspecto de um certo tipo de trabalho será necessário concentrar a atenção? Qual é o valor relativo dos diferentes aspectos do trabalho?
3. Qual é a relação existente entre esta ou aquela forma do trabalho executado na escola e o trabalho dos adultos em geral, ou seja, quais as finalidades sociais de um trabalho escolar determinado?
4. Como harmonizar o trabalho e o programa escolar, ou seja, como realizar a síntese entre o ensino e a educação?
5. Quais métodos gerais de educação devem ser observados no trabalho? (PISTRAK, 1981, p. 47).

Para Pavel Petrovich Blonski (1884-1941), psicólogo e autor bastante influente, naqueles anos pós-revolucionários, e citado por Vygotski (1996, 1997a, 1997b,

2000, 2001), a nova educação soviética deveria superar a prática da análise sem a síntese; e para Pistrak, ela deveria permitir a apreensão dos fenômenos naturais e utilizar esse saber na indústria mediante a superação da antiga atitude contemplativa das ciências naturais. Não seria mais o caso de somente descrever os fatos, os fenômenos; a realidade impunha a necessidade de se estudar a própria vida como processo em desenvolvimento, como um processo dialético. A partir daí, Pistrak defende o ensino escolar pelo *método dos complexos*. Este método preconiza o estudo dos fenômenos agrupados, destacando-se a interdependência transformadora – essência do método dialético. Tal como outros autores soviéticos, enfatiza a crítica à escola passiva²³ e explicita a importância do princípio ativo: a aplicação do princípio da pesquisa ao trabalho escolar seria essencial para que o conhecimento pudesse ser transformado em concepções ativas.

Mas, ao falar de escola ativa, Pistrak não supunha uma escola na qual a criança fosse o centro, e estivesse a comandar o processo de ensino e aprendizagem, a manusear ou a operar, com o mundo e nele mesmo, apenas conforme seus interesses e vontades genuínos.

Sujomlinski ([19--], p. 155, 184) também aborda o tema da *escola ativa*, no sentido de provocar esforços intelectuais nos alunos. Cita Lênin para explicar seu posicionamento: “O trabalho intelectual dos escolares se realiza de acordo com a lei geral do conhecimento da viva contemplação, ao pensamento abstrato e deste à prática”. O trabalho intelectual dos alunos assume papel fundamental para a educação moral e na preparação para o trabalho produtivo. A *atividade*, no domínio intelectual, relaciona-se à compreensão dos conhecimentos. Assim, para que o estudo seja educativo, deve-se ter em conta a formação de representações e conceitos das coisas e os fenômenos da realidade, a compreensão dos traços essenciais, as causas e os efeitos, as dependências temporais, funcionais e de outra classe, a formação de generalizações (juízos, deduções), a identificação das qualidades comuns e diferenciais dos objetos e fenômenos e a compreensão das regras, leis, deduções e outras generalizações. Esses aspectos são destacados frente à seguinte concepção:

O predomínio dos esforços da inteligência sobre os esforços da memória, da compreensão sobre a retenção, é uma condição importantíssima de uma autêntica vida intelectual dos escolares. No trabalho especial para gravar os conhecimentos na memória, devem predominar os esforços da inteligência sobre a tensão da memória (SUJOMLINSKI, [19--], p. 156).

²³ Ver tabela apresentando *Formas de instrução na escola passiva*, Anexo a.

Da mesma forma, Pistrak contrapõe-se à pedagogia e psicologia burguesas ao defender a atividade da/na escola com a devida diretividade: “A escola tem direito de falar da formação e da direção das preocupações das crianças num sentido determinado, se é que deseja educar a criança” (PISTRAK, 1981, p. 39). Assim, pôde também defender que o conhecimento do real se daria pelo trabalho e que era imprescindível o desenvolvimento da auto-organização (ou auto-direção, tal como estava se dando no âmbito das indústrias e demais organizações sociais), ambos seriam instrumentos de luta pela criação de novas relações sociais e, nisto, estaria o âmago da escola. Argumentava que “[...] é preciso não perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade” (PISTRAK, 1981, p. 42). É importante dizer que a defesa da auto-organização não era algo novo, visto que era apresentada na sociedade norte-americana e européia; o novo, entendo, era atrelá-la aos objetivos revolucionários.

Mas o reconhecimento do trabalho na escola como base para educação só teria sentido se ele fosse compreendido como socialmente útil, e relacionado à produção real, ao trabalho dos operários sobretudo. E, não era só isso, deveria ser valorizado o trabalho coletivo e a criação de organizações eficazes. A aptidão para o trabalho coletivo seria, então, desenvolvida no processo do próprio trabalho coletivo e, por tal processo, o sentido de auto-organização dos educandos. Todos deveriam saber comportar-se em diferentes ocasiões, sob diferentes aspectos, já que poderiam se exercitar em diferentes funções, de diferentes naturezas.

Conforme Pistrak (1981, p. 48), anteriormente, a escola supunha que bastava o trabalho pedagógico, sendo desnecessário o trabalho técnico. Todavia, naqueles anos, era preciso que todos ajudassem em tudo: limpar, cozinhar, lavar e passar roupas, apanhar a lenha, etc. “É difícil saber se o método era uma consequência da nossa pobreza material ou de concepções novas”, refletia. “Inclinamo-nos pela primeira razão, mas acreditamos também que a necessidade de utilizar o trabalho das crianças transformou-se em princípio e que se quis a todo custo fundamentá-la numa teoria”. Mas com o passar do tempo, “como o pêndulo de um relógio, voltamos para outro extremo: nas escolas infantis os trabalhos domésticos passam cada vez mais a um segundo plano e, nas escolas, não existem”.

Os trabalhos coletivos desenvolvidos por alunos limitavam-se às tarefas domésticas, e disso se abusou, com tarefas penosas, arrasadoras. Neste sentido, o próprio Blonski, que também publicara acerca da escola para o trabalho, é testemunha, ao escrever, que não haveria em seu livro uma só página que não poderia ser deturpada na mais ‘malévola

caricatura do princípio do trabalho’. Conforme o próprio depoimento de Blonski (*apud* VIGOTSKI, 2001, p. 276):

Eu vi escolas-comunas que ressuscitaram inteiramente os costumes dos orfanatos fechados. Vi instrutores organizando um ‘dia da criança’ para todo um bairro com uma precisão de quinze minutos. Vi professoras de jardins-de-infância ensinando crianças a fazer comida em uma cozinha mal cheirosa. Para minhas aulas, ‘fugiam crianças dos trabalhos de hortas que as levavam à completa exaustão por calor e cansaço. Vi professorinhas que pensavam que arrastar madeira pesada e suja, limpar banheiros e tirar pó são atividades da escola para o trabalho, quando eu acho que isso é um trabalho prejudicial e de galé até para adultos. Vi marcenarias onde eu, adulto, ficava sufocado e as crianças trabalhavam em condições sem precedentes. Vi trabalhos em metal depois dos quais acho que as crianças tinham de pegar pneumonia. Vi tagarelas desenvolvendo uma longa conversa sobre toda sorte de bobagem do cotidiano achando que estavam pondo em prática a escola para o trabalho. Na cozinha, vi cátedras para mestres narradores. Estou certo de que vários pedagogos vão levar as crianças ao inferno da fábrica, lançar adolescentes no estrépito calor das usinas, colocá-los em máquinas perigosas, encher-lhes os pulmões de poeira e carvão e depois assegurar a torto e a direito que estão educando ‘segundo o método de Blonski’.

Frente a tal denúncia, assumir a escola para o trabalho não significava que seriam abolidos, por exemplo, os princípios da higiene pessoal, o trato do corpo, o cuidado com os dentes, as roupas, a cama, o material escolar e a organização da vida cotidiana. Antes, as crianças, os educandos deveriam cuidar dos jardins e parques públicos, organizando campos de jogos e práticas esportivas, etc., participando das iniciativas da escola e de outros órgãos administrativos. A escola, por sua vez, deveria ser um centro cultural capaz de participar da vida social.

Para Pistrak (1981, p. 50), “o costume de viver coletivamente pode e deve ser formado entre crianças tendo como base as tarefas domésticas”, salientando-se a importância dos pequenos hábitos na “transformação do conjunto de nossa vida”. Constatou: “A vida coletiva ainda é uma coisa de realização bastante difícil para nós. Entretanto, é claro que esta aptidão é agora particularmente necessária porque significa não apenas uma melhoria das condições atuais da vida, mas também a possibilidade de começar um novo modo de vida”.

Pistrak (1981, p. 84, 85) enfatizou a necessidade de se criar organizações de serviço (restaurantes, clubes, etc.) para o desenvolvimento da aptidão para a vida e o trabalho coletivo. Todo trabalho realizado coletivamente pelas crianças, para um exercício de autonomia escolar, poderia ser dividido em três partes: um plano de desenvolvimento formulado previamente, constando a divisão do trabalho no tempo e no espaço, bem como dos

indivíduos frente às tarefas; a execução do trabalho; e o balanço do trabalho, com análise dos dados, classificação dos mesmos, críticas e conclusões.

Já em outubro de 1918, o Regulamento sobre a *Escola Única do Trabalho* instituiu a oficina profissional nas escolas, em que o trabalho estaria relacionado ao estudo dos ofícios artesanais, urbanos ou rurais. Pistrak defendia que, enquanto as crianças menores trabalhariam com tecido, papelão, papel, etc., os educandos maiores trabalhariam com metais e madeira. Além disso, entendia ser essencial o ensino de questões como a divisão de trabalho e o trabalho mecanizado, favorecendo a correspondência entre o emprego de dada ferramenta a um dado material, bem como as melhores maneiras de se trabalhá-lo. As oficinas de marcenaria, de mecânica ou de papelão, etc., deveriam favorecer a criatividade técnica do aluno. Defendia a organização científica seqüencial, conforme a complexidade de conteúdos e técnicas a serem ensinados nas diferentes oficinas. Elas deveriam introduzir os educandos (por volta do 6º ou 7º ano escolar) à técnica geral da produção moderna – essa seria sua finalidade capital, e elas não deveriam produzir algo sem utilidade prática. Desse modo, a fabricação e o trabalho nas oficinas tornam-se cada vez mais complexos, aproximando-se cada vez mais da grande indústria, da divisão do trabalho, do maquinismo.

Nas oficinas e para além delas, tal como no trabalho doméstico, o trabalho agrícola também deveria ser valorizado, mas com vistas ao seu aperfeiçoamento, ao trabalho racional e desde as instituições infantis. No tocante à escola de primeiro grau, Pistrak salienta a necessidade de ela possuir uma área no campo (de meio a um hectare), visto que se deveria fazer nele a divulgação da influência cultural da cidade. Seria dada atenção às condições geográficas e climáticas para a proposição das atividades, valorizando o trabalho agrícola, atentando ao conteúdo a ser trabalhado e ao próprio ritmo a ser estabelecido na escola rural, sempre a considerando como centro cultural de maior importância no campo (PISTRAK, 1981, p. 62, 64).

Conferia, ainda, que as escolas não estavam proporcionando a vivência das crianças no trabalho das fábricas, e fazer isso ocorrer seria o “problema cardeal da educação da juventude contemporânea” (PISTRAK, 1981, p. 65). Mas a fábrica deveria ser entendida, na educação, como um fenômeno da realidade que se apresentava. Deveria ser, portanto, ensinado acerca do ambiente social em que a grande produção decorre, da união entre a técnica e a economia. Entendia que o estudo da força motriz de uma fábrica e das diferentes formas de energia remetem, por exemplo, ao estudo da geografia econômica, da compreensão da luta imperialista pelas fontes de energia; enfim, conclui que “toda a realidade atual desemboca na fábrica”; é preciso imaginá-la “como o centro de uma ampla e sólida teia de

aranha, de onde partem inumeráveis fios ligados entre si de maneira a formar os nós múltiplos da vida. Essa teia é o esqueleto, a armadura e toda a realidade atual, o objetivo central da nossa atenção na escola” (PISTRAK, 1981, p. 66, 67). Abordar, sistematicamente, o processo produtivo, seus diferentes nós, entrelaçamentos e desdobramentos – a matéria-prima, a técnica, a força produtiva ou operariado, os salários e sindicatos, etc. – era, portanto, o desafio posto.

Com Pistrak, evidencia-se que a esperada síntese entre o trabalho e a ciência só seria alcançada com a educação *no* trabalho, na qual o aluno entenderia o real significado de *seu* trabalho. Certamente, a realidade colocava, na concepção do autor, questões científicas às quais a escola deveria responder. Por outro lado, ao ter um contato direto com a fábrica, criaria no aluno as emoções necessárias à educação social, superando um ensino meramente acadêmico. Nesse sentido, o aluno não só conheceria a fábrica, mas participaria do seu trabalho ao lado do operário ou do aprendiz.

Considerava

[...] ser uma condição indispensável o contato íntimo das crianças com a população da fábrica, com sua vida, seu trabalho, seus interesses e preocupações; a participação em todas as manifestações da vida na fábrica (assembléias, gerais, cooperativas, clube, juventude comunista, célula do Partido, festas revolucionárias, liquidação do analfabetismo, etc.) (PISTRAK, 1981, p. 69).

Para as crianças, esta experiência superaria a da oficina da escola, do ponto de vista psicológico, pelo sentimento de colaboração na produção. Com Pistrak, vê-se, então, que as crianças teriam noção de realidade, participando de atividades, as quais seriam no ocidente, atualmente concebidas como *impróprias* ou *desnecessárias* até mesmo para os adultos. A superação do egoísmo e do individualismo burgueses pelo sentimento de coletividade só seria alcançada sob essas experiências.

Pistrak (1981, p. 39). revela-se contundente ao afirmar, em consonância com os estudos vigotskianos:

É preciso, de uma vez por todas, liquidar toda uma série de preconceitos “científicos” ainda profundamente enraizados na pedagogia. Sempre recebemos as seguintes críticas: “Vocês violentam a criança, vocês não levam em consideração as coisas que interessam a uma idade determinada, vocês ignoram a biogênese, a ciência demonstra que uma criança numa idade determinada interessa-se por isto ou por aquilo e vocês querem forçá-la a se interessar pela política e pela Revolução. Este é um assunto de adultos. Só mais tarde a criança o compreenderá.”

Seria ridículo negar que, em idades diferentes, a criança reage diferentemente aos fenômenos exteriores, concebendo-os diferentemente. É evidente que cada idade tem suas particularidades e isto deve ser seriamente considerado pela escola. Mas há uma distância entre esta verdade e a determinação das preocupações da criança de acordo com a sua idade. As formas de intelecto infantil são simplesmente as formas assumidas pelas preocupações da criança, mas estas preocupações em si são alimentadas pela vida exterior, pelo meio social da criança; trata-se simplesmente das formas nas quais se processa um certo conteúdo, mas de modo algum o conteúdo depende das propriedades do cérebro em desenvolvimento; depende completamente dos fenômenos exteriores da existência e, antes de tudo, dos que resultam das relações sociais estabelecidas entre os homens.

Sujomlinski ([19--], p. 49-87) escreve acerca de recursos que influenciam diretamente na consciência dos alunos e que inculcam o amor ao trabalho. Entende, tal como Kalinin e outros autores, que a literatura, por meio dos seus personagens, bem como as conversas, os relatos e as entrevistas com trabalhadores poderiam permitir o contato com homens que “[...] amam profundamente seu trabalho e sabem falar com inspiração dele exerce uma inspiração irresistível nas crianças”²⁴.

Para Pistrak (1981, p. 72), além da valorização do trabalho agrícola e do industrial, a escola daria crédito a uma outra forma de trabalho, ao “trabalho improdutivo” – termo que reconhece ser infeliz. Refere-se aos serviços: dos funcionários de Estado e das instituições; da esfera da cooperação em todas as suas formas (consumo agrícola, crédito, produção) e do comércio de Estado; do educador (escola, pensionatos infantis, biblioteca, clube, etc.); do âmbito sanitário e médico. Acentua que a formação política dos trabalhadores desses setores é tão importante quanto a do trabalhador qualificado do setor industrial, e considera que a escola do proletariado deveria ver nessas funções trincheiras de luta pela edificação do novo regime.

Todos esses conteúdos e metodologia seriam devidamente organizados conforme as condições reais de idade, contexto geográfico e cultural, e em conformidade com o sistema escolar soviético. Segundo Pistrak, o seu esboço compunha-se da forma exposta a seguir²⁵.

²⁴ Sumjoliniski ([19--], p. 95, 96) apresenta as lições de trabalho desenvolvidas em Pavlish, segundo a professora M. Verjonína, durante o período de 1947-1951. Cito algumas delas:

I Grau: ‘Como se prepara a semente de milho para a sementeira; que faz o ferreiro’, etc.;

II Grau: ‘O trabalho dos criadores de gado’, ‘O trabalho do carpinteiro’, etc.;

III Grau: ‘Meu trabalho no círculo’; ‘O trabalho do fruticultor’, etc.;

IV Grau: ‘O trabalho do tratorista’; ‘como trabalho as terras’, etc.

“Nestas lições, os escolares se dão conta de seus esforços. Graças a ele se vai afirmando a atitude consciente ante o trabalho, qualidade muito necessária na vida”.

²⁵ Para uma idéia mais precisa, veja o Anexo b, onde apresento uma tabela publicada por Pinkevich.

A formação básica obrigatória seria dada pela escola elementar de 1º grau, com duração de quatro anos. Nas regiões industriais, a obrigatoriedade da instrução seria de sete anos, seqüenciada pela escola de fábrica, que daria a formação profissional. No campo, a escola elementar seria seqüenciada pela *Escola da Juventude Camponesa*, com duração de três anos, constituindo-se numa escola específica de sete anos de formação agrícola.

A escola de segundo grau, de nove anos, não deveria servir unicamente de preparatória para a universidade, mesmo porque muitos não dariam continuidade aos estudos. Assim, ela teria um objetivo determinado no quadro da construção de uma nova sociedade, preparando os alunos para tarefas administrativas e intelectuais, enfatizando a formação profissional sem perder de vista uma formação geral que possibilitasse ao educando a compreensão da totalidade do social. Mas isso gera um problema: como especializar em apenas dois anos sem tornar precária a formação geral? Encaminha a questão 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 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, 1981, p. 75-76).

Assim, confirma que não caberia formação específica especializada no 2º grau. Para Pistrak, a passagem da escola à vida se daria por mediações fornecidas por “projetos” ou “iniciativas”. Defende que, seis meses antes do término dos estudos, o trabalho puramente teórico seria deixado em prol de o aluno dedicar-se à prática, ao “projeto” que deveria executar. Desse modo, o “fim dos estudos” teria uma outra conotação, para além da “[...] passagem por um purgatório de provas de todos os tipos e nomes: composições, trabalhos trimestrais, trabalhos práticos, revisão de conhecimentos, etc. simples camuflagem dos exames infernais!” (PISTRAK, 1981, p. 79).

Ele expõe que, na nova escola soviética, a ciência seria ensinada como meio para conhecer e transformar a realidade, conforme os objetivos escolares, isto é, como conhecimentos científicos que auxiliassem os alunos “[...] a se apropriarem solidamente dos métodos científicos fundamentais para analisar as manifestações da vida” (PISTRAK, 1981, p. 95-96). Nessa medida, grupos inteiros de disciplinas poderiam ser dispensados, e outras

disciplinas isoladas e independentes seriam agrupadas em torno dos principais temas de estudo, posto que analisariam a mesma matéria: a realidade atual (poliédrica). Lembra que a escola vivera o *dilema de Procasto* com os programas obrigatórios, aos quais professores e alunos tinham que se adequar. Mas em torno de 1920-1921, o *Comissariado para a Instrução Pública* editou os *Programas Modelos para a Escola Soviética Única*, e depois para a Escola de sete anos, que ajudaram a destruir idéias falsas e enraizadas de muitos professores, que não tinham clareza metodológica e nem se coadunavam com os objetivos escolares.

Conforme Pistrak (1981, p. 98), posteriormente, com o *Programa do Conselho de Instrução Pública*, houve uma clara mudança revolucionária, com critérios de seleção de disciplinas, confirmando ou não a importância de cada uma; fazendo o reconhecimento da importância da técnica no tocante à física e à química, o estudo das ciências biológicas, vinculando-as à produção e não tomadas de modo especulativo; dando ênfase na relação entre a história da natureza e da sociedade. Isso significava trabalhar todo o ensino através da *síntese*. Pistrak entendia que os *Programas de Ensino* deveriam ser amplos *Programas de Educação*, por meio das quais a instituição central ofereceria a linha geral e caberia às escolas adaptá-los à realidade local.

Os programas elaborados pela escola não seriam apenas programas, mas “planos de vida”. Toda organização do programa de ensino, dos *planos de vida escolar*, segundo Pistrak, deveria orientar-se por meio dos “complexos” (centro de interesses), chamados erroneamente de método. O conceito de complexo, difundido e reconhecido na época, era confuso e contraditório, sendo apontado que o mesmo havia se tornado uma espécie de fetiche, uma acrobacia pedagógica (PISTRAK, 1981, p. 104).

Entende que o sistema de complexo não se refere simplesmente a uma técnica metodológica, mas a uma possibilidade de conhecimento dos objetos e fenômenos pelo uso de relações recíprocas e dinâmicas, levando ao conhecimento da realidade. A seleção dos temas do complexo seria obtida no plano social e não na pedagogia “pura”, mediante a eleição de algo fundamental, com um valor real. Por exemplo, o complexo “Homem”, levaria a uma análise do ser humano do ponto de vista biológico, de como se dá a sua humanização pelo trabalho, do problema das doenças sociais e da luta a ser travada contra elas, do questionamento das formas históricas de trabalho, da luta contra a exploração, etc. (PISTRAK, 1981, p. 110).

O sistema de ensino por complexos seria facilitado no primeiro grau uma vez que um só professor ministraria todas as disciplinas; mas complicava-se, no segundo grau, com as disciplinas isoladas, ministradas por vários professores. Salienta que o tempo

destinado aos temas de cada complexo seria variado conforme as séries. O professor, sob esse sistema, precisaria situar sua disciplina no plano geral, de vida, da escola e, com base nisto, realizar a síntese, organizar o programa anual. Embora parecesse uma ação docente individual, só o exame coletivo dos programas de cada disciplina garantiria o êxito do trabalho, implicando, portanto, num trabalho coletivo dos educadores no segundo grau. O sistema de complexos, pautado no trabalho vivo, criativo, assume, deste modo, um caráter revolucionário na escola; significava para Pistrak uma ruptura com a pedagogia burguesa, pautada no programa, no manual e nos deveres escolares.

Após a apresentação dos principais aspectos das formulações de Pistrak, que revelam a sua notoriedade, também, e por causa deles, pode-se perguntar se, de fato, sua proposta rompia com a pedagogia burguesa.

Pelo exposto até aqui, embora se compreenda a necessidade, naquele contexto, de vincular a educação ao processo de construção de uma nova sociedade e de luta pela superação do atraso econômico e cultural, a proposta de Pistrak e de outros autores guardam proximidade com o pragmatismo e com o escolanovismo, ainda que o próprio Pistrak negasse aspectos do *Plano Dalton* – um exemplo de implementação dos ideários da Escola Nova. Entendo que os fundamentos filosóficos e os princípios soviéticos parecem próprios às defesas de Marx, Engels e Lênin. Todavia as proposições em si acabam privilegiando idéias de Dewey²⁶ e de outros autores reconhecidos como escolanovistas. A educação soviética, contando com a defesa de Kalinin ([19--], p. 10) acerca da formação científica do homem – tomando por base as disciplinas –, com as proposições de Pistrak e do “ensino por projetos”, guarda um caráter escolanovista. Fica evidenciado quanto a sociedade soviética pós-revolucionária teve dificuldades em romper com as teorias e instrumentos educacionais que a sociedade capitalista industrial apresentava como “revolucionários”.

1.4 A EDUCAÇÃO SOVIÉTICA EM CRISE E A REFORMA DE 1931

A crítica exposta a Pistrak e a outros soviéticos precisa ser melhor compreendida, o que exige que se aborde sobre o escolanovismo, ainda que rapidamente.

²⁶ – Suas idéias principais podem ser encontradas nos livros *Como pensamos* (DEWEY, 1953), *Democracia e educação* (DEWEY, 1959), dentre outros.

O termo Escola Nova não se destina a um único tipo de escola, ou a um determinado sistema escolar, mas a “[...] um conjunto de princípios, que resultam em determinadas características com o objetivo de reexaminar e rever os problemas didáticos tradicionais do ensino”. Ela se apresenta em contraposição ao que se denomina Escola Tradicional (NOGUEIRA, 1990, p. 79-82). Esta se constituiu no início do século XIX, com o estabelecimento dos sistemas nacionais de ensino, sob o princípio de que “a educação é direito de todos e dever do Estado”, advogando a instauração de uma sociedade democrática. Esta deveria transformar os indivíduos em pessoas livres e esclarecidas, em cidadãos, por meio da educação escolar, que deveria erradicar a marginalidade que a ignorância provoca e combateria a miséria – explicada como decorrente da ausência de profissionalização dos não-escolarizados. A escola, como agência de ensino, passa a adotar uma pedagogia centrada no professor, que deteria a essência do conhecimento, e que, por meio de uma linha lógico-formal, poderia levar à erradicação da ignorância, raiz dos males humanos. Mas, após uma fase de entusiasmo com a Escola Tradicional, os resultados evidenciaram o não alcance da universalização do ensino, de uma escola para todos. Daí as várias críticas à Escola Tradicional, à sua pedagogia, à sua teoria da educação forneceram as condições necessárias para a emergência de uma proposta diferenciada de educação escolar, uma proposta nova ou renovadora, ainda no século XIX (SAVIANI, 2005a, p. 5-7).

Saviani (2005, p. 7-11) analisa, criticamente, a proposta da Escola Nova, que objetivava fazer frente a uma pedagogia caracteristicamente burguesa, perseguindo que a Escola Tradicional não alcançara. Mas afirma que ambas se inserem num grupo não-crítico de teorias. A primeira tinha a missão histórica, no século XIX e início do século XX, de educar a nova classe no poder, a burguesia. Os indivíduos deveriam ser ilustrados, saindo da condição de súditos para a de cidadãos. O *marginal* nessa sociedade oitocentista era o *ignorante*; a escola se torna um instrumento para a sua superação. O professor torna-se o baluarte dessa educação,

[...] o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. À teoria pedagógica acima indicada correspondia determinada maneira de organizar a escola. Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. Ao entusiasmo dos primeiros tempos suscitado pelo tipo de escola acima descrito de forma simplificada, sucedeu progressivamente uma crescente decepção. A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de

universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Começaram, então, a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de Escola Tradicional (SAVIANI, 2005a, p. 6, 7).

A segunda, a Pedagogia Nova, nasce, pois, em um movimento de reforma, revela-se aparentemente como uma forma de crítica à pedagogia tradicional, porém mantendo a crença no poder da escola com vistas à equalização social. Desse modo, ela não se revela revolucionária e nem consegue fazer, de fato, a crítica ao instituído. Ela se apresenta numa embalagem diferente, mas embrulhando o mesmo conteúdo: essa crença. Aliás, ao cuidar da nova forma, o conteúdo científico lhe escapa..

Conforme Saviani (2005a, p. 8, 9), pelo referencial da pedagogia nova, a educação se tornaria instrumento de correção da marginalidade quando conseguisse adaptar os indivíduos à sociedade, “[...] inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais”, não importando as diferenças de quaisquer tipos. O discurso veiculado é de que os indivíduos devem se aceitar mutuamente. Assim, os eixos de atenção, na passagem da pedagogia tradicional para a pedagogia nova, deixam de ser o intelecto e passam a ser o sentimento; vai-se dos conteúdos cognitivos para os processos pedagógicos, do lógico para o psicológico, da disciplina para o espontaneísmo, do diretivismo para o não-diretividade, da quantidade para uma suposta qualidade. Abandona-se, por fim, uma pedagogia fundamentada na ciência da lógica e encaminha-se para uma educação escolar com base nas contribuições da biologia e da psicologia. Não me refiro à psicologia soviética crítica, mas à psicologia burguesa que toma a constituição do psiquismo humano divorciada do espaço temporal, geográfico e cultural nos quais os indivíduos vivem e se revelam, de uma ou de outra forma, humanos²⁷.

Conforme sintetiza Duarte (2001, 2003), trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o essencial não é aprender, mas *aprender a aprender*. É importante, aqui, registrar que quando o *Relatório Jacques Delors* (UNESCO, 2000) define como essencialidade o *aprender a aprender* e não a aprendizagem de conteúdos constitutivos de um currículo que contemple aquilo que é fundamental e, ao mesmo tempo, avançado em cada

²⁷ Arce (2002, p. 200) demonstra quanto educadores podem apresentar-se como críticos e revolucionários, mas, ao aprofundar em suas teorizações, pode-se observar quanto contribuem para reafirmar a prática social própria à sociedade de classes sob o capitalismo. Ao investigar as obras de Froebel e Pestalozzi, conclui que suas idéias educacionais guardam a contradição da ideologia burguesa. De início, tais idéias parecem de vanguarda. “Entretanto, ao se aprofundar nos princípios norteadores da mesma, encontra-se uma pedagogia da resignação, não-crítica e antiescolar sendo divulgada em especial para as classes populares”.

disciplina, pode-se ter uma idéia dos desdobramentos que se pretende ou que se consegue alcançar por meio desta teoria pedagógica. Qualquer conteúdo escolar pode ser tomado por essa perspectiva e ser trabalhado apenas em sua superficialidade ou aparência, de modo desconexo e sem cumprir com um caráter rigorosamente científico. Duarte (2001) deixa bem marcado quanto a própria teoria vigotskiana pode ser tomada por esse viés, retirando-lhe a sua vitalidade ao se negar a historicidade que lhe é própria, transplantando-a a uma outra época e sociedade, visando que cumpra, com desígnios que lhes são estranhos, a prática pedagógica *do aprender a aprender*.

A prática escolar escolanovista era financeiramente mais cara; implicava em suprimir aquele professor que dominava as humanidades e outras áreas do saber em prol de um professor organizador da atividade, orientador da aprendizagem, direcionado pelos interesses dos alunos.

Saviani (2005a, p. 15-28) também escreve acerca das teorias crítico-reprodutivistas sobre a educação escolar. Estas entendem que não é possível compreender a educação sem se considerar os condicionantes sociais. Mas, ao fim, elas concluem acerca da incapacidade da escola em intervir sobre a sociedade, sobre a marginalização; antes, a educação acaba por reproduzi-la. Cada uma das diferentes teorias que possam ser alocadas aqui apresenta seus princípios e defesas, mas, em comum, fica marcada a condição negativa da educação ante os enfrentamentos sociais.

A superação das teorias educacionais não-críticas e crítico-reprodutivistas se daria, no entender de Saviani, (2005a, p. 32, 33) por meio da teoria crítica da educação. E como seria esta em relação ao problema da marginalização? Na realidade social capitalista, ela seria capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade? Considerando o que expus acerca da sociedade e da educação soviéticas, seria possível esta escola crítica numa sociedade pós-capitalista, como foi a sociedade soviética? Em tal sociedade, como a educação ou a escola passa a lidar com a marginalização em relação ao conhecimento? Cumpriria o defendido por Marx?

Pelo exposto, anteriormente, a respeito das propostas dos autores soviéticos e, agora, confrontando com o que conceitua Saviani, pode-se entender quanto a escola soviética das duas décadas seguintes à *Revolução* se emaranhou com o *Plano Dalton*, com o “método dos projetos”, e com o “método” dos complexos. Sob o entendimento de que as metodologias tradicionais trabalhavam os conteúdos escolares de maneira fragmentada, pouco *dialética*, sem a *totalidade*, num processo *contraditório*, a nova educação soviética busca o

avançado, que, inicialmente, parecia estar nas “propostas revolucionárias” da Europa e EUA, que acabavam por não priorizar, de fato, o conhecimento científico.

É importante destacar que, de acordo com Pinto (2003, [p. 5-6]), Helen Parkhurst, por volta de 1923, aplicou o que ficou conhecido como *Plano Dalton*. Tratava-se de uma proposta de “racionalização” do programa de ensino, organizado em unidades mínimas de estudo. Nela, o aluno teria uma tarefa mensal a desenvolver livremente e o professor atuava como conselheiro e controlador do trabalho. Além disso, adotavam-se atividades de laboratório, conferências e organização do trabalho, que consistiam em um projeto de racionalização do trabalho escolar, cujo objetivo era vencer o que se tinha como negativo, o excesso de intelectualismo das aulas, e implantar a individualização do ensino.

Propunha que, no início do ano escolar, o trabalho a cumprir devesse ser apresentado, depois dividido em 10 partes. Os alunos se comprometeriam a dominar, utilizando livremente e sem horário fixo, os recursos manuais, fichas de trabalho, exercícios, material intuitivo, etc. Estes estariam disponíveis nos laboratórios destinados a cada parte específica, e onde se encontraria o professor encarregado de ensinar. Na proposta, o trabalho em pequenos grupos é encorajado, e os trabalhos escritos, com temas definidos em reuniões com o professor, constituir-se-iam em uma parte importante da tarefa. As produções dos alunos – composições, relatórios, exercícios – deveriam ser rigorosamente avaliados, e os resultados registrados em fichas, nas quais a progressão do aluno, em cada uma das partes, seria representada graficamente. A jornada se desenvolveria de acordo com um plano determinado: de manhã, contaria com trabalho individual às partes consideradas prioritárias – língua materna, matemática, ciências, história, geografia – e terminaria com uma avaliação do trabalho cumprido e um encontro coletivo com os professores; a tarde seria dedicada às aprendizagens práticas e às atividades recreativas, reunindo toda a turma.

Parte-se, portanto, da individualidade dos alunos, atribuindo-lhes, semanalmente, certas tarefas de várias disciplinas para vencerem por si mesmos as dificuldades de aprendizagem e por meio de diferentes estratégias. A ordenação de estudo das matérias para cada aluno e sua forma de atuação, individual ou em grupo, depende apenas de sua própria vontade. Com tal proposta, alcançaram-se inegáveis êxitos dos alunos fortemente motivados, mas não se atingiu resultados semelhantes com alunos lentos ou menos perseverantes. A experiência de Parkhurst foi criticada em pontos como: não suprimiu os programas tradicionais, nem os manuais escolares correspondentes, levava ao acúmulo de exercícios a serem corrigidos, disponibilizando pouco tempo para o professor interagir com os alunos.

No *Plano Dalton*, há um compromisso do aluno em relação ao cumprimento das tarefas por ele assumidas. Ele não pode ser concebido como uma técnica de ensino e de aprendizagem em que o aluno escolhe a natureza e a dificuldade da tarefa a realizar, e o professor se compromete em propiciar o suporte material da tarefa.

Os pedagogos russos reconheceram que, para que o *Plano Dalton* desse certo, seria necessário preparar e organizar a escola, valendo-se de formas coletivas de trabalho. A aplicação de tal plano se daria pelo “método de projetos”, o que já vinha sendo aplicado no ocidente.

Segundo Beyer (1997, p. 1), o “método dos projetos” tem em William H. Kilpatrick (1871-1965) o seu autor, embora apresente influências de diferentes autores, em particular de Dewey, que focaliza a escola da vida, isto é, deve-se observar, analisar e discutir a vida, visando uma educação ativa e, conseqüentemente, uma aprendizagem ativa. Kilpatrick (1978) apresenta as mudanças cruciais que vinham sendo processadas na sociedade contemporânea, discute que elas passam a requisitar que a nova educação perca seu aspecto formal e tradicional, e aponta os novos fundamentos educacionais. As escolas transformadas, com novos métodos e programas, estariam impregnadas de vida, contando com diferentes formas e níveis de experiências, valendo-se de professores simpáticos à infância. Para ele, as atividades escolares seriam efetivadas por projetos, não implicando em uma organização especial. Por meio de atividades desenvolvidas num ambiente natural ou em laboratório, as diferentes disciplinas e conhecimentos seriam integrados. Os projetos poderiam ser organizados em quatro grupos:

a) de produção, no qual se produzia algo; b) de consumo, no qual se aprendia a utilizar algo já produzido; c) para resolver um problema e d) para aperfeiçoar uma técnica. Além disso, quatro características concorriam para um bom projeto didático: a) uma atividade motivada por meio de uma conseqüente intenção; b) um plano de trabalho, de preferência manual; c) a que implica uma diversidade globalizada de ensino; d) num ambiente natural (MENEZES, SANTOS, [(19--)]).

O próprio Pistrak (1981) critica o *Plano Dalton* por destruir o trabalho coletivo ao levar o aluno a um contrato individual com a escola, e por desmembrar formal e rigidamente, de modo mensal, o programa curricular. O tema é escolhido mais em função da abrangência da sua duração que da sua importância. Desmantela-se, assim, o sistema de aulas coletivas, e toda a riqueza que isso implica em termos de mediação. Mas reconhece os aspectos positivos do *Plano Dalton* ao levar à independência do trabalho e ao permitir o

método experimental – não restrito ao “método de laboratório”. Desse modo, Pistrak reconhece a possibilidade de adaptá-lo, atentando-se ao trabalho técnico, ao programa oficial, ao sistema de complexos e à auto-organização dos alunos.

Vê-se a contradição em processo: trabalhar a coletividade e o coletivo e buscar isto por meio do “método de projetos”, que se pauta, justamente, no investimento individual do aluno. Esta observação permite perguntar se essa seria a pedagogia condizente a uma sociedade que passara por uma revolução socialista. Poderia ser estabelecido um ramo do escolanovismo, o “escolanovismo socialista”, com base marxista, mantendo em si a criticidade que o momento requeria? A pedagogia por projetos seria uma boa pedagogia quando se tem a proposta de valorização e de socialização do conhecimento? Ou, ainda, pode-se refletir que, ao se levar para a sociedade soviética pós-revolucionária a proposta escolanovista, ela não poderia manter-se como nos países ocidentais, posto ser um outro contexto e, caso se quisesse mantê-la em sua “integridade”, o contexto teria que ser modificado. Falar-se-ia em revolução proletária e se incitaria a uma prática burguesa de acumulação individual? Para mantê-la, seria preciso assumir seus princípios, valores, metodologia; sua visão de mundo e de homem e, desse modo, admitir que ela deliberadamente fosse conspirar contra o comunismo? Estas questões não se encerram neste trabalho, mas exigem que se avance sobre os estudos daqueles autores soviéticos e do alcance obtido por eles.

De qualquer modo, entendo que os autores soviéticos tinham diante de si a fundamentação teórico-filosófica marxista; o panorama de guerras, e, portanto, de miséria e sofrimento; a pressão capitalista interna e externa; a demanda de reconstruírem o destruído e de implantarem novas indústrias. Como defrontar-se com tudo isso, no âmbito da educação, constituía-se em tarefa nada fácil. As proposições de Pistrak e de outros autores, na prática, resultaram em sérias dificuldades. Se os professores já não estavam, em toda sua maioria, envolvidos com a *Revolução* de forma genuína e motivada, se não tinham a tradição nos estudos do marxismo e no emprego da dialética marxista, certamente as aplicações das propostas educacionais tornavam-se obrigações a serem cumpridas e vigiadas. Além disso, o berço de origem das diferentes idéias que circulavam era norte-americano, então, como admitir a adoção de fundamentos pedagógicos burgueses para aquela educação pós-capitalista?

As proposições dos autores citados foram aplicadas, de um modo ou de outro, à prática educacional, resultando em laboratórios para os acertos na elaboração do plano educacional soviético. Faltavam ajustes e sistematizações frente à negação da educação

anterior, czarista. Assim, sob uma crítica severa ao estado vigente das escolas, em 1927, começaram os ajustes e retificações metodológicas, com restabelecimento do(e): ensino sistemático, livros textos, classes, horários, programas específicos das matérias ou disciplinas.

Os ajustes constituíam-se, também, num verdadeiro empenho ou cruzada contra os *desvios*, posto que se evidenciavam aos dirigentes os falseamentos paidológicos dos sistemas do *Comissariado do Povo Para a Educação*. Para alguns estudiosos ocidentais, a reforma seria justa e lógica, já que havia extremismos demagógicos na primeira década após a *Revolução*. Para outros, ela foi injusta e inadequada porque posicionou a escola da União Soviética no plano das escolas verbalistas. Segundo Barret e Cardenas (1939, p. X, XI), tal retificação não aboliu o trabalho produtivo e socialmente útil; não eliminou o caráter ativo da educação; o propósito politécnico; “[...] porém, assinala com todo vigor os desperdícios de energia, a falta de sentido prático e ainda o aspecto reacionário de certas características das escolas novas do mundo burguês”. Conforme estes autores, “se foi realmente uma retificação, só o foi em sentido de reconhecer que certas disciplinas requerem uma exercitação mecânica e, portanto, o restabelecimento de uma sistematização tendente a proporcionar essas destrezas. Porém a medula da escola ativa permaneceu em pé [...]”.

No tocante ao aspecto metodológico, a reforma da escola soviética se apresentava sob uma afirmação eclética: “Nenhum método se considera universal na Escola Soviética atual. Se bem que a base da organização é a classe, se requer uma grande variedade de métodos, deixando-se muito lugar para demonstrações, o trabalho de laboratório, os filmes educativos, as excursões, etc.” (BARRET; CARDENAS, 1939, p. XI).

Aqui cabe, então, destacar que, no período de 1931 a 1937, foram editadas várias deliberações²⁸ do *Comitê Central*, que configuram uma segunda reforma no âmbito educacional desde 1917, visando, a princípio, superar as deturpações até então cometidas em nome da politecnia, da escola única de formação do cidadão soviético, etc. Mas não se pode esquecer que a reforma também permitiu um maior controle ao governo stalinista.

Em 25 de agosto de 1931, o *Comitê Central* publicou a *Deliberação Sobre a escola básica e média*, (apud FREITAS 1998, p. 8) no qual se expôs que a escola soviética ainda não estava cumprindo sua função. Nela, considerou-se que:

²⁸ Conforme Freitas (1998, p. 13), são essas a seguir: *Sobre a escola básica e média* (5/9/1931); *Sobre o regime e os programas escolares na escola básica e média* (25/8/1932); *Sobre os manuais para a escola básica e média* (12/02/1933); *Sobre a estrutura da escola básica e média na União Soviética* (16/05/1934); *Sobre o ensino da história da nação nas escolas soviéticas* (16/05/1934); *Sobre o ensino da geografia na escola básica e média da União Soviética* (16/05/1934); *Sobre a organização do trabalho escolar e a regulamentação interna na escola básica, média incompleta e média* (3/9/1935); *Sobre as deturpações pedagógicas no sistema da Comissão Nacional de Educação* (Narkompros) (4/07/1936).

[...] a principal falha da escola no momento atual consiste em que a escola não dá um volume suficiente de conhecimentos educacionais gerais e resolve de forma insuficiente a tarefa de preparar, para o ensino técnico e para o ensino superior, pessoas suficientemente alfabetizadas, dominando os fundamentos científicos (física, química, matemática, língua nacional, geografia e outras). Em consequência disso, a politecnização da escola adquire, em alguns casos, características formais e não prepara as crianças como construtores do socialismo desenvolvidos em todos os aspectos, articulando a teoria com a prática e com o domínio da técnica.

Todas as tentativas de separar a politecnização da assimilação sólida e sistemática da ciência, em especial da física, química e matemática, matérias que devem ser colocadas na base, rigorosamente definidas e com programas rigorosamente elaborados, planos de estudo e acompanhar-se com horários estabelecidos rigorosamente, constitui-se numa enorme deturpação da idéia da escola politécnica.

Além disso, a Deliberação continha uma avaliação crítica negativa da realidade educacional russa, bem como das orientações de estudo e possíveis caminhos para organizar o trabalho científico-investigativo:

Propor aos Narkomproses das repúblicas unidas organizar imediatamente um estudo científico-marxista minucioso dos programas, assegurando neles exatamente esferas claras de conhecimentos sistematizados (língua materna, matemática, física, química, geografia, história), de modo a começar o ensino em 1 de janeiro de 1932 com os programas revistos. [...]

Pela aplicação de variados métodos novos de ensino na escola soviética, que possam contribuir para a formação de participantes com iniciativa e ativos na construção socialista, é necessário lançar uma luta decisiva contra a mania de se fazer projetos metodológicos levianos, a difusão em grande escala de métodos não experimentados previamente na prática, que muito claramente, nos últimos tempos, manifestaram-se na aplicação do chamado "método de projetos". Seguindo a teoria antileninista da "extinção da escola", as tentativas de colocar na base de todo trabalho escolar o chamado "método de projetos" conduzem de fato à destruição da escola.

O Comitê Central determina aos Narkomproses das repúblicas unidas organizar o trabalho científico-investigativo imediatamente, colocando-o no nível necessário, conclamando as melhores forças partidárias para esta tarefa e reconstruindo-o, rigorosamente, dentro dos princípios marxista-leninistas.

Considerando que parte integrante da educação comunista constitui-se no ensino politécnico, o qual deve dar ao estudante os "fundamentos da ciência", familiarizar os estudantes, na teoria e na prática, com todas as importantes esferas da indústria, propiciar "estreita ligação do ensino com o trabalho produtivo" – propõe-se aos Narkomproses das repúblicas unidas, durante o ano de 1931, ampla instalação de rede de oficinas e salas de trabalho das escolas, combinando este trabalho com a ligação da escola com empresas, fazendas estatais, MTC [Estações de tratores e carros] e fazendas coletivas na base de contratos (*apud* FREITAS, 1998, p.8).

Conforme Freitas (1998, p. 8-9), a contraposição do *Comitê Central* ao “método de projetos” (que se pautava no *Plano Dalton*) decorre do fato de que, dos anos pós-revolucionários ao início dos anos 20, ele foi amplamente empregado, associado à “proposta curricular de complexos”.

Em 1932, na nova Deliberação *Sobre o regime e os programas de ensino na escola básica e média*, o *Comitê Central* aprofunda a avaliação da publicação de 1931. Na seção *Sobre a organização do trabalho de ensino e o fortalecimento do regime escolar* destaca-se:

[...] nenhum método pode ser considerado um método de ensino básico e universal; na prática do trabalho das escolas recebeu divulgação como básico o assim chamado "método de laboratório-brigada" (em algumas escolas ele foi universal), o qual levou à organização constante e obrigatória de brigadas, conduzindo à deturpação na forma de despersonalização do trabalho escolar, à diminuição do papel do pedagogo e à ignorância em muitos casos dos estudos individualizados de cada estudante (*apud* FREITAS, 1998, p. 10).

A *Deliberação de 1932* (*apud* FREITAS, 1998, p. 10) propõe a organização do processo escolar, da seguinte forma:

- a) A forma básica de organização do trabalho escolar na escola básica e média deve constituir-se da aula com um grupo dado de estudantes, com rigorosa fixação de horário de estudo e com efetivo estável de estudantes. Esta forma deve incluir em si, sob direção do professor, o trabalho coletivo, em brigada e individual de cada estudante com emprego de diferentes métodos de ensino. Além disso, devem ser incrementadas de todas as maneiras as formas coletivas de trabalho escolar, não praticando a organização permanente e obrigatória da brigada.
- b) O professor deve lecionar a sua disciplina sistemática e coerentemente, fazer o possível para habituar as crianças ao trabalho com manual e com livro, aos vários trabalhos escritos independentes, ao trabalho em salas-ambiente, aos laboratórios, oficinas escolares e, juntamente com estes métodos básicos, fazer grande uso de diferentes demonstrações de experiência e equipamentos, excursões (na fábrica, museu, campo, bosques e assim por diante); além disso, o professor deve, de todas as formas, ajudar as crianças nas dificuldades e nos exercícios escolares. [...]
- c) Na realização do controle do trabalho escolar deve ser utilizada a avaliação individual e sistemática do conhecimento do estudante. O professor deve, no processo de trabalho escolar, conhecer cuidadosamente cada aluno. Como base deste processo, o professor deve realizar, no final de cada trimestre, a caracterização do aproveitamento de cada aluno nas disciplinas. Todos os esquemas e formas complicadas de controle e avaliação estão vedados. Considera-se necessário realizar, ao final de cada ano, prova de verificação para todos os alunos.
- d) Propõe-se aos Narkomproses elaborar imediatamente os métodos das principais disciplinas e também de várias formas de trabalho de ensino (por

exemplo, nos laboratórios, na produção, na horta das escolas) em consonância com as diferentes idades dos alunos. [...]

g) Com o objetivo de soerguer o trabalho pedagógico na escola, considera-se de alta significação dotar a escola dos seguintes equipamentos necessários ao trabalho pedagógico: material didático, materiais de ensino para salas-ambiente, equipamentos de ensino para oficinas e outras formas de material didático; elaborar, em dois meses, plano de expansão da produção e abastecimento da escola básica e média de material didático (mapas, globos, quadros e outros), aparelhamento para o ensino de ciências naturais, salas-ambiente de física e matemática e também plano padronizado de instalação de maquinária, instrumentos, materiais para salas de trabalho e oficinas escolares para a organização da escola politécnica.

Fica marcada a valorização da aula como fundamento do trabalho escolar, de natureza científica e a concepção de politecnia, que doravante deveria se centrar no domínio da ciência [química, física, etc.], e na participação do aluno na construção da economia socialista [pelo trabalho], fazendo com que a aula pudesse ser vista como local de formação científica, isto é, “a aula volta a preparar para o trabalho” (FREITAS, 1998, p. 11). Nessa época, vigorava o *Primeiro Plano Quinquenal de Desenvolvimento* [que abordei anteriormente] e entendo que retomar as suas metas auxilia a compreender os novos rumos da educação soviética.

Com o controle do Estado Soviético ampliando-se, as idéias de Makarenko(1986c) acerca da educação escolar e não-escolar para crianças e adolescentes marginais e marginalizados, e sobre a necessidade de disciplina (BARROCO, 2004) vão ganhando espaço no governo, que vê nelas, também, uma forma de controle do aparato escolar, vale observar que antes desse período, suas idéias não são citadas.

Durante as décadas seguintes, a Deliberação de 1932 continua exercendo influência em propostas e publicações que destacam a aula como forma básica de organização do trabalho escolar. A organização escolar, após 1932, teve como característica marcante o exposto por 'Sul'man, em 1938 (*apud* FREITAS, 1998, p. 12, 13):

1. Exposição e explicação sistemáticas e coerentes do professor que ministra a disciplina.
2. Segue-se a assimilação e fixação das matérias escolares do aluno pela via das várias formas de trabalho independente na sala, sob direção do professor, e de várias formas de deveres de casa, com instruções do professor.
3. Ensino sistemático de cada aluno no processo do trabalho escolar, verificação e correção dos trabalhos dos estudantes na sala e feitos em casa, chamada oral, repetição e todas as formas de ajuda aos estudantes para acabar com os erros e lacunas.

Aqui, são apresentados dados que permitem vislumbrar quanto os princípios e as proposições da educação atual, expostos na legislação brasileira citada inicialmente, já se punha como realidade nos anos iniciais do século XX na União Soviética. Porém, em contexto totalmente diferenciado. Ao se repetir, hoje, muito do já vivido e superado anteriormente, em relação aos princípios e objetivos da educação, fica patente a incapacidade de se gerar aquilo que se anuncia.

Obviamente, a educação soviética não se aplica ao Brasil de hoje e nem à própria Rússia atual. Embora minha questão não se atenha à didática, é importante expor o que Freitas (1998, p. 2) aponta:

A didática russa, nos anos 90, na era pós-soviética, é marcada por uma ruptura e ao mesmo tempo continuidade com os estudos da era soviética. Por um lado, foram eliminadas as referências ao socialismo e as finalidades sócio-políticas da educação, por outro, nota-se uma certa cumulatividade no pensamento da área que é preservada na passagem do socialismo para o comunismo.

Freitas expõe que a reforma de 1931 levou a didática a desenvolver-se de tal modo que preparou, de certa forma, seu próprio desfecho, tal como se deu com todo sistema sócio-econômico soviético. Conforme Freitas (1998), a didática russa preservada na década de 1990 pauta-se no livro sistemático de autoria de Danilov e Esipov, de 1957, que a definem como “teoria do processo de ensino, passível de ser examinada em suas leis e princípios gerais (didática geral) e no âmbito de suas leis específicas (didáticas especiais)”. Para estes autores, a construção de um sistema didático, cujos objetivos estão firmados na experiência social, conta com: “a) o *conhecimento* (da natureza, da sociedade, da técnica, do homem e do pensamento); b) as *habilidades* para usar este conhecimento de maneira ativa; c) a *atividade criativa*; e d) as *atitudes emocional-valorativas* para com o mundo, as pessoas e para si mesmo”. Enfim, os objetivos e o conteúdo escolar se apresentam pautados na experiência social.

Estas quatro áreas devem desempenhar certas funções na cultura e na formação da personalidade do aluno, a saber: a) o conhecimento possui *função ontológica, orientadora e valorativa*; b) as habilidades para usar o conhecimento representam *funções ligadas à reprodução da cultural social*; c) a atividade criativa tem *funções de transformação e desenvolvimento da cultura social* (da natureza e da sociedade); e d) as atitudes emocional-valorativas estão ligadas a *funções de escolha articuladas com as demandas e motivações* (FREITAS, 1998, p. 3-4).

Freitas destaca que esta concepção desenvolvida pelos educadores russos é bastante inovadora, posto que, no Brasil não havia, na década de 1990, uma abordagem em que "currículo" e "didática" se apresentassem tão articulados. [Explica que, no Brasil, a didática até essa década tratava dos objetivos de ensino, com base nos objetivos gerais estabelecidos pela área do currículo e, além disso, aspectos ou objetivos cognitivos, afetivos e psicomotores eram tomados em separado (ver tabela – Anexo c)]. A concepção russa orienta para a construção de um *sistema*, enquanto *teoria do processo de ensino*.

Todavia a proposta da didática russa pós-soviética perdeu a dimensão do "trabalho material" como centro do processo de ensino. Ela reflete as marcas de disputas intelectuais ocorridas naquele país nas primeiras décadas do século XX. No final dos anos 20 e início dos anos 30 na Rússia, estava instalado o embate entre o ensino "conteudista" e o "não-conteudista", que, ali, se resolveu pela força do Governo (FREITAS, 1998, p. 7, p. 13).

Cabe, aqui, tomar algumas assinalações feitas por Snyders (1978, p. 44), em meados do século XX, ao estudar as pedagogias que chama de não-diretivas e que compuseram a vertente escolanovista – e cujo conteúdo o autor retoma, de certa forma, em outra publicação (SNYDERS, 1977). Para este autor, a contraposição das várias formas de manifestação da pedagogia não-diretiva, à pedagogia crítica deve considerar alguns pontos.

O ato pedagógico não pode ser simplesmente o ato de uma incitação intelectual ao conhecimento; é também uma forte relação afetiva entre o professor e os alunos, relação afetiva que deve ser vivida com todas as dificuldades que pressupõe... A criança vive uma ansiedade, uma angústia, muito profunda, na busca do seu desenvolvimento, do seu desabrochamento; e se a classe não lhe proporciona uma segurança, um encorajamento, uma confiança, se se torna para ela um lugar de projeção das dificuldades familiares, em vez de ser o lugar de elucidação, pelo menos parcial ou de compensação, a comunicação não se estabelece, o que traduzirá um malogro para a cultura (PERETTI *apud* SNYDERS, 1977, p. 288).

Além disso, entende que

Não é possível, no entanto, demorar-se o passo à revolução, nem o progresso pedagógico pode encerrar-se no puramente pedagógico. A escola é atravessada inelutavelmente pela luta de classes, o que significa que, no mesmo momento em que as classes dominantes querem aproveitá-la como instrumento que as ajude a emanciparem-se. Não é a escola que pode terminar com a luta de classes, pois ao mesmo tempo tem um verdadeiro papel a desempenhar nessa luta e pode e deve participar de maneira criadora na renovação da sociedade, em lugar próprio e ao ritmo de conjunto do processo revolucionário.

As responsabilidades da escola são reais, não são totais: enquanto o proletariado viver em condições de inferioridade (incerteza, humilhação,

rudez no trabalho manual, isolado do trabalho intelectual), escola alguma poderá fazer com que os filhos de operários tenham os mesmos êxitos que os outros; mas nada deve ser descurado para o ajudar a progredir.

Nem aguardar que a Revolução se faça para metamorfosear a escola, nem acreditar que se pode instituir uma boa escola numa sociedade má. O movimento para transformar a escola é uno com o movimento para transformar a sociedade: cada passo em frente vale por si mesmo e como garantia da possibilidade de tudo ser posto de novo em causa (SNYDERS, p. 1977, 295, 296).

Snyders explica que

O esforço pedagógico consiste em formar a criança para a invenção, para a busca, para a inovação; e isto só pode obter-se por um contacto prolongado com os grandes inventores. Recuamos a oposição entre a originalidade da criança e o acesso aos conteúdos ensinados, que a alguns agrada chamar dependência.

Na realidade, é por uma assimilação pessoal do que lhe foi ensinado que o indivíduo atinge a originalidade e não pretendendo situar-se fora de todo o ensino, de toda a influência (SNYDERS, 1978, p. 297).

Ter como ponto de partida o outro e a sua obra, permite, mesmo assim, a manifestação de um *quantum* de originalidade. Pode ser identificado que o exposto por Snyders rume na mesma direção pleiteada por Vigotskii (1998), como expus na *Introdução*.

O verdadeiro problema da originalidade é o de uma reestruturação individual do que foi assimilado.

A originalidade, para o aluno, não é descobrir uma direção absolutamente nova (e, quando o pretende, volta a cair de fato na banalidade); mas sim viver pessoalmente, viver pessoalmente com as riquezas, os cambiantes, as modificações que a sua personalidade própria lhe proporciona, uma tendência já existente e, talvez assim, juntar-lhe qualquer coisa, ou antes, modificar-lhe o curso.

Para o aluno, a possibilidade de se exprimir, de se exteriorizar, constitui de fato um dado essencial e o texto livre pode desempenhar um fecundo papel: partir do que a criança sente, da maneira que lhe é própria de pôr um problema e basear-se no que ela é.

Recusamo-nos, porém a considerar que a expressão espontânea alcance diretamente, por si mesma, a originalidade, a criatividade. Esta é, em primeiro lugar, eco, decalque.

Não anunciaremos aos alunos que o seu texto livre é já pessoal, que está bem tal como é. Solicitando humildemente a permissão de lhes ordenar, de lhes esclarecer a obra, de lhe corrigir alguns erros; mas vamos tomá-lo abertamente como ponto de partida para um difícil esforço de aprofundamento, que pode ir até se encontrar uma nova motivação. E, talvez, condições favoráveis e no fim de todo trajeto, se veja luzir uma centelha de originalidade (SNYDERS, 1978, p. 297-298).

Com este destaque, quero dizer que é necessário que a escola que se pretenda progressista, crítica, considere os homens amarrados por um fio: o fio da história, o que revela a condicionalidade de uns aos outros.

Snyders (1978, p. 309), pergunta se o marxismo poderia inspirar uma pedagogia na sociedade capitalista. Explica que o que dá base a uma pedagogia, a sua diferença entre outras propostas pedagógicas, são os conteúdos apresentados ante o homem que espera formar. Melhor explicando, “uma pedagogia progressista distingue-se da conservadora, reacionária ou fascista, pelo que diz, pelo que explica sobre o racismo, as guerras, as desigualdades, a começar pelas desigualdades de êxito na classe e sobre as diferentes práticas que se ligam às diferentes interpretações”. Para uma nova pedagogia crítica se fazer, são necessários alguns passos, e dentre eles, está o processo de rupturas com algumas tradições. Ruptura com a(s): 1. a ilusão idealista, que toma os homens de “cabeça para baixo”, tal como as câmeras fotográficas e a própria retina do olho humano, que faz a inversão dos objetos, ou seja, com a prática de se tomar a consciência sob uma aparência primeira, ou numa relação aparentemente independente da esfera produtiva; 2. concepções morais tidas como puras e desinteressadas, gozando uma espécie de extraterritorialidade, independentes das relações estabelecidas entre as classes sociais; 3. concepção de que o indivíduo se faz a si mesmo – síntese das duas ilusões anteriores –, isolado, independente do conjunto das relações sociais. A educação deve, a seu ver, em busca de uma proposta crítica, romper com estas tradições.

Por outro lado, para Snyders (1978, p. 321), o marxismo que dá base a tal proposta requisita, também, a continuidade. Primeiro, no sentido de que uma nova sociedade e uma nova educação só podem ser gestados no interior das velhas relações, cujas crises e sofrimentos se acirram de tal modo a levar à busca de alternativas. Por exemplo, a opressão mais dura sobre o trabalhador é que pode levá-lo a ter consciência dela para partir em busca da sua superação, unificando o vivido por si mesmo [em relação às suas experiências] e o vivenciado pelos demais homens. O segundo aspecto da continuidade refere-se à unidade teoria-prática. Com base na realidade prática cotidiana, os homens podem livrar-se das “quimeras da teoria”; prática, esta, que deve ser alargada, coordenada e que indica a direção a ser seguida pelos homens. Prática que, em si, é, ao mesmo tempo, contraditória, parcelar. Assim, entendo que, sob esta perspectiva, a teoria não se refere às letras mortas, mas à prática viva – porém não como a tinham Dewey e Kilpatrick, imediata e auto-explicativa. E o terceiro aspecto, de continuidade e de ruptura, está na direção assumida de se ir do saber espontâneo,

cotidiano em direção àquilo que Snyders chama de erudito ou de modo mais vigotskiano, científico, na busca da verdade, no ensino de ciências, etc.

Todos estes traços e aspectos expostos confirmam que a educação soviética oferece subsídios que permitem a análise da educação escolar posta neste início do século XXI, o que já implica em se dar um passo à frente.

Numa época como a atual de reprodução do desemprego estrutural, em que as crianças são conclamadas a não trabalhar e, além disso ou decorrente disso, a não gostar ou a não valorizar o trabalho e, ao mesmo tempo, são convocadas a serem cidadãs e éticas, colaborativas, etc. e Vygotski vem sendo bastante referenciado – e nem por isso compreendido – retomar os escritos de autores soviéticos ganha sentido especial, já que seus registros e a história que protagonizaram fornecem elementos para comparação com uma realidade totalmente diferente, a qual pode alargar os horizontes a respeito das demandas que se tem a enfrentar e as alternativas que se elaboram para as mesmas.

Neste capítulo, portanto, apresentei dados referentes à constituição de uma sociedade onde o coletivo deveria sobrepor-se ao individual ou ao individualismo, desde o plano econômico; mas, na qual, a luta e as contradições não cessaram. Entendo, no entanto, que mesmo em meio a tantas contradições, a sociedade soviética buscou por uma congruência ao apresentar proposições educacionais frente à nova realidade que a envolvia. A formação do novo homem não pairava no plano das idéias, mas se impunha no plano de uma prática social sofrida, dinâmica, viva, *sangrenta*. Penso que, com o exposto, evidencio porque entendo que a educação soviética, para pessoas com e sem deficiências, foi *especial*.

II A EDUCABILIDADE DO *VELHO* E DO *NOVO* HOMEM COM DEFICIÊNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E CRÍTICOS

Não vale mais a canção feita de medo e de arremedo
Para enganar a solidão.
Agora vale a verdade
Cantada simples e sempre, agora vale a alegria
Que se constrói dia a dia
Feita de canto e de pão.
Thiago de Melo

Apresentei, no capítulo anterior, defesas de Marx, Engels, Lênin e de outros autores acerca da educação, as quais visavam uma outra sociedade que superasse a capitalista. Pelos autores, fica evidente que a crise sócio-econômica russa gerou condições para se pleitear outro modo de vida pela via revolucionária e, assim, por uma educação que lhe fosse condizente. O que havia sido teorizado no final do século XIX por Marx e Engels encontra, na Rússia, e posterior União Soviética, um campo de aplicação.

Abordei a educação com ênfase no período entre 1917 e 1940 [embora Vigotski tenha falecido em 1934], considerando as demandas objetivas postas à sociedade e à educação escolar [correntemente denominada também de instrução] que se projetaram a partir delas. Neste capítulo, o objetivo maior é apresentar aspectos históricos da constituição da Educação Especial de um modo geral, o que implica no reconhecimento da educabilidade do homem com deficiência e, de modo específico, como ela se apresentou na Rússia, em particular no período soviético. Com isto, busco situar a crítica da psicologia soviética à sociedade burguesa, ao modelo instituído de homem, expresso no modo como a escola regular e especial e o próprio campo da Defectología se organizavam. Isto permite que se entendam as proposições elaboradas por L. S. Vigotski para a Defectología, em consonância com o projeto societário buscado, como visto no capítulo anterior.

O empenho de Vigotski em apresentar novas bases filosóficas e metodológicas para a compreensão do desenvolvimento diferenciado pela deficiência ou por outra necessidade especial, no tocante ao atendimento educacional, no meu entender, revela-se um dos mais importantes capítulos da história da Educação Especial. Mas isto não se fez à

parte do contexto instalado de crítica à educação burguesa, e nem como área de estudos e de intervenção, hoje tida como uma modalidade de ensino, emerge distante da própria história da educação. O fazer *criativo* de Vigotski e da sociedade soviética, com suas especificidades já apontadas, só pôde se objetivar pelos feitos anteriores ao longo dos tempos.

Atentar para a história da Educação Especial implica em se buscar não somente fatos, mas o desvendamento de uma dada práxis instituída, que me parece essencial ao psicólogo quando ele objetiva conhecer o homem que a realiza e que nela se (con)forma pelas vias da educação (BARROCO, 2001; HELLER, 1991).

A educação é um processo, antes de mais nada, de humanização. Segundo Leontiev (1978, p. 272),

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação entre eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

Leontiev explica que a educação constitui-se em um processo que permite aos homens o desenvolvimento das suas aptidões. Isso se dá ao se apropriarem dos resultados do desenvolvimento processado historicamente, por meio das interações sociais que estabelecem entre si. Ela pode revelar-se de formas muito diversas, conforme as diferentes épocas e locais. A educação vai de simples imitação dos atos do meio, até complicar-se e especializar-se. Em sua forma mais recente, pode se realizar por meio do ensino e da educação escolares, por meio de diferentes formas de educação superior e até mesmo de formação autodidata (LEONTIEV, 1978, p. 272,273).

Ainda conforme Leontiev (1978, p. 273, 274), a história só se faz possível com a transmissão das aquisições da cultura humana às novas gerações, isto é pela educação. Entendendo, desta forma, que quanto mais a humanidade desenvolve novos processos de intervir sobre a natureza e de travar relações entre os homens, mais rica se torna a prática sócio-histórica. Isso requisita que a educação se eleve, já que a sua tarefa torna-se mais complexa. A cada nova etapa no desenvolvimento da humanidade, há uma nova etapa no desenvolvimento da educação. “Esta relação entre progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode, sem risco de errar, julgar o nível geral do

desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo inversamente”. O tempo gasto pela sociedade com a educação das gerações tem aumentado nessas últimas décadas por estas razões citadas. A educação escolar assume formas especializadas, exigindo que o trabalho do educador diferencie-se, que os programas de estudo se alterem, que novos métodos pedagógicos sejam aperfeiçoados, etc. (BARROCO, 2001).

Ao mesmo tempo, ao se tomar o modo como está organizado o sistema educativo formal nas épocas mais recentes, pode-se concluir quanto o saber está especializado, e quanto ele corresponde à própria sociedade capitalista, que se estrutura em uma produção material dividida em infinitas tarefas, dificultando aos indivíduos uma compreensão do todo que envolve o processo produtivo. Esta mesma dificuldade é reproduzida pela educação escolar que, com frequência, leva os indivíduos a terem uma visão parcial da realidade por não compreenderem a dinâmica da vida atual, as relações dos fenômenos entre si, a sua causalidade, bem como as suas implicações para a própria constituição de suas subjetividades.

Ante tais considerações teóricas, parece-me importante abordar alguns aspectos da história da Educação Especial, visto que ela revela, não só fatos e feitos de algumas pessoas, mas caminhos traçados no processo de humanização do homem.

2.1 O RECONHECIMENTO DA EDUCABILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: MARCOS HISTÓRICOS

Com Marx e Engels, tem-se a defesa notória da *educação com qualidade para todos*, para os trabalhadores e seus filhos – uma vez em que a classe dominante já a possuía. Estes, embora constituíssem a grande maioria no século XIX, não tinham, de fato, reconhecida a importância da sua educabilidade e garantida a sua efetivação. Historicamente falando, esta defesa se apresenta quando há a demanda por trabalhadores mais qualificados, no momento em que o capitalismo entrava em sua fase monopolista financeira (LENIN, 1982) e, ao mesmo tempo, quando as denúncias de exploração impiedosa dos trabalhadores pelo capital se intensificam.

Da mesma forma, o reconhecimento da educabilidade da pessoa com deficiência é fato que se construiu paulatinamente, seja para que ela não se tornasse um peso

morto à sociedade, por sua improdutividade, seja devido às evidências científicas da sua possibilidade de aprendizagem. Mais ainda, a defesa da sua educabilidade, a meu ver, ajuda a garantir a legitimidade do pensamento liberal, firmado na democracia, na liberdade, na igualdade, etc., que fundamenta o capitalismo de então.

Muitas coisas mudaram até se chegar à idéia, presente nos dias de hoje, de que a deficiência não retira do homem a sua possibilidade de humanização, e que não é, em si, uma doença, mas uma condição [talvez advinda de uma doença] com a qual a pessoa convive, quase sempre, por toda a sua vida. Hoje, já se tem conhecimento de vários fatores que causam ou que interferem sobre as diferentes deficiências, sejam eles genéticos, adquiridos ou psicossociais, que podem se fazer presentes no momento pré-natal (na gestação), peri-natal (durante o parto) e pós-natal (após o nascimento). Diferentemente das primeiras décadas do século XX, a herança genética, as intoxicações, as doenças e os acidentes que causam lesões do sistema nervoso central e de outras partes do corpo, dentre outros fatores, e as conseqüências destes a curto, médio e longo prazo, podem ser descritas, explicadas e prevenidas. Também, têm-se detalhados vários aspectos de doenças, como rubéola, meningite, etc. que explicam os mecanismos que levam aos diferentes quadros de deficiência; além de já estarem disponíveis exames intra-uterinos e meios de acompanhamento da gestante e do feto, bem como da criança ao longo do seu desenvolvimento. Mas tamanho avanço da ciência não implica, necessariamente, que ela tenha sido disponibilizada de forma suficiente na prática cotidiana.

Pelo estudo de Moraes, Magna e Faria (2006), por exemplo, o atendimento preventivo em deficiência mental [termo empregado pelos autores], na rede de saúde básica no Brasil, pode não ser suficientemente adequado. Com uma amostra composta por 90 médicos das áreas de Ginecologia e Obstetrícia, Pediatria, Clínica Geral e Programa Saúde da Família – PSF; e por enfermeiros, que atuam na rede de saúde pública do Município de Maringá – Pr., foram levantados dados parciais relacionados à percepção e ao conhecimento de profissionais de saúde acerca da deficiência mental – DM. Destes, 75% não foram capazes de assinalar alternativas corretas de questionário sobre a prevalência da DM; 25% não sabiam sobre a contribuição do genoma para a sua etiologia; 37% não sabiam se existe prevenção para a mesma; 28% disseram não se sentirem seguros para orientar sobre o efeito teratogênico do etanol; 35% apontaram insegurança para orientar sobre amniocentese.

Em outras palavras, sabe-se que o potencial de prevenção da deficiência mental aumentou muito nas últimas décadas e, no Brasil, a implantação de programas preventivos se beneficia do modelo de atenção à saúde pública vigente, mas tais participantes da amostra, mesmo graduados na área da saúde, têm baixa percepção da relevância da DM

para a morbidade da população e necessitam de maiores conhecimentos dos aspectos genéticos e ambientais relacionados a tal condição.

Isso leva a questionar quanto as crianças com atraso global do desenvolvimento ou com deficiência intelectual têm o diagnóstico e o atendimento médico e educacional retardados pela própria dificuldade de encaminhamento e de oferta de serviços públicos especializados. Em geral, a condição de deficiência, como pode ocorrer com outras, é notada quando a criança não consegue desenvolver as habilidades próprias à sua idade e acompanhar o conteúdo escolar. Pelo visto, todo avanço na ciência não alcança facilmente a população em geral, e os próprios profissionais especializados, que poderiam atendê-la, ignoram dados fundamentais. Isto reflete as características desta sociedade ao lidar com o conhecimento, com o atendimento público em saúde, com a educação. As pessoas pobres, de modo geral, não são atendidas em suas necessidades clínicas e educacionais de modo adequado, o que é agravante em caso de se apresentarem com deficiências. Pode-se entender, assim, que o não desenvolvimento a contento da pessoa com deficiência se complica menos por questões biológicas que pelas histórico-sociais.

Este entendimento teve em Vygotski (1997b) um grande baluarte, visto que o autor apresentou a tese central de que a deficiência implica antes em uma condição social que biológica. Certamente que pôde fazer tal defesa nas décadas de 1920-1930, posto que já se conhecia que a deficiência apresenta-se de diferentes modos, em diferentes níveis de comprometimentos e assume diferentes conotações ou valores de acordo com a sociedade e cultura. No caso, quando Vygotski escreveu, a sociedade passava por profundas transformações em todos os âmbitos, inclusive no educacional e científico.

Pode-se entender que a concepção de deficiência como uma condição, e não uma doença, infortúnio ou dádiva, resulta do próprio modo como se deram as mais diferentes formas de convívio e de organização social ao longo dos milênios. É importante marcar que as primeiras mobilizações em favor de diferentes formas de atendimento educacional sistematizado às pessoas com deficiência aconteceram na Europa, transformando-se, aos poucos, em medidas educacionais que, posteriormente, atravessaram fronteiras. Diferentes autores, como Ribeiro (2005), expõem que o atendimento educacional das pessoas com deficiência, de modo geral, teve um percurso histórico que pode ser caracterizado por diferentes fases.

Sob esse aspecto educacional, é entendido pela literatura da área que se pode observar na história do atendimento à pessoa com deficiência, uma *era de negligência*, quando não existia uma educação destinada a elas. Posteriormente, em um outro período

histórico²⁹ é que foram criadas instituições especializadas que marcaram a *era da segregação*, visto que o atendimento pautava-se na internação ou recolhimento das pessoas com deficiências às mesmas. Tais instituições (conventos, asilos, hospitais, internatos, etc.) lidavam com os deficientes e dementes de tal modo que eles convivessem somente com pessoas com as quais se assemelhassem em termos de condições físicas ou mentais, ou com aqueles que tivessem uma vocação ou chamado para atendê-los – religiosos, médicos, etc. (RIBEIRO, 2004; CARLOTA, 2004). A visão médica era predominante nesta forma de atendimento institucionalizado. Mais tarde, as visões médica e de educabilidade ganham espaço com estudos e proposições se firmando neste sentido, até se defender, como nos dias atuais, que prevaleça a concepção de educabilidade no trabalho escolar.

Quando se firma uma visão educacional no atendimento à pessoa com deficiência, exigem-se novos posicionamentos, seja por parte do educando especial, seja da sociedade em geral e da escola (CARLOTA, 2004, p. 15). Assim, após a prática instalada de atendimento institucional às pessoas com deficiência, segue-se a chamada *fase de integração*, que se caracteriza essencialmente pelo fato de as pessoas com deficiências serem preparadas para participarem das mesmas atividades e nos mesmos locais que as sem-deficiências. Caba-lhes, nesta fase, portanto, prepararem-se ou adequarem-se às atividades, locais e pessoas. Ficava-lhes o encargo de se tornarem o “mais normais possível”, para causar o menor problema ou transtorno possível em seu convívio com os sem-deficiência.

Em meados da década de 1980 em diante, os estudiosos da área entendem que emerge uma nova era ou fase, a da *inclusão*, ou a era da busca pela sociedade e educação inclusivas (MANTOAN, 1997; SASSAKI, 1997). Nesta, o foco central está no entendimento de que todas as pessoas são partícipes e responsáveis para que se instale uma nova forma de existência, de respeito e de valorização de todos. Defendida por diferentes documentos e diretrizes de órgãos nacionais e internacionais, governamentais e não-governamentais, amparada por leis que incidem sobre os sistemas nacionais de ensino, a proposta de educação inclusiva ganha corpo em um momento histórico de notória exclusão. Exclusão de povos e populações pobres àquilo que de mais elevado a humanidade tem produzido em todas as áreas da vida: tecnológica, científica, artístico-cultural, etc. pela homogeneização do patamar econômico em níveis cada vez mais dramáticos.

Este percurso apontado em alguns parágrafos, no entanto, abrange uma longa história. Entendo que a história da Educação Especial, da educabilidade do homem com

²⁹ No Brasil, deu-se em torno do século XVIII, conforme Jannuzzi (2004) e Bueno (1993).

deficiência, longe de ser apenas um arrolar factual, diz respeito à própria história do processo de desenvolvimento da humanidade, ou à história da sua humanização. Aprofundar as raízes desta modalidade de ensino implica em mergulhar na história de como o homem tem sobrevivido, como tem desvendado a natureza e a si mesmo, como tem dominado seu próprio destino ao desenvolver consciência de si e do mundo, ao utilizar, deliberadamente, suas funções psicológicas para tanto, e resulta na possibilidade de se pensá-lo prospectivamente.

2.1.1 Deficiência: da magia à educabilidade

Para meu propósito neste capítulo, recuperarei, a seguir, alguns dados históricos, apontando fatos e relatando alguns desdobramentos que os precipitaram, e os encaminhamentos resultantes. Início pelo exposto por Silva (1986), em seu livro *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. Ele demonstra que a deficiência é concebida de diferentes formas, conforme as várias épocas históricas. Seu trabalho traz a contribuição de levantar fontes e dados para se fazer o caminho inverso, ir de um plano de maior desenvolvimento para um de menor, suscitando elementos de análise e, conseqüentemente, de comparação, com vistas a se ter maior compreensão de onde se está e por que, e para onde se caminha.

Embora Silva (1986, p. 29, 30) não demonstre um rigor científico com relação às fontes e metodologia empregadas para recuperar aspectos históricos, o autor apresenta várias informações registradas por antropólogos, historiadores, educadores, etc., sugerindo o modo como os homens têm lidado com a deficiência, ou com o desenvolvimento humano diferenciado do curso comum desde o mundo primitivo (homem neolítico) até os dias atuais. Aponta que os “males incapacitantes” do homem – amputações em vários níveis e membros, artrites, cegueira, malformações congênitas, surdez, desordens sangüíneas graves, queimaduras, paralisia cerebral, fissuras lábio-palatais, reumatismos, etc. – sempre existiram, desde os primórdios. Muitos destes males, diferentemente de hoje, eram fatais ante as condições de vida. Sem o desenvolvimento da ciência, o tratamento dado a eles, pelos homens primitivos, sempre esteve ligado ao mito, à magia.

Explica que a própria trepanação [abertura de um orifício em alguma parte do crânio] relacionava-se à crença primitiva de cunho possivelmente demonológico ou maligno ante o desconhecimento das causas dos sofrimentos físicos e mentais. Conforme Silva (1986, p. 7, grifos meus),

[...] o tratamento dos feiticeiros ou mágicos daquelas épocas [primitivas] incluía, além de cerimoniais com evidente simbologia, providências de natureza objetiva, muitas vezes hoje utilizadas em tratamentos de urgência, ou tratamento regular, como o calor, o frio, a sangria, os banhos, a sucção, dentre muitos outros meios que apenas podemos imaginar. [...]

Cada povo ou cada tribo, por experiências acumuladas e por observações próprias, foi desenvolvendo seus próprios meios de tratamento de males. *Por uma questão de sobrevivência de raça* apenas, cuidados um pouco diferenciados podem ter sido dados às mães e aos recém-nascidos – desde que perfeitos e, conforme as circunstâncias, desde que do sexo masculino. É quase certo que uma criança nascida com aleijões ou aparentando fraqueza extrema terá sido eliminada de alguma forma, tanto por não apresentar condições de sobrevivência, quanto por credices que a vinculavam a maus espíritos, a castigos de divindades ou mesmo por motivos utilitários.

Apesar de os pesquisadores trabalharem apenas com conjecturas no tocante ao destino das pessoas com deficiências em épocas remotas, Silva (1986, p. 38, 39) entende que elas têm grandes possibilidades de estarem certas. Desse modo, além do já exposto, explica que

[...] na Era Neolítica, vasos e urnas foram sendo decorados das mais variadas maneiras e com os mais incríveis motivos. Foram encontrados em alguns desses vasos ou urnas homens com evidentes sinais de deformidades de natureza permanente, sendo algumas delas conseqüentes de mal-formações congênitas: corcundas, coxos, anões e amputados [sic]. Isso nos indica que, desde épocas, as mais remotas as deficiências e mesmo as deformidades de nascimento ou adquiridas por traumatismos e doenças já eram verdadeiro flagelo da humanidade. Indicam-nos, também, esses objetos da primitiva arte neolítica que esses sobreviviam até a idade adulta e poderiam ter algum valor, seja por motivos de superstições, seja por real utilidade, para merecer sua representação num utensílio permanente e de vital utilidade para os grupos sociais de então.

De acordo com Silva (1986, p. 39-48), por meio de estudos de tribos ou povos de épocas mais recentes, mas cujo nível de desenvolvimento se aproxima bastante daquele dos homens primitivos citados, é possível pensar que existiam basicamente dois tipos de tratamento aos deficientes, assim como aos idosos e doentes.

O primeiro era pautado na tolerância e na aceitação, bem como no apoio e assimilação, dando-lhes papel de destaque. Cita algumas tribos primitivas que mantiveram esse modo de tratamento – de não abandono dos seus pares com deficiências –: Aona (Quênia); Ashanti (Gana); Semang (Malásia), Azande (do sul do Sudão e Congo) e a Xagga ou Chagaa (Tanzânia). Para a Azande, embora fosse uma tribo muito crente em feitiçarias, as deficiências ou mal-formações não eram relacionadas às intervenções sobrenaturais. Os dedos a mais nos pés e mãos, por exemplo, não eram raros e havia orgulho em possuí-los. Para a

Xagga, os maus espíritos habitavam nos indivíduos com deficiências não por problemas pessoais, mas para que eles tornassem à normalidade possível dos demais; deste modo, ninguém se atrevia a prejudicá-los. Todavia, paradoxalmente, o pai ou a parteira podiam decidir se uma criança nascida com deformidades teria o direito à vida.

O segundo modo de tratamento firmava-se no menosprezo, eliminação ou destruição. Exemplifica que, nas culturas que permaneceram primitivas, mesmo em tempos mais recentes, com a sobrevivência baseada na caça e na pesca, os idosos, doentes e os indivíduos com deficiências eram, muitas vezes, abandonados em locais perigosos, sendo mortos por inanição ou por animais. Os índios nômades Ajores, da Bolívia e Paraguai, por exemplo, eliminavam os recém-nascidos não desejados ou com deficiências, que poderiam ser enterrados vivos, com a placenta. Os velhos e os que adquiriam alguma deficiência eram enterrados vivos, por solicitação própria ou não. Este tipo de morte era tido, por alguns, como muito desejável, visto que se cria na proteção da terra contra tudo e todos.

Fica evidenciado que a aceitação ou não da pessoa com deficiência, ou com males “incapacitantes” à vida relaciona-se diretamente ao modo como esta é garantida.

Carmo (1991, p. 22), esclarece, ao abordar o atendimento às pessoas com deficiência ao longo da história, a “concepção de que a deficiência é um sinal de desarmonia ou obra dos maus espíritos, acompanhou o homem pelas diferentes épocas da história”. O autor cita o *Código de Hamurabi*, decretado pelo rei da Babilônia no século XVI a. C., e é a coleção mais antiga de leis que se conhece. O *Código* diz respeito às três classes sociais existentes: "awelum", a classe mais alta, dos homens livres, merecedora de maiores compensações por injúrias, mas que, por sua vez, arcava com as multas mais pesadas por ofensas; "mushkenum", classe do cidadão livre, com *status* menor e obrigações mais leves, e "wardum", classe formada por escravos marcados, mas que podiam ter propriedades. Nele, se revela quanto a deficiência não está divorciada da organização da sociedade em classes e quanto pode assumir um significado estigmatizante.

Eu Hamurabi, chefe designado pelos deuses, Rei dos Reis, que conquistei as cidades do Eufrates, introduzi a verdade e a equidade por todo o país e dei prosperidade ao povo. De hoje em diante [...] se alguém apagar a marca de ferro em brasa de um escravo, terá seus dedos cortados. Se um médico operar um patrício com faca de bronze e causou-lhe a morte, ou abriu-lhe a órbita do olho e causou-lhe a destruição, terá sua mão cortada. [...] Se um escravo disser ao seu dono: Tu não és o meu senhor, seu senhor provará que o é e cortará sua orelha. [...] Se um homem bater em seu pai, terá as mãos cortadas [...] um olho por um olho, um dente por um dente. Trata-se de justiça sem piedade. Se um homem tira um olho de um patrício, também seu olho será tirado; se ele quebrou o osso de um patrício, seu braço será

quebrado. As classes inferiores da sociedade também merecem compensações. Se ele tirou o olho ou quebrou o braço de um plebeu, ele deverá pagar uma mina de prata, se for escravo pagará metade do preço [...] (CÓDIGO DE HAMURABI, *apud* SILVA, 1986, p. 77, 78).

Percebe-se que as marcas físicas e as amputações deveriam denunciar a condição social do indivíduo, assim como de sua conduta. É notória, também, dentre outros aspectos, a concepção que se tinha de cegueira: a destruição do indivíduo.

No tocante às culturas antigas, Silva (1986, p.51-150) trata da formação de sociedades mais organizadas na região mesopotâmica e em demais regiões férteis, e aborda as diferentes criações, de um modo geral, de egípcios, hebreus, gregos e romanos e, em particular, enfoca a medicina existente e o tratamento dado aos indivíduos com deficiências.

Com relação aos egípcios, há registros em papiros acerca da medicina pré-científica desenvolvida pelos médicos-sacerdotes. Para estes, as doenças graves, deficiências físicas ou problemas mentais eram concebidos como oriundos de maus espíritos. Tal civilização é desvendada por suas diferentes produções, como, por exemplo, pelos papiros e múmias. Nos Papiros de Brugsch (do século XVI a.C.) e de Ebers (do século XV a.C.), são abordados problemas dos olhos e da surdez, e, por meio de estudos de múmias, pode-se destacar que, naquele povo, existiam fraturas, amputações, artrites crônicas, hidrocefalias, Mal de Pott, etc. No século VII a.C., possivelmente, Homero já apontava, em *Odisséia*, a fama dos médicos egípcios, afirmando serem os mais hábeis médicos do mundo.

Dos hebreus, com base na Bíblia Sagrada, Silva retoma passagens do *Antigo Testamento* que tratam de Moisés e de demais pessoas que enfrentaram alguma deficiência sob a concepção de infortúnio, desventura, conseqüência de pecados. Somando-se ao exposto por este autor, com base no *Novo Testamento*, pode-se identificar uma outra concepção: a deficiência não resulta necessariamente dos pecados dos pais, mas pode ser resultante da vontade de Deus, para a salvação da pessoa e para a manifestação da sua glória [ante a cura]. Deste modo, sob uma visão religiosa, o que era algo muito ruim pode assumir o caráter de redenção.

Acerca da Grécia, explica que os gregos viviam às voltas com suas inúmeras crenças em centenas de deidades. A história grega conta com a criação de variados personagens mitológicos, bem como com a produção de pensadores e de estudiosos da medicina que enfocaram, de alguma forma, a deficiência.

Em *Odisséia*, por exemplo, Homero apresenta o imortal Hefesto, que tinha deficiência nas pernas e altíssimas habilidades em metalurgia e artes manuais. Foi casado com

Afrodite [deusa do amor; chamada Vênus pelos romanos] que o traiu com Ares [deus da guerra, chamado Marte pelos romanos], causando-lhe grande sofrimento. Hefesto atribuía esta traição ao fato de ser coxo, e entendia que Vênus fora atraída pela beleza de Ares, deus de “pernas direitas”. No entanto, desculpava a si mesmo pela sua condição física e delegava aos seus pais a causa deste infortúnio, lamentando não ter morrido. Assim, sentindo-se vilmente traído, Hefesto prepara uma armadilha, uma rede invisível e inextricável. O casal de amantes é capturado e suspenso pela rede, servindo de riso a todos os outros deuses, que comentavam: “De que aproveitam as más ações? Um coxo alcança o que é ágil, como agora aconteceu; este cambeta Hefesto, lento como é, apanhou com seus artifícios a Ares, o mais veloz dos deuses habitantes do Olimpo” (HOMERO *apud* SILVA, 1986, p. 94). Nesta passagem, tem-se explicitada que a humanidade dos deuses, que se norteia pela moralidade humana, e “os deuses” já anunciam, de certa forma, a idéia de compensação ante a deficiência, está atrelada a uma lição de moral. Pode-se notar que, neste caso, a compensação é realizada pela engenhosidade do pensamento e pela capacidade de produção de um instrumento, pelo trabalho.

Além desta passagem, e deste deus, há muitas outras histórias envolvendo deidades que apresentam deficiências físicas sensoriais e não-sensoriais, como Justiça; Édipo, Licurgo, Fineu, etc. Mas, por outro lado, na Grécia do período pré-cristão, há indícios de que a medicina evoluía, de que ela atendia aos soldados gregos e aos aliados, e, também, aos prisioneiros – que representavam algum valor. De modo geral, pode-se dizer que, na Grécia, havia três tipos de causas para a presença de deficientes [nem todos eram cidadãos] na sociedade: - mutilados de guerras e atividades afins; - prisioneiros de guerra com deficiências físicas, ou criminosos civis que se tornaram mutilados ou deficientes por conta de penalidades; - civis que se tornaram deficientes em decorrência de doenças congênitas ou adquiridas, de acidentes diversos (como os de construção civil) (SILVA, 1986, p. 97). Vale lembrar, ainda, que em caso de mutilações, o tratamento de hemorragias era por meio de ferro em brasa, cobre superaquecido, óleo em fervura – ou seja, a pessoa teria que sobreviver à mutilação e ao tratamento.

Existiam diferentes formas de se lidar com o nascimento de crianças com deficiência. Em Atenas, o pai celebrava com festa o nascimento de um filho, e o iniciava solenemente ao culto aos deuses. Quando esta celebração não ocorria, é porque algo acontecera de errado e caberia ao pai exterminar o próprio filho. Plutarco (50-120), historiador e moralista grego, tido como o maior biógrafo da Antiguidade Clássica, na biografia de *Licurgo*, descreve como, na Esparta antiga, os pais de recém-nascidos das

famílias *homoioi* (“os iguais”), que constituíam a nata da sociedade, agiam ante os mesmos. Pelas leis, deveriam apresentá-los a uma comissão de anciãos que os avaliavam. Se robustos, belos, bem formados de membros, os pais poderiam levá-los e criá-los até 6-7 anos, quando deveriam entregá-los ao Estado, que continuaria a sua educação. Se avaliados como feios, franzinos, disformes, em nome do Estado e da linhagem de famílias, a comissão ficava com as crianças, que eram levadas a Aporthetai (depósito), um abismo situado numa cadeia de montanhas, de onde eram lançadas. Agiam deste modo por entenderem que esta prática era a melhor para a república.

Na Roma Antiga, conforme Silva (1986), mesmo com a anuência da lei, o infanticídio não era praticado com regularidade. Crianças malformadas, doentias, anormais e “monstruosas” eram, no máximo, abandonadas em cestinhas enfeitadas às margens do Rio Tibre. Escravos e pobres vigiavam esta prática, posto que recolhiam as crianças, criavam-nas para depois ser-lhes útil no pedido de esmolas – que chegavam a ser volumosas ante um coração romano, muitas vezes, culpado. Esmolar era tão rentoso que houve a prática de se raptar crianças patrícias bem novas, mutilá-las ou deformá-las para se tornarem pedintes nos templos, praças e ruas de Roma e de outras cidades importantes. Tem-se, neste caso, a deficiência como meio de sobrevivência.

Em Roma, as causas das deficiências se assemelham às da Grécia, mas contando, ainda, com automutilações para a dispensa do serviço militar. No tocante aos atendimentos ou tratamentos, estes eram dispensados pelos interessados, pelos próprios familiares e pelos companheiros [de armas, no caso do exército]. Além do que, na Grécia, contavam com recursos naturais, como as águas termais e sulfurosas, o emprego de ervas, de estrumes, etc. Foi em Roma que, com o alargamento do atendimento médico à população em geral, não só militar, surgiram os primeiros serviços de abrigo a doentes crônicos e incapacitados no século I, dando origem à organização do serviço hospitalar, à institucionalização.

Silva (1986) e Carmo (1991) deixam claro, por meio de diferentes fatos, como estes relatados, quanto o tratamento dado à deficiência estava em conformidade com o modo de sobrevivência das diferentes sociedades. Fica marcado por eles que ou se entendia a pessoa com deficiência como “caso” do mundo imaterial, dos espíritos bons e maus, ou como caso médico – falo, aqui, de uma medicina pré-científica. Mas, até este segundo entendimento de deficiência, que pode estar atrelado ao mundo corpóreo, ainda se pautará, por longos séculos, em fundamentos não-materiais. Sempre o atendimento está em acordo com as demandas próprias da vida de cada época e, além disso, em conformidade com as classes

sociais existentes. Isto é necessário de ser destacado, pois, vai se evidenciando quanto ganha comprovação a tese vigotskiana, de que uma dada forma de corpo e mente se revela como deficiente antes pela condição histórico-social que por um quadro biológico.

Já, no entendimento de Pessoti (1984, p. 3), pouco se pode afirmar, com base em documentos, acerca das atitudes e das concepções relativas à deficiência [refere-se à deficiência mental] em épocas anteriores à Idade Média. Pessoti escreve que, até mesmo sobre este período, a “documentação rareia, de modo a florescerem especulações sobre extremismos mais ou menos prováveis”. Ainda assim, escreve que, em Esparta, crianças com deficiências físicas ou mentais eram tidas como sub-humanas, “o que legitimava sua eliminação ou abandono – prática coerente aos ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sócio-cultural de Esparta e da Magna Grécia”.

Pessoti (1984, p. 4) afirma que a “prática do abandono à inanição ou, eufemicamente, à exposição foi admitida por Platão, em *A República*, por Aristóteles, em *A Política* e, provavelmente, rejeitada por Hipócrates, em consonância com sua notória oposição ao aborto [...]”.

Para Pessoti, a elevação da condição de *ser sub-humano* à de *ser humano* percorre um longo caminho, passando por práticas sociais de exclusão literal do indivíduo, por morte deliberada ou por “exposição”, depois, com o advento da *Era Cristã*, pela prática de isolamento e de segregação – contando apenas com a manutenção da alma do indivíduo garantida pela sobrevivência, mas sem investimento em seu corpo (aspecto biológico) e em seu espírito (aspecto psíquico).

Graças à doutrina cristã, os diferentes começam a escapar do abandono ou da “exposição”, uma vez que, donos de uma alma, tornam-se pessoas e filhos de Deus, como os demais seres humanos. É assim que passam a ser, ao longo da Idade Média, “les infants du bom Dieu”, numa expressão que tanto implica a tolerância e a aceitação caritativa quanto encobre a omissão e o desencanto de quem delega à divindade a responsabilidade de prover e manter suas criaturas deficitárias.

Como para a mulher e o escravo, o cristianismo modifica o status do deficiente que, desde os primeiros séculos da propagação do cristianismo na Europa, passa de coisa à pessoa. Mas a igualdade de status moral ou teológico não corresponderá, até o iluminismo, a uma igualdade civil, de direitos (PESSOTI, 1984, p. 4).

É nas épocas moderna e contemporânea que vão se apresentando, paulatinamente, defesas da humanidade dos indivíduos com deficiência e, como

conseqüência, da sua educabilidade. O reconhecimento de tais indivíduos como pessoas na prática social, de fato, ainda hoje é motivo de grandes batalhas.

Durante a Idade Média, época em que compreende uma vasta extensão temporal, tomada aqui entre os séculos IV a XV, a deficiência, de modo geral, tinha uma conotação muito negativa. Na Europa, quando pairava sobre o mundo a idéia de um Deus inquisidor, a ambivalência culpa-castigo era a marca atitudinal. A deficiência, em especial a mental, se levasse o indivíduo a comportamentos hereges, era concebida como fruto de possessões demoníacas, de bruxarias, enfim, como sendo de origem maligna – como em épocas anteriores, mas com roupagens diferentes. Entendia-se que a pessoa, mesmo tida como filha de Deus, poderia estar presa a entidades malignas, devendo ser perseguida para receber, por caridade, “tratamento” pertinente para salvação da alma, como: morte por apedrejamento ou por queimação em fogueira, castração, etc. – o “tratamento” era o mesmo dado aos loucos, magos, ciganos, alucinados, etc. (PESSOTI, 1984, p. 7-9; CORREIA, 2000, p. 13).

Esta concepção medieval é apresentada por Silva (*apud* CARMO, 1991, p. 24) para explicar que, em quadros pintados da época, percebe-se que

[...] tanto os espíritos malignos da hierarquia imaginária de satã, quanto os seres lendários e de comportamento malévolos e desumano são invariavelmente representados por seres com rostos monstruosos, os pés deformados, as cabeças enormes ou muito pequenas, as orelhas desproporcionais, o nariz aquilino muito comprido, corcundas, membros retorcidos e, apesar dos esforços eventuais dos grupos religiosos ou mesmo da própria doutrina cristã, o povo em geral acreditava que um corpo deformado somente poderia abrigar uma mente também deformada.

Tal concepção da deficiência em si e do indivíduo que a apresenta, é óbvio, está calcada na própria concepção de vida, de “funcionamento” do mundo: um mundo pré-determinado, que era regido por uma suposta harmonia, no qual tudo era como deveria ser, cabendo ao servo fiel mantê-lo desta forma, combatendo tudo que viesse a interferir neste modo harmonioso. A educação encaminhava as pessoas à aceitação desta lógica, e a sua posterior superação se dá à custa de muitas vidas – queimadas, apedrejadas, esquartejadas.

Pelos destaques feitos, próprios a determinados períodos históricos e à determinadas civilizações, é possível identificar que as práticas sociais e a valoração que elas assumem em dadas sociedades não se apresentam independentes da luta desesperada pela vida; ou como dizem vários escritores soviéticos ao falarem da *Revolução Russa*, a luta pela vida é sempre sangrenta, encarniçada (REED, 1978, p. 18, 36).

A história da Educação Especial, no ocidente e na Rússia e União Soviética, não segue outra trajetória; é sangrenta, encarniçada, reveladora, envolvente como a própria vida; não é apenas uma somatória factual, como não o raramente se pensa e automaticamente se ensina [em tal ano, tal pessoa criou tal método ou defendeu tal coisa]. Penso que, ao se tomar aspectos históricos da Educação Especial por este modo criticado, reproduz-se a tendência geral de desvalorização da própria História: tende-se a esquecer que ela é o registro da luta humana pela vida, a expressão de embates de toda ordem e a memória da humanização do homem. Assim, adentrar em seu enredo sem esperar que os homens de ontem tivessem a cabeça dos homens de hoje é um exercício a ser feito continuamente, embora nem sempre se alcance tal propósito.

Este exercício se revela necessário ante a demanda [ideológica, contraditória] posta pela sociedade aos educadores atuais. Em tempos de proposições inclusivas, devem mudar as mentalidades ou buscar uma forma diferenciada de consciência, sem atentar de forma compromissada com a transformação da base fundante desta sociedade, que é o capitalismo. Ante esta demanda, pode-se olhar para o passado condenando os homens de outras épocas que fizeram tantas “barbaridades”, simplesmente porque optaram por elas. Tomam-se, assim, os homens, as suas consciências e as suas “barbaridades” descolados da vida.

Prosseguindo com os resgates históricos, o desafio de mudar mentalidades se mostra contundente em épocas mais próximas a esta nossa. Entre os séculos XIV e XVI os povos são instigados pelo florescer de uma nova forma produtiva que vai se impondo e, ao mesmo tempo, pelo renascimento nas artes e nas ciências, com a retomada dos autores e de produções clássicos. Buscava-se ou estabelecia-se, enfim, o reconhecimento do valor do “homem terreno” e da sua humanidade. Um *novo* homem começa, então, a ser formado: homem que observa as leis da natureza e as sistematiza para poder dominá-la; homem que pesquisa e investiga; homem que mercadeja [que dará vida, posteriormente, ao homem burguês, que os soviéticos buscarão superar, e que passará a ser entendido, por estes, como *velho* homem]. Homem que começa a fazer “transição de foco” do mundo celestial ao mundo terreno; do direito divino ao contrato social, das leis clericais de condenação da usura às leis de mercado, da aura da providência e caridades divinas ao mundo do trabalho assalariado e dominado pelas responsabilidades pessoais; dos dogmas religiosos às regularidades da ciência, do bem ao estado de direito. Homem que irá expressar nortes e conteúdos, tais como os apontados anteriormente, em diferentes imagens, cantos, versos, prosas e outras formas de registros, como demonstra Nagel (1992b).

Sem dúvida, a história humana é dinâmica e contraditória. O século XVI diz respeito a uma época de divisão de águas – ou do mundo - para a história da humanidade e para a Educação Especial, conforme Bianchetti (1998, p. 34), com o desenvolvimento de estudos científicos que são de suma importância para esta modalidade de ensino. Desse modo, em meio à própria visão religiosa, vai ganhando corpo a concepção médico-científica da deficiência.

É nesta época que o médico, matemático e astrólogo Jerônimo Cardan (1505-1576), de origem italiana, passa em revisão o princípio aristotélico de que o “pensamento é impossível sem a palavra”, e que o médico francês Joubert (1529-1582) escreve sobre o ensino de surdos-mudos e defende outro princípio aristotélico: “o homem é um animal social com habilidade para se comunicar com outros homens” (*apud* CARMO, 1991, p. 25). O ponto de partida para ambos os médicos estava em uma dada concepção da natureza humana que permitia ao homem o pensamento sem a fala, e que reconhecia sua sociabilidade relacionada à comunicação – natureza que era passível de ser pesquisada.

Segundo Bueno (1993, p. 58), a maior parte dos escritos dedicados à Educação Especial situa o século XVI como marco da educação para pessoas com deficiência, com o ensino da criança surda. A atenção ao surdo pode ser encontrada, tal como se deu com os gregos, em obras literárias. Já no século XV, por exemplo, Rabelais (1494-1553), junto com as aventuras e desventuras dos seus personagens em *Pantagruel*, apresenta um surdo que conseguia entender os outros pela leitura labial.

Naquele período, as concepções de mundo, de vida e de homem começam a ser modificadas. Isso não significa, no entanto, que, ao se combater a concepção medieval, teológica, de deficiência, necessariamente se tenha superado a visão supersticiosa que a envolvia³⁰. Mas a “redenção humanista do deficiente” dependeria da concepção organicista e localizacionista da deficiência [ou do *déficit*, da lesão] – posteriormente criticada por Vygotski e seus colaboradores/continuadores (VYGOTSKI, 1997b; LURIA 1981). Se não estavam no mundo dos maus espíritos, se não estavam na regulação da ordem/desordem do universo, as causas para a emergência de tal fenômeno deveriam estar em alguma parte do corpo do próprio homem. Mas lembro que a concepção organicista, que passará a subsidiar a

³⁰ Aliás, por volta dos séculos XVII e XVIII, ainda são encontradas práticas que denotam tal visão. Entre os esquimós, por exemplo, os velhos e os indivíduos com deficiências ainda eram deixados em locais onde havia possibilidades de serem devorados por ursos brancos. Estes animais eram sagrados e muito úteis; portanto, deveriam ser bem alimentados e, na verdade, quando mortos, além do proveito da sua carne, suas peles serviam-lhes de agasalho (SILVA, 1986, p. 43). Certamente, este modo de vida é inaceitável nos dias atuais, mesmo quando se defenda o respeito aos diferentes ou às diferentes culturas.

visão de deficiência e de tudo que lhe for afeto sob a vertente médica, na verdade, não é moderna.

Aponte os primórdios dela, por exemplo, entre os romanos. No tocante às causas da deficiência mental, Santo Agostinho (343-430), apoiado no conhecimento da anatomia do corpo humano, que foi sendo desvendado “por partes” desde o século V a.C., “adotara a localização das funções cerebrais nos ventrículos, para ele [havia] apenas três, ficando no anterior as sensações, no médio a memória e no posterior o raciocínio”. Andrea Vesálio (1514-1564), médico-anatomista, por sua vez, muitos séculos depois de Santo Agostinho, discutia a constituição do cérebro com a apresentação de ventrículos como sedes da fantasia, da imaginação, do julgamento e da memória (PESSOTI, 1984, p. 18, 19).

É importante marcar que, em 1543, Vesálio publicou sua grande obra, que abalou as estruturas da época, intitulada *De humani corporis fabrica* [*Da estrutura do corpo humano*], composto por sete livros. Vesálio era originário de Paris e, ao ensinar na faculdade de medicina de Pádua, ilustrava suas aulas de anatomia com grandes quadros, visando a identificação das estruturas óssea, muscular, visceral e arterial do corpo humano. Seus estudos contavam com o apoio de um juiz, que mandava executar os sentenciados conforme as conveniências de Vesálio, permitindo a este investigar, em detalhes, o funcionamento do corpo humano. Esse conhecimento foi registrado em seus livros e que foram marcantes por contarem com desenhos elaborados por Jan Stephen, discípulo de Ticiano. Até a publicação de tal obra, não se tinha a anatomia humana tão explicitada. Todavia não se tratava apenas de uma mostra de ilustrações, mas de um importante livro científico, no qual concepções antigas eram superadas por constatações contundentes, tais como: -Galeno (129-199) grande fisiologista do passado, descrevera não o físico de um homem, mas de um macaco, e o homem não tinha uma costela a menos que a mulher, como este assegurara; -Aristóteles errara ao entender que o centro das emoções era o coração, o centro é o cérebro e os tecidos nervosos.

Pode-se pensar que, se naquela época, na astronomia, Copérnico mudou o centro do sistema celeste da Terra para o Sol, Vesálio, no âmbito da anatomia e fisiologia humanas, retirou as emoções do coração do homem e as localizou na cabeça, no cérebro.

Desse modo, em meio a tantos estudos e descobertas, e reconhecida a localização cerebral da deficiência mental ou as causas orgânicas das deficiências de um modo geral, passa-se a identificar a importância dos fatores ambientais para seu agravamento ou melhoria. Neste sentido, o trabalho de Francesco Torti (1658-1741), visando a superação da compreensão sobrenatural da deficiência mental, teve importante papel ao relacionar as

condições de saúde aos fatores ambientais: “febres infantis com suas seqüelas neurológicas (e comportamentais) eram mais freqüentes nas regiões de desfiladeiros e pântanos”. Torti propunha a “mudança de clima, ou de ares, como recurso de recuperação do idiota ou do imbecil” (PESSOTI, 1984, p. 20).

Mas é necessário salientar que, mesmo ante a nova tendência de se buscar no mundo externo e objetivo as causas ou os determinantes do acometimento orgânico e mental, próprios às diferentes deficiências, ainda se tinha intocável o edifício do inatismo das idéias e das funções mentais ou psicológicas superiores. Inatismo que era devido, se não mais por ordem divina, por ordem da natureza, o que resultava em se pensar que a pessoa com deficiência era naturalmente desvalida das qualidades necessárias para a vida social normal e que sua situação era irreversível.

Tal edifício passa a ser abalado com John Locke (1632-1704) que, como é sabido, escreveu sobre economia, política, medicina, religião. Este pensador elabora suas teses no século XVII, mas elas se firmam, como aponta Cambaúva (1988), no século seguinte, mas só na segunda metade do século XIX é que elas se incorporam aos ideais burgueses [tidos como democráticos].

O homem que Locke apregoa, livre para acumular com base em seus atributos e propriedades pessoais, era “senhor absoluto de sua própria pessoa e posses”, podendo dispor de si mesmo como melhor lhe conviesse para preservar-se e acumular bens (LOCKE, 1978a). Mas, também por isso, aborda o fato de que os princípios da moral só podem se estabelecer solidamente ante a capacidade de se ver quais objetos estão ao alcance ou acima da compreensão do indivíduo. Em *Ensaio sobre o entendimento humano* (publicado em 1690, mas elaborado num espaço de quase 20 anos), Locke (1978b) apresenta a visão naturalista da atividade intelectual, com suas implicações éticas, pedagógicas e doutrinárias no tocante à deficiência mental. De acordo com Pessoti (1984, p. 21), Locke procura mostrar, com tal publicação, a natureza e as limitações do entendimento humano, o que requisita tolerância religiosa e filosófica em oposição ao preconceito e à rigidez dogmática que prevaleciam.

Locke (1978b, p. 159) escreve:

Todas as idéias derivam da sensação ou reflexão.
Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer idéias; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e que a

ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento. Empregada tanto nos objetos sensíveis externos como nas operações internas de nossas mentes, que são por nós mesmos percebidas e refletidas, nossa observação supre nossos entendimentos com todos os materiais do pensamento. Dessas duas fontes de conhecimento jorram todas as nossas idéias, ou as que possivelmente teremos.

Por meio de Locke, entende-se que a experiência sensorial fornece o material para as operações internas, para o pensamento; o uso da razão guarda dependência com aquilo que o empírico puder fornecer. Ao contrário da concepção inatista das origens das idéias e do funcionamento mental superior, defende que a mente é um papel em branco, uma “tábula rasa”, uma ardósia sem inscrição, sobre a qual o mundo inscreve seus dados. Elabora um exemplo com base em crianças e em idiotas para auxiliar esta defesa.

Se, portanto, as crianças e os idiotas possuem almas, possuem mentes, dotadas dessas impressões [inatas] devem inevitavelmente percebê-las, e necessariamente conhecer e assentir com essas verdades; se, ao contrário, não o fazem, tem-se como evidente que essas impressões não existem. Se estas noções não estão impressas naturalmente, como podem ser inatas? E se são noções impressas, como podem ser desconhecidas? Afirmar que uma noção está impressa na mente, e, ao mesmo tempo, afirmar que a mente a ignora e jamais teve dela qualquer conhecimento, implica em reduzir essas impressões a nada (LOCKE, 1978b, p. 146).

Por outro lado, se as idéias e a própria conduta decorrem da experiência individual, a deficiência trata-se de “um estágio de carência de idéias e operações intelectuais semelhantes ao do recém-nascido”. Tem-se, com base em Locke, a deficiência como carência de experiências sensoriais ou de reflexões acerca de idéias geradas por elas (PESSOTI, 1984, p. 22, 23). Esta concepção servirá a Condillac e a outros que elegem o treinamento sensorial como método e conteúdo para a educação de pessoas com deficiência.

O caminho que se abre com Locke, no que é de interesse aqui, é a possibilidade de ensino para a pessoa dotada de cretinismo, imbecilidade ou idiotia, com base na ordenação da experiência sensorial – uma visão que se livra dos preconceitos religiosos, mas que se amarrará a outros entraves, como se pode prever. Em sua visão liberal, Locke explicita que o idiota, assim como o imbecil e o cretino, podem ser treinados e educados, e que eles têm direito a isso. O indivíduo com deficiência livra-se, pois, da “sina da perdição”, porém se torna responsável por aquilo que fará com o que o ambiente lhe ofertar. Até hoje, sob abordagens pautadas na estimulação sensorial, supõe-se, com muita facilidade, que o

ambiente tem feito o melhor e, assim, julgam-se as pessoas com deficiência por aquilo que não conseguem produzir de resultados condizentes ou esperados com o que lhe é disponibilizado.

Vários outros pensadores modernos traduzem e estimulam uma *nova* relação do *novo* homem com a natureza. Comênio (1592-1670), por exemplo, é tido como um clássico desse período, visto que capta esses novos ventos e os direcionam à educação. Esta deveria ensinar tudo a todos (BARROCO, 1998). Em *Didáctica Magna*, por exemplo, escreve:

Não deve fazer-nos obstáculo o facto de vermos que alguns são rudes e estúpidos por natureza, pois isso ainda mais recomenda e torna mais urgente esta universal cultura dos espíritos. Com efeito, quanto mais alguém é de natureza lenta ou rude, tanto mais tem necessidade de ser ajudado, para que, quanto possível, se liberte da sua debilidade e da sua estupidez brutal. Não é possível encontrar espírito tão infeliz, a que a cultura não possa trazer alguma melhoria (COMÊNIO, 1957, p. 140).

Comênio, em décadas anteriores a Locke, já se referia ao que hoje se denomina deficiência mental, intelectual ou cognitiva, e dava um passo em direção à tese sobre a qual Vygotski se debruçou nas décadas de 1920 e 1930: é contando com as mediações sócio-culturais e, por isso, históricas, que as potencialidades humanas podem se desenvolver e se manifestar de modo contínuo e dinâmico.

Se Comênio mostra a reversibilidade ou amenização no quadro que a deficiência impunha, Locke, como aponteí, transfere tal capacidade de mudança, direta ou indiretamente, à pessoa com deficiência. Dito de outro modo, em última instância, recai sobre ela mesma a sua bem-aventurança, cujos méritos são atribuídos também à educação ofertada, ou o seu infortúnio, cujos deméritos são somente dela.

Mas ainda fica um fosso entre o argumentado e o defendido por Comênio e por Locke e a prática social em geral e a educacional em específico do século XVII. Quem iria “amarrar o sino no gato”, como diz a metáfora? Ou então, vislumbrada a alternativa, quem iria prover tal educação às pessoas com deficiência? A família? O Estado? Em caso de dúvida, ou de falta de “alternativa histórica”, coube às instituições de internamento, como hospitais e leprosários, ficarem com o saldo. Como escreve Pessoti (1984, p. 24), este se referia ao atendimento ao “cristão marginal ou aberrante” e, ao mesmo tempo, ao dar conta ou conter o “indivíduo inútil, incômodo ou anti-social”,

É importante, aqui, destacar que o mero arrolar de fatos históricos tem uma ação limitada no tocante à provocação de transformações naqueles que, com eles, entram em contato. Todavia, se postos em relação entre si e com o desenvolvimento humano, permite que os indivíduos não se percam no tempo e no espaço. Ignorá-los, incorre em se abrir mão das referências da memória histórica, e termina por provocar o afastamento daquilo que é especificamente humano, isto é, a consciência do processo que leva o homem a ser o que é. Assim, ainda cabe-me apontar alguns aspectos relevantes para a compreensão da própria obra vigotskiana, pois é sobre eles que a defectologia erigiu-se, superando-os ou reafirmando-os. Esta mesma história, das pessoas especiais e da educação que lhes foi ou é destinada, também é testemunha de que aquilo que outrora, talvez, fôra avanço, aos olhos de hoje, pode ser julgado como atraso, quando se dispensa uma concepção histórico-dialética. Conseqüentemente, passa-se com facilidade a cobrar de homens de outrora aquilo que não fizeram, como se não houvesse a condicionalidade histórica, como se a consciência fosse despregada da prática social.

Por esse prisma, entendo que talvez o “avançado”, nessa fase da história da Educação Especial, pudesse estar, justamente, em se olhar para os indivíduos com deficiência e em se reconhecer a necessidade de atendê-los educacionalmente, assemelhando-se ao que ocorria com os demais indivíduos afortunados, econômica e fisicamente, e de se criar instituições asilares para tanto ou valer-se das já herdadas da medievalidade. Reconhecer que os indivíduos com deficiências precisavam de algum tipo de atendimento “terapêutico” e educacional implicou em se tentar algo diferenciado.

Em geral, entende-se que a parte da história do atendimento ‘as pessoas com algum tipo de divergência, que compreende a instituição e institucionalização dos primeiros atendimentos às pessoas com deficiência nada tenha de bonito, posto que venham à tona os métodos para o alcance da disciplina e da aprendizagem dos que tinham um curso de desenvolvimento diferenciado, com castigos, privações, isolamentos, etc. Não minorando os sofrimentos que foram evidentes, é necessário lembrar que uma dada consciência, como conceber negativamente tais práticas, só é possível quando a sociedade já dispõe de outros meios ou de mecanismos para lidar com um certo fenômeno/problema, perante um dado desenvolvimento social. É diferente, por exemplo, do que ocorre nos dias de hoje, ante o conhecimento já existente e ante a legislação já formalizada, considera-se absurdo produzir-se uma quantidade alarmante de pessoas com deficiências por meio de guerras econômicas e em nome da democracia.

Pelo exposto até aqui, pode-se dizer que a modernidade trata-se de uma época em que a *segregação*, sob o entendimento apresentado no início deste capítulo, era patente. Os indivíduos com deficiência viviam isolados ou asilados, como mendigos, ou à custa da caridade pública, sem que isso fosse tido como algo errado ou negativo. Acolhê-los e, vez por outra, acudi-los de alguma forma em alguma necessidade física ou mental passa a ser a prática instituída.

Após o século XVIII, juntamente com a afirmação dos ideais liberais, expande-se a compreensão de que os indivíduos com deficiência poderiam conviver socialmente com as pessoas ditas “normais”. Lembro, novamente, que isso não quer dizer que a concepção de deficiência com base na religiosidade e no mítico tivesse desaparecido, como demonstram Pessoti (1984) e Vygotski (1997b, p. 99, 100). Em parte, esta visão se mantinha porque ainda não havia conhecimentos científicos que pudessem subsidiar uma compreensão mais realística ou objetiva da deficiência. Embora suas causas já estivessem sendo localizadas no corpo humano, os fenômenos desconhecidos sempre provocaram certo temor na humanidade e a tentativa da elucidação da deficiência passa por diferentes vias (superação de crenças, desenvolvimento de estudos e pesquisas científicas, organização sócio-econômica e cultural diferenciadas, etc.).

Segundo Mazzotta (1996, p. 16), aliada à expectativa de perfeição do homem, proveniente da religião, “[...] o consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na idéia de que a condição de ‘incapacitado’, ‘deficiente’, ‘inválido’ é uma condição imutável, levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população” antes desta época. Concordando com Mazzotta, entendo que, embora as ações individuais pioneiras ante a deficiência anunciem mudanças, fica evidente que a instituição de transformações na prática social extrapola o domínio individual, como apontado na *Introdução* deste trabalho e no início deste capítulo; diz respeito às condições históricas que irão reconhecer que “modelo” de homem se necessita formar a cada época, e se ele “pode” ou não ter deficiência. Neste sentido, entende-se que somente sob as condições sócio-históricas específicas ao advento da modernidade é que mais estudiosos começaram a se interessar pela temática da deficiência e pelo desenvolvimento humano em seu curso diferenciado.

Se, de um modo geral, imperava um comportamento de segregação ao “deficiente”, conforme Vygotski (1997b, p. 101), ao mesmo tempo, no século XVIII, época da *Ilustração*, inaugurou-se uma nova era de enorme importância. Vygotski explica que, no aspecto teórico, emergiu a *teoria da reciprocidade dos órgãos dos sentidos*, a qual defendia

que a perda de uma das funções de percepção, ou a carência de um órgão, seria *naturalmente* compensada com o funcionamento e desenvolvimento acentuado de outros órgãos ou funções. Como se pode perceber, essa teoria pauta-se na valorização da experiência sensorial, como Locke defendeu, mas vai além, ao supor que o curso normal do organismo é a substituição natural de uma via comprometida de entrada do mundo (visão, audição, etc.) por outra.

Pode-se, assim, constatar que o atendimento educacional aos indivíduos com deficiência foi firmando-se aos poucos e, até ser estabelecido no final do século XIX, foi designado por diferentes nomes: "Pedagogia dos Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa" (MAZZOTTA, 1996, p.17). Tal modo de atendimento pautava-se em estudos ou em experiências específicos a certa deficiência, que inspiravam novas ações e investigações, e abrangiam, além do aspecto educacional, abrigo, assistência, atendimento terapêutico, etc.

2.1.2 Criadores e criações importantes para a emergência da Educação Especial

Reconhecida a possibilidade de educabilidade da pessoa com deficiência, Mazzotta (1996), Jannuzzi (2004) e Bueno (1993) destacam diferentes trabalhos relevantes para o surgimento da Educação Especial enquanto um sistema e uma modalidade de ensino nas épocas moderna e contemporânea. Para constituir-se como tal, ficou evidenciada a importância dos estudos sobre diferentes métodos de atendimento educacional. Ou seja, antes de se ter uma organização oficial de atendimento aos indivíduos com deficiência, vários estudos metodológicos foram desenvolvidos. "O que fazer?", "Como fazer?", "Onde fazer?". Tais questões inquietaram os educadores e pensadores ao longo dos séculos. Mas, a partir do século XVIII, elas, de fato, passaram a fazer parte da ordem do dia.

Como afirmo, considero, como poderá ser notado posteriormente, que a história da emergência da Educação Especial refere-se não simplesmente às invenções metodológicas e de recursos instrumentais diferenciados ante algumas funções, órgãos e/ou membros do corpo humano que estejam comprometidos. Diz respeito, como a própria história do desenvolvimento da humanidade, à elaboração de ferramentas e de instrumentos para que o corpo humano possa delas se apropriar e dominar a natureza, o mundo. Assim, apresentarei vários pensadores ou criadores e seus pensamentos ou criações, sendo que me deterei mais em uns que em outros ante as implicações de suas elaborações para este trabalho.

Pode-se destacar que o primeiro trabalho escrito sobre a educação do indivíduo com deficiência auditiva data de 1620, de autoria de Jean Paul Bonet, sob o título *Redação das letras e a arte de ensinar os mudos a falarem* (MAZZOTTA, 1996, p. 17, 18). Este escrito não resultou em mudanças significativas em relação à situação marginal dos indivíduos com deficiências, mas já assinala para algumas alterações na concepção das deficiências e das pessoas que as apresentam.

No século seguinte, em Paris, o abade Charles M. Eppée, fundou, em 1770, a primeira instituição educacional para surdos-mudos. Foi o abade Eppée o inventor do *método de sinais* que tinha como objetivo completar o alfabeto, bem como auxiliar na percepção de objetos pelos surdos-mudos (BUENO, 1993, p. 65, 66; JANNUZZI, 2004, p. 30).

O inglês Thomas Braidwood (1715-1806) e o alemão Samuel Heinecke (1729-1790) fundaram, em seus países, instituições para surdos-mudos. Ambos aderiram aos trabalhos de Eppée, contudo, posteriormente, Heinecke criou o *método oral*, atualmente também conhecido como *método da leitura labial* ou da *leitura orofacial*, para que surdos-mudos [termo que não se emprega mais] pudessem ler e falar por meio dos movimentos normais dos lábios. Tal método contrapõe-se ao *método de sinais* e, até os dias de hoje, discute-se sobre a validade de um ou de outro, com reconhecimento da importância da *língua de sinais*³¹. Com isso, pretendia-se adequar ou instrumentalizar o surdo a viver na sociedade ouvinte.

Paralelamente aos estudos no âmbito da deficiência auditiva, encaminhavam-se investigações acerca da deficiência visual. Vygotski (1997b, p. 101) afirma que, no tocante à cegueira, no século XVIII, começa-se a trocar a mística pela ciência; o preconceito pela experiência e o estudo. Nesta época, a nova concepção de psicologia “criou, conseqüentemente, a educação e a instrução dos cegos, incorporando-os à vida social e dando-lhes acesso à cultura” com o mesmo caráter adaptativo a uma sociedade vidente.

Foi nesta época que Valentin Haüy (1745-1822), um tiflopedagogo [pedagogo dedicado à educação de cegos e de pessoas com baixa visão], trabalhou na França e na Rússia e organizou, pela primeira vez, instituições de ensino ao cego. Foi um dos pioneiros nesse interesse, promovendo uma campanha de sensibilização pública para as suas necessidades e investigando técnicas que permitissem integrá-lo educacional e sócio-

³¹ Tem-se como um marco histórico o *Congresso de Milão*, intitulado, *Per il miglioramento della sorte dei sordomuti* [Para melhoria da sorte dos surdos-mudos], realizado em 1880. Nele ficou evidente que a Língua de Sinais deveria ser utilizada como apoio à Língua Oral. O método oral puro deveria ser prevalente, pois, o uso simultâneo de Sinais e da prejudica a esta, e o próprio conteúdo comunicado.

profissionalmente. Assistiu a uma apresentação teatral de jovens cegos, recebidos de forma muito desrespeitosa. Ante situações como esta, tal como Eppée fez para os surdos-mudos, resolveu fundar uma instituição que permitisse dignificar a educação de jovens cegos. A escola que fundou foi denominada *Instituto para os cegos de nascimento*, sob a peculiaridade de que seriam admitidos somente cegos que pudessem trabalhar. Deste modo, seu nome foi alterado, em 1795, para *Instituto dos Trabalhadores Cegos* (DALLÁCQUA, 2002, p. 57). Haüy recebeu a aprovação da *Academia de Ciências de Paris* por utilizar, no ensino aos cegos, o *método de letras em relevo*, que teve grande e importante repercussão e possibilitou a abertura de outras escolas para cegos na França. Mais tarde, países europeus e não-europeus seguiram o seu modelo de ensino. Preparou materiais de leitura para cegos e buscou a adaptação de técnicas para o trabalho de cegos.

Segundo Bueno (1993, p. 74), no início do século XIX, a educação de cegos transformou-se em escola industrial e, ao mesmo tempo, em asilo. O trabalho era obrigatório e a mão de obra manual dos alunos era barata. Bueno aponta que, de fato, o ensino restringia-se a um plano inferior, visto que o que importava era a “mão de obra cativa e institucionalizada”.

Vygotski (1997b, p. 102) escreve o seguinte acerca de Haüy:

Sobre o monumento a V. Haüy, fundador da instrução dos cegos, estão escritas umas palavras dirigidas à criança cega: ‘Encontrarás a luz na instrução e no trabalho’. No conhecimento e no trabalho via Haüy a solução da tragédia da cegueira, e indicou o caminho pelo qual marchamos agora. A época de Haüy deu a instrução aos cegos; nossa época deve dar-lhes o trabalho.

Com esta afirmação, Vygotski deixa claro seu reconhecimento à grande contribuição de Haüy, bem como o caminho a se trilhar doravante: a luta pela participação do cego na sociedade, identificando-o por aquilo que ele tem de humano, pela sua atividade essencial, que é o trabalho. Vygotski (1997b, p. 113) lembra que seu livro, *Experiência de ensino aos cegos* (1876), foi o único material para os tiflopedagogos nos primeiros anos soviéticos. E é essa diretriz de valorização da pessoa cega como alguém que se humaniza pela atividade prática, pelo seu envolvimento com o trabalho que levará a uma educação especial revolucionária – como abordado em tópicos seguintes.

Por outro lado, se o método levava luz aos cegos, conforme Bueno (1993, p. 73), o sistema de Haüy de letras em relevo mostrou-se limitado ao reconhecimento pelo tato, “pela necessidade de manutenção de uma grande quantidade de letras disponíveis para cada

aluno e por seu alto custo”. Coube, portanto, aos seus sucessores buscarem pelo aprimoramento do mesmo, seja mudando os materiais bem como os tipos de letras.

Somente em 1808, Charles Barbier, oficial do exército francês, criou um *método de comunicação por pontos* (BUENO, 1993, p. 73). E foi em 1819 que o apresentou como uma sugestão aos professores e alunos do *Instituto Nacional dos Jovens Cegos*, sendo bem aceito e empregado pelos mesmos. Seu método de ensino fazia parte do código de mensagens do exército, transmitidas em campos de batalhas à noite, e comportava 36 sons franceses básicos, aliados a pontos salientes. Estes não representavam letras para serem soletradas, mas sons inteiros para representar palavras. O método chamou a atenção dos professores que passaram a utilizá-lo no *Instituto* (JANNUZZI, 2004, p. 29). Com o sistema de Barbier, podia-se usar a pontuação nas sentenças, acentuação de palavras, escrita de números, operações matemáticas, composições de músicas. Embora fossem melhor que as letras em relevo de Haiüy eram pontos demais a serem trabalhados, e estes não diziam o suficiente.

Nesta direção, Louis Braille (1809-1852), estudante do *Instituto* fundado por Haiüy, em torno de 1825, apresentou algumas modificações neste código militar de comunicação noturna (*écriture nocturne*) de Barbier, que recebeu o nome de *sonografia*, e mais tarde de sistema ou método *Braille*, ou *braille*³².

Todavia, tal sistema só foi reconhecido pelo *Instituto* dois anos após a sua morte, em 1854 (BUENO, 1993, p. 74). Este método é utilizado até os dias de hoje, pois permite a leitura e a escrita dos indivíduos com deficiência visual, baseando-se em seis pontos salientes, os quais possibilitam 63 combinações. Para Vygotski (1997b, p. 31, 40), a leitura pelo método braile não se diferencia psicologicamente da leitura normal, visual, sendo que ele e a datilologia³³ “são meios poderosíssimos para superar o primitivismo” da psique.

Como pode ser identificada, a concepção da educabilidade de indivíduos com deficiência e o reconhecimento da importância da linguagem para tanto têm um marco crucial a partir do século XVIII, e, no século XIX, revela-se por meio de proposições efetivas. Com essas iniciativas particulares, que vão projetando-se cada vez mais em quantidade e em especificidades, torna-se notória a necessidade de se intervir junto à pessoa com deficiência para que as vias sensoriais sejam substituídas. A *teoria da reciprocidade dos órgãos dos sentidos* vai sendo divulgada e, concomitante e contraditoriamente, vão se criando as

³² Será grafado, a seguir, como método ou sistema braile.

³³ Sistema de comunicação para pessoas surdas a partir de distintas posições da mão, cada uma delas representando uma letra. Também é empregado por pessoas surdocegas, colocando a mão com a letra configurada sobre a palma da mão da pessoa surdocega / interlocutora.

condições para a sua superação. Ou seja, com o emprego desta teoria, explicita-se paulatinamente que não há uma substituição natural de órgãos afetados por órgãos não-afetados; não há mágica ou intervenção extraterrena tanto na emergência da deficiência quanto no seu “livramento”; não há livre curso da natureza em direção a este estado.

Segundo Pessoti (1984, p. 36-37), na segunda metade do século XVIII, sob os ideais do naturalismo humanista, os intelectuais atentam para as distorções impostas pela cultura à livre manifestação da natureza humana. Para alguns filósofos, a práxis pedagógica considerada representava uma camisa de força que tolhia e deformava o homem, que seria “[...] naturalmente bom, intrinsecamente puro e instintivamente generoso”. “O homem selvagem como protótipo da pureza afetiva e intelectual passa a ser um ideal da cultura pré-revolucionária [da Revolução Francesa]. É neste período que a educação começa sofrer pesados ataques de Condillac, Diderot, D’Alembert e principalmente de Rousseau, com a teoria do ‘bom selvagem’[...]”. Destes, considero importante destacar que os escritos de Condillac (1715-1780), foram fundantes à filosofia francesa do século XVIII no tocante à teoria do conhecimento.

Antes de Haiüy criar o *Instituto Nacional de Jovens Cegos* e de se darem os desdobramentos apontados, Condillac, em 1746, publica *Ensaio sobre a origem dos conhecimentos humanos* e, assim como Locke, firma-se no empirismo, no sensualismo em oposição à metafísica que criticava. Tal *Ensaio* apresenta um esboço metodológico que poderia ser aplicado junto às pessoas com deficiência mental, e dá base para o trabalho com outros tipos de deficiências.

Atendo-me a Condillac, este pensador publica sua obra principal, *Tratado das sensações* (CONDILLAC, 1984), em 1754 – Século das Luzes. Ele concorda, em grande parte, com Locke, mas estuda cada sentido em separado, atentando-se às idéias originadas por um ou outro sentido, em como cada sentido é treinado e em como um pode intervir ou interferir sobre o outro. O empirismo que defende é francamente sensualista, supondo que toda experiência deriva da mera sensação e sem a imediata reflexão. Mas diferencia-se de Locke quando entende o homem como uma estátua de mármore [ou papel em branco, tabula rasa], e com o qual não se deveria trabalhar definindo-se conceitos, mas explorando-se as sensações. Estas, por sua vez, poderiam gerar conhecimento; por meio da exploração dos sentidos é que os conceitos se fazem e são armazenados, e pela memória, podem ser resgatados.

Explicando melhor, em sua explanação, esta estátua teria interiormente a organização de um homem e uma alma privada de toda sensação. Em dado momento, ela

começa a ter uma sensação de olfato – uma sensação menor. A estátua envolta em tal sensação entra em estado de atenção. A sensação de odor pode ser relacionada à dor ou ao prazer, por exemplo. A permanência da sensação levaria à outra operação mental, a memória, e uma lembrança com vivacidade torna-se imaginação. Tem-se, assim, uma série de três graus de atenção, de atividade do espírito, sendo a sensação o primeiro grau, a memória o segundo, e a imaginação o terceiro. Posteriormente, da comparação de uma sensação atual com uma sensação registrada, guardada e lembrada surge a distinção entre presente e passado. Seguindo por este caminho proposto por Condillac, vão se firmando a atividade (na memória) e a passividade (na sensação); a consciência, o eu; o juízo – tido como comparação entre sensações presentes e passadas; a reflexão – direção intencional da atenção a uma dada sensação; a abstração – a separação de uma idéia de outra; a generalização – a capacidade de noções gerais. O desenvolvimento teórico do espírito e o desenvolvimento prático vão se dando paralelamente. Condillac vai demonstrando, por esse percurso, que o espírito se enriquece até mesmo por meio do mais pobre dos sentidos, o olfato, que leva ao exercício de todas as suas faculdades. Pelo tato, adquire-se a consciência do mundo físico, do próprio corpo e dos demais corpos, contando com a resistência que o nosso esforço encontra no mundo externo. Condillac também escreve sobre os desejos, atividades e idéias de um homem isolado possuidor de todos os sentidos. Por seus escritos, a realidade do mundo externo trata-se sempre de sensações; isto é, o mundo externo se põe sob afirmação dogmática. Apresenta, enfim, a defesa de que o homem possui um espírito [humano] que nada pode conhecer com absoluta certeza.

A meu ver, este “edifício” teórico se não incidiu diretamente na possibilidade de se pensar a educação de cegos preconizada por Haiüy, compunha um contexto novo que levava a proposições como as do *Instituto*. Para Pessoti (1984, p. 29, grifos meus), as obras doutrinárias de Locke e de Condillac permitiram a inauguração da educação de deficientes mentais com caracteres definitivos.

[...] ela é sensualista, admite a gênese de idéias e processos mentais complexos a partir de idéias e processos simples, admite que da percepção se passa a operações mentais não necessariamente formais; que a formalização é apenas um modo de estender as operações precedentes; que há estádios necessários e gradativos entre a percepção e as operações com signos ou formais; que para efeito do exercício das faculdades mentais não importa quais e quantos órgãos dos sentidos sejam empregados na origem do conhecimento, ou seja, na percepção sensorial; *que o domínio da linguagem não é essencial para o desenvolvimento do entendimento* (funcionamento das faculdades mentais); e, acima de tudo, que as capacidades ou incapacidades mentais são produto da experiência e das oportunidades de

exercício de funções intelectuais e não necessariamente dotes inatos, de natureza anátomo-fisiológico ou metafísica. Itard é o primeiro a empreender a aplicação prática desses princípios de forma rigorosa e fiel.

Sob a influência deste contexto teórico-metodológico e numa vertente médico-pedagógica, no século XIX, o trabalho desenvolvido pelo médico Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) não pode ser esquecido quando se aborda a educabilidade da pessoa com deficiência e a constituição da Educação Especial como parte do sistema educacional. Itard voltou-se aos surdos-mudos e, posteriormente, às pessoas com outras deficiências ou privações. Mas, apesar de tamanha importância, da qual abordarei a seguir, observa-se que, em sua perspectiva, a linguagem não é concebida como carro-chefe do desenvolvimento, ainda que, na sua atividade prática, Itard, tal como outros estudiosos, buscase o ensino da linguagem verbal (oral e escrita).

Itard estudava um método de ensino especial para reeducar surdos-mudos, e teve “que redescobrir praticamente todo o procedimento pedagógico de instalação da fala, coordenada com a audição ou com a percepção tátil das percepções vocais”. Este procedimento já havia sido estudado por Jacob Péreire (1715-1780), primeiro instrutor de surdos-mudos na França, que organizara uma datilologia que infelizmente se perdeu (PESSOTI, 1984, p. 33).

Embora bastante conhecido este fato, é importante lembrar que a Itard foi confiada a educação de *Victor*, um menino selvagem de 12 anos de idade, encontrado nos bosques de Aveyron, com o qual trabalhou durante dez anos. Victor fora diagnosticado anteriormente pelo alienista Philippe Pinel (1745-1826) não como indivíduo desprovido de recursos intelectuais, por conta da história do seu desenvolvimento, mas como essencialmente idiota, igual aos demais do asilo de Bicêtre – em geral, deficiência mental e transtorno mental eram tidos como equivalentes.

O trabalho de Itard junto a Victor resultou no caso conhecido como *O Selvagem de Aveyron*. A intervenção do médico orientou-se pelo pressuposto de que é no seio da sociedade que o indivíduo desenvolve-se, numa contraposição ao diagnóstico de Pinel, que o declarara ineducável (JANNUZZI, 2004, p. 31). Em tal diagnóstico, avaliado negativamente pelo próprio Itard, Pinel não aborda a causa de tal idiotia; faz relatos que expõem o jovem como abaixo dos próprios animais domésticos, mas sem apresentar a identificação dos eventos determinantes para a sua idiotia – crucial para se decidir sobre a “incurabilidade ou curabilidade do idiotismo”. Itard, já com base no entendimento de que o homem não nasce, mas se faz homem, reconhece a idiotia do selvagem, porém não a atribui a razões biológicas,

antes à insuficiência cultural (PESSOTI, 1984, p. 36). Desse parecer e dos estudos subsequentes de Itard, ficam registradas importantes posições para a Educação Especial que estava sendo erigida – embora não formalizada –, e para a própria prática de avaliação psicológica: -a identificação das causas é que poderia predizer a “cura” ou a superação/controlar; -a história do desenvolvimento ontogênico não pode ser negligenciada no estudo dos quadros de deficiência; não basta descrever o que falta à criança.

Seu livro, intitulado *De l'Education d'un Homme Sauvage* [Da educação de um Homem Selvagem], publicado em 1801, é tido como a primeira obra específica sobre a educação dos doravante denominados *retardados mentais*. Nele, relata o trabalho desenvolvido com este menino que não tivera contato social e, por isso, não contava com uma linguagem própria a humanos, apresentando grandes dificuldades para aprender (BUENO, 1993, p. 75). O trabalho de Itard baseou-se na teoria sensualista de Condillac e Locke, nos ideais da Revolução Francesa e nos pressupostos da teoria de Rousseau, num exemplo vivo de trabalho com alguém sem as idéias inatas.

Em *Mémoire sur les premiers développements de Victor de l'Aveyron* [Memória dos primeiros desenvolvimentos de Victor de Aveyron], Itard mostra quanto seu trabalho era extremamente criativo, registrando que, de início, atenta para os hábitos já formados de Victor, relativos à vida selvagem, como a alimentação voraz, a motricidade peculiar (corridas, exploração da natureza, etc.), o período longo de sono, etc. De modo graduado é que vai buscando a substituição de tais hábitos por outros considerados mais civilizados, como passeios nos jardins, refeições regradas, menos horas de sono, etc., conforme suas faculdades cerebrais.

Num segundo momento, ciente da hipossensibilidade geral de Victor – sua sensibilidade era seletiva à vida selvagem –, a ênfase passa a ser na apresentação de intensa carga de estimulações exteroceptivas e interoceptivas para compensar a carência de estímulos do menino. Itard trabalha os diferentes sentidos humanos em atividades de vida diária (relacionadas à higiene, alimentação, etc.), sendo que a aquisição de um comportamento tornava-se pré-requisito para um outro comportamento. Sua meta era *despertar a estátua*, oferecendo experiências sensoriais; “[...] os desempenhos adequados não são seus objetivos, são apenas sinais de exercício de funções da mente e, a um tempo, recursos para provocar os exercícios de outras faculdades ou da mesma faculdade diante de novos objetos, internos e/ou externos”. Itard não parte de um programa de tarefas a serem dominadas por Victor, mas ajusta as tarefas conforme as funções sensoriais ou mentais que busca desenvolver (PESSOTI, 1984, p. 39-49).

Num terceiro momento, cabe a multiplicação de relações a serem estabelecidas com pessoas e objetos do ambiente, já que as idéias decorrem e se ampliam da curiosidade e de tais relações.

O quarto momento de sua educação implica em levá-lo ao uso da palavra, determinada pela imitação, e esta, pela lei da necessidade. Mas, se Victor não é surdo, a explicação por não falar precisava ser buscada. A hipótese formulada era: para falar, não basta perceber o som da voz, é preciso distinguir a articulação desse som; o que se constitui em duas operações diferentes. Se à época adequada Victor não fora levado ao exercício dos órgãos envolvidos, posteriormente as funções dos mesmos comprometeram-se. Deste modo, Itard expressa sua crença na determinação anatomo-fisiológica, expressa no questionamento: “[...] se isso ocorre com órgãos já em uso, o que ocorrerá aos que crescem e se desenvolvem sem que qualquer agente tenda a pô-los em ação?” (PESSOTI, 1984, p. 56).

Faltaram a Victor os comportamentos arquetípos, pré-requisitos para a fala, como o murmúrio, a aprendizagem involuntária da voz, choros, etc., que agora tinham que ser buscados intensivamente – uma posição assumida por Itard que trata as atividades que envolvem funções cerebrais de níveis diferentes, como a fala, o balbucio, o choro, sem diferenciação em níveis cortical e subcortical. Assim, *desperta a estátua*, agora, Itard não conseguia fazê-la falar. O estudioso não avançou tanto quanto pretendia na direção de maior abstração, o que foi tornando o trabalho aversivo ao aluno, e o levou ao uso de punições.

Este novo “método mais análogo às condições do aluno” propiciou o alcance de algum ganho no sentido do desenvolvimento da abstração, com emparelhamento de cartões com letras e da relação destas com dada atividade, sempre contando com as devidas recompensas. De modo geral, o esquema metodológico do seu trabalho envolvia as seguintes etapas: motiva-se a atividade, simula-se a atividade pretendida, excluem-se os aspectos discriminativos que poderiam levar à ambigüidade, conduz-se o aluno à discriminação para evitar erros, e ensina-se o modo de resposta. Mas, por fim, envolvia, também, as conseqüências negativas suscitadas.

De qualquer forma, ainda que Victor não tenha sido alfabetizado como Itard esperava, a riqueza do seu relato contribui significativamente à organização da Educação Especial não só pela demonstração metodológica de encaminhamento da educabilidade, mas no sentido de se ter uma individuação do ensino, com necessidade de ajustamentos de programas, de procedimentos e de critérios de avaliação correspondentes às condições do aluno a ser educado – este, tomado como uma pessoa com desejos, interesses, aversões e equipado, de alguma forma, com as funções corticais e sensoriais.

Itard objetivava “romper com a medicina mecanicista através de considerações filosóficas sobre as enfermidades do intelecto” (JANNUZZI, 2004, p. 32). O seu trabalho, portanto, situa-se no âmbito da medicina moral.

O exercício dessa medicina é a correção ou instalação de noções e de repertórios comportamentais; daí, designar ele de “ortopedia mental” ou “ortofrenia” tal medicina moral, verdadeiro método de modificação de comportamento, na conotação atual desses termos, em nenhum momento visa produzir, neutralizar ou eliminar atividades ou estruturas neurais ou cerebrais: consiste em arranjar condições emocionais e ambientais ótimas para a ocorrência de comportamentos desejáveis e para a cessação de atividades não queridas (PESSOTI, 1984, p. 42).

Considera-se que, com Itard, tem-se o seguinte fato: o deficiente, outrora era “exposto” ou abandonado à sorte e não “vingava” [morria], e, depois, que caíra na invisibilidade [posto que não era tido como pessoa] ou na mão do inquisidor [por ser portador de espíritos do mal], agora, entre as épocas moderna e contemporânea, tornou-se caso médico ou médico-pedagógico. Conforme escreve Pessoti (1984, p. 42),

[...] diversas vantagens se oferecem para o deficiente ao passar das mãos do inquisidor às mãos do médico. Similarmente, o ganho do conhecimento humano nessa área é gigantesco quando a teoria da deficiência é buscada nos tratados de patologia cerebral de Willis e de Pinel e não mais no *Directorium* dos inquisidores ou no *Malleus maleficarum*. Há, de par, uma considerável evolução quando os determinantes da deficiência não são demônios, miasmas e sortilégios e sim disfunções ou displasias corticais, ainda quando meramente inferidas ou totalmente hipotéticas. Mas o grande progresso ocorre quanto tais determinantes são procurados também na história de experiências do deficiente, pouco importando que a tal busca e subsequente tratamento se dê o nome de medicina moral (remediação de hábitos) ou ortopedia cerebral (reeducação de funções encefálicas).

Itard não parou no estudo do menino selvagem, com o qual não obteve o sucesso que esperava, mesmo lhe oferecendo as estimulações sensoriais que outrora carecera e tentando desvendar-lhe ou ensinar-lhe a logicidade no contato com o mundo civilizado. Se o menino não se tornou civilizado o suficiente como qualquer outro de sua idade, por outro lado, conforme Mazzotta (1996, p. 21), Itard alcançou êxito ao levar o menino a controlar suas ações e a ler algumas palavras, empregando regras básicas de aprendizagem posteriormente formuladas por teóricos como Thorndike e Hull. Mazzotta escreve que “o trabalho de Itard mostra a eficácia da instrução individual, da programação sistemática de experiências de aprendizagem e da motivação e recompensas”.

Além dos autores apontados, outro estudioso cujo trabalho foi fundamental para a sistematização da Educação Especial foi Edward Séguin (1812-1880), que deu prosseguimento ao estudo de um método de ensino às pessoas com retardado mental. Para Pessoti (1984, p. 103), ele foi o primeiro especialista em deficiência mental; em parte, porque tivera excelente formação acadêmica e foi privilegiado em ser discípulo de Itard, tendo constante contato com o seu trabalho e as suas idéias geniais. Assim, não lhe faltaram credenciais para doutrinar na área, em condições de discutir questões médicas e pedagógicas referentes a essa área da deficiência, em particular nos aspectos da denominada idiotia. Séguin teve influências de Esquirol (1772-1840), com quem publicou cientificamente.

Locke apresentou fundamentos filosóficos para se pensar de uma outra forma a educação, Condillac fundamentou a intervenção educacional pelas vias sensoriais, Braille criou um recurso técnico com base em uma destas vias e Itard desenvolveu um método aplicativo pioneiro, que contava com o desenvolvimento de todas as vias sensoriais. O trabalho técnico de Séguin pautava-se no aprimoramento dos conhecimentos da neurofisiologia, pois, segundo ele, o sistema nervoso poderia ser *reeducado* por meio de treinamentos motor e sensorial – entendimento que se revelou crucial para o desenvolvimento científico posterior neste domínio.

Séguin fundou, na França, o primeiro internato público para crianças com deficiência intelectual; ele separou as crianças em um pavilhão próprio no hospício de Bicêtre em 1840 (BUENO, 1993, p. 75). Hoje, esta iniciativa pode ter uma conotação muito negativa, frente à confusão reinante entre doença e deficiência mental e à luta pela desinstitucionalização da pessoa com transtorno mental, dentre outros aspectos³⁴; mas, para a época, significava olhar para o esquecido ou para o “inexistente”. Pode-se dizer que, em atendimentos como este a pessoas com deficiência, a medicina moral estava expondo as bases para a posterior vertente pedagógica.

Séguin desenvolveu material didático e utilizou trabalho com cores, músicas e meios de motivação. Em 1846, editou seu livro *Traitement Moral, Hygiène et Éducation des*

³⁴ No Brasil, o atendimento ao indivíduo com deficiência mental também passou pelas alas dos hospitais psiquiátricos ou de alienados, conforme terminologia da época. A institucionalização do atendimento educacional de indivíduos com deficiência, começou a se dar de modo tímido e paralelamente ao apregoar das idéias liberais no fim do século XVIII. De início, as crianças com deficiência deveriam ser atendidas predominantemente em instituições de caridade, confessionais, juntamente com doentes e alienados. Por várias décadas, a sociedade não expunha o indivíduo com deficiência, aliás, até dele se defendia, como pode ser encontrado na *Constituição de 1924* (apud JANNUZZI, 2004, p. 8). Trata-se de um período ou de um modo de atendimento que os estudiosos da Educação Especial chamam de segregador ou pautado na segregação. A característica principal era separar, de fato e de direito, os indivíduos com deficiências do convívio cotidiano com os sem-deficiências, seja em internatos, seja em hospitais (JANNUZZI, 2004).

Idiots [Tratamento Moral, Higiene e Educação dos Idiotas] em Paris, o qual não foi bem-recebido. Nele, usando literalmente os termos “Eu acuso”, acusa Pinel, Esquirol e Belhome no tocante à falta de método e de observação para a definição, análise e diagnóstico da idiotia. Séguin guarda uma marca organicista evidente, e é contra qualquer possibilidade de concepção metafísica. Acusa aqueles que confundiram a idiotia com diversas afecções crônicas, com estados patológicos. Em oposição a uma visão teórica monolítica e à doutrina unitarista, como na concepção desses três “acusados”, defende que a idiotia é congênita ou resultante de acidentes ocorridos durante o início da vida. A imbecilidade, ao contrário, resulta de causas acidentais [golpes ou quedas sobre a cabeça, trabalhos mentais superiores às forças, febre cerebral, etc.] após os primeiros anos de desenvolvimento (PESSOTI, 1984, p. 107-111).

Posteriormente, Séguin mudou-se para os Estados Unidos, onde publicou seu segundo livro em 1907, intitulado *Idiocy and its Treatment by the Physiological Method* [Idiotia e seu tratamento pelo método fisiológico].

Vygotski reconhece Séguin como um dos fundadores da educação de crianças com atraso mental grave, e escreve o seguinte:

Nenhum outro tem falado da criança profundamente atrasada ao educador, como o fez Séguin há quase cem anos: ‘Se está sempre acostado, senta-o; se está sentado, faça-o pôr-se de pé; se não come só sustém seus dedos, porém não a colher enquanto come; se não se move em absoluto, estimula todos os seus músculos à ação; se não olha nem fala, fala-lhe e olha por ele. Crie-o como a um homem que trabalha e obriga-o a trabalhar, trabalhando junto com ele; *sê sua vontade, sua razão, sua atividade...*’ (VYGOTSKI, 1997b, p. 245, 246, grifos do autor).

Vygotski (1997b, p. 246) concorda com Séguin que “viu na solidão a base da idiotia”. Além disso, com ele, há uma evolução não só no entendimento de educabilidade da pessoa com deficiência, mas no conceito de deficiência intelectual. Entende que, “[...] qualquer que seja o gênero da deficiência, o sujeito é educável, mais, os limites de seus progressos dependerão do *quantum* de inteligência, do grau de comprometimento de funções orgânicas relevantes para a instrução pretendida e da perícia na aplicação dos métodos” (PESSOTI, 1984, p. 115).

Além da obra de Séguin, há que se destacar a posterior atuação de Maria Montessori (1870-1952), médica italiana, que teve sua contribuição marcada pelo trabalho desenvolvido num internato para crianças tidas como retardadas mentais em Roma. Montessori destacou-se pela proposição da auto-educação, por meio de materiais didáticos,

tais como: blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos, letras em relevo, etc. Fazia parte do seu programa de “treinamento” a ênfase em regras essenciais para crianças em idade pré-escolar, com ou sem deficiência. Montessori (*apud* MAZZOTTA, 1996, p. 22) entendia que:

As crianças são diferentes dos adultos e necessitam ser tratadas de modo diferente.

A aprendizagem vem de dentro e é espontânea; a criança deve estar interessada numa atividade para se sentir motivada.

As crianças têm necessidade de ambiente infantil que possibilite brincar livremente, jogar e manusear materiais coloridos.

As crianças amam a ordem.

As crianças devem ter liberdade de escolha; por isso necessitam de material suficiente para que possam passar de uma atividade à outra, conforme o índice de interesse e de atenção o exigem.

As crianças amam o silêncio.

As crianças preferem trabalhar a brincar.

As crianças amam a repetição.

As crianças têm senso de dignidade pessoal; assim, não podemos esperar que façam exatamente o que mandamos.

As crianças utilizam o meio que as cerca para se aperfeiçoar, enquanto os adultos usam-se a si mesmos para aperfeiçoar seu meio.

Pelo exposto, concordo com Jannuzzi (2004, p. 32), ao afirmar que Montessori retoma, no século XX e sob o manto da Escola Nova, princípios que também estavam presentes no trabalho de Séguin: “[...] partindo da espontaneidade, valoriza o impulso interno, a iniciativa, a educação utilitária, a inter-relação entre escola e vida”. Conforme expus no Capítulo I, a base escolanovista de Montessori foi, de início, atraente aos educadores soviéticos, e depois foi superada.

Estes pontos foram superados com a contribuição da teoria vigotskiana, já que, para esta, o psiquismo não se apresenta constituído *a priori*, mas a partir daquilo que *circula* no contexto em que a pessoa vive e do que ela se apropria dele.

Vygotski (2001) faz menção dos estudos de Montessori em seu trabalho *Pensamento e Linguagem* de 1934, e também a cita no tocante aos processos compensatórios próprios à deficiência mental num texto referente a uma conferência realizada em 1931. Explica que, após 10 anos de aplicação do método sensório-motor de Montessori, quando é levado a cabo o exercício das funções elementares, o “[...] seu desenvolvimento se realiza a expensas das [funções] superiores; quando [por exemplo] como consequência do exercício se acentua a sensibilidade olfativa, nasce na criança uma atitude mais atenta, uma análise mais cuidadosa” (VYGOTSKI, 1997b, p. 149; 279). Em outras palavras, Vigotski aponta os limites da base teórica e metodológica montessoriana. Mesmo reconhecendo a iniciativa e todo o

trabalho desenvolvido por Montessori na defesa da educação de crianças com deficiência intelectual, ainda assim, fica evidente, com o posicionamento de Vigotski, que tal educação precisaria ir para além dos *postulados da estátua* de Condillac, afinal, as funções psicológicas superiores desenvolvidas levam à reboque o desenvolvimento das funções básicas sensoriais.

Pensando na constituição da Educação Especial além destes estudiosos já citados, é importante destacar a investida da sociedade norte-americana, posto que polariza com a europeia e com a do leste europeu a apresentação dos fundamentos para o que, futuramente, passará a ser uma modalidade de ensino.

Nos EUA, o atendimento ao indivíduo com deficiência mental em internato público deu-se pela primeira vez no estado de Massachusetts, em 1848, sob a responsabilidade do médico Samuel Gridley Howe (1801-1876). Este tem grande importância para a história da Educação Especial, visto que, antes disto, já havia iniciado o atendimento a cegos naquele país, com base em visitas a trabalhos destinados ao atendimento de cegos na Europa (MAZZOTTA, 1996, p. 23).

Howe começou com um atendimento apoiado na ajuda dos seus próprios familiares e de Thomas H. Perkins – que ofereceu sua própria casa, para onde a escola mudou-se. Em 1839, a escola mudou-se novamente, já sob o nome de *Instituição Perkins para Cegos*. Howe desenvolveu sua filosofia da educação de cegos, defendendo que não deveriam ser somente alvos da piedade ou caridade, pois as crianças cegas poderiam aprender tanto quanto as videntes. Abriu outras escolas no decorrer dos anos, e desenvolveu um sistema gravado de letra para leitura do cego, utilizado na *Perkins* até que o sistema braile se tornasse bem conhecido e adotado.

Foi em 1837 que Howe começou uma experiência na educação que chamou a atenção do mundo. Educou com sucesso a Laura Bridgeman, uma menina que se tornou surdo-cega aos dois anos de idade. Seu interesse em promover a instrução das crianças com inabilidades foi além da cegueira e da surdocegueira, pois, também ajudou iniciar escolas para crianças mentalmente retardadas (1848) e para as crianças surdas (1867). Na verdade, seus trabalhos foram marcos para toda a Educação Especial dos EUA e do mundo, em particular para Anne Sullivan Macy (1866-1936), professora, e Hellen Keller (1880-1968), aluna, que se beneficiaram dos trabalhos por ele iniciados e deram-lhes continuidade (MESHCHERYAKOV, 1979, p. 41).

Os trabalhos de Howe, Perkins e Macy, com Bridgeman, Keller e demais alunos, superavam os postulados da estátua de Condillac. O próprio Vygotski (1997b, p. 200, 201), em 1929, destaca a educação recebida por Bridgeman e Keller, graças à qual alcançaram

elevado desenvolvimento psíquico. Keller se tornou uma notável escritora, pregadora do otimismo. Afirma que, de Bridgeman, “[...] as notícias seriam mais modestas, porém, mais verossímeis e cientificamente exatas: chegou a dominar a linguagem, a leitura, a escrita, a aritmética, a geografia elementar e a história natural”. Após mais de 80 anos do início do trabalho de Howe, é que Vigotski apresentou teorizações acerca da educação de crianças com limites severos, como é o caso da hoje assim denominada condição de surdocegueira, e para tais casos os *postulados da estátua* já não alcançam guarida.

Além desses aspectos cruciais de constituição do atendimento educacional, na qual se tem a defesa da educabilidade – que, de início, teve por base a educação das funções elementares, depois, a busca pelo desenvolvimento psicológico superior e, a partir deste, o próprio aprimoramento daquelas funções – bem como da institucionalização da educação e do atendimento a casos severos, é importante destacar a entrada do Estado bancando tais investidas.

No ocidente, segundo Mazzotta (1996, p. 23), a primeira escola para cegos mantida pelo Estado foi fundada em 1837 em Ohio - EUA. Depois desta, a sociedade começou a se mobilizar no sentido de exigir do Estado sua obrigação na participação da educação das pessoas com deficiência. Um grande exemplo foi o que ocorreu em 1856, quando Amos Kendall doou dois acres da sua propriedade para estabelecer alojamento e uma escola para 12 surdos e 6 estudantes cegos. No ano seguinte, o Congresso incorporou a nova escola, *Columbia Institution for the Instruction of the Deaf and Dumb³⁵ and Blind* [Instituição Columbia para a Educação do Surdo, Mudo e Cego].

No final do século XIX, ao mesmo tempo em que se defende a educação para pessoas com deficiência, as escolas residenciais passam a ser vistas como instituições para deficientes não-educáveis, e, em meio a esse contexto, são criadas as *classes especiais* diárias para os casos menos críticos.

No Brasil, o desenvolvimento do atendimento à pessoa com deficiências seguiu os modelos europeus e americanos, assumindo especificidades próprias da educação brasileira nos períodos colonial, imperial e republicano (MAZZOTTA, 1996; JANNUZZI, 2004). Seguiu-se, aqui, também, a tendência de ignorar ou negar a existência das pessoas com deficiência, depois, de atendê-las pela via do internamento ou da institucionalização, sob o

³⁵ Em diferentes textos do início e meados do século XX, aparece o termo *dumb*, que aqui será traduzido como *mudo*, querendo significar que a pessoa assim se apresenta devido à surdez, incidindo também numa morosidade para a aprendizagem em geral.

reconhecimento de sua educabilidade. Nesta etapa, destacam-se os aportes teóricos de Condillac, sob roupagens novas, como o *behaviorismo*.

Pelos destaques feitos neste tópico, nota-se que, no tocante à deficiência, passou-se de uma visão mágica ou mítica até se chegar às concepções mais científicas, e de uma condição de invisibilidade para o plano da educabilidade. Por outro lado, isso não significa que a deficiência tenha se tornado facilmente assumida como uma condição que, embora se apresente individualmente, a sua forma de manifestação e de desenvolvimento condicionam-se ao contexto histórico-social.

É possível perceber ainda que as ações e reações referentes à deficiência, dos primórdios aos dias atuais, indicam alternativas que foram sendo apresentadas na prática social, bem como as diferentes proposições de estudiosos e autoridades nos limites possíveis de suas sociedades. Todas essas criações impulsionaram para que os diferentes países, com seus sistemas nacionais de ensino, adotassem suas diretrizes incorporando, de uma ou outra forma, a Educação Especial como modalidade de ensino e como área de investigação.

Abordei quanto se desconectava a deficiência, e a própria pessoa com deficiência, do contexto, do todo, para estudo e intervenção. E este é justamente um dos pontos críticos que a Psicologia Histórico-Cultural enfrentou: situar os indivíduos em seu tempo e lugar para conhecê-los. Diante disto, e devido às poucas publicações referentes em língua portuguesa, faz-se necessário identificar de que modo específico a história da Educação Especial desenrolou-se na Rússia e União Soviética até a época em que Vigotski apresenta seus estudos.

2.2 A EDUCABILIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA OU DIFERENÇA NA RÚSSIA E NA UNIÃO SOVIÉTICA

Certamente que a história do reconhecimento da educabilidade da pessoa com deficiência na Rússia, como abordei no tópico anterior, remonta a vários séculos atrás e acompanha o próprio modo de desenvolvimento geral da sociedade, apresentando, também, as diferentes fases já citadas no tópico anterior.

Tal como apontado por Silva, em relação aos gregos e romanos da Antigüidade, atualmente, uma das grandes causas da deficiência se deve às guerras, mundiais e às de “amplitude menor”. Na *Primeira Guerra Mundial*, estima-se que houve cerca de 9 a

10 milhões de mortos e 30 milhões de feridos e mutilados; e, na *Segunda Guerra Mundial*, o saldo foi de 50 milhões de mortos, dos quais 17 a 20 milhões eram soviéticos, e cerca de 28 milhões ficaram feridos ou mutilados. Conforme Martz (2005, p. 119), em torno de 2004, registra-se que há aproximadamente 11 milhões de pessoas com deficiências na Rússia, dos quais cerca de 270 mil têm deficiências decorrentes de conflitos armados. Neste ano, em Moscou, há cerca de um milhão de pessoas com deficiência³⁶.

Não se pode deixar de acrescentar quanto o processo produtivo pode provocar a deficiência ou morte. Segundo dados desde 2001, da Organização Internacional do Trabalho – OIT (s. d.), cerca de 2,2 milhões de pessoas de todo o mundo morrem anualmente devido a acidentes de trabalho ou a doenças relacionadas a ele. Os acidentes de trabalho mortais têm diminuído nos países industrializados, mas seu índice se elevou na China e em muitos países em desenvolvimento da América Latina. Empresas dos países mais pobres alegam não poderem adotar medidas de segurança e de saúde por perderem competitividade. "A escolha de uma estratégia de sobrevivência, de segurança baixa e de baixo rendimento poderá não levar a uma maior competitividade e sustentabilidade".

Conforme Roza (2005, s. p.), em novembro de 2005, professores, pais, representantes oficiais e ativistas em prol do atendimento às pessoas com deficiências da Rússia comemoraram a primeira semana da educação inclusiva. Eles entendem que as escolas inclusivas na Rússia, como em demais países, devam acomodar todas as crianças, para conviver com as diferenças, para apoiar a aprendizagem e para atender ao indivíduo com necessidades especiais. O objetivo da semana foi discutir sobre a necessidade de se desenvolver práticas inclusivas na educação russa.

Na Rússia, aponta Roza, há mais de 600.000 crianças incapacitadas, e, aproximadamente, 450.000 estão em idade escolar. Somente 170.000 estão matriculadas nas escolas regulares, 40.000 estão isoladas em suas casas ou estão em classes correccionais especiais. Aproximadamente 60.000 crianças “incapacitadas” estudam em escolas especiais distantes de suas famílias. Afirma que, até aquele ano, cerca de 1.5 milhão de crianças têm necessidades educacionais especiais; entretanto quase 200.000 crianças ainda não começaram seus estudos e continuam a ser rotuladas como “não-educáveis.” Na Rússia, até 2005, não

³⁶ Citando guerras mais próximas, e que podem levar o nome de “preventivas”, destaco a do Iraque. Conforme o presidente dos Estados Unidos, George W. Bush, “[...] a guerra do Iraque já terminou faz tempo. Durou apenas 42 dias – entre março e abril de 2003 –, custou a vida de alguns poucos soldados, e deixou um saldo de 7.312 civis iraquianos mortos”. Todavia, o mesmo fato tem outra interpretação, mais aceita. “Para o restante do mundo, porém, os números são outros. A guerra já matou mais de 40 mil pessoas (o estádio do Pacaembu lotado) e, no dia 18, chega ao seu terceiro ano, com uma média crescente de 36 mortes de civis por dia – a maior desde o início da chamada “ocupação”, que registrou no primeiro ano 20, e no segundo, 31 mortes diárias” (RODRIGUES, 2006, s. p.).

havia nenhuma legislação que regulasse a inclusão total de crianças com deficiências nas escolas regulares. Em consequência desta situação, expõe que as crianças com necessidades educacionais especiais não estariam sendo preparadas para a vida adulta na comunidade.

Certamente que a época de Vigotski não apresentava estes números. Os dados estatísticos eram outros, mas o contexto de produção de deficiências em massa ante as guerras, com inúmeros desafios postos à sociedade de modo geral, e de modo particular à psicologia e à educação, assemelha-se a este dos dias atuais. Por isso, faz-se necessário conhecê-los [os desafios], contextualizando, assim, as proposições que Vigotski e demais estudiosos fizeram, e em busca de referências para o que ainda há por se fazer ante o quadro atual de produção deliberada em grande escala de pessoas com deficiências e um discurso de inclusão das mesmas, que, por vezes, na prática, leva quase à negação da diferença. Conviver com a diferença não deve resultar em sua negação, posto que isto, contraditoriamente, *cauteriza as mentes* das pessoas que entram em contato com ela, não produzindo a devida reação de horror ante a sua produção deliberada como em casos de guerras e de outras situações dramáticas, como a violência urbana, a intensificação da miséria, etc.

Na concepção de Vigotski, ao defender que a sociedade deveria vencer a deficiência, não significava deixar de reconhecer a existência da diferença entre os homens, dada, em uma das suas formas, por tal condição e objetivada de diversos modos em conformidade com as classes sociais antagônicas existentes. Neste tópico, arrolarei alguns dos autores que o preconizaram ou que foram seus contemporâneos, buscando demarcar a emergência da defesa da educabilidade da pessoa com deficiência, bem como identificar o estágio de desenvolvimento científico e as práticas sociais instituídas no âmbito da Educação Especial na Rússia e posterior União Soviética. Com isto, entendo que fica mais evidente o cenário existente e o enredo protagonizado por Vigotski.

2.2.1 Da visão religiosa à organização de serviços educacionais

No Capítulo I, ficou evidenciado que durante os anos iniciais após a *Revolução de Outubro de 1917*, poucas instituições de caridade e confessionais permaneceram no sistema educacional estatal e, doravante, laico. Como no restante do mundo, de modo geral, as escolas especiais para as chamadas *crianças defeituosas* tinham esse caráter confessional e, portanto, foram fechadas à força ou levadas a encerrar suas atividades com a *Revolução*.

Pela própria ausência de divulgação de marcos históricos para a constituição da Educação Especial enquanto parte do sistema educacional russo, considero relevante apresentar alguns destaques desta ordem e, com eles, ir compondo o quadro de interesse ao trabalho.

A concepção da educabilidade dos indivíduos com deficiência na Rússia só passa a ser estudada e defendida quando o próprio quadro clínico-médico é esclarecido, ou ainda, quando se passa a dominar o conteúdo biológico da deficiência, já ultrapassando aquela concepção religiosa ortodoxa medieval. Saliento que é a partir daí que a deficiência, não estando presa às forças místicas ou religiosas, pode ser investigada e esquadrihada. E, só assim, a sociedade passa a compreender a possibilidade e a importância da educação, com condições de sair do pieguismo ou da esfera da caridade. Mas esse reconhecimento não é tão direto. Além de se descer da esfera espiritual à terrena, e de ir se formando, concomitantemente, uma noção clínica dos quadros de deficiência ou *déficit*, o modelo de normalidade passível de ser alcançado perpassa um longo processo rumo à educabilidade.

Segundo Malofeev (1998), embora sempre tenha existido um dado modo de convívio entre indivíduos com e sem deficiência, como poderá ser constatado nos tópicos seguintes, um marco para a organização da Educação Especial na Rússia pode ser identificado no ano de 1806, com a abertura de uma escola estatal de apoio para crianças surdas em São Petersburgo, capital do país na época. Em 1807, salienta que uma escola para crianças cegas também passou a funcionar. Malofeev aponta que o progresso econômico, na segunda metade do século XIX, levou ao aparecimento de várias instituições educacionais privadas no país, e que, no início do século XX, a Rússia aproximava-se dos principais países europeus no tocante aos problemas das crianças com deficiências ou com algum tipo de impedimento, e à proposição de diferentes métodos de educação.

De modo geral, pode-se dizer que a sociedade russa foi bastante produtiva nesse âmbito, entre os séculos XIX e XX, comparativamente a outros países. Alexei I. Diachkov (1900-1968), reconhecido defectólogo russo, catedrático e doutor em Ciências Pedagógicas que elaborou um dicionário de defectologia (DIACHKOV, 1982), dentre outros autores, permite que se tenha uma idéia da efervescência reinante, como também apontado no capítulo anterior, acerca da educação russa. Além de A. R. Luria e A. R. Leontiev e outros colaboradores mais conhecidos de Vigotski, vários outros estudiosos do final do século XIX, e do começo e meados do século XX contribuíram para o desenvolvimento de pesquisas e serviços na área, sendo que grande parte destes são mencionados, de uma forma ou de outra, pelo próprio Vigotski. Serão citados, a seguir, autores russos e soviéticos não muito

conhecidos no Ocidente, cujas obras podem ter sido publicadas após 1936, ano da morte de Vigoski, mas que resultam de estudos e realizações que se deram desde anos anteriores.

Apontei que a história é dinâmica, contraditória. Passo, a seguir, a abordar aspectos históricos das áreas de atendimento especial, alvos de destaques quando se referencia a *Defectología* ou Educação Especial Russa e Soviética. Separei-as em três tópicos por opção didática, ante a proximidade em que se apresentaram no aspecto de seu desenvolvimento histórico, [atualmente elas se mostram bastante delimitadas e não são abordadas deste modo]: deficiência mental e condutas típicas; deficiência auditiva; deficiência visual e surdocegueira.

2.2.1.1 A dinamicidade do atendimento especial ao *retardado mental* e ao *insano* ou *desviante*

As áreas de atendimento da modalidade da Educação Especial, hoje denominadas *Condutas Típicas*³⁷ e *Deficiência Mental/Intelectual*, são ainda bastante discutidas, seja pela metodologia que empregam, seja pela própria definição da clientela a ser atendida pelas mesmas. Diferentemente das deficiências físicas sensoriais e não-sensoriais, o seu diagnóstico não é tão objetivo e, conseqüentemente, o seu atendimento também não o é.

O próprio Vygotski (2001, p. 379), no livro *Psicologia Pedagógica*, possivelmente elaborado entre os anos de 1921-1923, sob influência do escolanovismo na educação soviética, do nível de desenvolvimento da psicologia, psiquiatria e neurologia soviéticas, e do próprio socialismo em vigor, ao abordar o comportamento anormal encontra dificuldades em conceituá-lo com rigor.

O conceito de norma está entre aquelas concepções científicas mais difíceis e indefinidas. Na realidade não existe nenhuma norma, mas se verifica uma multiplicidade infinita de diferentes variações, de desvios da norma, e freqüentemente é muito difícil dizer se o desvio ultrapassa aqueles limites além dos quais já começa o campo do normal. Tais limites não existem em lugar nenhum e, neste sentido, a norma é um conceito puramente abstrato de certa grandeza média dos casos mais particulares e, na prática, não é encontrada em forma pura, mas sempre em certa mistura de formas anormais. Por isso não existem quaisquer fronteiras precisas entre o comportamento normal e o anormal.

Entretanto os desvios às vezes atingem dimensões quantitativamente tão

³⁷ Conforme o Ministério da Educação e Cultura do Brasil – MEC, o termo “condutas típicas” foi proposto na tentativa de se evitar rótulos que exprimam julgamento e desqualificação da pessoa designada. Pode-se citar, dentre estes: transtornos de conduta, distúrbios de comportamento, comportamentos disruptivos, desajuste social, distúrbios emocionais, etc. Os termos distúrbio, desajuste, parece apor ao sujeito assim qualificado, uma característica de menor valia, de defeito, de inadequação humana (BRASIL 2002, p. 10, 11).

consideráveis que nos dão o direito de falar de comportamento anormal. Formas de comportamento anormal podem ser encontradas também em pessoas normais, representando um comportamento provisório e passageiro; mas podem ser encontradas também em pessoas como formas mais duradouras inclusive constantes do seu comportamento. Desse ponto de vista, todas as formas anormais de comportamento podem ser divididas nos seguintes grupos: 1. formas breves e casuais (lapsos, omissões, esquecimento, delírio, embriaguês, etc.); 2. estados duradouros estáveis (neuroses, psicoses, algumas formas de doenças mentais); 3. falhas de comportamentos constantes e vitalícias. [...] procuraremos mostrar o quanto são tênues as fronteiras que separam o normal do anormal e com que frequência os traços psicopatológicos estão disseminados no comportamento comum.

A personalidade humana é compreendida por ele e por demais autores sob influência da psicanálise e de outras escolas psicológicas, bem como dos postulados de Kretschmer e de Kornilov, que teorizavam acerca do temperamento e do caráter. Vigotski (2001, p. 425) escreve:

[...] entenderemos por temperamento aqueles elementos puramente hereditários do caráter que foram dados desde o início sob a forma de propriedades elementares desse caráter. Em seguida cabe destacar o que se pode chamar de caráter estático, ou seja, a forma costumeira de comportamento que foi elaborada como resultado da experiência pessoal e representa uma espécie de resumo. Por último, cabe distinguir em particular o caráter dinâmico, aquele algo fluído que na ciência ainda não recebeu uma denominação precisa, mas constitui a realidade mais concreta, mais complementar e essencial na criança.

Neste livro, no tocante à educabilidade, o autor aborda as deficiências mentais e psicopatias num mesmo tópico, separando as crianças em três grupos: as que têm diferentes formas de debilidades mentais, as nervosas, epilépticas e histéricas, e as psiconeuróticas. Salienta a importância dos arranjos ambientais para adequado atendimento e aposta na educação social dada a elas. Mas aprofundarei nas elaborações vigotskianas a este respeito no Capítulo 3.

É preciso considerar aspectos da história da psiquiatria russa e soviética para se entender um ponto importante da teoria vigotskiana, em sua forma mais elaborada, para a Educação Especial: o psiquismo humano é indivisível; isto é, intelectualidade e afetividade não se desenvolvem em separado.

Pode-se dizer que o atendimento às pessoas com transtornos mentais e comportamentais, na Rússia e posterior União Soviética, deu prosseguimento àquela prática medieval citada anteriormente em relação ao ocidente. De modo geral, entendia-se que a

deficiência intelectual e os transtornos da conduta mesclavam-se. Ou seja, pessoas com deficiência mental poderiam ser tratadas como se tivessem loucura. Assim, problemas comportamentais ou de adaptação social seriam tomados como casos de fé ou, posteriormente, de medicina – de clínica geral ou psiquiatra. A psiquiatria russa, por ser atrelada à medicina desde o seu surgimento como especialidade médica, já contava com uma base materialista, o que não se dava com a psicologia pré-revolucionária, notoriamente idealista. O desenvolvimento da psiquiatria merece ser citado, posto que revele as especificidades culturais do país e o seu modo de atender ao “diferente”.

Segundo Brown (1989, p. 13, 14), a velha Rússia enfrentou os dilemas, freqüentemente referentes aos tidos como incapacitados físicos e mentais, por transtorno mental ou por deficiência intelectual, da mesma maneira que outras sociedades o fizeram. Todavia esclarece que, nos anos medievais, o cuidado para com tais pessoas repousava sobre a família e a comunidade local.

No tocante aos chamados incapacitados mentais, a autora explica que a única organização de caridade para insanos era provida pela Igreja Ortodoxa Russa. Já no século XI, certos mosteiros começaram a abrigar alguns deles, como também outros desafortunados – embora não se tenha conhecimento de pesquisas muito específicas a respeito desses indivíduos, há evidências de que muitos deles viessem de famílias privilegiadas. Mas os mosteiros proviam, além de abrigo físico, tratamento espiritual, posto que consideravam tais pessoas vítimas de forças malignas, tal como abordei acerca de outras sociedades. Wortis (1953), assim como Brown, ressalva que no século XI havia mosteiros que davam aos insanos algum alívio e proteção. Esta atitude caritativa era dispensada aos psicopatas endinheirados e àqueles que despertavam maior compaixão, enquanto que os que não apresentassem perturbações “grosseiras de sua vida mental” eram abandonados à própria sorte.

Mas, apesar da semelhança com o ocorrido na Europa e nos EUA, na Rússia, a história do atendimento às pessoas com deficiência intelectual e/ou transtorno da conduta tem a sua idiosincrasia. Havia até certa atitude benigna ou benevolente para com tais pessoas, os “sugar cakes of Holy Rússia” [as dádivas da Rússia Sagrada].

Os pobres ante a Rússia Sagrada, cantores de salmo vagantes, os aleijados de Cristo, os loucos em Cristo da Rússia Sagrada – estas dádivas adornaram a vida cotidiana desde início da Rússia... Estes loucos ou falsos – mendigos, falsos santos, os profetas – foram tidos como a jóia mais luminosa da Igreja, são os próprios intercessores de Cristo para o mundo” (PILNYAK, *apud*

BROWN, 1989, p. 13).

Conforme Brown (1989, p. 14), “esta forma particular de asceticismo tem suas raízes na ortodoxia grega; porém, os estudiosos posteriores concluíram que popularmente alguns desses considerados os loucos santos da Rússia não estavam fingindo loucura, mas ao invés, de fato, eram mentalmente incapacitados”. Nesta Rússia ascética, no rastro da imaginação popular que lhe era própria, alguns *loucos santos* eram canonizados pelas pessoas, com respeito popular tal que eles eram buscados para conselhos, “e número crescente [deles] conseguiu sobreviver graças à fé e generosidade das massas”.

Obviamente, ao longo dos séculos, as pessoas com deficiência física ou mental, bem como as chamadas insanas não eram somente tomadas a forma citada. Eram tidas, também, como possesas por maus espíritos e as práticas de “exposição”, de invisibilidade ou de confinamento apresentavam-se como em qualquer outro país. Tanto assim que no começo do século XX nas aldeias russas, ainda se encontravam “homens e mulheres furiosos, com pés e mãos algemados” (BROWN, 1989, p. 15).

Iarskaia-Smirnova (2001-2002) e Indolev (2000), ao se reportarem à história do atendimento à deficiência na Rússia, reconhecem-na como originária em séculos distantes. Todavia abordam-na a partir do fim da Idade Média. Para Indolev, há uma era conhecida como da caridade, quando Estado, Igreja e cidadãos olhavam por pedintes, órfãos e indivíduos com deficiência. O autor explica que os primeiros príncipes de Kiev ensinavam a amar seus aliados, e até a presenteá-los; mas, por outro lado, a caridade era paralela a atos inacreditáveis de crueldade dirigidos aos inimigos.

Vê-se que, antes do século XVI, os esforços para atendimento nesta área eram limitados pelas questões religiosas e folclóricas. Mas, em torno de 1550, os funcionários religiosos e seculares buscaram distinguir entre falsificadores e os que eram verdadeiramente insanos, sob a tarefa de se ter a certeza que a devoção das massas não houvesse beneficiado indivíduos indignos. A partir daí, a preocupação do Estado cresceu em relação ao comportamento não-convencional, talvez porque o número de auto-proclamados *loucos em Cristo* tenha aumentado durante esta era, impondo, assim, a necessidade de diagnose mais precisa. Além disso, alguns dos *loucos santos* tinham assumido um papel político, burlando regras com comportamentos impróprios, sob impunidade relativa.

Foi no século XVI, em 1551, durante o reinado de Ivan, o Terrível, que se promulgou o primeiro edito reconhecendo o “método monástico” de tratamento àqueles que tinham a “mente extraviada” e aos possuídos por demônios. Tal método incluía a reclusão de

tais pessoas, para que não servissem “de obstáculo e de fonte de alarme para os sãos”, e para a correção moral e religiosa dos mesmos. Este era o teor do dito tratamento. Conforme Wortis (1953), embora na Rússia também houvesse a queima de bruxos e de feiticeiros, a sorte de tais russos ainda era melhor, se é que se pode dizer desta forma, que a dos ocidentais, que tinham que comparecer aos tribunais eclesiásticos da Santa Inquisição, e sofrer as suas conseqüências.

Segundo Wortis (1953, p. 15), no século XVII, em 1677, é instituída uma lei que promulga a limitação dos direitos de propriedade dos surdos, cegos, alcoolistas, e “tontos”. E é também por essa época que começam os esforços para se diferenciar a enfermidade mental autêntica da possessão demoníaca. No século XVIII, chegou-se a argüir acerca da enfermidade mental em relação à delinqüência.

Em vários pontos concordantes com Brown, Wortis (1953, p. 14, 15) explica, enfim, que na Rússia feudal, antes da reforma social iniciada por Pedro, o Grande (1682-1725), a psiquiatria passou por condições tão ruins quanto as da Europa ocidental. As psicoses eram relacionadas, tais como as diferentes deficiências, às possessões demoníacas, e o tratamento era condizente a esse entendimento. Pedro, o Grande, estabeleceu os primeiros procedimentos relativos à determinação da competência mental na Rússia, o que permaneceu sem alterações fundamentais até a *Revolução de 1917*.

Os novos procedimentos resultavam dos seus esforços para regularizar as obrigações de serviço da pequena nobreza russa, retirando da Igreja aquelas atribuições anteriores. Os insanos não deveriam mais ser encaminhados aos mosteiros a partir de 1723 (BROWN, 1989, p. 17). Neste ano, no contexto de suas reformas, fundou hospitais especiais para insanos. Décadas depois, em 1762, Pedro III erigiu hospícios, tal “como no estrangeiro”. Posteriormente, durante o reinado de Catarina II, a Grande (1762-1796), também houve a fundação de novas instituições para enfermos mentais, tendo por base as do ocidente (WORTIS, 1953, p. 15). Por meio de um longo processo, dá-se a transferência da responsabilidade das instituições caritativas confessionais para o Estado, firmando-se o atendimento secular, não-religioso.

Por outro lado, Indolev (2000) conta que, por volta de 1682, havia duas organizações de caridade em Moscou que ajudavam indivíduos com deficiência, e no fim do século, havia aproximadamente uma dúzia. Em 1718, já havia cerca de 90 organizações distribuídas pelo país. Aponta que, no século XIX, algumas iniciativas voltadas a algum tipo de atendimento aos indivíduos com deficiência foram tomadas pelo Estado ou por instituições de caridade.

Com a criação dos *Departamentos de Saúde Pública*, em 1775 nos estados russos, os manicômios, doravante, passam a ser conhecidos como “casas amarelas”. Em 1809, estabeleceu-se em Moscou um hospital propriamente psiquiátrico, sendo que em 1810 havia 14 destes asilos na Rússia e, em 1860, seu número já saltara para 43. Embora o intuito fosse psiquiátrico, para lá eram encaminhadas pessoas com deficiência intelectual. Destaco, no entanto, que, aos olhos de hoje, o tratamento oferecido por tais instituições pré-científicas pode ser qualificado como sórdido, posto que se apoiava em um “arsenal terapêutico” arrepiante. Dentre tantos outros recursos de tratamentos, havia a “máquina de goteiras”, que fazia cair, continuamente, gotas de água fria sobre a cabeça do paciente imobilizado. Os recursos e métodos empregados deixam explícitos tanto o nível de desenvolvimento da ciência como a crença no (re)estabelecimento da normalidade. Se não eram os maus ou bons espíritos que levavam a tamanhos desarranjos de conduta, talvez essas terapêuticas pudessem vir a produzir alguma normalidade, alguma sanidade³⁸.

Conforme Wortis (1953, p. 15-19), na história do atendimento, as pessoas insanas na Rússia começam a ser, paulatina e vagarosamente, diferenciadas das pessoas com deficiência intelectual, destaca-se a reforma protagonizada pelo Dr. V. F. Sabler (?-?). A partir dela, dispensou as cadeias, introduziu atividades laborais e recreativas e deu início às publicações das histórias clínicas em anais. Reformas como esta, inspiradas no ocidente, foram financiadas por benfeitores privados e até por pacientes afortunados. A insanidade mental era alvo de preocupações, visto que o psiquiatra Kashchenko, em fins do século XIX, anuncia os dados estatísticos de uma pesquisa [duvidosa]: haveria cerca de 21,1 insanos a cada 1000 habitantes. Depois, tais dados foram suplantados pelos coletados por Orlov [também duvidosos], que chega ao índice de 3 insanos a cada 1000 pessoas.

De qualquer forma, certamente, o crescimento da insanidade depende do modo como a sociedade passa a requisitar padrões de comportamentos ante a normatização que industrialização capitalista impõe, e à própria ciência que se desenvolve neste período, também sob o manto do capitalismo.

Segundo Brown (1989, p. 31), o século XIX trouxe à Rússia novas instituições para insanos e novas idéias referentes à etiologia e tratamento desta condição. Se,

³⁸ Esta nova forma de se lidar com os diferentes, sob o crivo da sistematização dos atendimentos, ainda que fossem bizarros, é muito bem ironizada por Machado de Assis em *O alienista*. Em tal conto, apresenta a perversidade e os limites da ciência positiva, tomada de modo doutrinário no Brasil oitocentista, manifestos pelas mais diferentes teses e hipóteses, bem como mostra o caráter de mercadoria que a loucura e os transtornos mentais assumem na sociedade capitalista industrial. As constatações das *diferenças* poderiam se dar pela frequência maior ou menor de um dado comportamento ou, como escreve Brecht, na exceção ou na regra (BARROCO, 1996).

antes, a psiquiatria focalizara muito de sua energia no problema complexo, e caro, da loucura incurável, crônica; agora, começa a se aceitar a noção de que a insanidade pudesse ser curada por ações psiquiátricas e pela institucionalização em asilos.

Mas reconhecer a educabilidade do insano dependeria de vários fatores, como o próprio conhecimento da insanidade. E, nesse sentido, a comunidade científica russa foi atuante. O primeiro congresso de medicina dedicado à psiquiatria data de 1887, em Moscou, contou com a participação de mais de 400 médicos. Deste congresso, é importante destacar que Merzheievskii aponta a importância da segurança econômica para a prevenção das enfermidades mentais, e isto é relevante porque fica exposta a correlação entre condições psíquicas e condições objetivas, materiais. E Korsakov, por sua vez, argumenta contra a prática de isolamento e sobre os cuidados familiares necessários, dito de outro modo, expõe a respeito da importância das mediações para doença ou cura. Neste congresso constituiu-se a *Associação de Psiquiatras Russos*, que se tornou uma avançada organização social, concentrando forças progressistas da época e instituindo a base da psiquiatria em anos precedentes à Primeira Guerra Mundial.

Ao se considerar não só a herança genética, mas os aspectos sócio-culturais que pudessem interferir no quadro da loucura, já se instalava, nos tratamentos, a prática de se abordar sobre a história de vida do paciente com ele mesmo. Por outro lado, ao se considerar que havia o fator sócio-cultural, agindo na manifestação da insanidade, poderiam se apresentar tratamentos diferenciados conforme a classe social do insano. Esta defesa fora feita, por exemplo, pelo psiquiatra A. Iu. Freze (?-?). Sob tal raciocínio científico, entendia-se que os insanos educados e os não-educados merecessem atendimentos diferenciados, exigindo mais investimentos para os primeiros. Todavia havia acompanhamento do investimento feito para pessoas comuns, menos educadas e mais pobres, sendo que algumas destas voltaram a desempenhar papéis produtivos.

Se é notório que, no século XIX, houve um crescimento de instituições asilares e que estavam abarrotadas, destaca-se o fato de que, quando as classes educadas produziam seus pacientes crônicos, isso preocupava menos os psiquiatras e os *zemstvos*³⁹ posto que a incidência era menor e os recursos maiores. A grande luta dos psiquiatras era com o que se constituiu em um problema: o cuidado apropriado para os camponeses insanos incuráveis, sob a tutela do Estado. É necessário dizer que a Rússia distingue-se da maioria das sociedades européias porque, ao mesmo tempo em que aumentava a construção de asilos, por

³⁹ Conselhos eletivos responsáveis pela administração local de um distrito provincial na Rússia czarista.

outro lado, contraditoriamente, desenvolvia-se uma outra tendência progressista: a crescente retirada dos asilos, sob a concepção de *patronage familial* [proteção familiar], isto é, o retorno dos pacientes crônicos ao ambiente familiar camponês, do qual eles tinham vindo.

Com certeza, esta prática não fora única da Rússia, embora fosse implementada mais amplamente lá que em muitos outros locais. Na maioria das vezes, o paciente não retornava para suas próprias famílias, mas eram colocados em outras, cuidadosamente selecionadas. Também, foram constituídas, entre o final do século XIX e o começo do XX, colônias agrícolas, sob a direção de psiquiatras competentes e com espírito social, como Virubov, Kaschenko (WORTIS, 1953, p. 19, 20). Assim, em certos casos, aldeias inteiras eram escolhidas como centros extra-asilos; em outros, escolhiam-se famílias individuais próximas aos asilos para servirem de “anfitriãs” para a desinstitucionalização de pacientes. Tais famílias recebiam algum estipêndio mensal e poderiam contar com a ajuda do paciente em serviços domésticos e no campo; e em caso de pacientes mais fracos ou incapazes para o trabalho, o valor era maior. Tratavam-se de novas propostas russas para os insanos, advogadas como sendo adequadas às condições da cultura russa e da economia do império.

Brown (1989, p. 32) explica que a simpatia russa aos desvalidos ou aos menos afortunados, como no caso do insano, garantia um bom tratamento aos mesmos; da grande pobreza emergia a motivação para a participação campesina. Pela perspectiva dos *zemstvos*, a *patronage familial* implicava em se construir menos asilos e diminuir o custo *per capita* do cuidado psiquiátrico.

Desse modo, os psiquiatras estavam divididos entre a prática de internamento e a da *patronage familial*, que permitia menos interferência ou controle externo por parte do governo, como já se sentia no tocante ao primeiro. Lembro que, após a *Revolução de 1905*, cresceu o número de indivíduos tidos como não-normais, perigosos, que eram confinados em prisões ou instituições de insanos, sob correntes e policiamento – o que gerou conflito com psiquiatras. A *patronage* sofreu controles mais rígidos no governo stalinista.

Com a *Primeira Guerra Mundial*, a *Revolução de 1917* e a *Guerra Civil*, o sistema de *patronage familial* teve fim, e, nas décadas de 1920 e 1930, ele ainda provocou debates e inspirou outras ações, em especial no tocante à esquizofrenia.

Joravsky (1989, p. 119), que escreve posteriormente a Wortis, entende que

A psiquiatria é uma disciplina híbrida ou uma quimera: uma face da medicina ou um corpo do tecido psicológico, com membros musculosos e garras da dominação política. Em termos planos, psiquiatras reivindicam o conhecimento técnico da medicina, enquanto trabalham principalmente com

doutrinas psicológicas, e governantes modernos têm licenciado então para tratar o doente mentalmente, um procedimento que anda junto com as funções de médico, conselheiro moral e carcereiro.

O autor aborda o atendimento dado à loucura e mais especificamente à esquizofrenia, no regime soviético, discutindo que, tal como em todos outros âmbitos, os líderes políticos e os cientistas da ex-União Soviética seguiam diferentes tendências modernas. Afirma que, nos países com fortes tradições constitucionais, psiquiatras foram notoriamente autoritários, e, no caso soviético, por mais de 30 anos, eles aceitaram a subjugação a uma escola de “dogmatistas clínicos”, sob a liderança de A. V. Snezhnevskii (1904-1987). Mas podem ser identificados contrastes não somente com os ocidentais, como entre os próprios psiquiatras e cientistas soviéticos no tocante à teoria e prática psiquiátrica e ao alinhamento ao *Partido Central Comunista*.

Sob uma análise crítica, Joravsky (1989, p. 119) explica que, imediatamente após a *Revolução de 1917*, o novo regime estendeu uma confiança “ingênuas” à profissão psiquiátrica, concebendo-a como comunidade liberal de especialistas médicos, com a missão de proteger a saúde mental da grande sociedade. Mas, de 1920 até o final de 1940, o poder político interferia com frequência na psiquiatria soviética, algumas vezes violentamente.

Como abordei, no período pré-revolucionário, os psiquiatras demandaram um grande aumento no número de asilos para insanos, já que, para eles, o encarceramento era percebido como um ato de cura protetora. Conseqüentemente, em anos seguintes, ficavam indignados quando a polícia pedia-lhes para julgar a sanidade de criminosos algemados. Os criminosos seriam pacientes de longo prazo, que os psiquiatras decidiriam se recomendariam para a cadeia ou para a casa de loucos (JORAVSKY, 1989, p. 120, 121).

Se, no século XIX, há uma luta para se firmar a visão médica em detrimento da religiosa e folclórica, em anos stalinistas, acentua-se a ânsia de parcela de profissionais para distanciar as atribuições do psiquiatra das atribuições policiais, precipitando a primeira intervenção do regime comunista na profissão psiquiátrica. Um exemplo disto se dá no *Instituto Serbskii para Medicina Forense*, entre fins dos anos 1920 e começo dos anos 1930, quando todo o pessoal foi demitido, em detrimento de um novo corpo de funcionários, simpatizantes do regime soviético em sua forma stalinista. A nova ordem era de que somente em casos mais extremos de insanidade os criminosos poderiam ser tomados como exculpados, os demais insanos deveriam, sob o sistema judicial, cumprir suas penas. Ante essa nova deliberação, ostentava-se que a porcentagem de psicopatia havia caído de 46,5 %, em 1922, para 6,4 %, em 1930, índice que sempre permaneceu baixo desde então.

Ainda nos anos 20, uma parte de psiquiatras fez uma outra concessão drástica: rendeu-se à teoria freudiana. Tal rendição compreendia o ensino de Freud, como uma ideologia geral, estaria totalmente condenado, e, como uma doutrina terapêutica, seria tolerado, o que se deu até o final da década de 1940 (JORAIVISKY, 1989, p. 121).

Lembro que, de 1929 a 1932, época da já citada reforma educacional, a autonomia profissional estava rejeitada em favor do '*partiinost*', o princípio do partido. Para os psiquiatras e para todos os outros especialistas, mudanças violentas ocorriam nas principais estruturas: organizações profissionais e publicações eram controladas pelo *Partido Central Comunista*. Como se sabe, o controle do Partido, manifesto de diferentes modos, tais como este, expandiu-se ante a não-extensão da revolução socialista em outros países, quando se teve que lidar com a revolução, praticamente em um só país, e ainda sob guerras mundiais e internas, além das características pessoais dos próprios governantes do alto-comando.

Segundo Joravsky (1989, p. 122), a primeira intervenção em assuntos substantivos da maior preocupação se deu em meados dos anos 1930, com uma campanha para se estreitar o conceito de esquizofrenia – e, sob o *partiinost*, ninguém pôde abertamente resistir à campanha. O resultado imediato foi um esforço da profissão para ser rigorosamente científica. Para entender esse paradoxo, é preciso considerar os entrelaçados problemas que a esquizofrenia apresentava para os psiquiatras, para a saúde pública oficial e os dirigentes políticos, uma vez que a intenção era de se construir a indústria pesada na Rússia e União Soviética, conforme os planos econômicos quinquenais, e não hospitais psiquiátricos e clínicas de saúde mental (ou dispensário de psicohigiene, conforme a linguagem soviética da época).

De acordo com Joravsky (1989, p. 123),

A esquizofrenia é a mais comum das mais extremas desordens mentais. Ela *não* é uma personalidade dividida [...], como as pessoas imaginam. Esquizofrenia é um rótulo para disrupções severas de funções mentais, com tais sintomas alarmantes como desilusões medrosas, alucinações e fala insensata, e uma conseqüente inabilidade para ser um membro da sociedade funcionando normalmente.

Tais desordens podem começar insidiosamente na ausência de tensão externa incomum. De dentro, uma pessoa pode sentir um senso crescente de inutilidade, uma irresistível urgência para aumentar o isolamento, e pode começar a apresentar ilusões por meio de vias de explanação, como um mau cheiro insuportável que dirige os outros para longe de si mesmo, ou terríveis vozes que outros não podem ouvir. O clínico experiente pode sentir, sem poder provar, que uma cumulativa desintegração das funções mentais está começando. Assim o psiquiatra pode sentir-se impelido a intervir com mais

vigor, para não dizer violência, a cura empírica, com injeções de enxofre ou coma de insulina nos anos trinta, sono drogado prolongado ou choque elétrico nos anos 40 e 50, ou doses pesadas de tranqüilizantes maiores desde os anos 60.

Deste modo, se um dado tratamento não pára a desintegração da mente, o diagnóstico estaria confirmado: esquizofrenia; uma doença endógena, irreversível, de etiologia desconhecida. Certamente que tais intervenções se referendavam pelo corpo de instituições engrenadas, de ações, de convicções.

Em resumo, na Rússia [não só nela], por um lado, o transtorno ou desordem mental grave, a falta de normalidade, a diferença puseram os psiquiatras sob pressão, não somente para agir com insuficiente conhecimento, mas também para reprimir a consciência, levando a um “dogmatismo clínico”. Por outro, o psiquiatra clínico assemelha-se às outras autoridades práticas que sentem o dever de, como citado em um livro, “reconstruir o caminho inteiro da vida do paciente, seu inteiro sistema de valores... O objetivo é o arranjo do seu destino [...]” (JORAVSKY, 1989, p. 124).

Teorias psiquiátricas, como a de Snezhnevskii, mostram que a “psiquiatria era transformada em uma ciência, capaz de curar e longe de pobremente curar” (*apud* JORAVSKY, 1989, p. 124). Este médico, sob o contexto apresentado no *Capítulo 1*, deu ênfase à **terapia do trabalho** e à terapia cultural, e, posteriormente, às terapias medicamentosas. A valorização do trabalho socialmente útil se apresenta no campo da psiquiatria sob a seguinte justificativa:

A terapia do trabalho e terapia cultural não fazem o mais leve excluir, mas, ao contrário, elas pressupõem a influência da personalidade individual do doutor na personalidade do paciente e na sua manifestação da doença. A autoridade da personalidade [...] do doutor dando o tratamento, e sua influência educativa entre a terapia do trabalho e a terapia da cultura, são decisivas (*apud* JORAVSKY, 1989, p. 124).

Também sob a condição contextual de crise de superlotação em asilos e sanatórios e de necessidade de elevação nos padrões de desenvolvimento da sociedade soviética, uma campanha é lançada para fazer os psiquiatras serem menos livres com diagnoses de esquizofrenia, a doença que mais gerava os pacientes *a longo prazo*, e que interferia nos índices do trabalho socialmente útil. Então, a intervenção política dos meados dos anos 1930, no âmbito da psiquiatria, foi contra os dogmatistas clínicos e favorável àqueles que exigiam rigores e auto-questionamento na diagnose e internamento/encarceramento –

rigor, este, que se tornava relativo ante os casos de pessoas supostamente dissidentes do *Partido*.

Certamente, as guerras, a coletivização stalinista, a rápida urbanização, o crescimento da indústria pesada e outros fatores dinamitavam a dispensarização, os resquícios da *patronage familiar*, ao mesmo tempo em que se abarrotavam os asilos ou hospitais. Discutia-se acerca da vulnerabilidade hereditária para a esquizofrenia, o que levaria os indivíduos das classes baixas urbanas a manifestarem a esquizofrenia, e os fatores causais advindos do trabalho. Concluía-se que a esquizofrenia poderia ser comum a todas as raças e culturas, mas era mais comum em grupos sócio-econômicos baixos das grandes cidades.

De modo negativo, é na Rússia e União Soviética que as medicações psicotrópicas, sem fins terapêuticos, foram utilizadas para dominar os dissidentes. Tal prática contribuiu para que a psiquiatria soviética fosse banida do convívio com as demais sociedades psiquiátricas mundiais, além dos próprios confrontos ideológicos em si.

Mas, por outro lado, essa psiquiatria elaborou propostas inovadoras no atendimento à diferença provocada pelo transtorno mental. Pode-se dizer que a loucura ou insanidade, na Rússia não teve a mesma amplitude de segregação de outros países europeus, mantendo-se, de certa forma, muitas características da vida cotidiana no tratamento asilar (BROWN, 1989, p. 34), o que é algo muito positivo. Apesar dos sérios problemas citados, é reconhecida pela literatura a competência destes profissionais para lidarem com transtornos severos e neuropatológicos.

No que concerne ao atendimento educacional às pessoas com transtornos mentais conhecidos na época (neuróticos, psicóticos, epiléticos), não encontrei a defesa da sua educabilidade. Mas ao tratar da deficiência intelectual, mesmo ela sendo confundida com os transtornos emocionais e de conduta, há estudos que explicitam a educabilidade, como os do próprio Vygotski, de estudiosos ligados a ele, e de seus antecessores. Destaco, aqui, três destes estudiosos.

Tatiana Alexádrovna Vlasova (1905-?), defectóloga, que se dedicou ao estudo psicológico e pedagógico de crianças com atraso no desenvolvimento psíquico, demonstrou, por exemplo, que o atendimento de crianças hipoacúsicas, em escola para atrasados mentais, tinha influência negativa em seu desenvolvimento. Foi uma das primeiras organizadoras da formação e reciclagem de *defectologistas*. É autora de *Sobre a influência do transtorno da audição no desenvolvimento da criança*, 1956; *As escolas para crianças atrasadas mentais no estrangeiro*, 1956; *Ao mestre sobre as crianças com desvios no desenvolvimento*, em co-autoria com M. S. Pevzner, 1967 (DIACHKOV, 1982, p. 253).

Leonid V. Zankov (1901-?) também exerceu um papel importante. Psicólogo e professor, autor de vários estudos experimentais da memória e seu desenvolvimento em escolares, elaborou um sistema que combinava a palavra do mestre com meios auxiliares de ensino, estudou a linguagem de crianças com e sem deficiência. Em 1935, criou o primeiro laboratório de psicologia para estudar crianças atrasadas mentais e surdo-mudas no *Instituto Experimental de Defectología*. É autor de *Psicologia do escolar atrasado mental*, 1939; *Ensaio sobre a psicologia das crianças surdo-mudas*, 1940, em co-autoria com Soloviev; *Vygotski como defectólogo*, 1972 (DIACHKOV, 1982, p. 258, 259). Segundo Vygotskaya ([19--], s. p.), Zankov reconhecia que Vygotski tinha um modo especial de conversar e de avaliar uma criança.

Outra estudiosa da deficiência mental foi Maria Semenóvna Pevzner (1901-?), uma médica pediatra e catedrática. Pevzner estudou a patologia dos comportamentos, bem como a deficiência mental. É autora de *Crianças psicopata*, 1941; *Crianças oligofrênicas*, 1960; *Dinâmica do desenvolvimento de crianças oligofrênicas no processo de ensino e educação*, 1963, dentre outros (DIACHKOV, 1982, p. 122).

No tocante aos estudos da psiquiatria e da psicopatologia, Adrián Vladimirovich Vladimírski (1875-1936) também merece destaque. Era *defectologista* e neuropsicólogo, professor e autor de investigações experimentais desde 1906 na área da psicopatologia. Trabalhou em institutos investigativos e estudou a atividade psíquica da criança anômala; fez estudos comparativos da atenção e da capacidade de trabalho das crianças surdas e hipoacúsicas (com perda de audição). Atentou para questões teóricas, como o papel da ferramenta no desenvolvimento da criança, a influência de diversas condições em seu desenvolvimento (DIACHKOV, 1982, p. 253).

Os demais psiquiatras e estudiosos, citados anteriormente neste tópico, demonstram que a psiquiatria russa e soviética não se atentava para a educação escolar das pessoas atendidas, o que era comum nas primeiras décadas do século XX. Todavia os próprios médicos e estudiosos eram levados aos institutos de pesquisa para investigação do comportamento humano anormal e dos tratamentos possíveis. Como observado no tocante às outras áreas, o espírito investigativo foi marcante para aquela sociedade. Esses destaques dão idéia do quanto os russos e soviéticos estavam à procura dos desvendamentos das deficiências e dos transtornos, e quanto o espírito investigador estava aguçado nos anos pré e pós-revolucionários e décadas seguintes – o que não se traduziu, necessariamente, em propostas educacionais formais.

De qualquer forma, observa-se, ante os aspectos que hoje se podem tomar como positivos do atendimento às pessoas com transtornos de conduta, que a história da Rússia e União Soviética realmente se revela muito peculiar. Mas, de qualquer forma, ainda predomina a concepção da parte afetiva estar separada da intelectual no desenvolvimento humano. Mesmo os estudiosos reconhecidos na época de Vygotski, ao apresentar suas críticas e proposições, eles mantêm esta cisão e não abordam a escolarização de pessoas com sofrimento mental.

2.2.1.2 A dinamicidade do atendimento especial aos surdos

Para entender a constituição do atendimento às pessoas surdas na Rússia e União Soviética, é necessário recuperar a sua própria vivência social processada com e pelas mesmas. Ainda no contexto da idéia apontada por Brown (1989), da idiosincrasia na história do atendimento às pessoas russas com deficiência, no âmbito da então chamada *surdo-mudez*, Burch (2000, s. p.) demonstra quanto ela é peculiar, o que, entendo, permitiu os posteriores trabalhos de Sokoliansky, Meshcheryakov e demais estudiosos com relação aos cegos-surdos-mudos.

Esta autora afirma que estudiosos da história do surdo têm contribuído pelo exame da comunidade através de uma lente cultural, algo que, a seu ver, é melhor que uma interpretação apenas médica ou patológica. Burch (2000, s. p.) escreve que, ao contrário de uma “perspectiva médica da surdez, que reduz a experiência da surdez a uma condição física e a um problema pedagógico, os trabalhos de historiadores surdos revelam uma cultura vibrante com seu próprio folclore, humor visual, publicações e associações, bem como sua própria língua preliminar de sinais”.

Explica que a relativa abundância de estudos norte-americanos e europeus ocidentais criou a imagem de uma cultura surda monolítica, e que o foco na língua e na língua de sinais, bem como na educação, como informantes culturais da surdez, acaba negligenciando circunstâncias cruciais que foram determinantes. O modelo cultural ocidental da surdez encontra, por exemplo, na Rússia um contraponto importante: o exame da história do surdo russo e soviético auxilia e esclarece o significado da identidade social, e expande a noção de comunidade e o modelo cultural da surdez.

Embora meu propósito não seja me aprofundar neste modelo, ele oferece elementos para se pensar a educabilidade subjacente.

Conforme Burch (2000), na Rússia, uma cultura surda distintiva começou com o estabelecimento de escolas residenciais para surdos. Este grupo minoritário compartilhava de uma língua comum de sinais, estabelecendo desde clubes até periódicos para e pelo surdo, que tinha o seu próprio folclore, socializado, primeiramente, com outras pessoas surdas. O ambiente sócio-econômico e político na Rússia promoveu o estabelecimento de uma minoria cultural, que diferiu das comunidades surdas européias e americanas em quatro áreas específicas: a educação, o *status* econômico e de emprego, as características sociais e o relacionamento entre a comunidade e o Estado.

Em geral, no ocidente, a educação surda começa como um esforço cristão, com os religiosos tentando "salvar" as almas daqueles que não podiam ouvir a palavra de Deus, dando-lhes, por isso, os escritos e uma comunicação por sinais. Isto ocorreu com o deficiente intelectual e o insano, como já visto, na época medieval, e é possível que tenha se processado de modo similar com os surdos medievais.

Mas, numa direção diferente das épocas anteriores, na Rússia Imperial (século XIV à XX), a filantropia secular é que definiu a educação de surdos, com destaque à imperatriz Maria Fedorovna (1759-1828). Esta se pautou na educação de surdos da França progressista, motivada por um encontro com um menino surdo em 1807, para implementar a língua de sinais como base da *Escola Murzinka*, em Pavolvsk, a primeira “escola surda” russa – com alunos e professores surdos. Em 1809, esta escola-instituto mudou-se para São Petersburgo e tornou-se na maior escola de surdos na Rússia.

Com a aprovação oficial do Czar, outras escolas para surdos foram criadas em Warsaw (1817), Odessa (1843), Moscou (1860) e Kazan (1886). Os surdos russos beneficiaram-se do uso sancionado da língua de sinais, a característica preliminar de sua identidade cultural, bem como do reconhecimento imperial.

Todavia o financiamento para tais escolas permaneceu precário, e sem suporte financeiro consistente por parte do Estado ou da Igreja, as escolas russas para surdos eram fechadas. Para suavizar questionamentos sobre as limitações da educação de surdos, a família imperial – constituída por novos membros – ajudou a estabelecer uma organização supervisora em 1898, conhecida como a *Tutela*, ou *Fundação de Marinskii para o Surdo*. Esta organização caritativa estabeleceu uma rede de escolas para o surdo e o hipoacúsico. Procurou por melhorias no treinamento vocacional e, publicamente, fez campanha para enfrentamento da negligência e sofrimento por eles vivenciados. No entanto, a corrupção e a ineficiência

dominaram a *Tutela*, que, de fato, ofereceu limitada ajuda a pessoas surdas, e se dissolveu antes da *Revolução de 17 de Outubro*. A *Tutela* focalizou seus trabalhos primeiramente nos principais locais urbanos, daí a educação surda remanescer de forma variada, de acordo com a geografia do país e com as classes sociais (BURCH, 2000).

Certamente que o acesso desigual à educação especializada resultou em aspectos negativos para a cultura surda, entretanto, é preciso lembrar que as pessoas surdas educadas preencheram os espaços criados pelo sistema. Na primeira metade do século XIX, as escolas russas subscreveram-se ao sistema francês de educação surda, e esta aproximação à língua baseada em sinais favoreceu a educação, dando às pessoas surdas novas oportunidades de trabalhar como professores dentro das escolas. Tal contexto incentivou o crescimento da cultura surda e solidificou laços entre gerações mais velhas de pessoas-surdas, do professor e novos estudantes surdos.

Um dos primeiros surdo-pedagogos russos tido como progressista foi Ivan Y. Selezniev (? – 1889), inspetor e diretor da *Escola de Surdo-Mudos* de São Petersburgo. Era partidário do emprego da mímica e da datilologia, foi autor de *Guia para o exercício prático no idioma respondendo a perguntas*, em 1866; *Vocabulário da esfera dos conceitos da vida cotidiana*, 1867 (DIACHKOV, 1982, p. 173). Mas, segundo Burch (2000), no fim do século XIX e começo do XX, foi o método alemão oralista que teve aumentada a sua popularidade e aplicação. Enfatizando a fala e a leitura labial com o objetivo expresso – nem sempre alcançado –, de integrar crianças surdas. O oralismo desafiou o método manual e, com ele, os atributos da cultura surda.

Assim, por volta de 1900, as instituições altamente organizadas e bem-financiadas do oralismo dominaram o campo da educação na América do Norte e de várias nações européias. Todavia, a fraca infra-estrutura educacional da Rússia permitiu uma resistência maior à aplicação do oralismo puro, exceto nas grandes escolas urbanas.

Se, em outros países, isso reduziu o número de professores surdos para ensinar o surdo, na Rússia, entretanto, a direção difere. Ante a competição intensa, muitos graduados das escolas urbanas optaram por viver e estabelecer escolas para surdos entre os camponeses. Tal fato não só habilitou as crianças das classes populares a uma educação antes inacessível, como permitiu aos surdos ditar os padrões, com a preservação de língua de sinais dentro da sala de aula e, também fora dela. Uma outra grande parcela de estudantes surdos permaneceu nas escolas urbanas, por um lado, oferecendo trabalho barato e, por outro, preservando e transmitindo valores culturais surdos.

Ante o contexto delineado é importante destacar alguns estudiosos que exerceram papel crucial para a educação de surdos.

Ivan Alexándrovich Vasiliev (? – 1932) deve ser mencionado, foi surdo-pedagogo proponente de uma metodologia de ensino aos surdos com ampla utilização da linguagem escrita, e teve participação ativa para o surgimento da surdo-pedagogia. Escreveu *Metodologia do ensino dos surdos-mudos da linguagem, da escrita e da leitura*, 1900 e *Dicionário gráfico dos verbos mais usuais da língua russa*, 1910.

Nikolai Mijáilovich Lagovski (1862-1933), pedagogo, estudioso da surdez e catedrático, defendia que os surdos poderiam se desenvolver tal como os ouvintes. Este pedagogo teve ação relevante na formação de quadros de pedagogos para esse trabalho. É autor de vários trabalhos, dentre eles, *A escola de surdo-mudos de São Petersburgo – 1810-1910*, 1910 (DIACHKOV, 1982, p. 15). Foi citado de forma positiva por Vigotski.

Outros dois estudiosos tiveram papel relevante na história do atendimento educacional ao surdo em tempos pré-revolucionários. Um é Alexander F. Ostrogradski (1853-1907), um surdo-pedagogo russo, que dirigiu a escola de São Petersburgo para surdos e fundou uma revista sobre o ensino de surdos-mudos. Seus trabalhos repercutiram junto aos defensores do método puramente oral, sobre o qual redigiu livros e manuais. A outra estudiosa é Nina K. Patkánova (1880-1929), surdo-pedagoga que participou, ativamente, dos problemas de ensino dos surdos. Foi organizadora da *Escola de Surdos de Kiev*.

Pode-se dizer que, mediante a produção destes estudiosos, a qual antecedeu a implantação do socialismo, o governo provisional de fevereiro de 1917 parece que teve influência relativamente limitada junto à comunidade surda. Embora a *Tutela* se mantivesse, seu poder se enfraquecia cada vez mais, posto que os professores e os administradores se organizassem separadamente para buscar melhorias para suas escolas. Mesmo com educadores proeminentes e sob os auspícios do *Ministério da Educação Popular*, que tinha o compromisso na liberação de recursos para escolas surdas, estas ainda dependiam das organizações filantrópicas – elas mesmas em processo de extinção ante a Primeira Guerra Mundial.

Já a *Revolução de Outubro de 1917* provocou imensas e originais ramificações para a comunidade surda. A partir de 05/06/1918, o *Comissariado do Povo da Educação* teve a educação de surdos sob seu encargo. Todavia há que se reconhecer que a burocracia instituída, como em todas as áreas, complicou a unificação e a “estandardização” das escolas.

Nos anos de 1918 a 1920, durante a guerra civil, não havia um sistema claramente definido de programas educacionais, nem para os surdos, nem para qualquer outro segmento de pessoas que tivessem a necessidade de um ensino especial. Tal indefinição fez com que algumas escolas retivessem sua estrutura especial, enquanto outras ficaram sob a égide de diferentes departamentos soviéticos. Conforme Burch (2000), “o caos da guerra significou que os currículos e a organização reais dos institutos durante este período estiveram deixados aos professores, muitos dos quais eram surdos”, o que, entendo, levou Vigotski (2001) a reconhecer que cada professor adaptava o método de ensino à sua maneira. Se, como abordei no Capítulo I, não havia clareza de como seria, de fato, o sistema educacional soviético, ela, também, não se apresentava no tocante à educação de pessoas com deficiências.

Mas, posteriormente, uma forma nova de patronato foi determinante para a educação de surdos: o partido comunista ofereceu ganhos substanciais à comunidade surda, considerando que o impacto da guerra civil foi dramático, e o orçamento nacional para a educação foi cortado, declinando as oportunidades educacionais para os estudantes surdos. Não se buscou aumentar o número de escolas para pessoas surdas; antes, o governo, reconhecendo a necessidade de oferecer a educação, mas sob a predominância de uma visão médica da surdez, definiu três tipos diferentes de escolas: para o totalmente surdo, para o parcialmente surdo (nascido com audição comprometida), e para o que se tornou surdo ou hipoacúsico ao longo do seu desenvolvimento. Como estudantes de baixa audição e surdos posteriores ao nascimento foram atendidos por escolas ou departamentos diferentes, os estudantes profundamente surdos, desde o nascimento tiveram a oportunidade de interagir com seus pares que se encontravam sob as mesmas condições e com os professores mais simpatizantes a eles – algo importante, uma vez que estudantes surdos sofriam o rótulo de "mentalmente atrasados" e com "defeitos orais".

Nos anos iniciais do governo bolchevique, a Rússia permaneceu fortemente oralista no tocante à educação formal. A ascensão do oralismo e os debates sobre a sua metodologia estiveram no centro da história do surdo; no entanto, ao mesmo tempo que a resposta russa diferiu da Europa e EUA, revelou uma compreensão mais complexa da condição da pessoa surda na sociedade, bem como da surdez cultural.

Um exemplo disso é a opinião da comunidade surda russa acerca do alemão Feodor Andreevich Rau, que se mudou para a Rússia em 1892 para trabalhar no *Instituto Menonita de Surdos*. Em 1899, Rau era o diretor da famosa *Escola de Arnold Tretiakov*, em Moscou. Rau era oralista convicto, e dedicou sua vida a ensinar e a educar crianças com desordens de audição, e sua "dinastia" se estendeu de 1890 à sua morte, em 1957. [Na Rússia,

o primeiro jardim de infância para crianças surdo-mudas e hipoacústicas foi organizado, em 1900, por Elena F. Rau (1898-1969) e Natália A. Rau (1870-1925) (DIACHKOV, 1982, p. 5). Esta era pedagoga com várias publicações para professores e pais de surdos, e entendia que a educação pré-escolar para o surdo-mudo seria a sólida base para a linguagem oral viva, e o modo de se inseri-lo no mundo dos ouvintes (VYGOTSKI, 1997b, p. 121)].

F. A. Rau foi considerado pela comunidade surda como um dos seus mais venerados membros. Conforme Burch (2000), os czares e, depois, o próprio Partido Comunista o apoiaram; uma vez que tinha uma reputação invejável. Rau melhorou a condição das pessoas surdas ao lutar pela acessibilidade – pessoalmente ajudava a localizar trabalhos para seus estudantes –, pela ampliação das oportunidades educacionais e pela proteção legal para a comunidade surda.

É necessário ressaltar que, visto que os surdos mantivessem uma comunicação por sinais entre si, compreenderam a necessidade crucial de trabalhar com a comunidade maior [ouvinte] a fim sobreviverem. Esta aproximação pluralista, combinando mais tolerância para o forte oralismo, bem como promoção do uso da língua de sinais, demonstra que se tinha, naquele país, uma compreensão mais complexa da surdez cultural. Ser surdo na Rússia não implicou, por parte dos próprios surdos, na necessidade de rejeição ou aceitação total do oralismo até ao ponto como ocorreu, por exemplo, na América ou na França (BURCH, 2000).

Em 1926, o Partido permitiu às pessoas surdas o seu próprio congresso constitutivo, a *Sociedade de Surdos de Toda a Rússia*, ou a *VOG*. Sob a supervisão direta do *Comissariado do Povo do Bem-Estar Social*, a criação da *VOG* representou um divisor de águas para pessoas surdas na Rússia soviética. Isto porque, o seu primeiro líder, Ivan Savel'ev, estabeleceu uma ligação altamente benéfica e simbiótica com o *Partido*. Em 1922 Savel'ev encontrou-se pessoalmente com Lênin, a quem impressionou como também à Krupskaia, que incentivaram maiores oportunidades para pessoas surdas.

Em 1929, Savel'ev solicita diretamente à Krupskaia para interceder junto ao *Partido*, em nome dos trabalhadores e estudantes surdos, sendo que alguns destes alcançaram uma instrução mais elevada em lugares como a *Academia de Agricultura* e a *Escola Técnica de Bauman*, em Moscou.

Com o tempo, alguns locais foram transformados em “santuários renomados” da cultura surda, onde as pessoas surdas e ouvintes se comunicavam com a língua russa de sinais, e as pessoas surdas tinham o mesmo *status* que os ouvintes. Há o caso, por exemplo, do isolamento geográfico de *Vinhedo de Martha*, e a alta taxa de surdez hereditária

registrada ali, o que levou ao uso comum da língua de sinais mesmo entre os ouvintes. Os moradores “usavam a língua de sinais, elogiavam uniões entre surdos e surdas, e com prole surda, apreciavam o folclore surdo e o humor visual, e eventos visualmente acessíveis criados para entretenimento”; ou seja, os valores surdos eram normais (BURCH, 2000, s. p.).

Esta situação contrasta com a dos EUA e da Europa, onde os especialistas e a sociedade atentavam ao separatismo do surdo, com temor da criação de uma variedade surda da raça humana, ante a interação isolada dos surdos. Havia sugestões para a dissolução da cultura surda na América, mas, na Alemanha, por exemplo, a situação era mais grave. No início dos anos de 1930, os nazistas promoveram a exterminação brutal de pessoas surdas, juntamente com outras pessoas "incapacitadas".

As pessoas surdas, além de sofrerem tais perseguições, ante a realidade econômica da *Primeira* e da *Segunda Guerras Mundiais* nos EUA e na Europa, lidaram, ainda mais, com a competição dura pelo emprego, resultando na submissão a subempregos ou ao desemprego. Na Rússia, a necessidade premente por trabalhadores, e o destaque dado ao proletariado, oportunizou-lhes uma vantagem original, visto que, ao contrário das pessoas com outras deficiências ou de outras minorias, eram tidas como pessoas sãs, podendo ter maior acesso ao emprego sustentável em tempos de progressismo provocado pela NEP, como foi abordado no capítulo anterior.

Com o estabelecimento da *VOG*, os russos surdos tiveram, então, solidificada a sua cultura, também, por meio de eventos e exposições de arte. Em 1939, ocorreu o primeiro evento da Rússia de arte amadora do surdo, com mais de 59 clubes participantes e cerca de 120 trabalhos representados. As pessoas surdas desenvolveram interesse pela mímica e pelo teatro, como um entretenimento popular, o que garantia empregos a muitas pessoas surdas nas companhias de mímica. Além disso, as publicações surdas tiveram um "lugar central" na transmissão cultural surda, com vários jornais independentes explorando a liberdade relativa no período da NEP.

O *Partido Comunista* patrocinou o diário de Savel'ev, *A Vida do Surdo-Mudo*, como o órgão oficial da *VOG* de 1933 a 1941, e, por meio dele e de atividades oficiais da *VOG*, as pessoas surdas liam sobre escolas surdas, eventos sociais, e as vidas de outros surdos, com grande ênfase para a sua criatividade. Na Rússia dos anos pós-revolucionários e stalinistas, as publicações eram vulneráveis à censura do *Partido*, o que não se constituía em um problema, posto que este diário promovia abertamente a linha de *Partido*. Concomitantemente, o diário auxiliou as pessoas surdas a construir uma identidade

comunal. Em 1957, o diário passou a se chamar *A vida dos surdos*. Nele, eram publicados textos de vários autores surdos (DIACHKOV, 1982, p. 250).

Em torno de 1931-1932, membros do *Terceiro Congresso de Oficiais da VOG de Toda Rússia* apresentaram emenda pública com detalhadas avaliações mensais do estado de educação universal para o surdo na Rússia, bem como o diário *A Vida do Surdo-Mudo* criticou a educação surda, e a aplicação do oralismo rígido, apoiados pelo *Partido*.

O ativismo abrangeu a constituição de uma equipe formada por membros de *Vida Surda*, que “investigou o famoso *Instituto de Moscou* e proclamou um experimento falho, em essência por causa de seu programa oralista rígido. A equipe sugeriu uma aproximação do Método Combinado”. Conforme Burch (2000, s. p.), não é claro o quanto este e outros protestos alteraram a educação surda. É importante lembrar que os czares tiveram pouca tolerância por desvios, e que Stalin, por sua vez, respondeu com terror aos seus oponentes. “Porém, parece provável que a inabilidade daquelas pessoas surdas para se comunicarem prontamente com estranhos talvez encorajasse uma percepção de pessoas surdas como não-ameaçadoras”.

Foi nesta época que, além do próprio Vygotski, outra psicóloga e doutora em ciências pedagógicas desenvolveu um trabalho reconhecido: Josefina Ilinichna Shif, que investigava os processos de pensamento e da linguagem das crianças normais, surdas e com deficiência mental. Shiff participou na elaboração dos primeiros programas de Psicologia para crianças com deficiência auditiva em institutos pedagógicos. É autora de *Desenvolvimento das noções científicas em escolares*, 1935; *Ensaio sobre psicologia da assimilação do idioma russo pelos escolares surdo-mudos*, 1954 (DIACHKOV, 1982, p. 181).

Finalizando este tópico, para Burch (2000, s. p.), no tocante à história do surdo,

O exemplo russo desafia os estudiosos ocidentais a refinarem o modelo cultural de surdez. Enquanto a língua de sinais e a educação tiveram papéis significantes, unificando pessoas surdas russas, as necessidades econômicas e políticas do Partido notavelmente definiram o lugar delas na sociedade e os meios de auto-representação. O regime comunista enfatizou o valor em particular dos trabalhadores e da igualdade social. Embora na prática discriminasse minorias étnicas e os dissidentes do regime, ele tacitamente encorajava a cultura surda.

2.2.1.3 A dinamicidade do atendimento especial aos cegos e *cegos, surdos, mudos*

No âmbito da deficiência visual, começo com os tempos pré-revolucionários, posto que não disponibilize dados sobre fatos de épocas anteriores que mereçam destaques, já que antes do século XIX a concepção de cegueira seguia a direção ascética.

Começo com o trabalho de Alexander Ilich Skrebitski (1827-1916), médico *oculista* que teve atividade social progressista em prol da organização da educação de cegos e de questões sobre a propagação da cegueira na Rússia. É autor de *O criador dos métodos de ensino dos cegos, Valentine Haiiy, em Petesburgo*, 1886. *A Educação e formação dos cegos e sua assistência no ocidente*, 1903 (DIACHKOV, 1982, p. 191). Pode-se observar que, tal como ocorreu no ocidente a partir do século XIX, os médicos que estudavam a cegueira vão se ocupando, cada vez mais, em desvendar as possibilidades educacionais.

Considerando, então, a vertente médico-pedagógica e a própria ênfase da psicologia em investigar os processos psicológicos perceptivos, August A. Krogius (1871-1933), psicólogo soviético e catedrático, por sua vez, investigou a psicologia dos cegos, com enfoque na percepção e outros processos cognitivos. Seus principais trabalhos científicos são: *Do mundo espiritual dos cegos*, 1909; *A psicologia dos cegos e seu significado para a Psicologia Geral e a Pedagogia*, 1926. Krogius também elaborou um método de ensino aos surdos-mudos com base na percepção visual integral de imagens de palavras e frases, por meio da leitura de lábios e de sensações motoras pautado no trabalho da mão na escrita (VYGOTSKI, 1997b, p. 57).

Tal como se deu no tocante à área da deficiência auditiva, na qual surdos tiveram papéis importantes no desenrolar da história do atendimento à surdez, Alexander M. Scherbina (1874-1934), psicólogo, defectólogo e filósofo soviético, teve destaque por defender posições progressistas acerca do ensino de cegos, sendo ele mesmo um estudioso e cego. “Em 1920, participa na criação de uma escola de peritagem pedagógica, em Priluki, onde implanta pela primeira vez um curso de tiflopedagogia elaborado por ele. Considerava que o objetivo mais importante era criar uma sólida base científica para a educação de cegos para incorporá-los à vida laboral” (VYGOTSKI, 1997b, p. 38, nota dos editores). Vygotski empregou os dados das auto-observações de Scherbina para expor quanto o desenvolvimento normal vai submetendo-se à deficiência, e vai se criando um novo e particular tipo de desenvolvimento. Scherbina (*apud* VYGOTSKI, 1997b, p. 17) escrevera algo que lembra Condillac:

“Paralelamente ao despertar da minha consciência [...] pouco a pouco, podemos dizer que, organicamente, foi se elaborando a peculiaridade da minha psique, foi se criando uma espécie de segunda natureza, e, em tais condições não pude sentir diretamente minha insuficiência física”. Vygotski, a seguir, acrescenta: “Porém, o meio social de onde transcorre o processo de desenvolvimento põe limites à peculiaridade orgânica, à criação da ‘segunda natureza’”.

Havia um contexto favorável a tais estudos, investigações e proposições mesmo antes da *Revolução*. No tocante aos materiais, os primeiros livros russos em relevo foram publicados em 1885; com matrizes de alfabeto latino ou russo (INDOLEV, 2000, s. p.). Embora sua edição fosse cara e a leitura e manuseio difíceis, estava objetivada nos mesmos uma dada concepção terrena, material, e não mística e espiritual de deficiência e de seu atendimento. (DIACHKOV, 1982, p. 30).

Também, desde 1888 até 1917, publicou-se a *Revista Mensal do Patronato dos Cegos*, a *Slepets*, embora de modo plano, como se fosse para videntes. Em 1921, formalizou-se a *Cooperativa de Toda Rússia de Pessoas Deficientes* sob a sigla VIKO (INDOLEV, 2000). Em 1923, já existia a *Sociedade de Cegos de Toda a Rússia* atrelada ao *Ministério de Seguridade Social*. E, em 1924, *Vida dos cegos*, revista mensal sócio-política e literário-artística, é editada em braile pela *Sociedade*.

Mas, se o atendimento ao surdo e hipoacúsico não era novidade naqueles anos pré-revolucionários, o mesmo ocorria com o atendimento destinado ao cego. Havia, assim, condições para uma nova empreita: o atendimento ao surdocego.

Nesta nova modalidade, Ivan A. Sokoliansky (1889-1960) merece ser mencionado. Era *defectólogo*, especialista na chamada surdo-pedagogia e tiflopedagogia. Em 1923, organizou a *Escola-Clínica para cegos-surdos-mudos*, ou, conforme o termo atual, surdocegos⁴⁰, e foi o responsável por adaptações técnicas em máquinas de escrever (DIACHKOV, 1982, p. 193). Após sua morte, seus seguidores Alekzander Meshcheryakov, Raisa Mareeva, Vera Vahtel e Galina Vasina, juntamente com Olga Skorohodova, deram continuidade ao seu trabalho, alcançando resultados importantes no âmbito da surdocegueira. É muito importante marcar isto, visto que, no ocidente, já existia tal forma de atendimento desde séculos anteriores, mas a tradição da educação da pessoa surdocega continua na Rússia até os dias atuais (BASILOVA, 1962).

⁴⁰ Nas referências das fontes primárias, encontrei os termos cego surdo-mudo, cego-surdomudo (VYGOTSKI 1997b, p. 52, p. 53); cego, surdo e mudo (SOKOLIANSKY, 1962); surdo-cego (MESCHERYAKOV, 1979). Empregarei o termo surdocegueira ou conforme o modo que autor citado referencia.

Conforme Basilova (1962, s. p.), diretora do *Laboratório da Educação do Surdocego do Instituto de Educação Especial de Moscou* (anteriormente *Instituto de Defectologia*), por exemplo, em 1910 em São Petersburgo, foi aberta a primeira escola para crianças surdas-cegas pela *Russian Deafblind Care Society* [Sociedade Russa de Cuidado aos Surdocegos]. Tal escola sofreu modificações após 1917, e funcionou até 1940. Em Kharkov de 1923-1925 a 1936 também funcionou uma escola dessa natureza, porém a mais conhecida escola para crianças surdocegas estava na cidade de Zagorsk (atual Sergiev Posad), fundada somente em 1963 (SIERRA, 2005; AS BORBOLETAS..., 1992; MESHCHERYAKOV, 1979, p. 21).

É necessário frisar que, na Rússia e no mundo, a história da educação de surdo-cegos tem em Sokoliansky um grande nome, citado algumas vezes por Vygotski (1997b). Era um professor devotado, que foi à Alemanha em 1913 e em 1925 com propósitos profissionais, e acompanhou com cuidado as realizações de Helen Keller e seu trabalho nos EUA.

Certamente, a teoria vygotskiana deu sustentação a um conjunto de práticas desenvolvidas nessa área, a ponto de se reconhecer que a Rússia atentou mais para os casos graves de deficiência, deixando os casos de comprometimentos mais brandos sem o devido atendimento (GRIGORENKO, 1998).

Ainda há outro lado da educação das crianças surdo-cegas que devem ser mais destacadas e enfatizadas, isto é, a tremenda significação filosófica e psicológica do trabalho com o surdocego para a qual a atenção de toda nossa comunidade científica deveria ser chamada. Em uma das cartas para Skorokhodova, Máximo Gorky escreveu que o estudo de homem não pode ser avançado por experiências em cachorros, coelhos, porcos-guiné e que "nós temos que ter experiência no homem mesmo".

A surdo-cegueira é a experiência mais extrema no homem, criada pela natureza, e que nos capacita a sondar um dos fenômenos mais complexos e que assombra-inspira – o mecanismo interno da consciência humana emergente nas relações objetivas que modelam aquela consciência (LEONTIEV *apud* MESHCHERYAKOV, 1979, p. 30).

Se é reconhecido o atendimento educacional russo para pessoas em condições de grande comprometimento, isto se deve ao fato de que se criou, em especial na era soviética, um *know how* para a educação das mesmas. Não se pode negar que houvesse este atendimento semelhante no restante do mundo. A escola para surdo-cegos é destinada para crianças com comprometimento total destas áreas sensoriais, bem como de criança surda

que tem apenas visão residual, que não consegue usar o material didático comum ou até mesmo adaptado, e nem ler por meio da leitura labial.

Meshcheryakov (1979, p. 54, 55) escreve que, na Alemanha, EUA e outros países, apresentaram-no, porém, em geral, sob os auspícios religiosos. Abertamente se divulgava que o objetivo da educação do surdo-cego era ensinar-lhe a suportar a sua cruz. Divulgou-se ainda, pela imprensa norte-americana que Madalena Wallace era o exemplo de primeira freira cega-surda-muda, em 1905. Esta educação tinha propósitos religiosos: os alunos eram ensinados a usar as palavras para se comunicarem com Deus por orações, já que a linguagem de gestos seria inadequada para se transmitir uma idéia abstrata de Deus.

Mas, mesmo teóricos burgueses aproximam a educação e desenvolvimento da criança cega-surda-muda a uma força maior, interior, tal como afirma William James a respeito de Hellen Keller. Esta, em livro de sua autoria, é descrita como um pequeno monstro selvagem, que quase não se assemelhava a um humano, antes de ser educada por Anne Sullivan. Mas, quem, inicialmente propôs uma educação laica foi Samuel Howe à Laura Bridgeman, que, de alguma forma, não foi bem sucedida sob esta natureza. Diferentes autores publicaram acerca da condição de surdocegueira, quase sempre com relatos das intervenções feitas junto aos seus alunos, e não em termos de sistematização teórica e metodológica. De qualquer forma, os alunos do final do século XIX e início do século XX, que respondiam positivamente à educação, eram tidos como prodígios. Fora da União Soviética, ela não se tornou um ramo especializado da pedagogia voltada para a deficiência física e mental (MESHCHERYAKOV, 1979, p. 35, 39. 41).

Detendo-me um pouco mais no que consistia o atendimento ao cego, surdo, mudo, abordarei a respeito das proposições de Sokoliansky (1962), com base no artigo *Teaching blind and deaf and dumb children [Ensinando crianças cegas e surdas e mudas]* publicado em russo após sua morte, e de Meshcheryakov (1979), pautada em seu livro *Awakening to life: forming behavior and the mind in deaf-blind children [Despertando para a vida: formando comportamento e a mente nas crianças surdo-cegas]*.

Por que os trabalhos desses autores constituem-se em marcos históricos para a educação especial soviética e não-soviética? Entendo que é pelo fato de se apoiarem no pressuposto de que pessoas hoje chamadas surdocegas podem se beneficiar da educação e se desenvolverem na mesma direção das pessoas ditas normais, isto é, rumo à formação do homem cultural. Para eles, isto se dá por meio da relação intensa e dinâmica com o mundo exterior, o que direciona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. E tal relação se apóia na apropriação e no uso da linguagem verbal, antecedida por outras formas de

linguagem. Somente por este percurso as pessoas sob condição tão específica podem sair de um mundo caótico e do isolamento. Somente assim podem ter suas vidas e mentes ordenadas, tornando-se socialmente úteis. Pelos trabalhos destes autores – e não só deles – o processo de humanização defendido por Vigotski torna-se evidenciado. Em outras palavras, o estudo de como retirar as pessoas surdocegas de uma situação de primitivismo revela como pessoas com e sem deficiências alcançam níveis mais elevados de desenvolvimento, de consciência. É isto que permite aos soviéticos a superação de intervenções nessa mesma área, já que os seus propósitos, bem como a prática desenvolvida, diferenciam-se dos trabalhos realizados por autores europeus e norte-americanos. Notadamente, por meio das obras de Sokoliansky e Meshcheryakov, fica evidente o caráter científico impresso nos trabalhos junto aos surdocegos – as escolas que fundaram e cuidaram eram tidas como experimentos científicos.

Para Meshcheryakov (1979, p.31-32), o trabalho de Vigotski pavimentou o caminho para novas aproximações do estudo da mente sob o ângulo histórico. Entende que a principal proposição teórica advogada pela Psicologia Histórico-Cultural é confirmada no trabalho de criação e instrução do surdocego: o todo da mente humana é fruto da interação prática, ativa, do indivíduo com outros indivíduos, em um ambiente criado por meio do trabalho humano. E é sobre este princípio que Meshcheryakov e demais estudiosos tentaram construir toda a educação dos surdocegos, bem como a análise teórica de tal educação. Não seria uma atividade ou um ativismo, como se propunha sob o manto do escolanovismo que se fazia presente na educação soviética antes da década de 1930, visto que esta educação se mostra totalmente diretiva, intencional em seus conteúdos e atrelada aos princípios comunistas e vigotskianos.

A avaliação da educabilidade da criança surdo-cega para a educação regular, como critica Meshcheryakov (1979, p. 75-77), era feita por meio da aplicação de testes formais de execução, que não eram familiares aos alunos, daí a elaboração de diagnósticos equivocados. Empilhar tijolos, enfileirar contas em agulhas, dar nós, etc. eram atividades que mesmo organizadas sob uma escala de dificuldades, não revelavam, de fato, a potencialidade da educabilidade da criança. O autor explica que o padrão de avaliação assumido na União Soviética era fazer uma tentativa de educá-la pelo prazo de pelo menos um ano, para daí se decidir a respeito dos encaminhamentos necessários.

O desenvolvimento da criança com surdocegueira depende das condições ambientais, bem como da idade em que perde sua visão e audição. Quando isto se dá na tenra infância, torna-se mais difícil seu processo de aprendizagem; e, caso já tenha atingido algumas conquistas (fala, locomoção, etc.), há a possibilidade de a criança regredir e de

perdê-las ante o choque de um mundo silencioso e escuro. Há vários casos relatados que apontam um estágio em que a criança age como animal selvagem tanto pela falta de modos sociais de se comportar quanto pelo rugidos, grunhidos, etc. Ela pode ficar por horas sentada, sem necessidade de interagir, pelo toque, com os objetos ou pessoas ao seu redor. Por outro lado, pode até se apresentar de tal modo dependente de sua mãe, que até seus corpos parecem funcionar como um só corpo (MESHCHERYAKOV, 1979, p. 81,82). É muito importante se ter a clareza de que, mesmo com um cérebro normal, do ponto de vista médico, a criança surdo-cega pode ser condenada ao isolamento e ao não-desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Segundo Sokoliansky, o quadro de cegueira acompanhado pela surdo-mudez pode se apresentar desde o nascimento ou após, e com comprometimento completo ou parcial da função da parte receptora periférica dos órgãos da visão e da audição. A cegueira com surdo-mudez consiste em um grande prejuízo físico, o que não exclui a possibilidade de a pessoa tornar-se inteiramente desenvolvida e socialmente útil. Para o autor, o fundamento da sua educação consiste na criação de circunstâncias pedagógicas apropriadas.

Para Sokoliansky (1962), a educação da criança cega, surda e muda não é tarefa fácil e, se não realizada, condena a mesma ao isolamento. Ela pode ser dividida em período de *livros pré-ABC, ABC e pós-ABC* [entendo serem referentes aos períodos de alfabetização]. Destes, considera que o primeiro período é o mais fundamental, visto que irá criar as condições necessárias para a criança relacionar-se com o mundo (abordo mais a respeito no Capítulo IV). Ela aprende não a linguagem, mas a estar no mundo, a reconhecê-lo, ainda que precariamente.

Só adianta que uma criança que nasceu surda ou ficou surda muito pequena, não desenvolverá sua fala oral como outras crianças, mas, por imitação; ela repetirá gestos, visto que se apoiará no componente visual (MESHCHERYAKOV, 1979, p. 28). Ao contrário, a criança cega se apóia na sua audição. Já a criança cega, surda e muda depende do toque e vive o isolamento, o que impede sua mente de desenvolver. Ela poderá imitar a outrem, desde que seja levada ao conhecimento da ação pelo tato, pelo posicionamento espaço-temporal e pelas demais pistas que lhe dêem elementos para compor uma dada situação, que, depois, precisa ser generalizável.

Na área da deficiência visual e da surdocegueira, os estudiosos arrolados puseram novos limites à educação dos alunos sob tais condições, e, em especial, ao próprio trabalho docente. Era preciso que o professor tivesse a clareza de que as crianças surdocegas se desenvolvem diferentemente não só de crianças ditas normais, mas também daquelas que

têm surdez ou cegueira (MESHCHERYAKOV, 1979, p. 28), posto que estas contam com alguma forma de apropriação do mundo que lhes facilitam a constituição da linguagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que lhes permitem, dentre outras realizações, a elaboração de conceitos espontâneos e científicos.

Tem-se com as investigações e proposições em torno do atendimento ao cego e ao surdocego o reconhecimento do papel humanizador da educação, bem como a aplicação dos fundamentos marxistas no âmbito da Educação Especial. Embora, ainda, seja necessário abordar mais a respeito, já é possível afirmar, pelo exposto até agora, que, atuando em condição limite da existência humana, russos e soviéticos desvendaram o que é biológico e o que é cultural. Entendo ter sido esta a grande contribuição da defectologia russa e soviética, e em especial da área da surdocegueira.

Abordei, neste item o percurso histórico da constituição da Educação Especial, e, penso que pode ser identificado quanto ela só se constitui como uma modalidade de ensino, em diferentes países, conforme o desenvolvimento alcançado pela ciência e as características contextuais vigentes.

2.3 A CRÍTICA À EDUCAÇÃO ESPECIAL SOVIÉTICA APÓS A QUEDA DO REGIME

A falta de consenso a respeito do avanço e das contribuições dos soviéticos para o desenvolvimento do atendimento médico-terapêutico e pedagógico de pessoas com deficiência e necessidades singulares pode ser identificada na literatura da área. A década de 1990 foi demarcada pelo interesse de vários cientistas do mundo todo no tocante aos caminhos que a Rússia e os demais países componentes da ex-URSS tomariam de modo geral, este interesse mostra-se saneado de qualquer contaminação da análise histórica. Com o fim da União Soviética, demarcado em dezembro de 1991, diferentes pesquisadores, como Korkunov, Nigayev, Reynolds & Lener, (1998); Malofeev (1998); Grigorenko (1998); Daniels (1993); Gindis (1995a, 1995b), de certa forma, perguntaram acerca de como era e como ficaria a modalidade da Educação Especial ou a *Defectología* na Rússia.

Estes e outros diferentes autores, marxistas ou não, reconhecem que, no século XX, os estudos de L. S. Vygotski e de seu grupo de trabalho tiveram um grande peso, pois, de uma forma ou de outra, os fundamentos ou alicerces do atendimento aos indivíduos com deficiência foram por eles discutidos, criticados, revistos, sistematizados e superados.

Korkunov et al. (1998)⁴¹ discutiram o desenvolvimento de uma nova base filosófica para a Educação Especial na Rússia, bem como a preparação de um novo currículo especial. Para esses autores, a história da *defectologia* russa e soviética compreende uma prática de isolamento das crianças excepcionais de seu ambiente natural, além de outros pontos negativos.

Entendem que, após a *Revolução de Outubro de 1917*, a ideologia e a visão soviética de uma sociedade comunista dominaram a política dessa modalidade de ensino; que a sociedade comunista vislumbrava a prosperidade, o bem-estar de uma comunidade saudável, livre dos problemas, e que a política soviética estabelecida era manter a saúde das comunidades, removendo todos os indivíduos "defeituosos" para longe de suas raízes. Ora, isso é notório, e foi, como abordei no Capítulo I, arbitrariamente planejado ante o modelo de sociedade buscado. Por outro lado, entram em questão as demandas específicas que apresentei neste capítulo.

Para Malofeev (1998), após a *Revolução*, o futuro dos estudos e do atendimento voltado, à deficiência parecia complexo e incerto. As ondas de motim social, que passaram pela Rússia nas primeiras duas décadas do século XX, punham em evidência um número grande de crianças privadas de educação e com debilidades, traumatizadas pelas experiências vivenciadas. Entendo que não foi algo peculiar à Rússia, mas a qualquer país em guerra, em situação de miséria ou sob alguma outra situação degradante ou alarmante. Conforme o autor, entre elas muitas apresentavam comprometimento mental e deficiências físicas. Era uma camada da população que requeria ajuda financeira e, também, de outra ordem, que o jovem Estado soviético não pôde dispor. O Estado não conseguiu se adequar ao número de escolas e se emparelhar às necessidades existentes de crianças com e sem necessidades de atendimento educacional especializado.

Segundo Malofeev (1998, p. 181), a expectativa proclamada nas primeiras décadas do século XX era de que as circunstâncias infelizes e o número de cidadãos necessitados decresceriam com o avanço do socialismo. “Este mito cresceu mais forte na ausência de dados estatísticos sobre os números de crianças com deficiência que havia, devido a uma virtual proibição em pesquisas sociológicas [...]”.

⁴¹ Esses autores, professores americanos e russos, compuseram um dos grupos de estudiosos da atualidade que se interessou pela Educação Especial e seus desdobramentos na Rússia e na antiga União Soviética. Participaram de um convênio, a partir de 1992, entre as instituições de educação *Urals State Pedagogical University* (USPU), Ekaterinburg - Rússia, e *Northeastern Illinois University* (NEIU), Chicago – EUA.

Além do aspecto ideológico, diferentes autores apresentam apontamentos críticos referentes à segregação, ao afastamento familiar, à centralização da coordenação do serviço de *defectología* na Rússia e União Soviética.

Korkunov et al. (1998) afirmam que a política da Defectología foi desenvolvida com as definições do conselho de ministros da URSS. A política significou que as crianças novas estariam sendo afastadas de suas famílias e forçadas a mudarem sua maneira de vida, isso porque os recém-nascidos e as crianças diagnosticadas com deficiências eram afastadas de suas casas e colocadas em grandes instituições ou internatos, em geral muito distantes das suas famílias. Aquilo que apontei como avanço dos estudiosos russos e soviéticos, para estes autores soa como retrocesso, e o inusitado é que se referem a algo que não havia sido historicamente superado – o atendimento em instituições. Em parte, o trabalho institucional asilar, nas primeiras décadas do século XX, garantia a realização do atendimento em um país vasto e, de início, pauperizado. Segundo Carlo (1999, p. 34), a população que procura instituições asilares para a internação de deficientes, geralmente, é aquela com baixa renda, que necessidades médicas e educativas não são atendidas de outro modo. Soma-se a isto a incerteza da colocação profissional de seus filhos deficientes, o que, em parte, pode ser acudido por tais instituições.

Embora Jannuzzi (*apud* CARLO, 1999, p. 37) não esteja se referindo àquela sociedade, a maneira como aborda a questão corrobora com o que estes autores apontam acerca da Defectología:

À medida que o guardamos (o deficiente) em nossas instituições especiais para o resto de suas vidas, estamos impedindo que a sociedade seja desafiada pelas diversidades que muitas vezes essas crianças evidenciam. Estamos privando os dois lados da comunidade: os chamados normais mitificando a realidade como algo uniforme sem gritantes diferenças; estamos impedindo que a comunidade seja sensibilizada pela riqueza das diferenças que caracterizam o humano, impedindo-os de desenvolverem a habilidade de conviver com as diferenças e aprender a beleza do esforço que muitos fazem para sobreviverem.

Do lado do deficiente estamos obrigando-o a viver para sempre junto aos que têm mais ou menos os mesmos limites que ele e de enfrentar o desafio de conviver com comportamentos que muitas vezes não são os deles.

Conforme Korkunov et al. (1998), os pais aceitavam tal encaminhamento diante da pouca escolha existente; e era lei de Estado. Destacam que os mesmos ficavam atentos para que, nas instituições estatais, as suas crianças recebessem cuidados médicos. Ao Estado ficava o encargo da manutenção dessas crianças com roupas, comida, sapatos,

alojamento, materiais de ensino e equipamentos necessários. Salientam que a política da *Defectología* não proveu um modo para ajudar a família a manter a criança, ou a manter um vínculo mais próximo com a criança. Pelo sistema de ensino especial a meta primária era o aperfeiçoamento da função organizacional do Estado, e, concomitantemente, desenvolveu-se, na União Soviética, a política de *Defectología*. Em meio a ela, entendem que a rotulação das crianças era evidente.

Korkunov et al. (1998, p. 186, grifos meus) criticam: “qualquer criança com anomalias estava rotulada como uma criança *defeituosa*; a disciplina de educação especial era chamada ‘*defectología*’, e os professores com esta especialidade eram chamados especialistas *defectologistas*” Os autores reconhecem, a partir daí, que um grande impacto da parceria firmada entre as universidades americana e russa foi que o *Departamento de Defectología* da *Urals State Pedagogical University* (USPU) [Universidade Estatal Pedagógica Urals] mudou seu nome para *Departamento de Educação Especial* em meados da década de 1990.

Entendo que termos como anormal, anomalia e defeito, dentre outros devem ser devidamente situados, pois não cabem realmente ao discurso atual. Conforme Grigorenko (1998), o termo *defeito*, em russo, é sinônimo de "impedimento" e, devido à generalidade do significado psicológico do termo na medicina e na pedagogia, ele corresponde a uma tradição de se tratar de forma holística indivíduos com algum tipo de incapacidade; isso remonta aos primeiros estudos acerca de como se deveriam tratar os indivíduos com deficiências na Rússia.

Frente a isto, reconheço que os termos defeito⁴² e defectología não cabem mais, a não ser na tradução literal dos textos, como é o caso neste trabalho. Na época, porém, não tinham a força negativa atual, ou tinham-na como teriam quaisquer outras designações. A *defectología*, em que pesem todos os seus limites históricos, primava pelo avanço científico e social [mais adiante abordo a esse respeito].

Korkunov et al. (1998) destacam que, na era soviética uma criança identificada como defeituosa não poderia freqüentar escolas regulares e era transferida para um internato especial. Crianças não identificadas como tal eram consideradas "iguais" e, contrariamente, permaneciam na escola regular, sendo que um futuro próspero era possível de

⁴² Atualmente, o termo *defeito*, quando adjetivado pela palavra *congénito*, descreve alterações que ocasionam dificuldades visíveis e não diretamente visíveis, que podem ser evidentes, ou não, no momento do nascimento ou logo após. Geralmente, refere-se a alguma deficiência enzimática, do âmbito do metabolismo, etc. É comum ser empregado para assinalar alterações que ocasionam problemas anatômico-funcionais visíveis, como, por exemplo, fissura palatal. "[...] é um termo apropriado para usá-lo em um sentido mais amplo. Perto de 3 a 4% de todos recém-nascidos têm algum problema genético ou não-genético, que se qualifica dentro de defeitos congênitos. Este é um número surpreendentemente elevado sobre o qual a maioria das pessoas não pensa, mas é o que mostram as estatísticas" (NATIONAL HUMAN GENOME RESEARCH INSTITUTE, 2005).

ser pensado ou desejado a elas. Não havia nenhuma tentativa para integrar as crianças com deficiências com outros estudantes sem deficiências, e nem havia iniciativa de ofertar classes especiais para crianças com deficiências nas escolas regulares. Os autores assinalam que esta política educacional afetava negativamente o desenvolvimento das crianças com deficiências.

Como, ao longo dos anos e cada vez mais, foram diagnosticadas crianças que diferiram do desenvolvimento típico, por seus comprometimentos mentais ou físicos, o sistema de segregação pelo internamento em instituições isoladas cresceu. Assim, pode-se pensar quanto a sociedade na Rússia foi dividida em populações "normal" e "anormal". Avançando no tempo, na década de 1980, a prática não só de cunho educacional, mas de amplitude social de separação e isolamento de crianças com deficiências alcançou o cume: havia restrições sociais até mesmo nas atividades em comum de crianças sem e com deficiências, além disso, em algumas cidades, surgiram guetos para abrigar a estas. Conforme Korkunov et al. (1998), por exemplo, elas foram proibidas de jogarem ou trabalharem juntas durante as férias de verão. Essa rejeição social às pessoas com deficiências, manifesta pela separação e isolamento, apresentava-se aos indivíduos desde a primeira infância e continuava na fase adulta.

É sabido que uma revolução não é feita de decisões serenas, e nem leva, necessariamente, a uma situação de estabilidade a curto e médio prazo. De fato, os homens dos anos pós-revolucionários e subsequentes estavam diante de uma tarefa histórica ímpar, e o espaço para atendimentos diferenciados, humanizados como se diria hoje, era limitado. Certamente que a defesa do paradigma “coletividade” e trabalho socialmente útil não se traduzia, sempre, em melhores condições objetivas de imediato.

Penso que, naquela sociedade russa e posteriormente soviética, as discriminações vivenciadas pelos indivíduos com deficiência e transtornos da conduta talvez não fossem maiores que as vivenciadas pelos órfãos, judeus, etc., e nem maiores que as vivenciadas no ocidente em tempos de grandes guerras mundiais – aliás, a literatura soviética é rica em demonstrá-lo. Por outro lado, a partir dos aspectos históricos abordados anteriormente a respeito de alguns marcos para a constituição da Educação Especial, é possível constatar que se tratou de um processo árduo e paulatino no plano mundial.

É preciso entender que o processo excludente é mais amplo que o âmbito educacional; refere-se a uma lógica maior, a uma determinada dinâmica da totalidade; ou seja, antes de ser especial e escolar, a exclusão é social.

Vale, aqui, retomar o que Oliveira (2004, p. 25) expõe acerca da exclusão, sob a perspectiva marxiana. “Ademais, Marx é ciente de que a compreensão da totalidade

concreta, embora não seja jamais absoluta, completa ou definitiva, é a única via de conhecimento capaz de evitar as simplificações ou o caminho mais curto de esgotar o saber no âmbito dos regionalismos e particularismos”.

Korkunov et al. (1998) explicam que, sob a política do Estado soviético, as pessoas eram empregadas dentro de uma categoria específica de deficiência em um único lugar de trabalho. A justificativa era de que seria mais conveniente para administrar um departamento quando a maioria das pessoas concentradas em um dado local tivesse uma mesma deficiência específica. Entendem que tal política econômico-administrativa só serviu para aumentar a alienação do restante da sociedade. Além do mais, argüem que a política de colocar as pessoas com deficiências em internatos e em lugares de trabalho especiais teve o efeito de concentrar esses indivíduos em centros industriais onde essas escolas e lugares de trabalho se situavam.

Na cidade de Chelyabinsk, por exemplo, as pessoas com problemas de audição compunham 0.9% da população total. Levando-se em consideração que a prevalência comum de deficiência auditiva não é mais que 0.09%, o número de indivíduos com deficiências auditivas na região era elevado devido ao fato de ali haver internatos especiais. Os estudantes dos internatos freqüentemente permaneciam na região mesmo após completarem os estudos (KORKUNOV; NIGAYEV *apud* KORKUNOV et al., 1998).

Certamente os autores têm razão, criaram-se núcleos de diferentes tipos de deficiência, o que não favoreceu para que outras regiões geográficas convivessem cotidianamente com as diferentes formas que assume o desenvolvimento humano. Por outro lado, pergunto: como operacionalizar a implantação e garantir o desenvolvimento de programas de atendimento, sem a centralização em pólos, na vastidão da ex-União Soviética e quando as vias de acesso/locomoção e transporte, bem como de comunicação não eram acessíveis como depois passaram a ser na década de 1990? Por outro lado, essa concentração levou ao que Burch (2000) chama de cultura surda, que compreende uma riqueza muito grande de elaborações sócio-culturais dos surdos.

Nesse sentido, ao se acatar a crítica de que sob o socialismo soviético o sistema educacional foi unificado, e ao se reconhecer que havia um único currículo aprovado para as mais diversas regiões do país, dentre outros aspectos, o que poderia ser posto no lugar que não viesse a provocar contradições como as geradas?

De acordo com Korkunov et al. (1998), o sistema de ensino especial soviético era altamente centralizado, assim como escrevem outros autores acerca da educação em geral (SOROCHENKO, 1959; FRIESE, 1959), sendo que os fundos para gestão estavam

concentrados nas agências estatais, também centralizadas. A centralização ocorrida e toda a burocracia que foi peculiar à União Soviética são bastante criticadas por inúmeros autores, dentre eles, o próprio Lukács (1967), como apontei no Capítulo 1. E, de fato, isso refletia a terrível burocracia, em especial, da era stalinista.

Korkunov et al. (1998) apontam, ainda, que a década de 1990 foi decisiva: o *Ministério Russo de Educação* passou a dar nova ênfase na aproximação humanística para a educação. Esta poderia ser observada com uma maior preocupação a respeito da democracia, por exemplo. Trabalhou-se, ainda, para distribuir poder às regiões para maior controle local da educação, para desenvolvimento de livros de ensino múltiplos em todos os assuntos, permitindo a escolha do conteúdo e da metodologia mais adequados, fazendo frente aos desacertos do período soviético.

Considero, ante isto, que, ao mesmo tempo, as decisões como as citadas revelam que a sociedade estaria carecendo de proposta melhor que a fundada na ideologia neoliberal e pós-moderna, que rotula grandes projetos sociais por aquilo que eles revelam de mais contraditório, sem conseguir, no entanto, perceber o avanço. Entendo que a flexibilidade curricular na Educação Especial se faça necessária, todavia, não se pode perder o rumo e nem o prumo, que também são alvos de observações ocidentais. O rumo e o prumo do ensino regular e especial seria a ênfase no conhecimento, na ciência.

Mas o mundo esteve atento no que se refere à observação da teoria vygotskiana na prática educacional especial. Daniels (1993) discute tensões e dilemas próprios à implementação da psicologia vygotskiana, considerando aspectos práticos da educação especial na era soviética e na Rússia atual. Num trabalho comparativo identifica semelhanças e diferenças em relação à Inglaterra e Gales na aplicação da teoria vygotskiana, em um programa de leitura especial para alunos com atraso no desenvolvimento – programa acionado pelo *Instituto de Defectología da Academia de Ciências Pedagógicas* (Moscou), [na literatura ele aparece nominado de diversos modos] fundado por Vygotski em 1934.

Entende que uma das diferenças fundamentais entre o sistema soviético de educação e o Reino Unido estaria na natureza e papel da instrução para crianças. A aplicação do conceito de zona de desenvolvimento próximo, bem como o próprio entendimento de social, dentre outros pontos, assumem sentido muito diferente para ambos os países. A seu ver, o sistema soviético desenvolveu uma visão sofisticada de educação: um processo de transmissão cultural com a instrução como o vetor da cultura.

A diferença mais óbvia nós observamos entre as salas de aula soviéticas e britânicas (ambas, especial e regular) era com respeito à quantidade e forma de conversa em sala de aula. Na União Soviética, em 1991, nós não observamos nenhuma conversa oficial entre criança-criança. Era suposto que toda a conversa era para ser entre o professor e o aluno. A visão presumida é que a linguagem medeia a transmissão da compreensão social, histórico-cultural. Isto está em oposição clara às salas de aula britânicas onde a conversa de aluno é celebrada e encorajada para a criação e aquisição da compreensão em contatos sociais. O uso do termo 'social' aqui é fundamental. Na União Soviética tem conotações culturais e históricas, na Inglaterra e Gales tem conotações interpessoais (DANIELS, 1993, p.5).

Mas não é só na União Soviética que o termo "social" tem conotações culturais e históricas. Na obra vigotskiana, esse termo é assumido sob esta conotação em diferentes oportunidades, como já abordei.

Daniels (1993, s. p.) escreve que:

Embora as salas de aula soviéticas que nós observamos em 1991 mostraram uma ênfase forte na instrução, não revelaram a forma da pedagogia interativa que nós esperávamos encontrar. Nós somos familiares a uma forma de pedagogia que na Inglaterra é chamada vygotskiana e baseada na aprendizagem interativa. Muito da instrução que nós observamos na União Soviética é o que Davydov denomina 'formal'. O método principal da instrução é o método da ilustração/explicação, ou, alternativamente, o método receptivo-reprodutivo [...].

O currículo é baseado na descrição sistemática e hierárquica do conhecimento e das habilidades a serem adquiridas. O conteúdo define o método de ensino, recursos e ritmo do processo educacional. O ensino é orientado para o conhecimento teórico e a progressão do processo da aquisição é projetada seguindo a história do desenvolvimento do conceito. Em sua atividade de aprendizagem, as crianças da escola reproduzem o processo real por meio do que os povos criaram: conceitos, imagens, valores e normas. No processo da atividade de aprendizagem, as gerações mais novas reproduzem em suas consciências a riqueza teórica que a humanidade acumulou e expressou nas formas ideais da cultura social.

Pelo fato de a teoria vigotskiana, em seu país, ser veiculada correntemente com base em Davidov, que enfatiza a interação no plano interpessoal, Daniels estranhou não encontrar crianças *supostamente* desvoltas nas salas de aula, entendendo que, no regime soviético, pouca atenção se deu aos aspectos emocionais dos alunos. Todavia, por outro lado, diz ter encontrado a instrução em tais salas.

Daniels (1993, p. 11) conclui o seguinte:

Nosso sentimento é que ambas as posições têm muito a ganhar uma da outra. O sistema soviético produziu uma forte análise teórica do papel de instrução e propôs análises práticas detalhadas das implicações pedagógicas de aspectos particulares do conteúdo da educação. Em particular, isto

sugere que a direção de fluxo do particular para o general ou resumo, tão familiar a nós no oeste [ocidente], pode ter desencaminhado e que as crianças deveriam ser apresentadas tão depressa quanto possível a princípios gerais e então deveriam ser ensinadas como os aplicar. O novo sistema russo herdou este legado. Nós sugerimos neste artigo que há grande descontentamento com as formas de interação que obteve em salas de aula soviéticas e também com a falta de atenção para os aspectos sociais e emocionais da educação.

Pode ser que a experiência derivada do Reino Unido venha a ser de interesse ao sistema russo posto que ele construa sua nova visão educacional. Talvez nós, em troca, poderíamos nos beneficiar das suas abordagens de aspectos do ensino.

Possivelmente a interação professor-aluno, aluno-aluno poderia ser melhorada naquelas salas ou escolas, mas ficou notória a herança do ensino de conteúdos por uma metodologia defendida por autores soviéticos – certamente não dominada por todos os professores russos, como aponta Daniels.

A aproximação defendida por Daniels talvez possa ser realmente possível ao se considerar a queda do regime soviético, uma vez que, de saída, como o autor mesmo aponta, o próprio conceito de *social* é divergente. Como abordei no capítulo anterior, a educação não se fazia, naqueles anos soviéticos, à parte do projeto de sociedade defendido, nem na escola regular, nem na auxiliar ou especial.

Prosseguindo, nas publicações acerca da educação e da sociedade soviéticas também há críticas referentes à avaliação dos indivíduos com deficiência.

Conforme Korkunov et al. (1998), a responsabilidade para avaliar as crianças com necessidades especiais sob o crivo da multidisciplinaridade era dos consultores da equipe psicológica-médica-pedagógica (PMPCs). Em diferentes regiões da ex-União Soviética havia uma desta equipe PMPC, para cada 120.000 crianças. Isto porque as crianças com necessidades especiais compunham aproximadamente 8.7% da população, e cada equipe PMPC seria então, responsável pelo trabalho com aproximadamente 10.000 a 11.000 crianças. Os autores salientam que, infelizmente, além da carga de trabalho extremamente pesada da equipe e da falta de recursos adequados, a tarefa principal do PMPC seria colocar as crianças em instituições de educação especial.

Os autores lembram que, nesse contexto, e com o objetivo de prover uma base teórica e metodológica para o funcionamento de escolas especiais, foi desenvolvida uma profissão particular: os *defectologistas*, especialistas no desenvolvimento anormal e em Educação Especial. *Defectologistas* que estavam, em sua grande maioria, envolvidos com a

tarefa histórica de formar o *novo* homem com deficiência, o homem comunista com deficiência.

Grigorenko (1998) escreve que o ocidente se envergonhou de empregar o termo Defectología para descrever os indivíduos com deficiências, e o substituiu pela palavra incapaz nos anos de 1930. O termo Defectología tinha se tornado muito bem estabelecido, a partir de estudos e discussões amplamente travadas e, ainda era muito impregnado politicamente, era muito "soviético" por ser resultante da pesquisa de psicólogos soviéticos e defectologistas, tais como Vygotski. Mas tal termo, ao contrário do que expuseram outros autores, não poderia, portanto, ser simplesmente descartado.

Ante o que fora posto anteriormente, recuperando aspectos históricos do atendimento às pessoas com deficiências ou diferenças físicas e mentais, estas considerações críticas, importantes e necessárias, precisam ser feitas em estreita relação com as condições históricas postas, sob o risco de se desqualificar e de se descartar, como é muito próprio a estas últimas décadas, uma proposta de sociedade e de educação em seus fundamentos e proposições diante das alarmadas contradições e sofrimentos que provocaram. Tomando-se os sofrimentos suscitados pelo que aparentam, sem que sejam estabelecidas mais articulações com a própria história da humanidade e do país, tem-se, na verdade, uma inaptidão instalada: a capacidade de análise, de compreensão, o que revela e ao mesmo tempo leva a um outro patamar de consciência. Entende-se, por conclusões pautadas na aparência, que não há mais pelo que lutar, não há um modelo de homem a se formar, só a se reproduzir. Por esse modo de pensar, os eventos humanos, a capacidade criativa que pode mover montanhas, que se revelou nas diferentes fases de desenvolvimento da humanidade e que subsidiou a constituição da Educação Especial, é negada, e, com isso, a capacidade reprodutivista se impõe até seu esgotamento...

III VIGOTSKI E AS BASES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL DO *NOVO* HOMEM

Breve há de ser (sinto no ar)
Tempo de trigo maduro.
Vai ser tempo de ceifar.
Já se levantam prodígios,
Chuva azul no milharal,
Estala em feijão
Um leite novo mimado
No meu longe seringal
Thiago de Melo

Para se compreender o indivíduo real em sua concreticidade, tal como aponte na *Introdução* por meio de Kosik (1976), é preciso lançar mão de teorias explicativas que reúnam um conjunto de informações sistematizadas a respeito. No entanto, observo que elas só exercem papel determinante para tal tarefa se tomarem o indivíduo com base em uma rede de mediações e de abstrações que lhes sejam próprias. Elas devem permitir que se saia da pseudoconcreticidade; que se considere o que o indivíduo apresenta de imediato e que impulsionem para além do que ele é, ou seja, devem oferecer subsídios para que se possa considerar *o que ele é* e o que traz embutido, o seu *vir a ser*. Entendo que as teorizações vigotskianas permitem esse exercício.

Nos capítulos anteriores, apresentei o contexto sócio-econômico e educacional da velha sociedade russa e as críticas que lhes eram feitas, com base no marxismo. Abordei, ainda, acerca da nova sociedade e do novo homem que se buscava, seja por medidas revolucionárias nos domínios político, econômico e social, seja pela instituição de um novo sistema educacional que deveria, por metodologias e conteúdos específicos, atribuir significado e proporcionar sentido a tais medidas. As matrizes marxistas, diretoras para a constituição da nova sociedade, assumiam tal papel para a formação do *novo* homem soviético, com ou sem deficiências.

Reafirmo que a compreensão do desenvolvimento diferenciado pela deficiência ou por outra necessidade especial e a defesa do atendimento educacional às pessoas sob esta condição feitas por Vigotski constituem-se em um dos mais importantes capítulos da história da Educação Especial que, como visto, é marcada por importantes feitos. Desse modo, nesta parte do trabalho, abordo aspectos da teoria vigotskiana no tocante ao

desenvolvimento humano, defendendo que o seu percurso não-regular ou atípico serviu de base explicativa para o regular ou comum. Nela, apresento as críticas do autor às produções teóricas e à prática desenvolvida no âmbito do atendimento educacional da época às pessoas com deficiências, assim como os novos princípios e fundamentos que apresenta para a Defectología do *novo* homem. Objetivo, assim, discutir se a proposição educacional para a mesma, elaborada por Vigotski, era coerente ao projeto societário que se implantava e à educação regular soviética pleiteada.

Para o alcance deste objetivo, é preciso responder às seguintes questões: - Como se deu a inserção de Vigotski no âmbito da Defectología, e quais as suas ações no mesmo?; -Quais as bases e princípios defendidos pelo autor para a nova Defectología, pós-revolucionária?; -Em que a concepção de Vigotski acerca do desenvolvimento humano colabora para que se possa compreender de modo menos fragmentado o indivíduo com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, bem como o atendimento educacional que lhe é oferecido?; -Até que ponto a psicologia vigotskiana contribuía para haver coerência entre o projeto societário buscado e o projeto educacional defendido?

Para tanto, é necessária a análise dos conceitos ou de defesas feitas pelo autor, como os de *compensação* e de *supercompensação* dos déficits ou “defeitos biológicos”, como se dizia naquela época (VYGOTSKY, 1997b), da importância de se considerar o âmbito social, dentre outras formulações que são apropriadas e assimiladas à proposta atual de Educação Inclusiva. Reafirmo que tais formulações podem perder a “efetividade que tinham” naquela sociedade pós-revolucionária ao se desconsiderar o contexto histórico e os fundamentos filosóficos que apresentei nos capítulos anteriores.

Lembro que a maioria dos estudos mundiais que envolvem a deficiência está pautada em uma definição norte-americana e europeia ocidental da mesma, sendo que numerosas publicações recentes atestam a importância da investigação dos seus aspectos histórico e cultural. Isso revela que, além daquilo que possa ter de significação prática, o atendimento às deficiências e até a sua própria concepção têm implicações filosóficas e antropológicas (GRIGORENKO, 1998). Ou ainda, elas se revelam de uma ou de outra forma, ganham uma ou outra valoração somente em um dado contexto, em uma dada época, em uma dada sociedade.

Grigorenko (1998) ressalta que, em toda cultura, entendimentos sobre a deficiência não são só embasados por uma filosofia política particular, mas elaborados por um conjunto de leis, procedimentos administrativos, diagnósticos médicos, organizações institucionais, especializações profissionais e interesses comerciais. Assim, estudos

específicos da deficiência exigem que os investigadores transponham das práticas clínicas e das sessões de reabilitação terapêutica em direção à consideração da cultura e da comunidade em que os indivíduos e famílias vivem. Mas não é só isso, exigem dos investigadores que examinem a sociedade em suas condições globais.

Vygotski (1997a, p. 372) escreve, em 1927, em sua análise sobre a crise da psicologia, que

[...] cada pessoa é, em maior ou menor grau, o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais. Podemos ver que nesta apresentação o conhecimento do singular é a chave de toda a psicologia social; de modo que temos de conquistar para a psicologia o direito de considerar o singular, isto é, o indivíduo, como microcosmos, como um tipo, um exemplo e modelo da sociedade.

Nos dias de hoje, esta afirmação de Vigotski parece referir-se à abordagem de alguma outra área, menos à de estudos da Educação Especial. Mas entendo, ao contrário, que diz respeito a ela também, visto que pôr na devida relação o biológico e o social é o que se apresentava e se apresenta como necessidade urgente não só à psicologia, mas à educação regular ou especial, à medicina, etc.

Grigorenko (1998), em sua análise acerca do sistema de Educação Especial na Rússia, apresenta dados consistentes, seja pela quantidade de fontes arroladas, seja pelas análises que faz dos dados levantados. Explica que a Defectología foi criada com base no sistema educacional geral, espelhando, assim, todas as boas e más qualidades deste. Destaca que, durante a fase soviética, ocorreu o desenvolvimento da educação remediativa ou correccional de modo sem igual no mundo, refletindo, sim, os valores daquele contexto social. O contexto, recordando, era de embates para a implantação de uma nova ordem social e econômica, sendo que se contava com a educação para reafirmar e dar seguimento à mesma.

Grigorenko (1998) e Martz (2005) entendem que a sociedade russa percebeu a necessidade de mudar seu sistema educacional geral nas últimas décadas do século XX, mas que a Educação Especial permaneceu intacta ou não acompanhou essas mudanças. Para Martz (2005, p. 120), há muito a ser feito no tocante à reabilitação e à vida com mais independência das pessoas com deficiências na Rússia dos dias atuais, desde adaptações arquitetônicas até a valoração dada às memas. Desse modo, ressalta que a visão vigotskiana de deficiência, que a entendia como um problema antes sócio-cultural que biológico, dá lugar à visão médica, o que é de fundamental importância.

Grigorenko (1998) reconhece que, na Rússia, essa área teve seu empurrão inicial, para um rápido desenvolvimento, nos primeiros anos pós-revolucionários leninistas (1917-1920), época em que o país teve que lidar com dificuldades referentes às crianças privadas cultural e educacionalmente. Como apontei nos capítulos anteriores, crianças essas que tinham perdido as famílias e que não contavam com estruturas tradicionais de apoio social durante a *Primeira Guerra Mundial*, as Revoluções de 1917 e a guerra civil. Pode-se dizer que, naqueles anos soviéticos, a natureza da intervenção era concentrada exclusivamente em assuntos de remediação e de reabilitação. De um lado, devido à visão médica predominante e, de outro, por conta dos que se tornaram deficientes em decorrência de lesões e amputações em tais guerras – concepção que perdurou até meados da década de 1980.

Conforme Gindis (1995b), os trabalhos de Vygotski no domínio da Educação Especial ainda não têm sido tão apreciados, mesmo com o novo despertar da década de 1990, a despeito de terem apresentado um novo paradigma para a Educação Especial do século XX. Gindis (1999) explica que, após tantos anos, ainda há uma dificuldade dos profissionais da Educação Especial para com os textos de Vigotski, causada por muitos fatores: “as diferenças em tradições humanísticas psicológicas e gerais na ciência americana e russa”; a “natureza inovadora da escrita de Vigotski”, que apresenta, muitas vezes, formas não-acadêmicas, e algumas tidas até como assistemáticas e contraditórias ao expressar idéias; a sua argumentação por meio de autores completamente esquecidos hoje; o emprego de terminologia estranha – que são relíquias terminológicas ásperas aos ouvidos de hoje [entendo que ao não se dominar ou não se considerar o método histórico-dialético esta idéia se acentua].

No ocidente, têm sido feitos estudos analíticos e comparativos do quanto essa área da Educação Especial avançou ou não na era soviética e em tempos pós-soviéticos. Autores apontam aspectos críticos ou negativos, como: a centralização da educação soviética, a falta de relações interpessoais mais próximas, a incidência de problemas emocionais não atendidos; a falta de atendimento aos quadros de comprometimento menos severos; a propaganda ideológica comunista (DANIELS, 1993).

Para se ponderar as críticas ou as observações direcionadas ao sistema soviético e, mais especificamente, a Vigotski e demais autores da Psicologia Histórico-Cultural no tocante à área da Educação Especial, que serão apontadas ao longo deste capítulo, é preciso retomar a própria história desta, bem como os aportes teóricos em questão. É necessário lembrar que, desde os tempos mais remotos, os indivíduos com deficiências eram envoltos em problemas antes histórico-sociais que biológicos, como defendeu fortemente

Vygotski (1997b), e a história do seu atendimento educacional não se põe à parte deste contexto, como já abordei no *Capítulo 2*.

3.1 VIGOTSKI E A NOVA PSICOLOGIA

Como se deu a inserção de Vigotski no âmbito da Defectologia? Quais as suas ações nesta área de estudo e de intervenção, e qual a sua relevância para a educação atual, que se encontra às voltas com a proposta de Educação Inclusiva? Responder a estas questões implica na abordagem de como o autor concebia a própria psicologia.

A biografia acadêmica de Vigotski pode ser dividida em dois períodos fundamentais, de 1896 a 1924, quando “fez sua primeira aparição como relevante figura intelectual”, e de 1924 a 1934 (WERTSCH, 1988, p. 21).

Leontiev (1997, p. 419-420) faz suas considerações a partir deste segundo período, e escreve que em seus reconhecidos dez anos de produção fecunda, encerrados pela morte por tuberculose, Vigotski elaborou cerca de 180 trabalhos, dos quais 135 haviam sido publicados até 1982, data da edição do *Tomo I de Obras Completas*, em Moscou. Leontiev expõe quanto as idéias do autor permanecem atuais, mesmo ante o ritmo intenso de produção científica própria ao século XX – e que continua no presente século. Afirma que sua obra se apresenta determinada pela “Grande Revolução Socialista de Outubro”, numa contraposição ao espírito idealista reinante nessa ciência em países como a Alemanha, França, Estados Unidos da América, dentre outros, manifesto pelas correntes psicológicas como a Gestalt, Psicanálise, Escola de Wurtzburgo, etc., levando à produção da psicologia aplicada.

Na Rússia, a psicologia apresentava-se ainda bastante restrita, sob um caráter acadêmico-universitário e sem aplicações práticas [sociais], mesmo que Chelpanov (1862-1936), discípulo de Wundt, já houvesse criado, em 1912, o primeiro *Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou*. Mas, como na própria Rússia as idéias ocidentais tinham guarida, mesmo sob o norte do materialismo histórico-dialético, fazia-se uma psicologia idealista (VYGOTSKI, 1997a, p. 259-407).

Ante a *Revolução*, foi premente a criação de uma psicologia aplicada ao trabalho, a psicotécnica, voltada aos “problemas aplicados”. No entanto, naqueles primeiros anos pós-1917, não estava evidente aos psicólogos russos em geral a necessidade de mudança, da criação de uma nova psicologia não-idealista, condizente com a nova ordem. Blonski,

todavia, começa a apresentar esta questão em suas publicações em 1921. Em 1923, Kornilov aponta para a necessidade de uma psicologia marxista, no *I Congresso de Psiconeurologia*, quando se discutem teses de notório caráter marxista, como: a primazia da matéria sobre a consciência, o psiquismo atrelado à matéria altamente organizada, o caráter social do psiquismo humano, etc. Tem-se, com isso, instalado o embate entre os discípulos idealistas de Chelpanov e Kornilov, e seus seguidores. A resultante objetiva de tal embate é que Kornilov passou a dirigir o *Instituto*.

Em seu percurso profissional, consta, dentre outros aspectos, que Vigotski fez uma brilhante conferência no *II Congresso de Psiconeurologia de Leningrado* (1924), intitulada *Métodos na investigação reflexológica e psicológica*, o que se constituiu em marco importante em sua história profissional. Pela primeira vez, pôde expor ao público as suas idéias sobre Psicologia, despertando interesse em Kornilov, então diretor do *Instituto de Psicologia*, que o convidou a compor o quadro de pesquisadores do mesmo, juntamente com Luria, Leontiev e outros estudiosos (WERTSCH, 1988, p. 26). O *I Congresso* havia contado com 500 participantes, e o segundo com 900, com prevalência na participação de professores, o que permite compreender a repercussão que a sua fala alcançou (GREDLER, SHIELDS, 2003).

Mas, ao mesmo tempo, numa busca pela “materialidade” do psiquismo, Kornilov encabeça as pesquisas reatológicas, que objetivavam a análise clássica da estrutura do movimento. Dentre outros, os jovens Luria e Leontiev estavam encarregados de estudar o “método motor combinado”. A idéia era investigar a velocidade, a forma e a força das reações. Mas muitos psicólogos não tinham a clareza de qual seria o caminho para se construir a *nova* psicologia, uma tarefa sem igual na história da Psicologia mundial.

Questões como estas se punham entre aqueles psicólogos: que papel outorgar, doravante, às psicologias existentes nos anos de 1920 (freudismo, behaviorismo, reflexologia, reatologia, etc.)?; a psicologia marxista deveria estudar o problema da consciência?; a psicologia marxista poderia utilizar o método da introspecção?; a psicologia marxista deveria ser, “[...] na realidade, a síntese da psicologia empírico-subjetiva (‘tese’) e da psicologia do comportamento, da psicologia objetiva (‘antítese’)”?; como ficaria a questão do condicionamento social da psique do indivíduo e que lugar corresponderia à psicologia social no sistema da psicologia marxista?. O momento, enfim, era de embates em diversas frentes: ao idealismo de Chelpanov, que se opunha às idéias da psicologia marxista, ao materialismo vulgar (sob o mecanicismo e energetismo de Bójterev, o reducionismo fisiológico e a biologização da psique, etc.) (LEONTIEV, 1997, p. 422, 423).

Luria (*apud* WERSTCH, 1988, p. 26) também destaca que no *II Congresso de Psiconeurologia*, em 1924, com o seu trabalho sobre reflexos condicionados e o comportamento consciente, Vigotski causa grande impressão. Os participantes observam sua força intelectual, que merecia ser escutada, o que levou ao convite para trabalhar no *Instituto de Psicologia de Moscou*. É a partir daí que se faz a contagem de sua criação propriamente psicológica (1924-1934), embora, em anos anteriores, já vinha desenvolvendo diferentes trabalhos no campo da crítica teatral, da história, da economia política. Em sua produção, evidencia-se sua forte formação em filosofia, com especialização na filosofia clássica alemã. Em decorrência dos seus estudos no domínio da arte e da filosofia, em 1925, encerra um grande trabalho com a tese *Psicologia da Arte* (BARROCO, 2005). Em que pese a relevância deste estudo, faltam-lhe elementos conceituais próprios da psicologia [desenvolvidos e/ou aprofundados posteriormente] que pudessem dar maior unidade entre as análises que elabora e suas implicações com a nova sociedade; mas já se vê, ali, os brotos de seu futuro desenvolvimento teórico em direção à proposição de uma nova escola psicológica.

Ainda em 1925, Vygotski (1997a, p. 44) deixa muito claro seu entendimento do quanto o estudo da consciência não seria algo secundário, mas central da nova psicologia, e que, ao se ignorá-la, enquanto problema a ser equacionado, essa ciência fechava-se ao caminho da investigação de problemas mais ou menos complexos do comportamento humano, atendo-se, assim, a explicar nexos mais elementares, envolvendo os seres vivos em sua relação com o mundo. Ressalta que uma “psicologia sem consciência” não permite o desenvolvimento de métodos para se investigar aquilo que não é aparente ou manifesto à vista, como os movimentos psicológicos internos, a fala interna, etc. Tal psicologia ignora que os movimentos internos, pouco conhecidos até aquele momento, dirigem e orientam o indivíduo. Quando se exclui a consciência como objeto de estudo da psicologia científica, não se expõe e não se contrapõe à psicologia dualista vigente, que separa o corpo do espírito, e que se reproduz apreendendo o homem com base em concepções reflexológicas. Por este entendimento, os processos subjetivos se tornam secundários ou epifenômenos, já que o comportamento é uma soma de reflexos.

Embora dominasse a teoria do reconhecido e premiado fisiologista Ivan P. Pavlov (1849-1936), que permitia uma explicação materialista para o psiquismo humano, como demonstrou no *II Congresso*, afirma:

Para nós, é indubitável que na nova psicologia todos os conceitos, classificações, terminologia, todo aparato científico da psicologia empírica,

serão revisados, reconstruídos e criados de novo. É indubitável que muito do que ali ocupa o primeiro lugar ocupará aqui o último. A nova psicologia considera os instintos e os impulsos como núcleo fundamental da psique e provavelmente não os estudará na última parte do curso. Também evitará a análise atomística, dispersa de fragmentos isolados da psique, nos que se decompunha o comportamento do indivíduo na psicologia mosaica. Mas, no entanto, não tem sido criado o novo sistema e não nos resta outra saída que aceitar temporariamente, mesmo que de forma crítica, na ciência e no ensino, o antigo aparato da ciência, recordando que este é o único procedimento para poder incorporar à nova ciência o indubitável valor das observações objetivas, os experimentos exatos acumulados ao longo do secular labor da psicologia empírica. Somente há que recordar em cada momento a convencionalidade desta terminologia, o novo ângulo que tem adotado cada conceito e palavra, o novo conteúdo que inclui. Não tem que esquecer nem um minuto que cada vocábulo da psicologia empírica é um odre velho que tem de encher-se com vinho novo (VYGOTSKI, 1997a, p. 36).

Enchendo os “odres velhos com vinho novo” [uma metáfora cristã], em 1925, argumenta que o que teria que ser estudado não seriam os reflexos, senão o comportamento: seu mecanismo, composição e estrutura. A psicologia científica não deveria ignorar os fatos da consciência, mas materializá-los. Não se tinha necessidade de considerar a consciência de modo biológico, fisiológico ou psicológico; antes era preciso encontrar para ela uma interpretação e lugar adequados. Nisto se constituía a primeira hipótese de seu trabalho nesse âmbito. A segunda seria a explicar os problemas fundamentais relacionados à consciência: “o problema da conservação da energia, a introspecção, a natureza psicológica do conhecimento de outras consciências, o caráter consciente das três principais dimensões da psicologia empírica (pensamento, sensações e vontade), o conceito de inconsciente, a evolução da consciência, de sua identidade e unidade” (VYGOTSKI, 1997a, p. 43, 45).

Conforme Leontiev (1997, p. 425), Vigotski encontrou-se em situação especial em relação aos demais psicólogos, visto que se deu conta da necessidade de se criar uma nova psicologia desde quando trabalhava com a Psicologia da Arte. O seu interesse pelas elevadas emoções humanas, produzidas pelas obras de arte, levaram-no a identificar os intoleráveis “defeitos” das correntes objetivas reais que havia nos anos de 1920: o behaviorismo, que fazia o fracionamento do comportamento humano em atos elementares isolados da conduta; a reatologia, que estudava as reações motoras; a reflexologia, que investigava os reflexos como base explicativa para a conduta humana. Mas o maior defeito era o modo simplista com que eram tratados os fenômenos psicológicos, tomados pelo reducionismo fisiológico, incapaz de descrever, adequadamente, a manifestação superior da psique, a consciência do homem, que seria a pedra angular da psicologia revolucionária [aliás,

a consciência merece atenção especial de Vigotski, que a investiga e a aborda direta ou indiretamente em diferentes textos, presente nos volumes de *Obras Escogidas*].

E é por esses caminhos que nos anos 20 se cria a “escola psicológica de Vygotski” (LEONTIEV, 1997, p. 428). Os primeiros colaboradores, em 1924, foram A. N. Leontiev e A. R. Luria, e depois se contou com L. I. Bozhóvich, A. Zaporozhets, R. Ye. Liévnina, N. G. Morózova e L. S. Slavina, dentre outros. De Leningrado, destacam-se D. B. Elkonin, Zh. I. Shif, além de outros. Os anos de 1927 a 1931 foram marcantes pelo volume e qualidade dos trabalhos de Vigotski e de seus colaboradores.

Em acordo com o contexto russo e depois soviético, de grande valoração do trabalho como meio de humanização, Vigotski apresenta suas elaborações científicas apoiando-se em outra tese, que traduz para a psicologia o que se punha no domínio da filosofia e da prática social pleiteada: a seu ver, os processos psíquicos, quando entregues a si mesmos, tomam certa direção de desenvolvimento e, quando apoiados por ferramentas ou instrumentos e elementos auxiliares, assumem outra completamente diferente. Os primeiros processos ele entendia como *processos psíquicos naturais* (pensamento em imagens, memória imediata, atenção involuntária, etc.) e os outros como *processos psíquicos culturais* (compreensão, vontade, atenção voluntária, memória mediada, etc.).

Para Leontiev (1997, p. 432),

Através da hipótese do caráter mediado dos processos psíquicos mediante “instrumentos peculiares”, Vygotski tratava de introduzir na ciência psicológica as diretrizes da metodologia dialética marxista, não de um modo [apenas] declarativo, senão materializado em um método. Essa é a principal característica de toda obra de L. S. Vygotski e nela precisamente radica todo seu êxito.

Numa contraposição ao “atomismo”⁴³ reinante (como era próprio aos behavioristas e reflexólogos), toma as funções psicológicas como funções integrais, com complicada estrutura interna, mas abertas ao mundo exterior, tal como entendiam os gestaltistas. Todavia, em Vigotski, havia a formação dialética, o que se pode perceber no historicismo e na defesa da historicidade que sempre apresenta. Assim, diferentemente dos gestaltistas, concebe as formações psicológicas superiores como formações históricas.

Tais formações poderiam ser estudadas nos planos evolutivo ou filogenético, histórico e ontogenético (VYGOTSKI, LURIA, 1996, 51). Elas também

⁴³ Termo utilizado para referir-se à análise por meio da decomposição do conjunto em conteúdos mínimos, mas que perdem a suas propriedades ao serem isolados, como se dá com a água, por exemplo, que é composta por hidrogênio e oxigênio. Também, vale-se do termo “análise por unidades”, na qual se mantém a propriedade das partículas analisadas, que seria, pelo exemplo, a análise das moléculas.

poderiam ser estudadas no âmbito da normalidade ou da “patologia”, observando-se as suas manifestações em pessoas que as apresentam, por diferentes motivos, em processo de deterioração, por doenças e lesões, ou que não alcançam o seu desenvolvimento a contento por conta de deficiências.

Assim, para Vigotski, a questão da humanização não seria a mera maturação biológica no plano ontogenético, nem a mera adaptação biológica alcançada na filogênese, nem ainda a assimilação pelo homem do espírito universal encarnado na cultura (como pleiteava Dilthey), nem, tampouco, as meras relações de cooperação social (defendida por Janet). Antes, o crucial para a humanização seria a atividade do trabalho com o auxílio de instrumentos externos (LEONTIEV, 1997, p. 435).

Sobre este fundamento marxiano é que edificou sua tese acerca de o psiquismo humano se desenvolver do plano inferior ao superior pela criação de instrumentos psicológicos. Conforme Elkonin (1996, p. 387), “o objetivo principal de suas investigações foi a história do surgimento, desenvolvimento e desintegração das formas superiores especificamente humanas da atividade da consciência (das suas funções). Vigotski foi o criador do método que denominou *genético-experimental*” e, por meio deste provocava novas formações de processos psíquicos; o que lhe permitia observar seu surgimento e desenvolvimento, e descobrir as leis desse processo. Wertsch (1988, p. 36) explica que Vigotski cria que, sem a intervenção da análise *genético-comparativa*, não se poderia explicar os inúmeros processos interiores e suas dinâmicas causais. Por ela, “[...] estudava como a interrupção de uma das forças do desenvolvimento afetava a evolução da atividade prática e intelectual do ser humano”, como se dava no caso da surdez, da cegueira, do atraso mental. Esta prática foi de interesse de seus colaboradores, como Luria (1974), Leontiev (1978), e de seus continuadores, como Mescheryakov (1979).

Para Elkonin (1996, p. 388, grifos meus), o trabalho de Vigotski com crianças oportunizava o estudo das novas formações e, para o estudo da desintegração desses processos, valia-se de estudos em clínicas neurológicas e psiquiátricas. Elkonin salienta que, na verdade, não se pode compreender o interesse de Vygotski pela psicologia infantil, evolutiva, “sem considerar que ele, antes de tudo, foi um teórico e, o mais importante, um prático no campo do *desenvolvimento psíquico anormal*”.

Pelo consultório/laboratório de Vigotski, passaram centenas de crianças com “desvios” do desenvolvimento psíquico, sendo que ele entendia que a análise de cada caso, de uma ou de outra anomalia seria uma manifestação concreta de algum problema geral. Afirma que a estratégia das investigações vigotskianas se estruturava de tal modo que se fundiam as

questões puramente metodológicas da psicologia e às de “surgimento histórico da consciência humana, sua formação, desenvolvimento ontogênico, anomalias no processo de desenvolvimento. O próprio Vigotski, com frequência, denominava esta união de *unidade de análise genética, estrutural e funcional da consciência*” (ELKONIN, 1996, p. 388, grifos meus).

As observações de Leontiev e de Elkonin, e o próprio estudo da obra vigotskiana permitem-me concluir que o estudo da sua produção no campo da Defectologia se torna essencial para a compreensão da sua teorização acerca do desenvolvimento humano. Entendo que ainda se faz necessário expor conceitos cruciais do autor ante suas implicações para a área da Educação Especial, oportunizando maior compreensão às suas críticas e proposições neste âmbito.

3.2 VIGOTSKI E A DEFECTOLOGÍA

Para Gindis (1999, s. p.), há duas maneiras de aplicar as teorias de Vigotski à Educação Especial contemporânea, por meio da sua teoria geral, conhecida como *Teoria Histórico-Cultural*, e, em específico, pela sua teoria especial (menos conhecida), chamada *Teoria da "disontogenesis"* (em sentido literal: "desenvolvimento distorcido"). Entendo que o emprego deste termo merece cuidado, visto que até o desenvolvimento sob condição de deficiência revela-se como uma forma de desenvolvimento ontogênico para o autor soviético. Gindis escreve que o “otimismo da mensagem geral de Vygotsky” é substanciado por um número de metodologias concretas (avaliação dinâmica, aprendizagem mediada, educação cognitiva, etc.), que encontrou uma audiência entusiástica na educação norte-americana na década de 1990, resultando em estudos bastante conhecidos. Afirma que, todavia, no âmbito da Educação Especial, isso não se apresentou da mesma forma. Escreve que

Há uma triste ironia neste fato, pois a Educação Especial não somente exerceu um nítido papel na atividade profissional e na vida pessoal de Vygotski [...], mas também constitui uma parte importante de sua herança científica [...]. A Educação Especial era o principal domínio empírico do qual Vygotski obteve dados para apoiar suas concepções teóricas gerais (GINDIS, 1999, s. p.).

Conforme Gindis (1999, s. p.), ela era um “laboratório natural enorme”, no qual as leis psicológicas gerais eram descobertas com base no estudo de “várias anomalias”. Muitos dos conceitos principais de sua Teoria Histórico-Cultural foram elaborados nessa estrutura da Educação Especial e de suas terminologias teóricas (WERTSCH, 1988; KNOX, KOZULIN, 1989). Para Gindis, este marco só se tornou notório nos EUA após a publicação de *Fundamentos de Defectología*.

Ao se estudar o *Volume V de Obras Escogidas* (VYGOTSKI, 1997b), 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. Em 1934, fechando os anos de rica produção científica, é editada, pela primeira vez, a obra *Pensamento e Linguagem* (VYGOTSKI, 2001), que não chegou a ver publicada em vida, e cuja segunda edição se apresenta mutilada pela censura stalinista. Nela explicita as teorizações acerca dos conceitos espontâneos e científicos, de desenvolvimento atual, real, de funções maduras e da zona de desenvolvimento próximo. No ocidente, na educação regular e especial, pode-se identificar que estas últimas elaborações são as que mais provocam referências à obra de Vygotski.

É necessário dizer que sua vida constitui-se numa trajetória de luta ideológica e teórica, que se reflete em sua busca pela criação da Psicologia e da Defectología de fato científicas, pela criação de uma ciência materialista histórica dialética da criança anormal e difícil. Sua luta pode ser melhor compreendida quando se tomam para análise os seus textos já bastante divulgados, mas ainda merecedores de constantes estudos.

Conforme Gindis (1999), [oficialmente] a Defectología soviética em si não abarcava a inabilidade ou o distúrbio de aprendizagem, e nem o distúrbio emocional – tomado, não raramente de modo confuso, junto com o atraso mental. Explica que, nos dias atuais nos EUA, pessoas com distúrbios de aprendizagem compõem mais da metade da população da Educação Especial⁴⁴. Mas, de acordo com os princípios defectológicos, as crianças com os cérebros e os sistemas sensoriais organicamente “intactos” pertenceriam à

⁴⁴ No Brasil, pessoas com transtornos emocionais ou de conduta compõem a área de condutas típicas, da Educação Especial, e as que apresentam problemas neurológicos, decorrentes de lesões no sistema nervoso central ou de alterações no processamento auditivo, visual, etc., que afetem a aprendizagem, podem ser atendidas em salas de recursos, um dos programas desta modalidade de ensino.

instrução geral, apesar da larga escala de problemas educacionais que pudessem apresentar, como apontou Grigorenko (1998). Na época de Vigotski, a “inabilidade de aprendizagem” devido aos problemas neurológicos era desconhecida na Rússia do modo como é possível hoje. Gindis (1999, s. p.) ressalta, ainda, que a tentativa de se explicar a Defectologia como uma combinação da “inabilidade de aprendizagem e da psicologia anormal”, como se deu nos EUA após a publicação do *Volume V de Obras Escogidas* (VYGOTSKI, 1997b), é um tanto enganadora. Mas, mesmo sem a óbvia congruência entre os campos da Defectologia e da Educação Especial norte-americana contemporânea, entende que se possa encontrar em Vigotski a única fonte, teórica e metodologicamente, e a mais poderosa inspiração profissional para as gerações atuais. Porém, se Vigotski desperta interesses na atualidade, afirma que “esta não é uma fonte facilmente digerida!”, exigindo ainda muitos estudos. O que há em sua produção para despertar tal interesse?

É necessário lembrar que embora a sociedade russa e soviética saudasse um ou outro psicólogo como símbolos de uma ciência objetiva e/ou revolucionária, por exemplo, como Blonski ou Pavlov, nos trabalhos materialistas desses autores, havia muitos pontos a serem superados para que assumissem um fundamento marxista. O próprio Vigotski deixa claro que não é por serem russos que suas ciências seriam necessariamente revolucionárias; não é por anunciarem a história e a dialética que apresentavam necessariamente o inovador. Não é por apontarem a materialidade do objeto estudado que os tomassem dialeticamente. Antes, a ciência inovadora e revolucionária não dependeria apenas do emprego de termos marxistas, mas da formulação do problema, da delimitação do objeto de estudo e, daí sim, do modo de apreendê-lo e de como se o devolvia à prática social. Considero, por isto, que os estudos vigotskianos, sim, *objetivaram* essa superação por meio de uma *nova* psicologia, que poderia defender o reconhecimento da possibilidade do desenvolvimento humano, mesmo em condições atípicas.

Segundo Vygotskaya (1999), os trabalhos de Vygotski foram levados a cabo em duas direções, teórica e prática, que se entrelaçam firmemente, a tal ponto de ser difícil separá-las. Marca que é reconhecido como um dos fundadores da *Psicologia Especial*, bem como da nova Educação Especial na Rússia (MAHN, 1999; GRIGORENKO, 1998; MALOFEEV, 1998; GINDIS, 1995a, 1995b; 1999; DIACHKOV, 1982; MCCAGG, 1989; KNOX, KUZOLIN, 1989).

No mesmo ano em que participou do *II Congresso de Psiconeurologia*, Vigotski foi responsável pela organização e administração do *Primeiro Congresso de Educação Especial da Rússia* (26 de novembro de 1924), que contou com a publicação prévia

de uma coleção de artigos, *Problemas na educação de crianças cegas, surdo-mudas e com atraso mental*. Vigotski editou essa coleção escrevendo a sua *Introdução*. Abordou acerca da significação do problema de ensinar e de criar as crianças com deficiências, chamando a atenção de estudantes, professores e da sociedade em geral de modo a resolver responsável e criativamente o problema (VYGODSKAYA, 1999). Pode-se observar que sua trajetória científica abarcava, paralelamente, o âmbito regular e especial do desenvolvimento humano, da educação, da ciência psicológica.

Neste *Primeiro Congresso*, apresentou um estudo com conceitos novos e aproximações práticas para responder aos problemas da Educação Especial. Segundo Vygotskaya (1999), muitos pedagogos especiais ouviram Vygotski pela primeira vez nessa ocasião, sendo que as pessoas não deixaram aquela conferência de 1924 da mesma maneira, mas completamente mudadas, renovadas; nitidamente, ela alterou o curso de Educação Especial, da Defectología. Mas o que foi novo e surpreendente para os ouvintes, ou, por que eles foram mobilizados pelas idéias de Vigotski?

Se, no início de sua atividade científica, interessou-se pela personalidade da criança mentalmente atrasada e fisicamente deficiente, o que se expressou em seus cursos para professores em Gomel (LURIA, 1992, p. 44), posteriormente examinou criticamente as teorias sobre a criança *anormal* e as diferentes *anomalias* do desenvolvimento, focando desde a gênese dos defeitos primários até a aparição dos sintomas secundários e terciários e suas implicações para a formação da personalidade. Vygotskaya (1999) explica que aquilo que hoje já é de alguma forma difundido, naquele momento, era o alicerce para uma outra concepção no âmbito da Educação Especial. Até ali, a criança com uma deficiência ou *déficit* era tomada quase que somente pelos parâmetros da biologia, e Vigotski propunha uma nova teoria explicativa para a natureza do desenvolvimento de crianças sob tal condição.

Deve-se sempre ter em mente que toda criança com deficiência é antes de tudo uma criança e somente depois uma criança deficiente. Não se deve perceber na criança com deficiência apenas o defeito, os “gramas” de doença e não se notar os “quilogramas” de saúde que a criança possui. Do ponto de vista psicológico e pedagógico deve-se tratar a criança com deficiência da mesma maneira que uma normal (VYGOTSKY *apud* VYGODSKAYA, 1999, p. 331).

Vygotski analisou o sistema de ensino que prevalecia nas escolas auxiliares, sob uma crítica completamente justificada, dos quais decorreram também propostas referentes ao reexame e à reforma de tal sistema. Ele iniciou a primeira pesquisa neste campo e

supervisionou a publicação e a distribuição de literatura pertinente, incluindo os seus primeiros panfletos populares: *Take Care of your Children's Hearing* (Cuide da audição de suas crianças), *How One Must Treat Deaf-Mutes and Deaf Children* (Como se deve tratar os surdo-mudos e as crianças surdas) e *Mental Retardation and How to Deal with It* (Retardamento mental e como lidar com ele).

Por meio de tais ações, essenciais naquele momento em que a panfletagem e a divulgação de informes em jornais era uma estratégia crucial para a formação da nova sociedade (REED, 1978), ele atuava na formação do professor, de demais profissionais e da sociedade de modo geral. Com relação aos professores, é necessário lembrar que primeiramente, contribuía na sua formação dando aulas e conferências em faculdades e universidades. A situação existente nas escolas para estudantes com deficiências era complicada pela escassez de especialistas e, tal como nos dias atuais e com frequência, estes não entendiam de modo mais articulado os problemas enfrentados pelas escolas.

Isso é compreensível, posto que, como abordei, nos anos pós-revolucionários a vontade de se implantar uma nova educação decorre de um processo que já vinha sendo gestado antes de 1917, mas que esbarrava nas condições objetivas miseráveis. Como cativar a classe de professores para compartilhar de uma visão que ainda só poderia ser tomada como um sonho? Ante a dificuldade de se ter a classe docente compartilhando dos mesmos ideais que moviam os revolucionários, como aponta Lênin, e com o propósito de se lutar pelo avanço, certamente que o ocidente acenava de forma ainda tentadora: a educação escolanovista se mostrava ao mundo cada vez mais vigorosa e adentra na Rússia e União Soviética anunciando o novo. Todavia, de fato, ao ser empregada no âmbito do sistema nacional de ensino, enterra qualquer chance de uma educação revolucionária. Se o contexto educacional e o ambiente pedagógico eram confusos aos próprios professores, tanto mais aos especialistas que atendiam aos alunos com deficiências ou necessidades educacionais especiais.

Ainda segundo Vygotskaya (1999), no verão de 1925, Vigotski foi enviado para a Inglaterra, como delegado da Rússia, para participar de um congresso internacional de ensino de crianças surdo-mudas. Visitou a França, a Alemanha e a Holanda para estudar os problemas da educação de crianças comprometidas pela deficiência e, fez contatos com laboratórios de psicologia e institutos pedagógicos. Em julho deste ano, em Londres, apresentou o trabalho *Princípios de Educação Social de Crianças Surdas-Mudas na Rússia*, que provocou grande interesse nos participantes. Por meio dele, Vygotski (1997b, p. 116) apresenta ao ocidente a discussão acerca do atendimento à criança surda-muda, fazendo uma

revisão teórica do que se tinha, citando a teoria pavloviana, mas afirmando, categoricamente, sob um fundamento marxista: “o defeito orgânico se realiza como anormalidade social de conduta”, a insuficiência física modifica a relação entre a criança com o mundo e se manifesta nas relações com as pessoas. Não se deve negar o fato em si da deficiência, mas o educador deve lidar com suas conseqüências sociais, com os conflitos advindos.

Em 1925/1926, começou a organizar o laboratório para o estudo de crianças com deficiências, cujas atividades se desdobraram prosperamente, resultando em muitos trabalhos práticos e no desenvolvimento de materiais de pesquisa. Vigotski foi ampliando cada vez mais os seus interesses pelos problemas da Defectologia, dedicando-se às atividades científicas no *Instituto de Psicologia* e a um trabalho no *Comissariado do Povo de Instrução Pública (CPIP)*, na *Subseção de Crianças Deficientes*. Ali, organizou um laboratório de psicologia da infância anormal, no então *Centro Médico-Pedagógico do CPIP da Rússia*, em Moscou.

Em 1929, a partir deste laboratório, Vigotski criou o *Instituto Experimental para Educação Especial* ou *Instituto Defectológico Experimental de Narkompros*. Após a sua morte, ele se tornou em *Instituto Científico de Investigação de Defectologia da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética*. Foi o primeiro diretor do instituto e continuou com afinco em seus trabalhos até a sua morte – foi conselheiro vitalício e consultor do mesmo (WERTSCH, 1988, VYGODSKAYA, 1999, BEIN et al., 1997). Conforme Grigorenko (1998), na década de 1990, o *Instituto* permanecia como o principal centro de pesquisa para o estudo de crianças com deficiências na Rússia.

Tal como exposto por Elkonin (1996), Vygotskaya (1999) explica que, nessa época, Vygotski começou a estudar as crianças de modo integrado, sob as perspectivas clínica, psicológica e pedagógica. As análises clínicas e exames de crianças, bem como várias conferências especiais eram realizadas no *Instituto*, atraindo uma grande audiência, composta por seus membros, por professores de Moscou, dentre eles os que atuavam em escolas auxiliares, por doutores, psicólogos e estudantes.

Os professores disseram que para eles as análises eram, verdadeiramente, um evento. Eles se lembraram de como ao término do dia escolar se apressavam de vários cantos de Moscou para estarem no Instituto. Como o saguão não podia comportar todos que vinham (o Instituto estava espalhado em pequenos edifícios), quando não fazia frio eles abriam as janelas e aqueles que desejavam ouvir permaneciam por horas escutando o que estava acontecendo no interior. As muitas pessoas presentes tinham que permanecer apertadas às janelas e umas às outras sem se mover para não perturbarem os que estavam próximos. E assim, depois de um dia cheio de trabalho, os

professores de Moscou estavam escutando Vygotski o qual analisava em detalhes cada caso e revelava a natureza da deficiência, isolava as dificuldades da criança com desvios no desenvolvimento, esboçava um plano de trabalho com ela e destacava aqueles aspectos saudáveis ou positivos da constituição da criança, os quais deveriam ser trazidos à tona por esse trabalho. Ninguém, é claro, exigia que os professores assistissem a essas conferências. Como eles me disseram, isso era essencial para eles pessoalmente. Mais importante, era interessante e significativo. (VYGODSKAYA, 1999, p. 332).

Luria (1992, p. 43) salienta que

O trabalho de Vygotsky na escola normal o colocara em contato com as crianças que sofriam de defeitos congênitos – cegueira, surdez, retardamento mental – e também com a necessidade de ajudar essas crianças a desenvolverem suas potencialidades individuais. Procurando soluções para esses problemas, interessou-se pela psicologia acadêmica.

No modo de conhecer a criança com deficiência, Vygotski duvidava daquilo que se apresentava na aparência. Durante o exame clínico, buscava sempre a essência de cada caso, e sob a perspectiva integralizadora, fazendo uma análise meticulosa, profunda. Primeiro, realizava um estudo global: cada criança era examinada em detalhes por vários especialistas, como médicos, psicólogos e professores que, em geral, identificavam o nível de desenvolvimento real, ou seja, identificavam aquilo que a criança conseguia fazer por si mesma. Depois, ele fazia o seu próprio exame, falando com a criança, propondo-lhe várias tarefas, e fazendo-lhe perguntas.

Era notória em Vygotski a habilidade para estabelecer contato com uma criança, que se abria ou se revelava mais a ele que aos demais examinadores. Vygotski ficava atento ao resultado de uma determinada tarefa, mas atentava-se ainda mais ao modo como a criança a solucionara, como se comportara e o que dissera no processo. Falava, ainda, com os pais da criança e, então, com os seus professores. Só depois de considerar todos os dados é que generalizava o material e elaborava conclusões. Por esse caminho, “ele não só refinou a sua diagnose preliminar, mas também interpretou cada estudo de caso de um ponto de vista teórico” (VYGODSKAYA, 1999, p. 331).

Pode-se concluir que parte de sua maior facilidade para lidar com a criança se apoiava em seu domínio teórico, ou seja, sabia o que queria entender na investigação; a teoria iluminava a sua prática. Tal como em seus escritos, seu ponto de partida para análise eram as noções existentes de determinada deficiência, pautando-se em dados da literatura científica mundial. Comparava esses dados com os resultados dos exames que realizara,

somando seus próprios pensamentos e incluindo todo o material em um novo contexto teórico. Certo é que, em cada caso específico, ele percebia, na verdade, um problema teórico. Esse modo de trabalho impulsiona-o a descobrir especificidades que outros autores, soviéticos ou não, não tinham ainda levado em consideração.

Vygotskaya (1999) ressalta que suas análises clínicas de crianças não só tiveram valor prático, mas enriqueceram as teorias no âmbito da Educação Especial. A autora destaca os problemas primários com os quais Vigotski trabalhou: a necessidade de isolar e levar em conta a deficiência em sua manifestação primária e estratos subseqüentes; o problema da compensação social; os caminhos alternados ou as vias colaterais de desenvolvimento; a diagnose precoce da deficiência, etc.

Vygotskaya (1999, p. 332) afirma:

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 as suas mãos. A teoria de Vygotsky era frutífera porque surgiu das demandas de prática, e a prática tinha êxito porque foi fundamentada na teoria considerada em profundidade.

Grigorenko (1998) reconhece que tudo isso se tornou a base teórica da Defectologia soviética e que as idéias de Vigotski foram desenvolvidas posteriormente por alunos e colegas, como Meshcheryakov, Vlasova, Lubovsky, entre outros.

Em 1998, Grigorenko afirma que, ao longo dos mais de 70 anos de sua existência, o campo da Defectologia continuava valendo-se das idéias de Vygotski como sua base. O *Instituto* criado com a sua participação ativa existe até hoje, mas com outro nome, sendo que se tornou a prescrição durante muitas décadas para pesquisa em crianças com deficiências e na reorganização da Educação Especial aplicada.

É necessário dizer, no entanto, que considerações como estas não foram levadas em conta em um relatório de pesquisa publicado pela UNICEF (2004), o qual observa que não é fácil traçar um perfil acerca do atendimento ofertado às crianças com inabilidades ou deficiências em países da Europa Oriental, da Comunidade de Estados Independentes e Estados Bálticos. Nele o atendimento a crianças com deficiências é apresentado como precário e de certo modo arcaico, embora se reconheça a extensão territorial do campo pesquisado e a limitação de abrangência da pesquisa.

Pelo exposto até aqui, o interesse metodológico de Vygotski por formas divergentes do desenvolvimento psicológico, por problemas da mente, estava presente desde o início de sua carreira e permaneceu até sua morte (KOZULIN, 1990, p. 189). Penso que é

justamente pelo modo de problematizar o *humano*, de apreendê-lo e de apresentá-lo à sociedade soviética, sofrida e prenhe de lutas humanas, e de defender a sua constituição de acordo com as condições sócio-históricas da sociedade e das pessoas em particular, que se diferenciou dos demais psicólogos da sua época. O interesse por sua obra está em sua aposta no humano, na capacidade de humanização do homem mesmo sob condições de deficiências.

3.2.1 A defesa de novos princípios e de novos fundamentos para a Defectología

Cabe, então, agora explicitar o trabalho vigotskiano no tocante às bases e princípios para a nova Defectología, pós-revolucionária, considerando o contexto de projeto societário soviético.

Em 1924, Vygotski (1997b) elaborou trabalhos na área da Defectología, estudando o comportamento diferenciado pela deficiência. Por eles, alcançou a formulação de teses fundamentais para a sua teoria, como se observa no texto *Defeito e compensação*. É importante lembrar que o autor tinha à sua frente o desafio histórico de elaboração da nova psicologia, na qual teria que enfrentar, “audaz e claramente, o problema da psique e da consciência”, de forma objetiva. Ou seja, propunha-se a explicitar e a explicar como o “capital hereditário do homem”, a sua aquisição biológica geral “se converte em comportamento social”. Era indubitável que na nova psicologia se revisassem todos os conceitos, classificações, terminologias, enfim, todo aparato científico já existente e fossem reconstruídos e criados de novo. Como já expus, tal empreendimento não poderia ser feito de modo atomístico, disperso, tomando-se “fragmentos isolados da psique”. (VYGOTSKI, 1997a, p. 19, 32, 33, 36).

Como observar estas considerações na Psicologia Especial? Como se organizava a Defectología, ou a Educação Especial para que se atentassem a tais ponderações?

Segundo McCagg (1989, p. 39), a Defectología passou a ser uma área de estudos e de intervenção na era soviética, e sob si estava atrelada a surdopedagogia, a tiflopedagogia, a oligofrenopedagogia e a logopedia (respectivamente, pedagogia voltada às áreas da deficiência auditiva, visual, intelectual, e das dificuldades da fala), sendo que o emprego do termo teve início em anos pré-revolucionários. Explica que estas áreas estavam sob a direção do *Ministério da Educação*, mas a área que abrange indivíduos com distúrbios psicológicos, sob o *Ministério da Saúde*.

Kaschenko, como já aponte, era tido como um dos psiquiatras soviéticos progressistas. Ele organizou a primeira escola sanatório, em 1908, e foi justamente ele quem empregou oficialmente, em 1912, o termo *defektivnii*. Foi um dos primeiros psiquiatras de crianças a adotar a *hilfsschule* (escola de apoio), um tipo de atendimento na área da Educação Especial. Como Kaschenko se tornou personalidade reconhecida por seus estudos, sendo que, após a *Revolução de Outubro de 1917*, dirigiu uma instituição em Moscou e seus colaboradores Griboedov e Graborov dirigiram outra em Petrogrado, o termo cunhado permaneceu (MCCAGG, 1989, p. 39, 40) e, além disso, tornou-se atrelado ao socialismo.

Uma alusão a esse termo apareceu no *First all-Russian Congress for Struggle against Child Defectiveness, Delinquency and Homelessness [Primeiro Congresso de Toda Rússia para Luta Contra a Defectividade, Delinqüência, e Abandono Infantil]* (KOZULIN, 1990, p. 191, MCCAGG, 1989, p. 41). De acordo com Diachkov (*apud* GRIGORENKO, 1998), a seguir, fundou-se um novo sistema soviético, centralizado, para educar crianças com anormalidades físicas e mentais.

Mas Vigotski foi quem se tornou a “coluna intelectual” da Defectología soviética (MCCAGG, 1989, p. 53). Ele apresentou os fundamentos científicos que lhe caberiam, por meio da identificação das regularidades psicológicas gerais, com base em estudos experimentais e teóricos, sempre pondo em revisão o que autores de diferentes áreas e de diferentes países já estavam publicando. Pode-se dizer que isto oportunizou a busca por uma nova prática no âmbito do ensino especial.

A Defectología 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.

A. S. Griboedov fundara um instituto para formar professores para atuarem na área da Defectología. Vigotski (1997b, p. 12, 33) reconhece quão inovador era o seu trabalho, em defesa da revisão da escola para indivíduos com deficiências, no aspecto curricular e metodológico. Com ações práticas como estas, a Defectología foi ganhando corpo e alma como um sistema de atendimento na Rússia pré e pós-revolucionária. É desse modo que o termo *defeito* passa a ser muito empregado por Vigotski e por outros autores das primeiras décadas do século XX. Considero, portanto, que é sob esta perspectiva que o utilizava e não em sentido pejorativo, como critica Gaines (2004) e como pode ser tomado nos dias de hoje.

Mesmo reconhecendo que “não é lutando contra a fraseologia de um mundo que se luta com o mundo que realmente existe” (MARX, ENGELS, [19--]a, p. 17), é necessário frisar que a questão da terminologia tem sido uma problemática constante no âmbito da Educação Especial, tanto que ao longo dos anos mudam-se os termos com o objetivo de manifestar o menos possível uma situação estigmatizante e preconceituosa. O próprio Vygotski (1997b, p. 18) cita que, na Alemanha, pleiteava-se a mudança de nomes, como ocorreu com o termo *hilfsschule*, que adquiriu o significado de “escola para tonto”, o que provocava agravantes para crianças e pais pelo estigma da inferioridade. Cita que *escola pedagógico-terapêutica, escola especial, escola para débeis mentais, escola auxiliar*, etc. eram propostas de nomes que se apresentaram ao longo da história da Educação Especial⁴⁵.

No texto *Os Problemas fundamentais da defectología contemporânea*, publicado em 1929, em notas, esclarece-se que “Vygotski define a defectología como o ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, de diversos tipos deste desenvolvimento e, sobre esta base, esboça os principais objetivos teóricos e práticos que enfrentam a defectología e a escola soviética” (*apud* VYGOTSKI, 1997b, p. 37).

Acerca dos novos princípios e fundamentos da Defectología, em 1924, Vygotski (1997b, p. 62, 77) já afirmava que o *alfa* e o *ômega* da pedagogia especial tradicional era que o cego, o surdo-mudo, o débil mental não podiam ser medidos com o mesmo padrão de desenvolvimento que a criança normal, concepção difundida na Europa e na URSS, e formulada por Kurtman [autor não identificado por mim]. Contrapõe-se a essa concepção a partir de outro autor, P. Y. Troshin. Este, embora apresente idéias que tendam mais para a relevância do aspecto biológico que do social, no que se refere à pedagogia e à psicologia, também explicita outras com as quais se coaduna, como: não existem diferenças de princípios entre crianças normais e anormais e, portanto, seria errôneo considerá-las somente sob o ponto de vista da enfermidade.

⁴⁵ Acerca da terminologia, Marchesi e Martin (1995, p. 8) apresentam um quadro de nomenclatura (adaptado de S. Tomlison, 1982, Anexo d, no qual se observa que, em 1886, na área cognitiva, era usual o emprego dos termos idiota e imbecil. Em 1913, tem-se: idiota, imbecil, imbecil moral – empregados também por Vygotski. Ainda acerca da terminologia, vale citar o que Sassaki (2005, s.p.) explica: “Em todas as épocas e localidades, a pergunta que não quer calar-se tem sido esta, com alguma variação: ‘Qual é o termo correto – portador de deficiência, pessoa portadora de deficiência ou portador de necessidades especiais?’ Responder esta pergunta tão simples é simplesmente trabalhoso, por incrível que possa parecer. Começamos por deixar bem claro que jamais houve ou haverá um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços, ou seja, latitudinal e longitudinalmente. A razão disto reside no fato de que a cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência”.

Vale-se de Troshin para abordar sobre as peculiaridades das sensações nas crianças anormais, considerando incorretos os antigos critérios sobre a importância primordial dos órgãos dos sentidos para essas crianças. Ou seja, contrapõe-se a Locke, Condillac e demais defensores do sensualismo, como abordado no Capítulo 2. Troshin auxilia-o em uma das idéias fundamentais: a primazia da natureza social e não da esfera biológica no processo de compensação do defeito (VYGOTSKI, 1997b, p. 40, 62, 77, 78) – temática que abordo em tópico específico.

Entendo que Vygotski revela-se como um grande humanista, pois sua teoria reposiciona a potencialidade da ação humana, aniquilada pelas teorias subjetivistas e idealistas que ele critica. Apresenta uma grande crença no homem, em sua capacidade de mudar a história. No tocante à Defectologia, isso pode ser identificado na afirmação a seguir:

Provavelmente a humanidade vencerá, tarde ou cedo, a cegueira, a surdez e a debilidade mental. Porém, as vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico. É possível que não esteja distante o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito de “criança deficiente”, como assinalamento de um defeito insuperável da sua natureza.

O surdo que fala e o cego que trabalha são partícipes da vida comum em toda sua plenitude, eles mesmos não experimentaram sua insuficiência nem deram motivo aos demais. Está em nossas mãos fazer com que a criança cega, surda ou débil mental não seja deficiente. Então desaparecerá também esse conceito, signo inequívoco de nosso próprio defeito. Graças às medidas eugênicas, graças ao sistema social modificado, a humanidade alcançará condições de vida distintas, mais sãs. A quantidade de cegos e surdos se reduzirá enormemente. Quiçá desaparecerão definitivamente a surdez e a cegueira. Porém, antes disso, serão vencidas socialmente. Todavia, fisicamente, a cegueira e a surdez existirão durante muito tempo na terra. O cego seguirá sendo cego e o surdo, surdo, porém deixarão de ser deficientes porque a defectividade é um conceito social, tanto que o defeito é uma sobreposição da cegueira, da surdez, da mudez. A cegueira em si não faz uma criança deficiente, não é uma defectividade, isto é, uma deficiência, uma carência, uma enfermidade. Chega a sê-lo somente em certas condições sociais de existência do cego. É um signo da diferença entre a sua conduta e a dos outros.

A educação social vencerá a deficiência (VYGOTSKI, 1997b, p. 82).

Pode ser observado, nesta citação, o *novo* que o autor apresentou àquela sociedade: o posicionamento da deficiência em relação ao caráter biológico e ao social, e a crença na educação social soviética como meio de enfrentamento a ela. Apresenta, então, a função da pedagogia diante desse enquadramento:

Se criamos um país onde o cego e o surdo encontram lugar na vida, onde a

cegueira não signifique indubitavelmente uma insuficiência, ali a cegueira não será um defeito. A *pedagogia social* está destinada a fazer realidade esta idéia da *psicologia defectológica*. *Superar a insuficiência – tal é a idéia fundamental*. Com o exemplo apresentado, queremos demonstrar que esta afirmação não é um paradoxo, senão uma idéia transparente e clara até a medula (VYGOTSKI, 1997b, p. 94, grifos meus).

Após a leitura destas defesas, datadas de 1924, e avaliando o estado atual da Educação Especial e da relação da sociedade com a pessoa com deficiência, pode-se pensar: “Vigotski errou!”. As ciências biológicas e a medicina têm vencido a deficiência por suas infinitas pesquisas e criações na área de diagnóstico, da reabilitação, etc. e, antes disso, do próprio mapeamento genético⁴⁶. A pedagogia, no entanto, não tem avançado no mesmo ritmo, posto que, na prática escolar, ainda se justifica a não-aprendizagem das crianças com deficiências ou déficits essencialmente por suas condições especiais. É certo que o mapeamento genético é ponta de lança da ciência, contudo, mais uma vez, é preciso deixar claro que, embora se lute para que se valorize e se ensine ciência na escola, ela [a ciência] não leva, por si só, ao reino da liberdade. Ela pode ser alienada e alienante quanto qualquer outra produção não-cotidiana, ou mais. O mapeamento do genoma [conjunto de genes de uma espécie que garante, de início, a constituição biológica do ser humano, a manifestação das funções psicológicas primárias], quase que inconcebível à época de Vigotski, e a luta pela sua patente, por exemplo, revelam a questão do conhecimento como mercadoria e refletem todas as suas conseqüências como tal.

Assim, quando não se leva em consideração de qual pedagogia o autor está falando e de como se dá a valorização da ciência, sob quais relações sociais argumenta, pode-se, de fato, pensar que o autor fez uma previsão errada. Todavia, ao identificar que está se referindo à pedagogia e à educação social, e ao desenvolvimento científico sob o contexto de uma sociedade nos moldes apresentados nos capítulos anteriores, isso muda.

Ao trabalhar com uma nova concepção de defectividade ou de deficiência, necessariamente, Vigotski começava a puxar um grande fio. Era preciso, também, discutir os métodos utilizados para se avaliá-la e superá-la.

Na década de 1920 e começo dos anos 30, os métodos empregados priorizavam a avaliação quantitativa do desenvolvimento infantil, “que se complica com o defeito”, como o elaborado por Alfred Binet (1857-1912), dentre outros. Para Vigotski, eles

⁴⁶Maiores informações acerca do *Projeto Genoma Humano* (PGH), e da empresa *Celera Genomics* podem ser encontradas no site <<http://educar.sc.usp.br/licenciatura/2001/genoma/Projetogenoma.html>>. Agora, além das fantásticas descobertas, convive-se com o domínio ou registro destas, o que leva à constituição de uma nova área de estudos, a Bioética.

eram de limitado valor diagnóstico, porque, tal avaliação, “podia prover a solução somente de tarefas negativas” e levava à seleção das crianças para a educação segundo índices negativos – por aquilo em que eram limitadas. Vigotski considerava que tais métodos poderiam ser denominados métricos, mas não de “investigações de capacidades”, considerando o que Otto Lipmann (1880-?) escreveu, pois não identificam o gênero e o tipo delas. Lipmann foi um psicólogo e psicotécnico alemão, defensor da teoria da inteligência especial e que, conforme Vygotski (1997b, p. 37), propôs a idéia de uma caracterização⁴⁷ qualitativa da idade intelectual da criança, o que é de extrema importância ao se considerar a concepção de *compensação*.

Vygotski (1996, p. 12, 62; 1997b, p. 12) também criticou os métodos paidológicos de estudo das crianças em geral e com deficiência, que acabavam participando de um esquema único pautado na idéia de “mais e menos”, sem a descrição qualitativa do desenvolvimento. O termo paidologia⁴⁸ é originário do grego (paides = crianças, e logos = ciência), e refere-se ao estudo do desenvolvimento infantil, uma das tendências da pedagogia burguesa ocidental formada entre fins do século XIX e começo do século XX, amplamente difundida na Inglaterra, Estados Unidos da América, e outros países.

Ironiza que “a concepção meramente aritmética da defectibilidade é o traço típico da defectología antiga e caduca” (VYGOTSKI, 1997b, p. 12). Portanto, a característica fundamental da nova defectología seria justamente reagir contra todo o enfoque quantitativo, o que estaria relacionado com as idéias de pré-formismo paidológico, que concebiam o desenvolvimento intra-uterino da criança reduzido a um crescimento e aumento quantitativo das funções orgânicas e psicológicas. Escreveu que a Defectología estaria lutando pela tese básica, em cuja defesa via a única garantia de sua existência como ciência: “a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, senão desenvolvida de outro modo” (VYGOTSKI, 1997b, p. 12). Em caso contrário a esta tese, a Defectología entraria em contradição: se os sujeitos fossem limitados pela deficiência de modo incondicional, não

⁴⁷ Nos anos finais do século XIX e primeira metade do século XX, a personalidade era estudada, de modo muito freqüente, por meio das tipologias. Estas consistiam em teorizações a respeito da estrutura e do funcionamento ou dinâmica da personalidade de acordo com alguns referenciais específicos. Buscava-se, portanto, características ou atributos similares, e sobre eles, estabeleciam-se categorias para a classificação dos indivíduos. O tipo seria a própria forma característica de constituição e estrutura mental de um homem que o torna distinto de outros indivíduos. As tipologias poderiam ser referentes às características somáticas ou de biótipos, destacadas por Viola e Pende, somato-psíquicas como demonstraram os estudos de Kretschmer e de Sheldon, psíquicas como estudaram Jung e Adler.

⁴⁸ Este termo e seus derivados não serão traduzidos neste trabalho, e também não serão apresentados em itálicos ante a sua recorrência.

haveria espaço para a educação, para os educadores, para os defectólogos, somente para os médicos e profissionais afins.

Reafirmando o que expus, que o estudo do desenvolvimento humano ganha em conteúdo ao abordar o curso diferenciado pela deficiência, Vygotski (1997b, p. 204), ao falar da paidologia da criança difícil, com deficiência, explica que este ramo elabora materiais que servirão à paidologia da criança normal. As leis do desenvolvimento e da educação se tornam transparentes ao se estudar as formas que se distanciam do comum. “O estudo de um mecanismo deteriorado, de um processo que tem alterado seu curso, é equivalente a um experimento artificial, e representa uma sorte de experimento natural que permite penetrar com a maior profundidade na estrutura de dito mecanismo e nas leis que regem o curso de dito processo”. Isso pôde ser amplamente estudado, por exemplo, no que se refere à importância e à natureza da imitação de crianças surdocegas.

A seu ver

Os problemas gerais da paidologia, tais como o problema da plasticidade [cerebral?], da capacidade de mudanças do organismo infantil, da sua educabilidade, do condicionamento social do desenvolvimento da personalidade em seu conjunto e de seus aspectos singulares, e os problemas mais particulares como o do desenvolvimento mental e o das capacidades, o da formação do caráter, o desenvolvimento da linguagem, encontram-se submetidos a uma espécie de investigação experimental quando encaramos os experimentos organizados pela própria natureza, estudando o desenvolvimento e a educação da criança com atraso mental, surda-muda ou psicopata. Cremos que a paidologia das crianças difíceis deve adquirir para a paidologia geral a mesma significação que adquiriu a patologia para a anatomia e a fisiologia do organismo humano (VYGOTSKI, 1997b, p. 204).

Mas a paidologia, de fato, seguiu um caminho perigoso. Acabou por se pautar na “idéia reacionária sobre a condicionalidade fatalista do destino das crianças, por fatores biológicos, pela influência da herança e do meio ambiente imutável. Os pedagogos e psicólogos progressistas estrangeiros intervieram ativamente contra a paidologia”. A testagem do quociente de inteligência (QI), constituía-se num dos principais feitos nessa área. Para os paidólogos, as particularidades mentais poderiam ser medidas quantitativamente de forma rápida e exata por meio dos testes formais (DIACHKOV, 1982, p. 103).

Diachkov (1982, p. 218) aponta que havia uma variedade de testes, visando diferentes objetivos. Todavia os psicólogos burgueses [russos e não-russos] atentavam, de fato, somente ao aspecto quantitativo, carecendo, por isso, de fundamentos científicos, pois muitos deles “não podem servir para a determinação do nível das capacidades mentais e o

descobrimto das características qualitativas das particularidades ou estado da personalidade da criança”. Acrescenta, ainda, que

A maioria dos testes que estão dirigidos a estabelecer o nível de desenvolvimento intelectual, realmente reflete o grau de preparação ou treinamento e desenvolvimento cultural da criança e não suas capacidades intelectuais. É por isso que na sociedade capitalista as crianças das classes exploradas, devido às condições sociais, resultam menos preparadas, apresentam muito mais dificuldades e obtém piores resultados na solução dos testes que os filhos da burguesia. Sobre esta base, os psicólogos burgueses chegam à conclusão de que o talento de uns é inferior ao de outros. A aplicação dos testes, em muitos casos, mascara a forma classista de seleção do alunado (DIACHKOV, 1982, p. 218).

Argumenta que, em fins dos anos 20 e começo dos anos 30 do século XX, as crianças com QI abaixo de 75 pontos eram consideradas atrasadas mentais e enviadas à escola especial correspondente. Avalia que essa prática se devesse ao fato de que

A teoria paidológica burguesa recebeu certa propagação na URSS e prejudicou consideravelmente a Pedagogia e a Psicologia Geral e Especial. A paidologia deu à Pedagogia e à Psicologia uma tendência geral errônea, distraiu-as dos principais problemas da educação e do ensino, encheu com um conteúdo incorreto a essência do conceito “a criança atrasada mental”. Nestes anos as escolas para crianças atrasadas mentais começaram a crescer rapidamente em número e a encher-se de crianças não-atrasadas mentais, senão pedagogicamente abandonadas, indisciplinadas, que por diversos motivos não haviam podido realizar os testes [de modo positivo] (DIACHKOV, 1982, p. 103).

Instalava-se essa situação de divulgação dos testes de inteligência num momento em que a legislação tentava garantir a educação para todos. A situação de enfrentamento ao analfabetismo, pela valorização da educação escolar e por medidas que envolviam a educação extra-escolar⁴⁹, e a crítica vigotskiana aos encaminhamentos que a paidologia assumia, refletiram-se diretamente sobre a Defectología prática.

Sob uma crítica severa ao estado vigente das escolas, em 1927, começaram os ajustes e retificações metodológicas, com o estabelecimento de(o): ensino sistemático, livros textos, classes, horários, programas específicos das matérias/disciplinas; num verdadeiro empenho ou cruzada contra os desvios paidológicos. Evidenciavam-se aos dirigentes comunistas os falseamentos paidológicos dos sistemas do *Comissariado do Povo*

⁴⁹ Além do trabalho desenvolvido pelos komsomóis, houve a implementação do uso constante e contínuo de bibliotecas, aulas “particulares” para determinados membros do partido com alguma posição de liderança..

para a Educação, que seguiu, de início, as tendências do escolanovismo, o que levou às reformas educacionais de 1931 e de 1932, como visto no *Capítulo II*.

Segundo Barret e Cardenas (1939, p. X), ante tais retificações, ficou proibido o uso de testes de inteligência, e o próprio exercício da psicologia educacional tornou-se inviável. Acerca desses aspectos, conforme Diachkov (1982, p. 103), após alguns anos de discussões, ainda num enfrentamento ao analfabetismo e ao baixo nível cultural, mas tendo em vista o sucesso do comunismo, em 4/7/1936, foi aprovada a *Resolução do Comitê Central do Partido Comunista*, na qual se apresenta uma crítica científica à teoria e aos métodos da paidologia, sendo, então, censurada a “prática errônea da colocação de crianças nas escolas para atrasados mentais, condicionados pela teoria paidológica”, e se destaca a “tarefa da ‘criação de uma ciência marxista sobre as crianças’ – como se Vigotski e seu grupo não estivessem, há tempos, empenhados com tal desafio. Além disso, com a proibição da testagem formal do desenvolvimento cognitivo e motor das crianças nos anos trinta, havia uma censura rígida de todo o debate relacionado a isso, o que contribuiu em muito para não se ter dados mais exatos da situação, por meio de pesquisas e estatísticas (MALOFEEV, 1998).

A Resolução do Comitê Central do Partido Comunista, *Sobre as tergiversações paidológicas no Sistema dos Comissariados do Povo para a Instrução* [ou, conforme Freitas (1998, p. 13), *Sobre as deturpações pedagógicas no sistema da Comissão Nacional de Educação – Narkompros, 4/07/1936*], em si, já indicava frutos [não atribuídos] da luta acadêmica de Vigotski, uma vez que, em 1929, escreveu um informe apresentado na seção de Defectologia do *Instituto de Pedagogia Científica da Segunda Universidade Estatal de Moscou*. Nele, critica: “Na defectologia se começa antes a calcular e a medir que a experimentar, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir qualitativamente”. Explica que “ainda que na teoria o problema se reduzia a um desenvolvimento quantitativamente limitado e de proporções diminuídas, na prática, naturalmente, se promoveu a idéia de um ensino reduzido e mais lento” (VYGOTSKI, 1997, p. 11). Ou seja, considerava-se avançada a aplicação de testes formais para medição da inteligência, mesmo em um povo com alto-índice de analfabetismo, e oferecia-se aos rebaixados de inteligência um ensino lentificado.

Para Mintz (1962, s. p., grifos meus), o decreto emitido pelo *Comitê Central do Partido Comunista* de 1936, que condenou as testagens mentais e algumas outras atividades dos *pedologistas* [paidologistas], levou a um quadro em que

A testagem mental desapareceu na maior parte. De acordo com Bauer, "o decreto voltado à pedologia jogou os psicólogos soviéticos na confusão e

pânico" e os "departamentos de psicologia foram fechados, e os professores de psicologia quiseram saber o que ensinar" [...]. Mas novas tarefas foram encontradas para a psicologia, particularmente na instrução. Em parte, o decreto voltado à pedologia foi baseado em uma visão otimista da educação de crianças. Assim, a falha de uma criança em fazer o progresso normal na escola foi atribuída à instrução imprópria, preparação inadequada, e assim por diante. A tarefa dos psicólogos era conduzir a pesquisa sobre processos e procedimentos educacionais. Tal pesquisa foi a característica mais proeminente da psicologia soviética desde os anos de 1930 [...].

Gravié (2005, s. p.) acrescenta que o *Politburo* [abreviatura de *Politicheskoe Byuro* ou *Political Bureau* – Agência Política] do *Partido Comunista* da URSS critica fortemente, por meio das definições oficiais, a paidologia e o próprio trabalho de Vigotski e dos seus continuadores, “proibindo os testes psicológicos, a paidologia, as publicações psicológicas e a continuação dos trabalhos empreendidos”. Com isso, a “incapacidade de alguns, o fervor profissional de outros e o oportunismo político de outros” galgaram posições em meio à efervescência ideológica, e levaram à negação dos trabalhos de Vigotski durante um longo tempo. Não obstante, seus colaboradores mais próximos, Leontiev e Luria, conseguiram continuar sua obra, contando com diferentes artifícios [não citando seu nome, mudando objetos de pesquisa, alternando termos para ter uma aparência pavloviana, ou a do trabalho de outro autor ou escola psicológica]

Conforme Strukchinskaya (2002), o número dos estudos dedicados a Vigotski é grande, e os debates em torno da sua teoria não cessam, porque sua obra parece consideravelmente mais adiantada que as possibilidades aparentes existentes. Isso porque as mudanças ocorridas na sociedade soviética no alvorecer da sua formação mostraram, de modo gradual, o que não estava, de início, evidente, o pluralismo dos sentidos filosóficos e científicos. Expõe que a obra de Vigotski, a sua atividade científico-teórica oficial, foi elaborada no período entre dois relatórios repressivos famosos, o de 1922 e o relatório sobre as distorções pedológicas no sistema de Narkompros de 1936.

Strukchinskaya (2002) aponta que várias investidas de perseguição e de punição, pelas instituições públicas de controle e repressão, a cientistas individuais e a grupos, sob o mote da defesa do sistema comunista, resultaram em dificuldades sérias à academia: havia uma *ciência punida*. Destaca que tal empreitada se justificava para minimizar as possibilidades destrutivas junto ao pensamento do povo russo, limitando, assim, a influência na consciência pública daquilo que pudesse enfraquecer o Estado – ou os seus dirigentes. O espectro das limitações tornou-se muito grande, levando à ação repressiva daqueles que pensavam diferentemente com a finalidade da sua neutralização ou destruição, bem como,

censurando a materialização do pensamento expresso pela palavra impressa e fazendo proibições no ensino. Assim, o próprio Vigotski, que criticou uma dada prática paidológica, foi também censurado por motivos político-ideológicos relacionados a Stalin.

Sem deixar que a censura aniquilasse a produção científica, o próprio Vigotski explicita o contexto em que escreveu: “a luta das duas concepções defectológicas, das duas idéias antagônicas, dos dois princípios, constitui o conteúdo vivo dessa crise benéfica pelo qual agora passa este campo do saber científico”. Por esse caminho que começou a percorrer, Vigotski entendia que a concepção meramente quantitativa da defectibilidade infantil só levaria à “anarquia pedagógica”. Portanto, além da crítica aos rumos tomados pela paidologia e pela defectologia, também aponta sua crítica à pedagogia terapêutica, que decorre delas ou se entrelaça com ambas.

De acordo com Diachkov (1982, p. 112), a *pedagogia terapêutica* referia-se a um

Sistema de medidas médico-pedagógicas, encaminhadas à correção do defeito e ao desenvolvimento de crianças anômalas, que se encontram em instituições curativas (quase sempre em sessões infantis dos hospitais psiquiátricos). O começo da pedagogia terapêutica se deve aos médicos psiquiatras E. Seguen [Seguin] (França) I. V. Maliarevsk, A. S. Griboedov, V. P. Káschenko, G. I. Rossolino (URSS) e outros.

Conforme visto no Capítulo II, a margem de separação entre deficiência mental e doença ou transtorno mental se mostrava tênue para aqueles homens soviéticos. Do mesmo modo, os critérios de normalidade e de anormalidade, de educabilidade e de não-educabilidade. Pela pedagogia terapêutica, as crianças com deficiência passavam a ser tomadas como enfermas, e as classes de aula se organizariam sobre a base médico-pedagógica, sob uma “visão multidisciplinar” das crianças. Os dados das observações pedagógicas serviriam para o diagnóstico adequado, bem como para a determinação das providências a serem tomadas. e os pedagogos defectólogos seriam os profissionais indicados para junto a elas atuar. De certo modo, a criança não ficaria sem assistência enquanto estivesse separada da escola.

Vygotski (1997b, p. 13, 35, 37), com base em B. Smidt, destaca, com relação a tal ramo da pedagogia, que “só é possível um resumo eclético e fragmentado de dados e procedimentos empíricos, porém, não um sistema de conhecimento científico”. Era preciso não construir sobre a areia, e abandonar o empirismo eclético e superficial, a fim de abandonar a pedagogia hospitalar-medicamentosa. Afirma que se desdobra, então, “ante a

defectología um sistema de tarefas positivas, teóricas e práticas, a defectología passa a ser possível como ciência, já que adquire um objeto específico, metodologicamente delimitado de estudo e conhecimento” – algo impossível se o foco é apenas a tarefa negativa [a descrição daquilo que a criança não tem ou não é].

Vigotski apresenta não só a definição do objeto e do método da Defectología, como a própria concepção de avaliação psicológica acerca do desenvolvimento. Defende que seria preciso lançar luz sobre a questão dos princípios e modos de conhecimento e estudo da defectología, ou seja, o problema filosófico. Esclarece que

A defectología possui seu próprio e particular objeto de estudo; deve dominá-lo. Os processos do desenvolvimento infantil – que ela estuda – apresentam uma enorme diversidade de formas, uma quantidade quase ilimitada de tipos diferentes. *A ciência deve dominar essa peculiaridade e explicá-la, estabelecer os ciclos e as metamorfoses do desenvolvimento, suas desproporções e centros mutáveis, descobrir as leis da diversidade.* Apresentam-se, além disso, problemas práticos: como *dominar as leis deste desenvolvimento* (VYGOTSKI, 1997b, p. 14, grifos meus).

Ao buscar, enfim, uma apreensão dialética da problemática que envolvia a Defectología da sua época, destaca que a insuficiência orgânica acaba exercendo um duplo papel para o processo de desenvolvimento e de formação da personalidade da criança: por um lado, constitui-se na debilidade, na limitação que leva à diminuição do desenvolvimento; por outro, ela cria dificuldades que estimulam um avanço elevado e intensificado.

Por esse prisma, Vigotski escreve que a tese central da Defectología moderna seria: todo defeito cria estímulo para a compensação. E isso levou à observação de que o estudo da criança com deficiência deve incluir a consideração dos processos compensatórios, isto é, substitutivos, estruturados num nível superior e, também, niveladores. Desse modo, o fato central e básico, a única realidade com que opera a defectología, seria a reação do organismo e da personalidade da criança à deficiência.

Em todos os seus textos que compõem o *Volume V – Fundamentos da Defectología*, como em seus demais escritos, apresenta autores contemporâneos com os quais debate visando a *superação*. Neste volume, pode-se ter uma noção de quem eram os pensadores e estudiosos da área e o que defendiam (alguns assinalados no *Capítulo 2*). Um deles, que teve por parte de Vigotski uma valoração positiva, foi Alfred Adler (1870-1937), aqui destacado justamente pelo conceito de compensação, que, segundo Garcia e Beatón (2004, p. 72-84), seria um dos dez princípios da pedagogia e da psicologia especiais pautadas na Teoria Histórico-Cultural.

Ainda argüindo acerca das bases e princípios para a nova Defectologia, pós-revolucionária, em um contexto de projeto societário socialista, é necessário que se detenha no conceito de compensação, que expressa uma mudança radical para a época no encaminhamento da educação de pessoas com deficiência.

3.2.1.1 Da compensação: “o que não mata torna mais forte”

Vigotski demarca muito bem que o mecanismo da compensação não seria uma relação simplista, natural, de substituição das funções comprometidas de alguns órgãos de sentidos por outras funções ou órgãos. Entende que a tarefa da educação consiste em introduzir o indivíduo com deficiência na vida, e criar compensações – mas não no plano biológico, visto que a natureza não compensa automaticamente uma grande perda (VYGOTSKI, 1997b, p. 61). Ou seja, o cego não passa a ter uma audição automaticamente apurada para substituir a perda da visão. Salienta que o olho e o ouvido [hoje se utiliza o termo orelha, ao que antes se referia por ouvido] do ser humano não são somente físicos, mas, antes de tudo, são *órgãos sociais*. Afirma que seria preciso que a nova sociedade se livrasse da lenda, muito presente na consciência comum, de que a natureza ao privar o homem de alguma função o compensa com uma maior receptividade de outros órgãos automaticamente (VYGOTSKI, 1997b, p. 74).

Longe disso, a compensação é tomada como um processo a ser desenvolvido de modo positivo, o que leva a “enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso” (VYGOTSKY, LURIA, 1996, p. 221). Em 1923, W. Stern (*apud* VYGOTSKI, 1997b, p. 41) defende que a força surge da debilidade, sendo que Adler desenvolveu e difundiu tal concepção. Lembro que esta tese traduzia no plano psicológico o que se impunha no plano sócio-econômico da Rússia e da União Soviética: da debilidade e da fraqueza era preciso tirar a força naqueles anos de guerras. De acordo com Vygotski (1997b, p.45, grifos meus),

Quanto mais adaptada está a infância em qualquer espécie de animais, tanto menores são as possibilidades potenciais do desenvolvimento e educação. A garantia do desenvolvimento superficiente está dada pela presença da insuficiência; por isso, as forças motrizes do desenvolvimento da criança são a inadaptação, a supercompensação. Tal concepção nos dá a chave para a *psicologia e pedagogia de classes*. Assim como o curso de uma torrente

está delimitada pelas margens e o curso, a linha psicológica diretriz, o objetivo da vida do homem no desenvolvimento e crescimento, estão delimitados pela necessidade objetiva do curso social e as margens sociais da personalidade.

Assim, na oposição entre as limitações físicas e as tendências psíquicas para compensação (manifestas em sonhos, desejos, fantasias, etc.), estariam as forças motrizes da educação, por isso, defende que “a educação da criança anormal deve basear-se em uma elevada noção da personalidade humana, na compreensão da sua unidade e integridade orgânica”. Com exclamação escreve: “Que verdade libertadora para um pedagogo [...]!”. Ou seja, “[...] o defeito não é unicamente fonte de pobreza psíquica, é também fonte de riqueza; não é unicamente debilidade, é também fonte de energia” (VYGOTSKI, 1997b, p.47).

Entendo que esta postura muda radicalmente a natureza da educação para pessoas com deficiência e sem-deficiência, e não só para aqueles soviéticos. Seus reflexos devem iluminar as escolas de hoje, onde se instituiu a “ladainha” de que a criança não aprende porque tem problemas, distúrbios, deficiências, etc. De fato, pode ter dificuldades maiores em aprender, mas não só por isto.

Vygotski (1997b, p. 41-43) explica a supercompensação considerando o comportamento da matéria viva. No caso, por exemplo, uma criança após a vacinação passa a conter em si algo tóxico. Isso fará com que seu corpo reaja produzindo antitoxina. Desse modo a criança não só ficará sã, como protegida para novos ataques do vírus. Em casos como este, o organismo não só compensa, vai além, supercompensa ou recompensa. O sistema imunológico da criança transforma a enfermidade em um estado maior de saúde, a debilidade na força, o que é tóxico em imunidade. Vigotski explica que o organismo possui uma grande reserva de energia potencial e de forças latentes e ele atua como um todo único mediante o perigo ; desse modo, o organismo compensa o dano e está sempre elaborando um excedente, e é nisto que reside a supercompensação.

“Mas esta não seria uma explicação muito organicista?”, poderia ser perguntado. O próprio Vygotski (1997b, p. 41) expõe que, até aquele momento, não havia uma teoria biológica a respeito da supercompensação que fosse exaustiva e abarcadora, mas que esse processo estava sendo estudado a fundo, e a sua aplicação prática revelava-se tão considerável, que ela poderia ser tida como um fato fundamental na vida do organismo.

Por esse prisma, não se entende, portanto, a personalidade em separado do corpo. Levando esta teoria ao plano da constituição do psiquismo, no aspecto da personalidade, tem-se a seguinte situação: o limite ou a deficiência não só provocaria no

indivíduo a necessidade de estabelecer formas alternativas para estar e viver no mundo, como o incitaria a ir além do comportamento mediano. Há exemplos notórios desse processo, como os citados no *Capítulo 2*, o próprio Beethoven (1770–1827), dentre tantos outros.

É importante destacar que Adler é conhecido como fundador do sistema holístico da psicologia individual, que tenta compreender cada pessoa como uma totalidade integrada dentro de um sistema social. Adler teve formação médica em Viena, enveredando-se no campo da oftalmologia, neurologia e psiquiatria. Foi um dos quatro primeiros membros do círculo que se desenvolveu em torno de Sigmund Freud⁵⁰, e indicado por este a ser o primeiro presidente da *Sociedade Psicanalítica Vienense* (1910), embora já tivessem divergências acerca da neurose. Teve interesse pelo socialismo, sendo que a sua própria esposa era russa (FADIMAN; FRAGER, 1979, p. 72).

Em trabalho publicado em 1929, Vigotski admite que a teoria de Adler refletia os traços característicos da época de “crise da psicologia”, mas sobre isso não se alongou nos textos acerca da Defectología. Sua crítica é compreensível, pois Adler, apesar de se dizer comunista, teve influências de Nietzsche e de outros pensadores não marxistas, assim como grande parte dos seus contemporâneos. No entanto, conforme Fadiman e Frager (1979, p. 73), não se pautou neste autor para elaborar sua proposta de desenvolvimento humano, visto que partiu da condição orgânica para as suas formulações. Mas o que chamou a atenção de Vigotski foi a sua defesa de tendência ao futuro e da compensação enquanto força motriz do desenvolvimento da criança normal. Vigotski considera que Adler pensa de modo dialético no seguinte aspecto: a personalidade se desenvolve a partir da contradição, do sentimento subjetivo de inferioridade para a supercompensação; do irracional e inferior é que surge, conforme seus estudos, o racional e o superior (VYGOTSKI, 1997b, p. 44).

Adler fez sua monografia acerca da inferioridade orgânica e tenta explicar porque a doença afeta as pessoas de modo diferente, sendo que manifestou interesse inicial aos processos fisiológicos. Sugeriu que em cada indivíduo alguns órgãos são mais fracos que outros, tornando-os mais suscetíveis a um tipo ou outro de doenças e enfermidades. Mas observou e defendeu que pessoas com fraquezas orgânicas graves tendem a compensá-las por

⁵⁰Vygotski cita Adler como marxista (VYGOTSKI, 1997b, p. 404). Todavia analisa as idéias de Freud (1856-1939) e as valora no eixo central do inconsciente, e se refere de modo negativo à biologização da natureza humana que a sua teoria imprime. No *tomo V, Obras Escogidas* (1997b, p. 57), não expõe indicações diretas acerca dos significados psíquicos inconscientes na análise das leis do desenvolvimento anormal. No *tomo I*, apresenta várias referências a Freud no tocante ao estudo da consciência e do inconsciente, ao método, à crise da psicologia, demarcando com firmeza a expansão do pensamento freudiano na Europa e na própria Rússia, mas, negando a possibilidade do mesmo responder a uma psicologia verdadeira, que pudesse apreender o homem em sua plenitude e não somente atormentado pelos desígnios do inconsciente – entidade à parte e da primeira infância (VYGOTSKI, 1997b, p. 57, 95-110, 388, 404).

meio de exercícios e treinos, o que pode resultar em uma condição de maior habilidade e força (FADIMAN; FRAGER, 1979, p. 74).

Posteriormente levou sua concepção ao âmbito do psiquismo, que resultou nos estudos do sentimento de inferioridade e de complexo de inferioridade. Afirma que “um forte sentimento de inferioridade, ou um complexo de inferioridade, impedirá um crescimento e desenvolvimento positivos. Entretanto, sentimentos de inferioridade mais moderados podem motivar os indivíduos para realizações construtivas” (FADIMAN; FRAGER, 1979, p. 75).

Conforme o autor,

Estamos já em condições de entender por que as crianças, para os quais a Natureza se comporta como uma madrasta, têm a propensão a adotar para a vida e para as pessoas outra atitude e disposição de ânimo que aqueles outros a quem é dado gozar desde o princípio os prazeres da existência. Pode estabelecer-se como princípio que todas as crianças dotadas de órgãos inferiores se vêm envoltos com facilidade em uma luta com a vida que conduz a um estrangulamento de seu sentimento de comunidade, chegando a ser homens que se ocupam sempre mais de si mesmos e da impressão em que produzem no ambiente que dos interesses dos demais (ADLER, 1947, p. 64).

Adler escreve que essas afirmações em relação à inferioridade orgânica também se aplicariam àqueles “sobrecarregados social ou economicamente, com algum peso adicional capaz de produzir uma atitude hostil para com o mundo” (ADLER, 1957, p. 77).

A orientação decisiva se processa a uma idade muito cedo. Nas crianças de dois anos já se pode ver que não se sentem dotados iguais aos demais nem com os mesmos direitos, senão que, em lugar de haver causa comum com os outros, propendem a exteriorizar um sentimento de esperança posta nos outros, um direito a exigir mais deles, tudo baseado em um sentimento de insuficiência, engendrado por múltiplas privações. Tem-se presente que toda criança se encontra na realidade em uma situação de inferioridade e que não poderia subsistir sem um alto grau de sentimento de comunidade por parte das pessoas que a rodeiam, é mister partir da base de que a vida da alma começa sempre com um sentimento de inferioridade mais ou menos profundo. Este sentimento é a força impulsora de que partem todos os esforços da criança e que lhe impõe uma meta ou objetivo de que espera toda segurança e tranqüilidade para o futuro, obrigando-lhe a empreender a trajetória que lhe pareça mais adequada para seu ganho (ADLER, 1947, p. 65).

Adler salienta que a educabilidade dessas crianças pode ser prejudicada por dois fatores: o exagero ou intensificação e persistência do senso de inferioridade, e o outro é a ambição por conseguir não somente a segurança, paz e equilíbrio social, mas, além disso,

predomínio sobre o meio e sobre os seus iguais. “Elas se tornam crianças ‘problemas’, porque interpretam todos os fatos como derrotas, e se consideram sempre esquecidas e vítimas de injustiças tanto pela natureza como pelo homem”. Explica que cada criança corre o risco de um desenvolvimento errado, e que, ao crescerem em meio a adultos, podem se considerar fracas, incapazes de viverem sós, sem confiança para a realização de tarefas, ainda que simples. “Começa neste ponto a maior parte de nossos erros em educação. Exigir-se mais do que a criança pode fazer é lançar-lhe em rosto a sua deficiência” (ADLER, 1957, p. 78).

Para Adler, então, a deficiência de órgãos, que conduz à compensação, cria uma particular posição psicológica para a criança, sendo que é por meio dessa posição, e só através dela, que o defeito influi no seu desenvolvimento. Essa posição psicológica pode se manifestar pelo sentimento de inferioridade, que é o complexo psicológico que surge sobre a base da posição social que sofre a influência da deficiência.

Vygotski (1997b, p. 15), por outro lado, critica em Adler a “limitada e errônea redução da influência ambiental em um processo de desenvolvimento da criança, o ‘sentimento de inferioridade’, a inconsistência filosófica do conceito de ‘supercompensação’ e outras”. Pondera que

Pode-se e *deve-se* discordar de Adler enquanto ele atribui ao processo de compensação um significado universal em qualquer desenvolvimento psíquico, porém, não existe agora, ao que parece, um defectólogo que negue a importância primordial da reação da personalidade ao defeito, os processos compensatórios no desenvolvimento, isto é, esse quadro sumamente completo de influências positivas do defeito, as voltas do desenvolvimento, seus complicados zigzagues, quadro que observamos em cada criança com um defeito (VYGOTSKI, 1997b, p. 15).

De modo esquemático, o pensamento adleriano ficaria numa relação assim: “deficiência – sentimento de inferioridade – compensação”. Mas Vigotski salienta que essa relação não é assim tão direta; sobre ela atuam as forças sociais, a própria posição social de dada deficiência e do indivíduo com deficiência. Sua crítica parece-me pontual, já que a concepção adleriana remete a uma formulação conexcionista pavloviana: *estímulo* [deficiência] e *reposta* [sentimento de inferioridade – compensação]. Vygotski (1997a, p. 65-93) teoriza justamente acerca das mediações sócio-históricas entre um e outro. Adler interpõe entre a deficiência e a compensação o sentimento de inferioridade, porém, não observando a contento justamente essas mediações que estarão presentes e que interferem na própria emergência e desenvolvimento de tal sentimento.

Por outro lado, tendo o conceito de compensação como forma fundamental desse desenvolvimento, Vygotski (1997b, p. 18, 20) escreve que se introduz o conceito de orientação para o futuro, “e todo o processo se nos apresenta como um processo único que tende para adiante com uma necessidade objetiva, orientada para um ponto final delineado de antemão pelas exigências da existência social”. Assim, prefere destacar que

O mais importante é que, junto com o defeito orgânico estão dadas as forças, as tendências, as aspirações a superá-lo ou nivelá-lo. E essas tendências para o desenvolvimento elevado são as que não advertiu a defectologia anterior. Ainda que, precisamente, elas são as que outorgam peculiaridade ao desenvolvimento da criança deficiente, são as que criam formas de desenvolvimento criativas, infinitamente diversas, às vezes profundamente raras, iguais ou semelhantes às que observamos no desenvolvimento típico de uma criança normal. Não tem necessidade de ser adleriano, nem de compartilhar os princípios de sua escola para reconhecer a justeza dessa tese (VYGOTSKI, 1997b, p. 16).

Vygotski, ao abordar Adler, mas permanecendo com a perspectiva histórico-dialética, lidando com a categoria da contradição, esclarece que

[...] como qualquer processo de superação e de luta também a compensação pode ter dois desenlaces extremos: a vitória e a derrota, entre os quais se situam todos os graus possíveis de transição de um pólo a outro. [...] Porém, seja qual for o desenlace que lhe espere ao processo de compensação, sempre e em todas as circunstâncias o desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos sobrepostos, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito, e da abertura de novos caminhos de desvio [colaterais] para o desenvolvimento. Um mundo de formas e vias novas de desenvolvimento, ilimitadamente diversas, se abre ante a defectologia (VYGOTSKI, 1997b, p. 16 e 17).

Superando a Adler, Vygotski defende que, ao contrário da visão corrente à época, a própria ação do defeito resulta secundária, indireta. A criança não sente diretamente a sua deficiência, mas as dificuldades que dela resultam; ela é como um desvio social. Todos os vínculos vão se reestruturando a partir disso, determinando o lugar do indivíduo com deficiência no meio social e conformando a personalidade. As causas orgânicas inatas não atuam por si mesmas, como sublinha a escola de Adler, não de modo direto, senão de forma indireta, por meio da provocação de um dado posicionamento social rebaixado da criança.

Neste sentido, é preciso marcar que o desenvolvimento humano, como se apresenta à Teoria Histórico-Cultural, não se dá de modo fragmentado, antes, a própria

personalidade é compreendida em sua formação como uma unidade e não como “feixes de funções separadas”, e nem divorciada do meio sócio-histórico. Há uma diversidade de funções relativamente independentes e, ao mesmo tempo, há uma unidade de todo o processo de desenvolvimento da personalidade. Os estudos acerca da personalidade destacam a sua unidade, e a complexidade e diversidade da sua estrutura, e essa lei se atribui para sujeitos com e sem deficiência (VYGOTSKI, 1997b, p. 20 e 24).

Enfim, pode-se entender que sob um dado processo civilizatório, a insuficiência física modifica, de uma forma ou de outra, a relação da criança com o mundo e se manifesta nas relações com as pessoas. Conforme o exposto no *Capítulo 2*, a deficiência assume um ou outro valor e gera um ou outro modo de se concebê-la e de se atendê-la conforme a época e a cultura. É desse modo que “o defeito orgânico se realiza como anormalidade social de conduta”.

Na Rússia e União Soviética dos anos 1920, Vigotski defende que não se deve negar o fato em si da existência da deficiência, mas o educador deve lidar com suas conseqüências sociais, com os conflitos advindos – não com o fato orgânico, para o que não tem formação e nem é essa a sua função. Nesse sentido, “a cegueira e a surdez é um estado normal e não mórbido para a criança cega ou surda, e ela sente esse defeito só indiretamente, secundariamente, como resultado da sua experiência social refletida nela mesma” (VYGOTSKI, 1997b, p. 116).

Considerando estes pontos teóricos, entendo que educar indivíduos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais implica em levá-los às formas de compensações adequadas, ao encontro de vias colaterais de desenvolvimento, posto que “a educação não só influi em uns ou outros processos de desenvolvimento, senão que reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude” (VYGOTSKI, 1997a, p. 69). Os processos compensatórios devem encaminhar ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores de tal modo que os indivíduos possam ter maior compreensão de si mesmos e da sociedade que eles mesmos ajudam a formar.

3.3 VYGOTSKI E O DESENVOLVIMENTO DOS INDIVÍDUOS COM E SEM DEFICIÊNCIA: EM BUSCA DO HOMEM CULTURAL

Pelo apresentado até o momento, entendo que a questão posta inicialmente, “em quê a concepção de Vygotski acerca do desenvolvimento humano colabora para que se

possa compreender de modo menos fragmentado o indivíduo com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais, bem como o atendimento educacional que lhe é oferecido?”, vai sendo respondida. Mas se faz necessário dar continuidade à sua abordagem, visto que, por ela, também se identifica “até que ponto a psicologia vigotskiana contribuía para haver coerência entre o projeto societário buscado e o projeto educacional defendidos”.

É necessário expor que, para a atuação efetiva do professor, do psicólogo e de outros profissionais junto ao indivíduo com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais, é preciso entender o percurso do seu desenvolvimento, estudado por Vigotski sob uma forma comparativa com o desenvolvimento do indivíduo sem deficiência [especificidades, identificadas pelo autor, conforme as diferentes áreas de deficiência serão apresentadas no próximo capítulo].

Considero que um ponto fundamental é entender que em Vigotski a Defectología revela-se, como exposto, um grande laboratório que serve de análise das construções mediadas da psique. É nesse espaço que encontra respaldo para verificar suas diferentes teses acerca do desenvolvimento humano: estudando o desenvolvimento do *anormal*, pôde identificar as leis que governam o desenvolvimento do *normal*, pôde identificar a exceção e a regra, e o quanto a primeira condição pode ser tomada de modo diferenciado, mas não como inumano, e sim como uma das diferentes versões de *ser humano*.

Se o problema primário e fundamental da deficiência infantil na psicologia e na pedagogia é a sua natureza social, e não biológica, como, então, pode-se intervir sobre o desenvolvimento da criança com deficiência? Esta questão, porém, impõe uma anterior: como se dá o processo de desenvolvimento da criança com deficiência na perspectiva vigotskiana?

A resposta a estas questões encaminha para aquilo que entendo ser o alvo da Educação Especial: provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou a formação do homem cultural tanto quanto possível. Se o professor ou psicólogo lida com pessoas sob condição muito agravante de deficiência, mesmo assim, sua meta não é ser mero cuidador, mas encaminhar, por meio de seu trabalho, para tal direção. Mas o que é formar o homem cultural? É possível formá-lo quando ele está sob a condição de deficiência?

Reafirmando, a premissa vigotskiana é a de que o desenvolvimento do psiquismo humano, ou do “caráter humano” no indivíduo, é necessariamente um processo cultural. Sua teoria explicativa se erige visando superar as teorias reinantes à sua época, que defendiam os diferentes dualismos: corpo x mente, organismo x meio, indivíduo x sociedade, fatores orgânicos x fatores ambientais. Submeter essas categorias a uma fundamentação

marxista e pô-las numa nova relação era o seu desafio, o que, em tese, era a proposta diretora daquela sociedade soviética no plano educacional.

Luria (1986, p. 14), sob tal premissa, defende que na busca de desvendar o homem, o seu desenvolvimento ou o desenvolvimento do seu psiquismo, a psicologia precisa ir além do estudo e descrição mecanicista dos processos elementares da conduta, os instintos e os hábitos; da abordagem idealista de que aquilo que é propriamente humano, a consciência “abstrata” [que opera com abstrações], é manifestação de faculdades espirituais especiais que não podem ser devidamente explicadas, incidindo sobre uma concepção dualista corpo – mente, resultando no que Vigotski chama de crise da psicologia.

Conforme Luria (1986, p. 21),

[...] o objeto da psicologia não é o mundo interno em si mesmo, é o reflexo do mundo externo no mundo interno, dito isto de outra forma, é a interação do homem com a realidade. O organismo que experimenta determinadas necessidades e que possui certas formas de atividade reflete as condições do mundo externo e elabora determinadas informações. Nos sistemas biológicos elementares, a interação com o meio ambiente é o processo de intercâmbio de substâncias, com a assimilação das que são imprescindíveis para o organismo e a eliminação daqueles produtos que resultaram da atividade vital. Em níveis fisiológicos mais complexos, a base da vida é o reflexo das influências externas e internas. O organismo recebe a informação, a refrata através do prisma de suas necessidades ou tarefas, a elabora. Com ajuda da “estimulação antecipada”, cria um modelo, um determinado esquema dos resultados esperados e, caso seu comportamento coincida com estes esquemas, a conduta cessa, caso contrário, a excitação circula novamente pelo circuito e a busca ativa de uma resolução se prolonga [...].

A questão que se apresenta à psicologia soviética não é mudar o objeto da psicologia, o estudo das formas complexas da atividade consciente, explicando-o de uma forma descritiva, mas apresentar formas explicativas sob base materialista. Vigotski entende que, para tanto, é necessário sair dos limites do organismo, sair das profundidades do cérebro [não que o autor negue a necessidade de estudos aprofundados da base cerebral envolvida] e ater-se às condições externas da vida, e em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem (LURIA, 1986, p. 21).

Com base em Marx, Vygotski (2000, p. 37) escreve que o ser humano é superior aos outros animais porque o raio da sua atividade amplia-se ilimitadamente graças às ferramentas ou instrumentos que cria e emprega, e que o transformam. A luta pela vida leva à criação e ao emprego de ferramentas, que transformam externamente a natureza, e de instrumentos, que servem para operações mentais, bem como leva à constituição da

linguagem. Esse processo é que concede ao homem ter seu cérebro e suas mãos desenvolvidos, os quais, por sua vez, permitem-lhe um dado sistema de atividade, isto é, o “[...] âmbito de alcançáveis e possíveis formas de conduta” (VYGOTSKI, 2000, p. 37). Mas todas estas conquistas não se registram em seu genótipo; as funções culturais ficam registradas na história dos homens e seu repasse se dá pelas mediações que estes realizam e sofrem. Ao contrário, no mundo animal, a aparição de novas funções guardam conexão com a mudança no cérebro (VYGOTSKI, 1997a, p. 122).

Vygotski (1997a, p. 171, 172) argumenta que “[...] o método dialético do conhecimento científico é o único procedimento adequado para descobrir a dialética objetiva do desenvolvimento”. E todo esse processo apresentado se aplica, a dois planos: social e pessoal, individual. Deste modo, ao tratar do desenvolvimento humano, o autor não se refere apenas ao desenvolvimento ontogenético, este é devidamente situado num dado tempo e espaço, e datado em uma linha histórica do desenvolvimento filogenético, que abarca a “linha da evolução biológica e a linha da evolução histórica do comportamento”.

3.3.1 Os fundamentos marxistas para o estudo do desenvolvimento do gênero humano e da individualidade

No *Capítulo 2*, abordei o histórico do atendimento às pessoas com deficiência ao longo dos diferentes períodos históricos, mas falar do desenvolvimento do homem ao longo da pré-história e da história da humanidade é tarefa extensa [que pode ser encontrada em Leontiev (1978), dentre outros] e não é o propósito aqui. O que deixo marcado é que ela demanda que se diferencie a conduta animal da humana, do gênero humano, e como é formada nos indivíduos particulares.

Para Lênin, o objeto da ciência não são as coisas em si, mas a relação entre elas (LURIA, 1986, p. 11). Isto se revela fundamental para se apresentarem as bases explicativas do desenvolvimento humano em sua genericidade.

Com base em Marx e em Heller, Duarte (1993, p. 18) defende que o indivíduo mantém uma relação de pertença à espécie humana mediada primariamente pelo código genético. A partir dessa base biológica é necessário, porém, o desenrolar de um longo processo de apropriação das características humanas historicamente formadas, que constituem o gênero humano. Explica que “[...] a formação do indivíduo é um duplo processo de relacionamento com o gênero humano, isto é, a *apropriação* de características humanas já

objetivadas e a *objetivação* individual mediada pelo que foi apropriado”. Portanto, a categoria espécie humana é de cunho biológico e a de gênero humano é histórica. “Gênero humano é uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda objetivação humana até aquele momento”. Para o indivíduo *objetivar-se* como ser humano, ser genérico, precisa se inserir na história, precisa se *apropriar* dos resultados da história e fazer desses resultados “órgãos de sua individualidade”, conforme metáfora marxiana. O processo de *apropriação* é aquele no qual o indivíduo internaliza e domina as características do gênero, e não da espécie, já dadas ao nascimento.

Entendo que passar à condição de ser integrante do gênero humano implica em um *novo nascimento*, o que não se dá em um ato único, mas sob um longo processo, que atinge a própria criança e aqueles que estão em relação com ela.

Conforme Marx (1978) expõe em *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844*, a diferença, entre homens e animais, está na *atividade vital*, que permite a cada membro de uma espécie reproduzir-se como tal. No caso humano, além de permitir a reprodução da espécie, ela permite a reprodução da sociedade e, por meio desta, do gênero humano. A atividade vital humana caracteriza-se, entre outras coisas, pela relação entre os processos de *objetivação* e de *apropriação*, que por sua vez, é geradora do processo histórico de formação do gênero humano. Ainda segundo Marx, outra característica do trabalho é a de ser uma atividade consciente: “A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. É precisamente só por isso que ele é um ser genérico.” (MARX, 1989, p. 156).

A atividade vital assegura, primeiramente, a existência de cada espécie animal e, por isso, é, antes de tudo, uma forma de relacionamento entre a espécie e o restante da natureza, e no caso do homem, supera este âmbito. Em sua luta pela vida o homem se apropria da natureza transformando-a e, como se apropria daquilo que de humano ele criou, tal apropriação gera nele novas necessidades, que requerem nova atividade, “num processo sem fim” (DUARTE, 1993, p. 32). Analisando essa relação dialética entre os processos de objetivação e apropriação na atividade vital humana, Duarte (idem) destaca uma idéia formulada por Marx sobre a gênese histórica do ser humano como um “ato de nascimento que se supera”:

O homem, no entanto, não é só um ser natural, mas um ser natural **humano**, isto é, um ser que é para si próprio e, por isso, um **ser genérico**, que enquanto tal deve atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber. Por conseguinte, nem os objetos humanos são os objetos naturais tais como

se oferecem imediatamente, nem o sentido **humano**, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade **humana**, objetividade humana. Nem objetiva nem subjetivamente está a natureza imediatamente presente ao ser **humano** de modo adequado. E como tudo o que é natural deve **nascer**, assim também o **homem** possui seu ato de nascimento: a **história**, que, no entanto, é para ele uma história consciente, e que, portanto, como ato de nascimento acompanhado de consciência é ato de nascimento que se supera. A história é a verdadeira história natural do homem. (MARX, 1978, p. 41.)

A atividade vital humana distingue-se, pois, da animal pelo fato de ser consciente e por aquilo que pode produzir – consciência essa que se diferencia qualitativamente de acordo com a prática social. E é justamente por isso que pode ser alienada, isto é transformar o que caracteriza a especificidade de realização do ser humano em apenas meio de existência para o indivíduo.

Conforme Marx (1978), o animal também produz, porém numa dada direção, no atendimento de uma necessidade física imediata. Os experimentos de Köhler mostram que eles produzem para alguma satisfação, e que inclui o seu aspecto emotivo, porém dentro do espectro das sensações e percepções básicas, ou seja, agem sobre as condições práticas experienciadas. O homem o faz de modo *universal*, e, quando livre da necessidade física, produz verdadeiramente. O animal constrói pelo padrão e necessidade da espécie; o homem sabe produzir conforme o padrão de cada espécie e sabe aplicar o padrão adequado ao objeto, conseqüentemente, conforme as próprias leis da beleza. Pode-se concluir que o homem é necessariamente criador e criativo, como exposto na *Introdução*.

Em *O Capital*, Marx (1983, p. 149), assim descreve a atividade de trabalho como transformação da natureza e do próprio ser humano:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural de uma forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças ao seu próprio domínio.

Além do fabrico e uso de instrumentos, o trabalho se caracteriza por ser uma atividade comum, coletiva. O trabalho do homem altera sua constituição biológica pela criação e uso de ferramentas; estas, ao mesmo tempo em que potencializam a ação do seu corpo, regulam-no em sua manifestação psicomotora. Nas ferramentas, ficam embutidos tanto

os processos para seu emprego quanto a potencialidade do processo criativo. Saber criá-las e/ou saber empregá-las implica na apropriação de conhecimentos já conquistados, o que gera condições para novas formulações. O homem, neste sentido e com tudo o que isso implica, é um “toolmaking animal” [animal produtor de ferramentas] expressão de Benjamin Franklin, empregada por Marx (*apud* MÁRKUS, 1974, p. 11).

No processo de trabalho, os homens, como apontei no *Capítulo 1*, entram em relação cooperativa pela qual uns incidirão sobre outros, uns mediarão aos outros. E é justamente nesse processo que surge a linguagem, que se torna o meio empregado para se travarem tais relações. O trabalho humano, desde suas formas mais primitivas, supõe uma divisão técnica, mesmo que embrionária, das funções do trabalho. Por ele, os homens estabelecem ligações e relações, atendem a objetivos coletivos e individuais, desenvolvem-se e se regulam.

Para Márkus (1974, p. 11, 12), a atividade humana não se orienta sem mediações para a satisfação das necessidades, transforma as matérias naturais de modo *útil*, o que faz ampliar, cada vez mais, o âmbito das coisas que podem servir de objetos daquela atividade. Ao utilizar as coisas em sua forma alterada, o ser humano pode aplicar, mais e mais, objetos à satisfação das suas necessidades e, por outro lado, as coisas inadequadas para o consumo imediato servem como *meio* de sua atividade laborativa. Desta forma, o homem não realiza apenas o consumo individual, mas apresenta o “consumo produtivo” de meios de produção e de matérias-primas. Pelo exposto, sua relação com o mundo torna-se paulatinamente mais complexa. “Isto implica em que já em sua atividade material imediata e na conservação da sua vida o homem se apropria crescentemente das coisas da natureza, que seu ‘corpo inorgânico’ se faz cada vez maior e que sua relação com a natureza é cada vez mais complexa e múltipla, e, por conseguinte, cada vez mais flexível e mais elástica”.

Seguindo esta linha de pensamento, Márkus (1974, p. 12, 13), citando Marx, escreve:

O trabalho, a produção acarreta não só a apropriação da coisa pelo homem, senão também a objetivação da atividade, do sujeito ativo: no produto, o trabalho está “objetivado e o objeto está trabalhado. O que, pelo lado do trabalhador, aparecia na forma de agitação, aparece agora pelo lado do produto, como propriedade em repouso, na forma do ser”.
[...] Por conseguinte, o objeto do trabalho é *a objetivação da vida genérica do homem*: pois o homem não se duplica nele só intelectualmente, como na consciência, mas também prática, realmente e, portanto, se contempla a si mesmo em um mundo produzido por ele.

Todo este processo de criação não transforma só a natureza exterior, mas a própria natureza do homem – ele, como apontei na *Introdução*, é necessariamente criativo. Os homens produtores retiram de si qualidades novas, desenvolvem a si mesmos, constituem forças e representações novas, novas necessidades e linguagem (MÁRKUS, 1974, p. 14). Quando dominam o já criado, isso os leva a novos processos de elaboração prática e mental, novas formas de pensamento e provoca novas necessidades de conhecimento. Com a quantidade e qualidade das apropriações realizadas, as ações práticas vão se tornando, cada vez mais, intencionais, auto-reguladas; o que conduz à emergência do pensamento abstrato, teórico ou conceitual. [Deste modo, pode-se compreender melhor a defesa de Krupskaja e demais educadores em relação à educação politécnica.]

A apropriação subjetiva de um meio de produção implica a formação de um tipo de atividade que ponha o meio e o objeto em relação necessária para a realização da atividade. [...] A aparição de novas capacidades significa, pois, que o homem inclui estruturalmente em sua atividade e aplica ativamente regularidades naturais, que não são leis de sua própria natureza biológica, porém sem alterar esta última. O homem é, pois, capaz de transformar em leis em princípios de sua atividade *um âmbito cada vez mais amplo de conexões e regularidades naturais* (MÁRKUS, 1974, p. 15).

Ainda conforme Markus (1974, p. 19, grifos meus),

Se o trabalho constitui o ser do homem, então o homem é essencialmente um *ser natural universal*, tanto no sentido de que é potencialmente capaz de transformar em objeto de suas necessidades, ou de sua atividade, todos os fenômenos da natureza, quanto no sentido de que chega a ser também capaz de assumir em si e irradiar de si todas as “forças essenciais” da natureza, isto é, capaz de adaptar crescentemente sua atividade à totalidade das leis naturais e, por conseguinte, de alterar com penetração cada vez maior seu próprio ambiente em expansão progressiva.

A *universalidade* é uma das categorias componentes do conceito marxiano de essência humana. O processo histórico de universalização do homem, de sua metamorfose, leva-o, portanto, de *ente natural limitado* a *ente genérico*, que trabalha, que é social e comunitário, que se torna cada vez mais universal. Em decorrência da “universalização prática do homem se produz a sua universalidade espiritual, tendência evolutiva do conhecimento humano que tende a ultrapassar todas as barreiras concretas e aponta ininterruptamente para adiante”. Tal universalidade não se traduz somente em aspecto expansivo, a uma simples ampliação quantitativa de conhecimentos, mas opera uma alteração qualitativa na consciência (MÁRKUS, 1974, p. 40).

A consciência em suas formas elementares responde pela reprodução cotidiana dos indivíduos, e a sua atividade se apóia no pensamento empírico, na atividade material direta, na relação sensório-perceptiva imediata. Somente na medida em que vão sendo alteradas as atividades cotidianas, diretamente relacionadas à atividade de trabalho, e é substituída a “relação espacial e estático-mecânica dos objetos dados pela configuração, pela composição dos objetos mesmos, se separam as atividades práticos-materiais das conscientes-ideais (ao princípio praticadas com meras representações e, logo já com conceitos propriamente ditos) e se distinguem dos diferentes momentos da atividade espiritual”. Assim se explica a gênese do pensamento ideativo, ao par com o desenvolvimento das formas elementares de linguagem, do trabalho e da sociedade. Com o desenvolvimento dos *sistemas autônomos de objetivação*, constituídos no curso evolutivo da divisão do trabalho, uma nova forma de consciência é gestada, o que permite a produção intelectual, teórico-científica que difere do pensamento cotidiano (MÁRKUS, 1974, p. 41). Portanto, para a universalidade da consciência, o percurso indicado do desenvolvimento implica em se passar de uma relação direta, pautada no sensitivo, no abstrato-subjetivo, vivenciada pelo homem particular, a uma relação concreto-objetiva, ao domínio da substância “em si”. Isso porque “[...] a natureza objetiva da coisa-objeto é simplesmente a globalidade, a totalidade de todas as propriedades e relações que se manifestam em processos de interações realizados ou potenciais”. Segue-se, assim, do subjetivo [individual e parcial] ao objetivo, ao conhecimento da realidade que existe independentemente de se ter consciência da mesma, com suas leis e determinações.

É importante ressaltar que o grau de universalidade da consciência depende das condições reais instituídas, e isso não se dá de modo espontâneo, não é produto da natureza, mas da história que se constrói. Mas é preciso que se considere que a universalidade ou universalização do gênero humano não implica, necessariamente, na produção histórica de indivíduos cada vez mais universais. Ao contrário, em condições sociais de dominação, a contrapartida necessária do processo de universalização do gênero humano é justamente a produção de indivíduos cada vez mais unilaterais, limitados, abstratos e abstraídos (MÁRKUS, 1974, p. 57). A diferença entre o alcance de desenvolvimento genérico do homem e o do homem particular, em uma mesma época, pode ser imensa.

Duarte (1993, p. 96) destaca que, para Marx, a forma alienada da realização da universalidade e liberdade na sociedade burguesa, revela-se na *elaboração plena* do interno e aparece também como *esvaziamento pleno*; “[...] (o humano genérico nunca teve um desenvolvimento tão grande da subjetividade humana, ao mesmo tempo que nunca uma sociedade conseguiu formas tão eficientes de anulação total da individualidade); a objetivação

universal do ser humano aparece como alienação universal”. Ou seja, nunca o ser humano “[...] pode objetivar-se de forma tão ampla, em termos extensivos e intensivos, e ao mesmo tempo nenhuma sociedade conseguiu o que o capitalismo conseguiu: estender suas relações alienadas para praticamente todo o planeta e todas as esferas da vida humana)”.

Duarte (1993, p. 47, 49) ressalta que “[...] uma concepção histórico-social do processo de formação do indivíduo não pode conceber a apropriação de uma objetivação como uma relação apenas entre o indivíduo e a objetivação”. Antes, isto se dá em meio às relações sociais estabelecidas. O processo de formação do indivíduo é um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma “espontânea”, sem uma relação consciente e sistematizada, sistematizada, entre o educador e o educando; ela existe para além da escola. “A apropriação de uma objetivação é sempre um processo educativo, mesmo quando não se configura direta e explicitamente a situação de uma pessoa ensinando conscientemente algo a outra (ou outras)”.

Ante um dado nível de desenvolvimento genérico, o estudo do desenvolvimento histórico da individualidade humana, conforme Duarte (1993, p. 150), não deve tomar as características *médias*, mas as possibilidades máximas de desenvolvimento de objetivação da individualidade livre e universal.

Todo ser humano é único, irrepetível, singular. Mesmo nas relações de máxima alienação, quando o ser humano parece se anular totalmente nos estereótipos fetichizados, padronizando-se segundo os critérios de normalidade ditados pelas relações alienadas, ainda assim cada ser humano continua a ser um indivíduo, ainda que tal individualidade nunca ultrapasse o âmbito em si (DUARTE, 1993, p. 150).

A individualidade enquanto fato biológico, de acordo com Luria (1986, p. 151), é o comportamento individualmente variável dos vertebrados que, em função do desenvolvimento do sistema nervoso, pode adquirir formas complexas de variações comportamentais. Tal individualidade se forma a partir dos mecanismos inatos, hereditários, e dos limites das possibilidades de seu organismo. Pessoas criadas entre animais, nas quais não se formou o gênero humano, adaptam-se, inclusive, aos comportamentos típicos da espécie animal com a qual convivem. Esta característica é própria aos vertebrados, e não ao ser humano genérico e particular, como se pôde observar com Victor de Avyeron, exposto no *Capítulo 2*. Portanto, a origem da individualidade humana está na relação de *objetivação* e de *apropriação*. A relação com o gênero humano não está no ponto de partida da atividade, mas se constrói ao longo desta (DUARTE, 1993, p. 152).

Sève (*apud* DUARTE, 1993, p. 153) informa que a individualidade não se transmite pelos genomas, ao “ritmo ultra-lento da evolução biológica”, mas ao “ritmo cada vez mais rápido da história”. É pela objetivação que se tornou possível a “reprodução indefinidamente ampliada das capacidades humanas desenvolvidas”. Graças à apropriação parcial, mediada por alguém, que a criança se individualiza, por meio de uma “biografia inesgotavelmente singular”.

A apropriação envolve desde as atividades coletivas e os processos que lhes são inerentes até a formação dos sentidos e sentimentos humanos. Os órgãos que permitem ver, ouvir, cheirar, saborear, sentir, pensar, observar, perceber, querer, atuar, amar, são órgãos coletivos.

Na concepção marxiana, dialeticamente, é pelo coletivo que “o homem se torna mais individual e pode desenvolver uma atividade totalmente autônoma, necessariamente através de um grande desenvolvimento das relações sociais, da realidade humana objetivada e com plena socialização do indivíduo”. O homem se torna tanto mais individualizado quanto maior a complexidade do desenvolvimento das relações sociais, o que lhe permite que se liberte da dependência imediata e total de um conjunto de seres humanos ao qual se encontra ligado. A concepção de indivíduos livres é um fenômeno que diz respeito a um determinado momento histórico, assim como o entendimento do homem como indivíduo naturalmente produtor de mercadorias (*apud* DUARTE, 1993, p. 157, 158). Todavia é em meio à constituição de sua individualidade, de sua liberdade em relação aos outros e à ação direta sobre a natureza que se processa no indivíduo a constituição de formas alienadas de existência.

Para Duarte, (1993, p. 163), Marx, nos *Grundrisse*, divide a história humana em três grandes estágios, que podem ser tomados como três grandes estágios do desenvolvimento da própria individualidade humana: 1-relações de dependência pessoal (a produtividade se desenvolve em um âmbito restrito e em lugares isolados, pré-capitalista, ‘o objetivo econômico é a produção de valores de uso’); 2-independência pessoal pautada na dependência em relação às coisas (constituição de um metabolismo social geral, um sistema de relações universais, como na sociedade burguesa); 3-livre individualidade, assentada no desenvolvimento universal dos indivíduos e na subordinação da sua produtividade coletiva, social, como patrimônio social. Os homens se desenvolvem de uma socialidade *em-si* para uma socialidade *para-si*.

No primeiro estágio, em sociedades naturais, pré-capitalistas, “os homens relacionam com as condições sociais da existência humana tal como se relacionam com a

natureza, ou seja, como pressupostos de sua atividade e não como objetivações humanas”; vivem a socialidade, mas sem consciência dela. “Não há possibilidades, nas sociedades naturais, de existência da individualidade em outras condições objetivas que não aquelas existentes como pressupostos, assim como não existe indivíduo sem um corpo. Daí a metáfora ‘corpo inorgânico’”. A individualidade só existe sob a forma de unidade imediata com as condições ‘naturais da existência’. Algumas sociedades podem ser chamadas estáticas; sua reprodução depende da perpetuação das condições objetivas e manutenção das condições sociais tradicionais. “Quando o desenvolvimento da produção ou as relações entre os homens criam necessidades que ultrapassam a reprodução dessas condições pré-determinadas, começa o processo de decadência dessa sociedade”. A individualidade dos homens que nela vivem, também, pode ter o caráter estático, que se efetiva sob vários aspectos: - predominância da tradição, da orientação para o passado, valorização e imitação das gerações antigas pelos jovens; - o alcance da idade adulta equivale a estar “pronto”; - vinculação à experiência de vida localizada, conforme condições particulares (DUARTE, 1993, p. 165-168).

O segundo estágio para o desenvolvimento da individualidade, dá-se na sociedade capitalista. Segundo a teoria marxiana, o capitalismo é o fim de uma era e o início de outra, isto é, a sociedade burguesa é a última sociedade na qual as relações sociais não estão submetidas ao controle consciente dos indivíduos, que estão livremente associados, é o grau mais elevado de objetivação alienada das forças essenciais humanas. Quando essas forem re-apropriadas pelos indivíduos livremente associados, estará se encerrando a “pré-história” humana.

Para Marx, a verdadeira história humana compreende os cinco componentes da essência humana, desenvolvidos do *ser para-si* ao *ser para-nós*. Os homens poderão se *objetivar* de forma “plena, rica, sem barreiras intransponíveis, relacionando-se de forma consciente com a universalidade do gênero humano, tornando-se assim, indivíduos livres e universais” (DUARTE, 1993, p. 169).

No capitalismo, os homens não formam uma unidade natural com as condições de existência, portanto, trata-se da primeira sociedade puramente social da história. Eles têm que se relacionar com as condições de existência enquanto realidades externas a seu ser individual. Têm que se relacionar com esse ser da sociedade para sobreviverem. Mas o capitalismo dá início à era das sociedades cuja reprodução é dinâmica, gerando necessidades qualitativamente novas, que provocam modificações contínuas no ser social.

Enquanto que nas sociedades naturais o indivíduo se objetivava através de

seu trabalho em um âmbito limitado, particular, no capitalismo o indivíduo se objetiva de forma universal, pois o produto do seu trabalho possui intrinsecamente a universalidade do valor da troca, a universalidade do dinheiro. Ao produzir dinheiro, o trabalho se transforma em um processo de objetivação universalizante, só que sob forma alienada (DUARTE, 1993, p. 172).

Contraditoriamente, embora já se tenham criados os *pressupostos* da individualidade plena, livre e universal, de fato, na sociedade burguesa, tem-se a liberdade para quem vende sua força de trabalho (indo da dependência dos laços naturais para a dependência material). A universalidade da produção refere-se à redução da objetivação, à produção de valores de troca, “[...] os sentidos humanos se reduziram ao sentido de ter” e o “[...] ser humano teve que ser reduzido a essa absoluta pobreza, para que pudesse dar à luz a sua riqueza interior partindo de si” (DUARTE, 1993, p. 173).

Ao gerar esta situação miserável, o capitalismo gera possibilidades para o terceiro estágio de desenvolvimento da individualidade. Falando da “revolução biográfica”, pela qual as pessoas estavam passando na França no final da década de 1980, Sève (*apud* DUARTE, 1993, p. 174) explica que:

Formadas no interior do capitalismo em crise, as pressuposições da livre individualidade para todos trazem a terrível marca de seus limites e antagonismos. O que atualmente parece expandir-se de modo mais rápido, num mundo em que a dominação do dinheiro-capital produz tantos progressos destrutivos e tantas liberdades frustrantes, é a universalidade abstrata de indivíduos que amiúdes são mais desenraizados ou emancipados, mais atomizados que autônomos, mais disponíveis que polivalentes, mais afoitos que clarividentes. O enorme impulso na direção do desenvolvimento integral da individualidade parece até mesmo afundar-se nas piores decomposições de suas formas alienadas, sobre as quais floresce o individualismo selvagem. [...] Ser um homem completo, ir ao limite de suas virtualidades, recompor seu emprego de tempo, controlar sua vida num mundo verdadeiramente passível de ser vivido: tais coisas não passam ainda de possibilidades e aspirações, mas existem, ampliam-se e sem dúvida esperam somente a sua forma política adequada para se tornarem uma força histórica fundamental.

A individualidade livre e universal, sendo uma força histórica fundamental para a superação da sociedade capitalista, encaminha à passagem ao terceiro estágio apontado por Marx. E só se constitui como força ao ser obra coletiva de indivíduos autônomos. A formação dessa *individualidade para-si* não decorre somente de novas estruturas políticas e econômicas, ela precisa emergir, contraditoriamente, em condição de alienação e se apresentar como condição fundante para a instituição de transformações sociais estruturais.

Buscar pela realização do *indivíduo para si* implica, portanto, em compreender o que o homem pode se tornar: controlar seu próprio destino, ‘se fazer’, criar sua própria vida. O *indivíduo para si* é a síntese das máximas possibilidades de desenvolvimento livre e universal da individualidade.

Penso que, pelos pressupostos apresentados, a concepção da formação do indivíduo pautada na *objetivação* e *apropriação* supera a polêmica sobre a predominância dos fatores endógenos e exógenos; ambientais e internos.

3.3.2 O desenvolvimento do homem cultural para Vigotski

Dado o embasamento marxista geral para a formação do gênero humano e para a individualização do homem, cabe agora expor como a psicologia soviética explica a constituição do psiquismo do homem em sua genericidade e em sua particularidade sobre tal base filosófica.

Vigotski e Luria (1996, p. 51) abordam o desenvolvimento do símio, do homem primitivo e da criança, não supondo que esgotassem a explicação do comportamento dos mesmos, mas visando descrever três linhas principais do desenvolvimento: *evolutiva*, *histórica* e *ontogenética*. Objetivam, com isso, demonstrar que o desenvolvimento do homem cultural resulta dessas três linhas do desenvolvimento.

A primeira linha, evolutiva, aborda a necessária garantia da sobrevivência do ser pela sua herança genética. Esta garante a apresentação de comportamentos instintivos que levam à auto-preservação, às manifestações adaptativas ao meio, desenvolvidas ao longo da luta pela sobrevivência. Mas há comportamentos que não dependem da herança genética, já que são adquiridos, aprendidos por treinamento, que se referem ao estágio dos reflexos condicionados. Embora sejam formas adaptativas mais sutis e refinadas, e que podem até fazer uma “perversão do instinto” (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 57) contendo-o ante contingências estabelecidas, todavia, por serem constituídos sobre os reflexos inatos, eles não criam novas formas de comportamento, mas se pautam em associações às reações inatas. Um terceiro modo de comportamento, que seria o último estágio evolutivo para a classe animal e que se apresenta em animais vertebrados, é a capacidade de usar ferramentas de modo rudimentar, como fazem os macacos antropóides.

Os autores fazem suas análises considerando os experimentos de Köhler, que envolviam três operações fundamentais que um animal deveria executar para realizar uma

dada tarefa e alcançar um dado objetivo, uma comida, por exemplo. Primeiramente, ele deveria descobrir um *meio indireto* para atingir seu objetivo, se a situação o impedisse de uma atuação direta; deveria *ultrapassar ou eliminar um obstáculo* para atingir o objetivo e a necessidade de *criar ou produzir, usar instrumentos* para alcance do objetivo. Embora os macacos de Köhler realizassem vários comportamentos muito interessantes e manifestassem “talentos” variados entre si para tanto, eles pautavam-se na percepção de espaço no campo visual. Conclui que se comportam sob a lei da estrutura, que prevê que os comportamentos, incluindo as percepções, “não são simples soma cumulativa de elementos individuais, mas que as ações e percepções formam um todo, e nesse todo se determina a função e o significado de cada parte constituinte”. Bühler analisa que os macacos de Köhler, na verdade, tinham por base apenas dois meios para resolver as tarefas: as estruturas espaciais e as suas alterações. Reconstituíam a situação anterior sob novas condições. Ante o obstáculo, no homem, espera-se que todo o pensamento se desenvolva, mas nos animais o observado foi a intensificação dos movimentos corporais. Nos macacos dos experimentos, observou-se que depois disso eram capazes de atribuir um significado funcional a algum objeto (pedaço de pano, feixe de feno, sapato, etc.) e transferi-lo a outro, em sua busca pelo objetivo (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 69-83).

Pesquisas comparativas relatadas por Vygotski e Luria (1996, p. 84-91) apontam para as diferenças anatômicas no cérebro, que permitem aos animais inferiores ou superiores uma dada característica comportamental geral à espécie. As mesmas observam a diferença anatômica na estrutura do cérebro humano, em seu peso relativo, em especial no córtex, onde novos campos com “ricas conexões fibrosas em todas as direções se desenvolvem”, e se introduzem por entre os campos antigos; centros estes que dão condições à emergência da fala.

Em parte, o desenvolvimento cerebral evolutivo se revela no cérebro do macaco antropóide, o que lhe permite comportamentos simples de generalização prática, pelo manuseio de coisas; isto é, permite a manifestação de comportamentos próximos aos dos humanos –também apresentado por Leontiev (1978). Mas, ainda que superior aos outros animais, falta-lhes a capacidade da fala, de produzirem signos, de introduzirem elementos auxiliares para “comporem” seus atos, e reside aqui, conforme Vygotski e Luria (1996, p. 86), a linha divisória entre os macacos e os homens [humanizados]; a linha de separação entre o comportamento do homem e a cultura do homem. Diferentemente do homem, os macacos usam o instrumento sem o trabalho, sem a transformação da natureza.

No que se refere ao homem primitivo, que se mantém às margens da cultura civilizada com letramento, ele difere do homem cultural devido à sua personalidade e a todo o seu comportamento. Em seu “habitat natural”, em seu meio, revela-se superior ao cultural: na audição, visão, olfato, resistência, enfim, em habilidades necessárias à sua sobrevivência – tal como visto com *Victor de Aveyron*, no capítulo anterior. Por outro lado, essa capacidade biológica revela um comportamento de incapacidade de realizar cálculos simples, de reflexão, de memorização de símbolos, etc. Por um lado, o primitivo supera o cultural, por outro, é-lhe inferior.

Estudos mostravam que o próprio desenvolvimento do seu cérebro e crânio [com fechamento antecipado das suturas cranianas, por volta da puberdade] se revelam em ritmos diferentes do apresentado pelo homem cultural, todavia, isso não implica em que Vygotski e Luria (1996, p. 103) reconhecessem a existência de um tipo orgânico diferenciado – tão valorizado no diagnóstico de Victor de Aveyron, feito por Pinel.

Para estes autores soviéticos, o desenvolvimento do homem entre os povos primitivos é um desenvolvimento social. Sua mnemotécnica, sua forma de interagir com o mundo e de registrá-lo, sua linguagem, seu modo de comunicar estados emotivos, situações cotidianas, etc., seus signos, palavras e números, já o credenciam como superiores à escala animal. Ele vive em dois planos: “o natural experimental e o sobrenatural ou mítico” (LEROY *apud* VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 147).

Vygotski e Luria (1996, p. 148), arriscando uma hipótese teórica, pressupõem que o pensamento mítico é produto de um dado estágio de desenvolvimento da tecnologia e do próprio pensamento e, ante isso, já revela a predisposição do primitivo de regular a natureza. Com base no que encontraram em suas pesquisas interculturais e no relato de outros estudiosos, concluem que a mente primitiva ao se direcionar à magia, mostra-se dotada de pensamento complexo graças ao intelecto prático, ao pensamento técnico e a um tipo de pensamento verbal.

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 as suas próprias funções elementares (sensação, percepção, etc.) sejam desenvolvidas para um dado curso que o habilita a estar no mundo de modo ativo.

Em termos de psiquismo, de modo sintético, pode-se dizer, portanto, que “na conduta animal prevalecem os traços da experiência imediata anterior, sendo que o

princípio abstrato de ‘seguinte’ não se forma”. Já o homem [civilizado] assimila esse princípio não se pautando somente na experiência passada imediata, mas de acordo com o princípio abstrato dado; vive não somente no mundo das impressões imediatas, e sim no mundo dos conceitos abstratos. Isto lhe permite operar não só no plano do imediato, mas no plano abstrato, penetrando na essência das coisas e das suas relações. (LURIA, 1986, p. 12, 13).

Desta forma, diferente dos animais e do homem primitivo, o homem cultural domina, cada vez mais, novas formas de refletir a realidade não por meio da experiência sensível imediata, mas da 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 (LURIA, 1986, p. 13).

A forma explicativa da passagem do homem à existência histórico-social, à atividade consciente, defendida pelos psicólogos soviéticos em questão, considera que o processo se dê paralelamente ao desenvolvimento da *atividade vital* humana, caracterizada pelo trabalho social e pela divisão de suas funções. A ação humana dá origem a novas formas de comportamento, sendo que a conduta apresenta-se cada vez mais independente dos motivos biológicos.

Além de marcarem a diferença anátomo-funcional do cérebro e do sistema nervoso humano, referindo-se à linha evolutiva do desenvolvimento, consideram que, ao longo da história da humanidade, o trabalho social e a divisão do trabalho fazem aparecer os *motivos sociais* de comportamento; o homem cria novos motivos complexos para a ação, levando às formas de atividade psíquica específicas a si (LURIA, 1986, p. 21, 22). Vigotski e seus continuadores elaboram, portanto, todos seus argumentos teóricos com base na teoria marxista, que explica o processo vivenciado pelo homem, da sua passagem da condição de *espécie biológica* rumo à de *gênero humano* e, desta condição, à de *homem particular*. Este ponto é crucial e merece que se atente a ele.

Wertsch (1988, p. 41), ao abordar a teoria do desenvolvimento humano elaborado por Vigotski e seus continuadores, explica que, na Psicologia daqueles anos iniciais, que investigava o desenvolvimento humano, já havia uma tradição em se estudar as funções psicológicas elementares e superiores. Porém Vygotski, ao estudá-las, não as toma de modo estanque e incomunicável entre si. Antes, diferencia a linha de desenvolvimento *natural* da linha de desenvolvimento *social* ou *cultural*. Postula que o desenvolvimento natural produz funções com formas primárias, todavia o desenvolvimento cultural transforma os

processos elementares em superiores. Apresenta, deste modo, as funções psicológicas sob uma nova relação: dinâmica, dialética, de superação, por um lado; por outro, toma a relação organismo ambiente/meio sob novo crivo.

A seu ver, por funções naturais podem ser entendidas aquelas que compõem o equipamento biológico com o qual a criança conta nos primórdios do seu desenvolvimento, como os reflexos inatos, as reações automáticas, as associações simples, a memória imediata, etc., enfim, aquilo que a “capacita” a manter uma dada relação com o mundo externo – inicialmente, de dependência para sobreviver e, depois [mantido este padrão], de satisfação das necessidades básicas de modo direto, sem grandes transformações em tal mundo. Elas se apóiam em sistemas relacionais percepto-sensoriais simples, diretos, visando o bem-estar biológico. A existência de tais funções está marcada nas estruturas genéticas da espécie e seu desenvolvimento é entendido como *biogênese*.

Por funções psicológicas superiores [ou funções corticais superiores, funções psíquicas superiores, funções culturais], entendem-se 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, etc. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 177-220). Tratam-se de funções que permitem uma conduta geneticamente mais complexa e superior à dos animais, posto que planejada, consciente, intencional. Tudo isso implica em um *reequipamento cultural* para se estar no mundo.

De modo sintético, as funções elementares e superiores podem ser diferenciadas com base nos seguintes aspectos:

- 1) a passagem do controle ao indivíduo, isto é a emergência da regulação voluntária; 2) o surgimento da realização consciente dos processos psicológicos; 3) as origens sociais e a natureza social das funções psicológicas superiores e 4) o uso de signos como mediadores das funções psicológicas superiores (WERTSCH, 1988, p. 42).

Assim, a **primeira** característica refere-se ao fato de que os processos psicológicos elementares estão sujeitos ao controle, ao estímulo do ambiente, e os superiores obedecem a uma auto-regulação, a uma estimulação autogerada, que depende da criação de estímulos artificiais, que se convertem nas causas imediatas do comportamento.

A **segunda** característica de diferenciação entre ambas é a intelectualização ou relação consciente, voluntária e não meramente reativa. Conforme Vigotski,

No centro do processo de desenvolvimento, durante a idade de escolarização, se encontra a transição desde as funções elementares de atenção e memória às funções superiores de atenção voluntária e memória lógica... a intelectualização das funções e seu domínio representam dois momentos do mesmo processo: a transição para as funções psicológicas superiores. Dominamos uma função até o grau de sua intelectualização. A voluntariedade da atividade de uma função é sempre a outra cara de sua realização consciente. Dizer que a memória se intelectualiza na escola é o mesmo que dizer que aparece a memória voluntária, dizer que a atenção se converte em voluntária no período escolar é exatamente o mesmo que dizer... que se fundamenta mais e mais no pensamento, isto é, no intelecto (VYGOTSKY *apud* WERTSCH, 1988, p. 43).

A **terceira** característica de diferenciação das funções está na natureza social das funções psicológicas superiores. Vigotski interessava-se em saber como as interações sociais em pequenos grupos ou díades levavam a um comportamento psicológico superior, sendo que o indivíduo internalizaria o que estava posto socialmente.

A **quarta**, seria a mediação.

A concepção vygotskyana do controle voluntário, a realização consciente e a natureza social dos processos psicológicos superiores pressupõem a existência de ferramentas ou signos, que podem ser utilizados para controlar a atividade própria e a dos demais. Isto, uma vez mais, conduz à conclusão de que a noção de mediação é o marco analiticamente mais importante que outros aspectos do marco conceitual vygotskyano. [...] a presença de estímulos criados, junto com estímulos dados é, a nosso entender, a característica essencial da psicologia humana (WERTSCH, 1988, p. 44).

Sobre os fundamentos marxistas apresentados no tópico anterior, Vigotski entende que o homem conta com a vasta experiência das gerações anteriores, que não são transmitidas geneticamente, que é a experiência histórica, registrada nas produções humanas de toda ordem. Defende que,

Junto a ela [à experiência histórica] deve situar-se a experiência social, a de outras pessoas que constitui um importante componente do comportamento do homem. Disponho não só das conexões que se tem fechado em minha experiência particular entre os reflexos condicionados e elementos isolados do meio, senão também de numerosas conexões que têm sido estabelecidas na experiência de outras pessoas. Se conheço o Saara e Marte, apesar de não haver saído nem uma só vez de meu país e de não haver olhado jamais através do telescópio, se deve evidentemente a que esta experiência tem sua origem na de outras pessoas que tem ido ao Saara e tem visto pelo telescópio. É igualmente evidente que os animais não possuem esta experiência. A designaremos como componente social de nosso comportamento (VYGOTSKI, 1997a, p. 45).

E somando à experiência histórica e a social, Vygotski (1997a, p. 46) fala da *experiência duplicada*. Esta se refere ao fato de, no homem, o seu corpo realizar aquilo que já tem idealizado em sua mente, ou seja, sua mão, por exemplo, duplica o que a mente planeja. Tal experiência duplicada permite ao homem desenvolver formas de adaptação ativa.

Na visão de Vygotski, tem-se que buscar as origens da atividade consciente nos processos externos da vida, que levam ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que, apesar de serem funções corticais superiores, nem por isso podem ser tomadas como independentes das condições sociais e históricas da existência humana. Antes, tais condições é que as fazem precipitar e se manifestarem de modo objetivo.

As teses marcantes de Vygotski, acerca do desenvolvimento do psiquismo humano eram, de fato, revolucionárias. Precisava, portanto, tornar clara a contraposição, ou melhor, a nova relação defendida pela teoria sobre o valor decisivo dos instrumentos psicológicos sobre a evolução dos processos psíquicos.

Foi considerando experimentos e escritos de outros psicólogos, como Köhler, que investigou a importância do instrumento ou ferramenta para a transformação qualitativa das funções psicológicas, elaborando suas próprias teorizações. O autor sistematiza sua defesa em 1931, com a obra *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores* (VYGOTSKI, 2000). Nela, Vygotski argumenta acerca do *conceito de função psicológica superior*, do *conceito de desenvolvimento cultural* e o *domínio dos processos do comportamento*, pondo-os em relação. Com isso, segundo Matiushkin (2000, p. 351), o autor não só apresenta um problema novo, mas, ao mesmo tempo, a via para a sua solução: a análise do desenvolvimento cultural como um processo histórico baseando-se no domínio do próprio comportamento. Tinha-se, na ciência psicológica, a expressão daquilo que se encontrava no contexto da implantação da sociedade comunista na esfera do trabalho e da educação.

Matiushkin esclarece que, na academia, tem-se salientado mais a respeito do desenvolvimento cultural, histórico e menos acerca do **domínio dos processos da própria conduta**. Penso que isso seja sintomático de uma época em que os processos de auto-regulação conscientes são cada vez menos valorizados em detrimento de se agir pela emoção e impulsividade, com dispensa da análise lógico-racional, compondo o panorama apontado por Sève.

Vygotski (2000, p. 12) explica o seguinte:

Decidimos que a concepção tradicional sobre o desenvolvimento humano das funções psíquicas superiores é, sobretudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar estes fatos como fatos do desenvolvimento histórico, porque os julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança; dito brevemente, tem uma compreensão radicalmente errônea da natureza dos fenômenos que estuda.

Como afirmado na época, o dualismo entre função inferior e superior levava a uma divisão metafísica da psicologia em duas ciências separadas e independentes. Uma era a psicologia fisiológica, das ciências naturais, explicativa e causal, ocupada com as funções inferiores; a outra era a psicologia idealista, compreensiva, descritiva, teleológica, do espírito, atenta às funções superiores.

Matiushkin (2000, p. 350) acrescenta que Vygotski considerava “importante dividir e, inclusive, contrapor os processos e fenômenos descritos como distintos por sua natureza e opostos um ao outro. Uma proposição semelhante do problema lhe assegurava caráter polêmico e agudo”; e apresentava-se “como uma posição dirigida contra o natural, o biológico, o espontâneo no desenvolvimento psíquico do ser humano”.

Penso que, talvez, dividir o comportamento humano dessa forma possa soar pouco dialético, mas, pelas condições em que se encontrava a psicologia, isso não se trata necessariamente de um limite do autor, mas uma sistematização das evidências científicas constatadas, como ele mesmo defendia, contudo postas sob nova relação, materialista histórico-dialética.

Ironizando, Vygotski (2000, p. 17, 18, 37) afirma que a psicologia da época, sob tal concepção equivocada, ao estudar o desenvolvimento infantil, a psicologia do bebê, só podia estudar o desenvolvimento embrional das funções psicológicas superiores. Por suas limitações metodológicas, “é uma psicologia que investiga embriões”. Defende que “é preciso se reconhecer que na idade de bebê se encontram as raízes genéticas das formas culturais básicas do comportamento: o emprego de ferramentas, e a linguagem humana”. Esta única circunstância situa a idade do bebê no centro da pré-história cultural. Assim, num inventário dos modos de conduta do bebê e da criança, por exemplo, não basta dizer o que a criança adquiriu em termos psicomotores, é importante identificar como fazem uso de ferramentas, como resolvem tarefas simples ao empregá-las.

No desenvolvimento ontogênico, é a partir daí e pelo processo inicial de **imitação**, sob todas as suas formas, que o broto da humanização emerge. A criança imita com o caráter fundamentalmente diferente da imitação de um símio, por exemplo. Este reproduz um padrão sem aperfeiçoá-lo a um nível que encaminha para novas criações, posto que lhe

falte o pensamento lógico e outras habilidades mentais que não se fixem naquilo que é simpráxico. A criança apresenta, de início, fenômenos de imitação reflexa como a ecoquinésica, a ecomímica e a ecolalia. Mas a imitação dessa natureza perde sua importância por volta de dois anos [hoje, pode-se dizer que com menos idade] quando atinge a qualidade de imitação humana, “intelectual” ou sob um dado “modelo apresentado”. Enquanto nos animais se limite às possibilidades dos comportamentos existentes, na criança, a imitação cria novas possibilidades para novas ações, aproximando-se da aprendizagem propriamente dita. Isto, todavia, depende de sua relação com os mediadores humanos (LEONTIEV, 1978, p. 182). A imitação não é uma mera formação de hábitos, mas se mostra como um complexo processo de desenvolvimento, uma das vias fundamentais do desenvolvimento cultural (VYGOTSKI, 2000, p. 136, 137).

É por meio do convívio com outros humanos que se torna possível a imitação, tal como apontado no *Capítulo 2*, e esta permite que as objetivações que estão no plano exterior, social, sejam apropriadas, internalizadas. Lembro que o homem transforma objetos naturais em instrumentos, e estes, como objetos humanizados, passam a ser portadores da atividade humana, portadores de funções sociais. Ao conviver com os humanos e com suas produções, com seus objetos, a criança se apropria das funções sociais que lhes são inerentes. Conforme Duarte (1993, p. 36), “[...] a objetivação e apropriação enquanto processo de reprodução de uma realidade já existente não se separam de forma absoluta da objetivação e da apropriação enquanto geração do novo”.

Matiushkin (2000, p. 350, 351) explica que, se as funções superiores, como a linguagem e o desenho infantil, a leitura e escrita, as operações matemáticas, o pensamento lógico, a formação de conceitos e a concepção de mundo da criança, eram tidas, por parte dos psicólogos anteriores a Vigotski, como funções naturais complexas, isso tinha suas conseqüências. Se tais elaborações eram estudadas como processos naturais que se formam e se integram, o que é complexo passa a ser reduzido ao simples e, por tal enfoque atomista, não se poderia investigar a emergência das mesmas, nem as suas regularidades, menos ainda, formas eficazes de intervenção para precipitá-las ou desenvolvê-las. Por este modo criticado, cabia explicar-se o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em dependência da maturação biológica, neurológica, meramente pela mielinização das células nervosas nas fases de crescimento do indivíduo (VIGOTSKII, p. 1998). [Naqueles anos, a conduta humana também podia ser estudada pela psicologia objetiva (behaviorista e reflexológica), mas dividida em formas inferior e superior ou, ainda, como reações inatas ou adquiridas].

Para explicar a emergência das funções psicológicas superiores, pautado em Engels, Vygotski (2000, p. 61, 62) afirma que: o animal *utiliza* a natureza; o homem a *governa*. Ou seja, o homem não só coleta, mas cultiva – o que revela todo um aparato psicológico desenvolvido.

Vygotski (2000, p. 29) se propôs, enfim, a mostrar a origem e o desenvolvimento de tais funções, valendo-se do estudo de dois grupos de fenômenos, à primeira vista, heterogêneos: *processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento* (linguagem, escrita, cálculo, desenho) e *processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores especiais* (memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, abstração, etc.). Ambos os processos, em conjunto, formam o que o autor denomina “processos de desenvolvimento das formas superiores da conduta da criança”, e lembro que, sobretudo, o primeiro grupo segue um caminho geral e único, sob dadas convenções.

Para Vigotski, o desenvolvimento humano sob um processo de adaptação ativa ao meio exterior se dá também por saltos qualitativos [revolucionários] com base no conjunto duplo de funções, as naturais/elementares e as culturais. Marca que a consciência científica, não-ingênua, considera que “[...] a revolução e a evolução são duas formas de desenvolvimento vinculadas entre si, formas que se pressupõem reciprocamente. Para a consciência científica, o próprio salto que se produz durante estas mudanças no desenvolvimento da criança é um ponto determinado em toda a linha [evolutiva] do desenvolvimento”. O salto a uma nova etapa do desenvolvimento físico, neurológico, psíquico não significa que a velha etapa tenha desaparecido, mas que “[...] é superada pela nova, é dialeticamente negada por ela, se traslada a ela e existe nela”. Há, assim, mudanças que são bruscas e essenciais (VYGOTSKI, 2000, p. 35, 36, 141, 142, 145). O caminho diretor do desenvolvimento humano é, pois, sair do domínio das funções psicológicas naturais ou elementares rumo à prevalência das culturais, mediadas, superiores, a fim de se controlar o próprio comportamento.

Partia da tese de que, se o desenvolvimento biológico do ser humano se encontra acabado, todo progresso sucessivo se realiza a partir de outras leis. Em outras palavras, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no homem podem se dar sem que necessariamente lhe ocorram modificações biológicas. Afirma que, “no homem, cuja adaptação ao meio se modifica por completo, destaca em primeiro lugar o desenvolvimento dos seus órgãos artificiais – as ferramentas – e não a mudança de seus próprios órgãos nem a estrutura de seu corpo”. (VYGOTSKI, 2000, p. 31).

Vygotski (2000, p. 31, 32) escreve que não havia, naquela época, clareza acerca da questão a respeito da “dependência direta das formas superiores da conduta, dos processos psíquicos superiores, da estrutura e das funções do sistema nervoso” e, conseqüentemente, não se sabia “em que magnitude e, sobretudo, em que sentido é possível, em geral, a modificação e o desenvolvimento das funções psicológicas sem a correspondente modificação ou desenvolvimento do sistema nervoso e do cérebro”. Naqueles anos, havia pesquisas sobre o pensamento primitivo, e se punha como questão que um homem das mais primitivas tribos existentes poderia requisitar o título de homem, não havia nele uma significativa alteração biológica, embora seu desenvolvimento psicológico demonstrasse seu atraso ou seu primitivismo em relação aos demais homens.

Havia, também, diferentes explicações refutáveis para tanto, como: as funções psicológicas superiores ao longo da história da humanidade permaneciam imutáveis, e o que mudavam eram os conteúdos da psique – “o modo de pensar, a estrutura e as funções dos processos psíquicos são idênticos no homem primitivo e no homem culto”; o desenvolvimento do psiquismo sem modificação do tipo biológico se deve às faculdades espirituais, as funções da consciência é que vão se aperfeiçoando. Matiushkin (2000, p. 353) afirma que, todavia, a biologia contemporânea deixa em aberto esta questão, considerando que o processo de mudança biológica do homem tem continuidade.

Ainda no plano ontogenético, pode-se dizer que a criança vai assumindo a forma humana à custa de outros agentes mediadores humanos e daquilo que estes produzem. Para se humanizar, precisa sair cada vez mais da esfera das funções naturais e ampliar o espectro cultural em sua vida. Necessita, portanto, fazer uma transposição de um plano a outro, ou seja, do *social* para o *pessoal*. Conceitos cotidianos e científicos, valores, crenças, etc., expressos por diferentes signos e traduzindo determinadas significações, presentes no âmbito público, precisam ser apropriados, internalizados, tornados particulares pela criança, que a tudo isso atribuirá um dado sentido. Obviamente, embora o sentido que atribua seja de ordem pessoal ou dependa das suas experiências pessoais, ele se edifica com base no que está posto na esfera social ou, pelo menos, esta servirá de referência. A criança percorre, portanto, um trajeto, do “estado da natureza” ao “estado de sociedade”; sua conduta vai se tornando cada vez menos instintiva e cada vez mais imitativa e intencional. É pela convivência com o que é necessariamente humano que se instala, nela, o que é essencialmente cultural.

Vygotski (2000, p. 150) indicou que cada função psicológica aparece duas vezes: primeiramente, no nível social e mais tarde, no nível individual; inicialmente, entre as pessoas e, em seguida, dentro da pessoa. “Toda função psíquica superior passa

ineludivelmente por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, a princípio é social”, e , “por ter sido social antes que interna; a função psíquica propriamente dita era antes uma relação social entre duas pessoas”. Pode-se dizer que a ação cultural sobre a criança se faz presente desde o seu nascimento até mesmo no período intra-uterino, quando se considera que a criança é dependente da mãe, de tudo o que ela ingere, do modo como ela se comporta, ao que ela que se expõe, etc.

Esta compreensão pode ser sintetizada na concepção de relação *interpsíquica* [o conteúdo/objeto a ser apropriado está entre os indivíduos], *extrapsíquica* [começa a se “dizer” o conteúdo/objeto a si mesmo] e *intrapíquica* [internaliza o conteúdo/objeto] (VYGOTSKI, 1997a, p. 91). As funções psicológicas superiores que aparecerão na criança ao longo do seu desenvolvimento não são pré-formadas, antes, ela irá se apropriando dos conteúdos que permeiam a vida de tais homens, bem como de processos presentes no fabrico e emprego de ferramentas e de criação e uso de objetos, etc. Por estar inserida em um dado *modus vivendi*, a criança irá se apropriar desse mundo e, a partir dele, dá-se o desenvolvimento do plano *intrapíquico*. Em outras palavras, a formação da consciência individual ocorre com base nas relações com outras pessoas: é uma atividade social significativa que dá forma à constituição do indivíduo. Todas as funções psicológicas superiores são “cópia do social”, “são relações interiorizadas da ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade (VYGOTSKI, 2000, p. 151).

Ao estudar a gênese das mesmas, Vygotski (2000, p. 148) explica que “a linguagem, sem dúvida, é a função central das relações sociais e da conduta cultural da personalidade. O estudo do emprego dos signos e da própria linguagem verbal assume papel central, tanto no tocante ao desenvolvimento social quanto do homem particular. Esta linguagem, diferentemente da linguagem animal, não comunica apenas estados emotivos, escrutina a realidade, categorizando-a, mapeando-a por conceitos, seguindo diferentes estágios, como o do homem primitivo.

Conforme Luria (1986, p. 22),

No processo de trabalho socialmente dividido, surgiu nas pessoas a necessidade imprescindível de uma comunicação estreita, a designação da situação laboral na qual tomavam parte, ocasionando a aparição da linguagem. Nas primeiras etapas, esta linguagem esteve estreitamente ligada aos gestos, os sons inarticulados podiam significar tanto “cuidado” como “esforça-te”, etc., ou seja, o significado do som dependia da situação prática, das ações, dos gestos, e da entonação com que era pronunciado. O nascimento da linguagem levou a que, progressivamente, fosse aparecendo 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 formaram-se códigos sintáticos complexos de frases inteiras, as quais podiam formular as formas complexas de alocação verbal.

Tal sistema de códigos foi fundamental para o desenvolvimento da atividade consciente do homem. Inicialmente, a linguagem a esteve ligada ao caráter *simpráxico*, à atividade concreta, e foi progredindo ao longo das etapas de desenvolvimento do homem até diferenciar-se desta, assumindo um caráter *sinsemântico*. Assim, a linguagem tornou-se decisiva para o conhecimento humano, tornou-se um instrumento para tal. Na mesma direção do exposto no tópico anterior, sem o trabalho e a linguagem, o homem não poderia ter formado o pensamento abstrato, categorial (LURIA, 1986, p. 22, 28), não teria se formado homem.

Mas o que é a linguagem que o homem cria, e que, por sua vez, *o* cria no plano cultural?

A linguagem humana 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. A “linguagem” dos animais, ou, conforme Luria (1986, p. 25, 28, 33), a “quase-linguagem” dos animais não possui tais características, ela expressa apenas uma *vivência* ou um *estado* do animal. O animal organiza sua conduta pela utilização da experiência hereditariamente fixada sem 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* os estados nos quais o animal se encontra; provoca movimentos em seus pares por comunicar estados afetivos.

Se a consciência se erige a partir da linguagem, como vim expondo com base em diferentes autores, para Luria, a palavra é o seu elemento fundamental. A palavra é a *célula* da linguagem. E a emancipação da palavra do domínio *simpráxico*, da prática, 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 assume caráter *sinsemântico* quando se revela como código autônomo; a manifestação mais desenvolvida desse caráter se dá em sua forma escrita.

[...] toda história da linguagem consiste na passagem desde o contexto *simpráxico* de entrelaçamento da palavra com a situação prática, até a separação da linguagem como um sistema de códigos. Este fato joga [sic]

[...] um papel decisivo no exame psicológico da palavra como elemento formador da consciência (LURIA, 1986, p. 29).

Para Vygotski (2000, p. 196, 197), a forma escrita ou representada da palavra, empregando-se algum tipo de alfabeto, revela um simbolismo de segunda ordem, uma vez que o da primeira ordem é o nome que se dá aos objetos e ações. Assim, ela só se torna possível ante o convívio com o mundo humanizado, simbolizado, letrado. Desse modo, ao se pensar na educação pleiteada por Mescheryakov (1979), citada nos *Capítulos 2 e 4*, vê-se a congruência que tinha com a teoria vigotskiana: não se deveria iniciar a educação das crianças cegas-surdas-mudas pela linguagem, posto que, em muitos casos, nem uma mente primitiva era formada nas mesmas, mas o início de seu atendimento seria pelo seu ingresso em um mundo humanizado, pelas atividades cotidianas comuns aos homens.

É necessário marcar que o desenvolvimento ontogenético difere do filogenético, visto que a linguagem não é adquirida pela criança a partir do processo de trabalho, e sim no processo de assimilação da experiência geral da humanidade e da comunicação com os adultos. Por outro lado, ressalto que, de certa forma, a formação da linguagem no plano ontogênico se dá na direção progressiva do caráter simpráxico ao sinsemântico (LURIA, 1986, p. 30).

Embora pareça que a linguagem da criança comece com seus primeiros sons, nos quais expressa seus estados emotivos, conforme Luria (1986, p. 30, 31), isso não é correto: “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”. Segundo o autor, a verdadeira linguagem, sua aparição e seu desenvolvimento, está ligada à ação da criança e à sua comunicação com os adultos, ao fato de dirigir-se a objetos e os designar, guardando o caráter simpráxico. Somente em etapa posterior é que a palavra será separada da ação prática imediata e ganhará autonomia. Por volta de 1,6 a 1,8 anos, há um salto notório no desenvolvimento do seu vocabulário, ela precisa adquirir novas palavras que reflitam, adequadamente, além dos próprios objetos, as suas qualidades, ações e relações. Este salto revela a passagem da fala simpráxica à sinsemântica, momento em que ocorre o verdadeiro nascimento da palavra diferenciada, como elemento do complexo sistema de códigos da língua.

A palavra tem, assim, a designação do objeto – função designativa, denotativa – mas, também, suas relações, qualidades, etc. Ela assume um *caráter objetal*, quando substitui o próprio objeto, e assume uma *referência objetal* na forma de substantivo

(designando uma qualidade) ou de uniões como se dá com as preposições, conjunções (que designam relações).

Desse modo, se a experiência do homem é duplicada, da mente às mãos, o que permite o alcance da condição de gênero, com a apropriação da linguagem verbal, o mundo do homem também se duplica. Se, nos primórdios do desenvolvimento a criança só se relaciona com as coisas que pode observar e manipular diretamente; com o domínio da linguagem, ela passa a se relacionar com objetos e situações que não vivencia diretamente de modo sensorial, e pode evocar suas imagens voluntariamente. Ela torna-se capaz de realizar operações mentais na ausência dos objetos. Ao duplicar o mundo, a palavra assegura a transmissão da experiência de indivíduo para indivíduo e a assimilação de experiência de gerações anteriores (LURIA, 1986, p. 32).

Conseqüentemente, com a aparição da linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidades e relações, o homem adquire algo assim como uma nova dimensão da consciência, nele se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas. Isto consiste na principal conquista que o homem obtém com a linguagem (LURIA, 1986, p. 33).

Ante todo o exposto, das bases marxistas às elaborações dos psicólogos soviéticos acerca da constituição do homem e do desenvolvimento do seu psiquismo, em linhas gerais, questionar-se: como se podem identificar as leis gerais do desenvolvimento sob a condição que a deficiência impõe?

3.3.3 Implicações para o desenvolvimento defectológico

Vigotski destaca a tese do autor Willian Stern (1871-1938), um psicólogo alemão que estudou a psicologia infantil e diferencial, muito embora o considerasse um autor idealista em sua tentativa de dar um fundamento filosófico à Defectología. Em 1922, Stern já apontava que o processo de desenvolvimento infantil seria uma *cadeia de metamorfoses*, com o que, como visto, concorda. Esta expressão define uma compreensão de desenvolvimento humano com base em transformações qualitativas, e passa a ser utilizado por Vygotski (2001, 2000) quando aborda o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dentre outros temas. Todavia, o desafio seria empregá-la junto à Defectología, o que provocaria uma transformação na própria área do conhecimento.

O desenvolvimento movimentado pelas metamorfoses estaria em relação com o duplo papel da deficiência. Vygotski escreve o seguinte a esse respeito:

W. Stern promove a seguinte tese: as funções parciais podem apresentar desvios da norma e, pese a isso, a personalidade ou o organismo em seu conjunto podem pertencer ao tipo completamente normal. *A criança com defeito não é inevitavelmente uma criança deficiente*. O grau de seu defeito e sua normalidade dependem do resultado da compensação social, isto é, da formação final de toda a sua personalidade. Por si só a cegueira, a surdez e outros defeitos parciais não convertem a seu portador em defectivo [termo não traduzido]. A substituição e a compensação de funções não só se produzem, não só alcançam em ocasiões enorme envergadura criando talentos a partir do defeito, senão que também inevitavelmente, como lei, surgem em forma de aspirações e tendências ali onde tem um defeito. A tese de Stern é a tese sobre a possibilidade em princípio da compensação social, ali onde não é possível uma compensação direta, isto é, sobre a possibilidade em princípio da compensação social, de uma aproximação em princípio cabal da criança defectiva ao tipo normal, a conquista da plena validade social (VYGOTSKI, 1997b, p. 20).

Isso implica em reconhecer que a deficiência não causa, necessariamente, uma psicopatia, nem torna a criança *defectiva* automaticamente. Antes, permite a compreensão de que uma criança sob tal condição também sofre metamorfoses, porém, com características peculiares, de acordo com a condição. Conforme Carlo (1999, p. 64, 65, grifos meus),

A pessoa com deficiência, comumente, é vista como aquela que se diferencia do tipo humano “normal”, entretanto, o desenvolvimento comprometido pela deficiência apresenta uma expressão qualitativamente peculiar, que se diferencia conforme o conjunto de condições em que se realiza. Como todo o aparato da cultura está adaptado à constituição do ser humano típico, com determinada organização psicofisiológica, parece haver uma divergência (mais ou menos ostensiva) entre os processos de crescimento e maturação orgânica (esfera biológica) e os processos de enraizamento da criança à civilização (esfera da cultura). *Porém, as leis de desenvolvimento são iguais para todas as pessoas* (deficientes ou não) e a diferenciação do padrão biológico típico do homem implica numa alteração da forma de enraizamento do sujeito na cultura. A cultura provoca uma reelaboração da conduta natural da criança e um redirecionamento do curso do desenvolvimento humano sob novas condições e sobre novos fundamentos.

Segundo Vygotski (1997b, p. 142), “é necessário dizer que as leis do desenvolvimento da criança anormal e da normal mostram-se ante nós como uma lei única no essencial”, ou seja, as mediações sociais experienciadas pela criança com e sem deficiência interferirão no curso do seu desenvolvimento.

É importante, nesse aspecto, ressaltar que esta concepção não se aplicava à prática da época. Assim, se o indivíduo tinha uma deficiência, certamente, poderia estar condenado a não se desenvolver, ou a desenvolver-se em apenas alguns aspectos. O desenvolvimento humano era tomado como diferenciado em suas leis gerais e resultava em intervenção qualitativa e quantitativamente inferior para estes, confirmando tautologicamente tal tese.

A noção de integridade, isto é, de totalidade ou de funcionamento dinâmico do psiquismo defendido por Vigotski e seus colaboradores, posteriormente aprofundados no tocante aos sujeitos sem deficiências, já se fazia marcante em seus estudos no âmbito da Defectologia, anteriores a 1931. O essencial para se conceber o indivíduo e a constituição do seu psiquismo [no plano ontogênico] permanece, o que implica no reconhecimento da existência de componentes biológicos quando do nascimento, que se apresentam como comportamentos reflexos e como uma potencialidade; esta, ante a vida em sociedade leva ao desenvolvimento da imitação, ao uso de ferramentas e de instrumentos, à apropriação de códigos de linguagem com a significação vigente, ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Este seria o caminho para a *plena validade social*, ou da *compensação social* do qual falava ou, ainda, o curso comum de desenvolvimento humano.

Desde o nascimento, a criança irá integrar-se a um mundo já desenvolvido e irá apropriar-se do que tiver posto nele, passando por diferentes fases de *revoluções biológicas*, como a erupção de dentes, por exemplo, que irão provocar mudanças abruptas em seu modo de interagir com o meio externo e em seu psiquismo. Uma criança com má formação ou amputação dos membros inferiores poderá não passar pela *revolução* da aquisição da marcha bípede como as suas contemporâneas; seu desenvolvimento contará com peculiaridades, como o arrastar-se para locomover-se, por exemplo. Por outro lado, será submetida a padrões culturais de desenvolvimento: na idade pré-escolar, sua *atividade principal* pode ser o brincar; na idade escolar os estudos; na juventude, a preparação para o trabalho produtivo; na fase adulta, o trabalho produtivo (LEONTIEV, 1998). Mas, até isso, é muito relativo, em estreita dependência com a cultura e com o próprio padrão de desenvolvimento do círculo mais próximo da criança. Mescheryakov (1979) aponta para o fato de crianças cegas-surdas-mudas nunca terem brincado antes de ingressarem a Zagorsk.

Com relação a se considerar a vida em sociedade e suas implicações para o desenvolvimento, não seria o caso de se tomar uma vida artificial, mas uma vida em uma sociedade real, com lutas de classes – fora disso, a educação, regular ou especial, seria mais alienante.

Vygotski (1997b, p. 27; 2000, p. 36, 41) entende que o problema mais profundo da Defectologia seria o desenvolvimento cultural da criança deficiente e, por este entendimento, a história do seu desenvolvimento desdobrar-se-ia-se em um plano completamente novo. Na criança normal, os planos de desenvolvimento cultural e biológico/natural num dado momento se fundem, o que pode ser observado com o domínio da linguagem, quando se tem a apropriação dos códigos e signos e dos seus significados simpráticos e sinsemânticos, como, também, se tem desenvolvidas as condições anátomo-funcionais do indivíduo [seja para a comunicação verbal oral, escrita ou gestual]. Mas, na criança com deficiência, não se observa de modo tão direto tal fusão, já que a cultura da humanidade se erigiu sobre as condições de “certa estabilidade e constância do tipo biológico humano”. “Por isso suas ferramentas materiais e de adaptação, seus aparatos e instituições sócio-psicológicas estão calculadas para uma organização psicofisiológica normal”. Isso leva às dificuldades que podem resultar numa condição de primitivismo da psique, mesmo estando em uma sociedade letrada – “a criança primitiva é uma criança que não tem realizado o desenvolvimento cultural ou, mais exatamente, que se encontra nos níveis mais baixos do mesmo”, por diferentes razões. Por essa via, denunciou a falta de “procedimentos especiais para descobrir a causa dos sintomas mórbidos e diferenciar o primitivismo e a debilidade mental”. Explica que “a pobreza da atividade psicológica, o insuficiente desenvolvimento do intelecto, a incorreção das deduções, o absurdo dos conceitos, a sugestionabilidade, etc., podem ser sintoma de uma ou de outra coisa”. Mas a criança primitiva, com e sem deficiência, advinda de grupos pouco desenvolvidos no modo como se está abordando aqui, pode desenvolver em grau elevado o seu intelecto prático, todavia, ficando à margem do desenvolvimento cultural (VYGOTSKI, 1997b, p. 28).

Escreve que, no aspecto ontogenético, toda a peculiaridade do desenvolvimento infantil reside na passagem de uma forma de atividade (animal) a outra (humano), que a criança vivencia. Acerca do entrelaçamento entre os sistemas biológico e o cultural, afirma que

Na criança deficiente não se observa a fusão de ambas as séries. Ambos planos de desenvolvimento normalmente divergem em maior ou menor grau. E a causa de tal divergência é o defeito orgânico. A cultura da humanidade se criando, estruturando sob a condição de uma determinada estabilidade e constância do tipo biológico humano. Por isso, suas ferramentas e instrumentos materiais, suas instituições e aparatos sócio-psicológicos estão destinados a um organismo psicofisiológico normal.

A utilização de ferramentas e os aparatos pressupõem, na qualidade de premissa indispensável, a existência dos órgãos e funções específicos de maturação dos aparatos e funções correspondentes. Em uma etapa

determinada de seu desenvolvimento biológico, a criança domina a linguagem se seu cérebro e órgãos articulatórios têm um desenvolvimento normal. Em outra etapa superior do desenvolvimento, a criança domina o cálculo decimal e a linguagem escrita; depois, as operações aritméticas fundamentais (VYGOTSKI, 2000, p. 41).

No texto em co-autoria com Luria, ao abordar o atraso e o talento, escreve:

Consideramos que o grau de desenvolvimento cultural de uma pessoa expressa-se não só pelo conhecimento por ela adquirido, mas também por sua capacidade de usar objetos em seu mundo externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos. A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas capacidades. O talento cultural significa antes de mais nada usar racionalmente suas próprias capacidades de que se é dotado, ainda que sejam médias ou inferiores, para alcançar o tipo de resultados que uma pessoa culturalmente não desenvolvida só pode alcançar com a ajuda de capacidades naturais consideravelmente mais fortes.

O talento cultural significa, essencialmente, a capacidade de controlar seus próprios recursos naturais, significa a criação e a aplicação dos melhores dispositivos no uso desses recursos (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 237).

As considerações expostas levam à compreensão de que trabalhar a compensação social em indivíduos com limitações intelectuais, ou de outra natureza, implica em oportunizar-lhes o desenvolvimento do talento cultural, prevendo e buscando por um avanço. A compensação estaria relacionada ao ensino de como a criança pode valer-se de seus talentos ou recursos naturais [como a memória] de modo racional, caso contrário, tendem a permanecer como peso morto, adormecidos, inúteis. No caso da criança com deficiência mental, escreve: “ela os possui, mas *não sabe como utilizar* esses talentos naturais e isso constitui o defeito básico da mente da criança retardada. Em consequência, o retardo é um defeito não só dos processos naturais [biológicos], mas também do seu uso cultural. Para combater isso se exigem as mesmas medidas culturais auxiliares” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 228 e 229). Vygotski (1997b, p. 32) enfatiza que: “a incapacidade de empregar as funções psicológicas naturais e de dominar as ferramentas psicológicas determina no mais essencial o tipo de desenvolvimento cultural de uma criança deficiente”. Considera, no entanto, que isso não seja tarefa simples e de mero treino, desvinculada da realidade objetiva. “O problema da compensação no desenvolvimento da criança deficiente e o do condicionamento social deste desenvolvimento incluem todos os problemas da organização da

coletividade infantil, do movimento infantil, da educação político-social, da formação da personalidade, etc.” (VYGOTSKI, 1997b, p. 33).

Esta tese defendida por Vigotski poderia se traduzir no seguinte: a coletividade constitui-se em fator essencial ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças com e sem deficiências. Isto porque, lembro, “[...] toda função psicológica superior, no processo de desenvolvimento infantil, se manifesta duas vezes, a primeira como função da conduta coletiva, como organização da colaboração da criança com o ambiente, depois como função individual da conduta, como capacidade interior de atividade do processo psicológico no sentido estrito e exato desta palavra” (VYGOTSKI, 1997b, p. 139).

Como já expus, *participar do coletivo* na Rússia e na União Soviética, à época de Vygotski (1996, p. 42), implicava sim em estabelecer relações interpessoais, díades, grupos, mas não era só isto. Defendia-se uma relação ativa com o meio, que não se formava somente na adolescência, mas antes; as escolas soviéticas já trabalhavam em prol de reações e atitudes coletivas desde a educação infantil. Aliás, passados os primeiros anos de educação sob a influência escolanovista, tudo deveria ser ativo: o aprendiz, o conteúdo em si, o professor ensinante, a coletividade. Assim, empregar com intencionalidade a razão não se resumia às atividades de vida cotidiana [em hábitos alimentares, de higiene, de convívio social], mas à constituição de uma nova sociedade, de um novo homem, de uma nova personalidade. Conseqüentemente, este posicionamento leva à defesa de uma escola especial ou de uma escola auxiliar diferente para atender aos *fracos*.

Pelo exposto, entendo que Vigotski cimentou os novos fundamentos para a Defectologia soviética, e para a Educação Especial dos dias atuais: a pedra rejeitada – aqui, o estudo das deficiências sob uma forma positiva – passou a ser a *pedra angular* para a sua própria obra e para o entendimento da relação entre desenvolvimento humano e as mediações sócio-históricas.

No âmbito da Educação Especial, a transposição das conquistas humanas de um plano social a um pessoal está menos garantido. Considero, por todo o exposto, que a educação só pode ser tida como inclusiva quando garante essa transposição, ou seja, quando é diminuída a distância entre o que gênero humano produz e aquilo que é apropriado pelo sujeito particular. A criança com deficiência, seja qual for ela e em que nível de comprometimento se apresenta, tal como todas as demais, deve ter oportunidade de se apropriar daquilo que está no plano social, público, levando à sua esfera ou ao seu domínio particular, privado; não só o que se refere a valores e saberes do convívio cotidiano, mas o

que se refere aos conteúdos científicos, ou, como expõe Heller (1991), aos conteúdos não-cotidianos (ciência, arte e filosofia).

3.4 CRÍTICA À ESCOLA AUXILIAR COM BASE NA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO MARXISTA

Sob os fundamentos teórico-filosóficos acerca da formação do humano no homem, e ante as pesquisas que vinha realizando, é compreensível que Vigotski criticasse a qualidade das escolas especiais da época. Entende que por se vislumbrar uma sociedade socialista num estágio superior à burguesa, era preciso uma outra educação para crianças com deficiência, que seriam dotadas de processos criadores, condição inerente ao homem (VIGOTSKI, 1987) e que precisariam, portanto, desenvolvê-los. Nessa defesa de atendimento pedagógico adequado às pessoas com deficiências, não deixa de frisar que, afinal, “a pedagogia comunista é a pedagogia da coletividade” (VYGOTSKI, 1997b, p. 234).

Em 1929, em crítica à Defectología vigente, enfatiza:

Não devemos conformarmo-nos mais com o fato de que na escola especial se aplique simplesmente o programa reduzido da escola comum, nem com seus métodos facilitados e simplificados. A escola especial se encontra diante da tarefa de uma criação positiva, de gerar formas de trabalho próprias que respondam à peculiaridade dos seus educandos. Nenhum dos que tem escrito em nosso país sobre este tema tem expressado mais exatamente essa idéia que A. S. Griboiédov, como já o temos assinalado. Se renunciarmos à noção de criança deficiente como uma semelhança diminuída do [tipo] normal, ineludivelmente também devemos rechaçar o conceito de escola especial como uma escola comum, prolongada em tempo e com material didático abreviado (VYGOTSKI, 1997b, p. 33).

Griboiédov, em 1926, já destacara que a diferença entre a escola comum e a auxiliar estava meramente na redução do material didático e no prolongamento do tempo de estudo, e afirmara: “é necessário revisar tanto os planos de ensino como os métodos de trabalho em nossas escolas auxiliares” (*apud* VYGOTSKI, 1997b, p. 12).

Mas como seria essa escola auxiliar, com conteúdo e método pertinentes ao desenvolvimento dessas crianças e com tal propósito histórico? Como ser fiel à proposta de educação soviética ante os quadros diversificados de desenvolvimento que as deficiências impunham?

A partir disso, a escola auxiliar deveria ser contemplada pela pedagogia social, que estaria destinada a tornar realidade a idéia da psicologia defectológica. “Superar a insuficiência – tal é a idéia fundamental [...]” (VYGOTSKI, 1997b, p. 94).

Como abordei no *Capítulo 1*, a defesa da aquisição do conhecimento pela via escolar era bandeira defendida por Lênin e por demais líderes soviéticos nos anos pós-revolução. Assim, a Defectología teria que evitar “construir sobre a areia”, nessa transição que pleiteava a passagem de uma “pedagogia hospitalar-medicamentosa” a uma “pedagogia criativamente positiva”. Para Vygotski, isso seria possível se estivesse fundamentada filosoficamente no materialismo dialético, a base da pedagogia geral em vigência. Esta tarefa, aliás, seria precisamente o problema da Defectología a ser enfrentado (VYGOTSKI, 1997b, p. 37). Em síntese, a meta era desenvolver o talento cultural por meio de treinamentos e de conhecimentos escolares, mirando o novo homem concreto, real, fosse ele com ou sem deficiências.

Considero necessário, aqui, incidir sobre uma parte pouco estudada do trabalho vigotskiano, o que é compreensível quando se institui a empresa de se depurá-lo do marxismo, como demonstram Duarte (2001), Tuleski (2002), Facci (2004), dentre outros. A partir do exposto no capítulo anterior, evidencia-se que, em *Fundamentos da Defectología*, para fazer frente ao contexto vivenciado, Vygotski volta-se à defesa da educação única laboral, debatendo com outros autores que a defendem, todavia, mesmo não se referindo ao atendimento a alunos com deficiência.

‘O objetivo da escola única laboral é criar construtores de uma nova vida sobre a base dos princípios comunistas – disse Griboiedóv. O objetivo da escola auxiliar não pode ser esse, já que o mentalmente atrasado, ainda que tenha recebido instrução e está relativamente adaptado à sociedade, ao seu contexto/redor, e equipado com o meio para lutar por sua existência, não pode ser o construtor ou criador de uma nova vida; o único que se exige dele é que não impeça construir os outros’ [...]. Tal apresentação do problema prático da pedagogia terapêutica nos parece inconsistente desde o ponto de vista psicológico e pedagógico-social (VYGOTSKI, 1997b, p. 35).

Aparentemente a escola única pode ser uma proposta da sociedade burguesa capitalista ou da sociedade soviética, como já apresentei. No entanto, as motivações que a faz emergir, bem como seus desdobramentos possuem roteiros totalmente diferenciados num caso e noutro. Voltando a Vygotski, a sua defesa de educação social laboral para os indivíduos atendidos pela escola auxiliar referendava a legitimidade da sua fundamentação nos

pressupostos filosóficos marxistas, numa área de estudos e de intervenção aparentemente neutra – como se pensa na prática educacional que se tem vivenciado nessa área.

Em *Princípios da educação de crianças fisicamente deficientes*, trabalho apresentado pelo autor no *II Congresso de proteção jurídico-social dos menores de idade*, em 1924, faz alusão a essa concepção. Em tal congresso, refletiu-se acerca das possibilidades cognitivas das crianças deficientes. Assinalou-se o objetivo de “[...] vincular a pedagogia especial da criança fisicamente deficiente e mentalmente atrasada com os princípios e métodos gerais da educação social das crianças na escola soviética” (VYGOTSKY, 1997b, p. 71 [notas]). Salientou-se que

[...] nessas resoluções se destaca a necessidade de incorporar essa categoria de crianças a uma atividade laboral social útil, a uma vida de trabalho independente. O Congresso reconheceu que era inadmissível dividir as crianças em normais e os chamados moralmente deficientes, eticamente atrasados, etc. Ficou marcado que as experiências com a mudança das chamadas crianças difíceis a outro ambiente haviam demonstrado a possibilidade de uma mudança radical de seu comportamento. As crianças se livram das reações defensivas às influências sociais desfavoráveis para elas. Superavam-se as insuficiências de seu comportamento (VYGOTSKI, 1997b, p. 73 [Notas]).

Mas entendeu que o grande significado histórico do *Congresso* estava na contribuição para uma revisão profunda do ensino e da educação das crianças na escola especial da URSS, pois a *Revolução* que alcançou de cima abaixo a escola soviética não havia alcançado a escola especial. “A educação social, que surge na grandiosa época de reconstrução definitiva da humanidade, está chamada a realizar o que sempre sonhou a humanidade como um milagre religioso: que os cegos vejam e que os mudos falem” (VYGOTSKI, 1997b, p. 82).

Ter uma concepção positiva na escola auxiliar implicaria em se pensar que seus programas deveriam ser os mesmos das escolas comuns (em 1927), conforme a *Direção Central da Educação Social*, lembrando que “[...] o objetivo mais imediato da escola auxiliar coincide com o da escola comum de primeiro nível, porque esta tende a educar ao coletivo, a ‘dar os hábitos e conhecimentos mais necessários para a atividade laboral e a vida cultural, e a estimular nas crianças um vivo interesse pelo ambiente que a rodeia’” (VYGOTSKI, 1997b, p. 149).

Todavia a escola auxiliar ainda não se baseava na educação social, e não havia relação entre a pedagogia da criança normal com a da criança com deficiência. Desse

modo, ironiza que a deficiência fundamental da escola especial da época era: o “estrito círculo da coletividade escolar, na qual cria um micromundo isolado e fechado, onde tudo está acomodado e adaptado à deficiência da criança”, sem a introduzir à *autêntica vida*. Completa que “nossa escola especial, em vez de tirar a criança de um mundo isolado, desenvolve nela hábitos que a conduzem a um isolamento ainda maior e acentuam seu separatismo”. A seu ver, na URSS, a escola especial estava sacrificando a criança à cegueira e à surdez, sem notar o são e o íntegro nela – uma herança da escola européia que era inteiramente filantrópico-burguesa e religiosa (VYGOTSKI, 1997b, p. 59 e 81).

Relembra que as escolas especiais russas basearam-se na educação alemã, que se mostrava poderosa e valiosa. Algumas destas possuíam até mesmo pequenos bancos para crédito, movimentação comercial e artesanal do deficiente. Porém, constituíam-se em fortalezas, em um mundo à parte, sob uma pedagogia terapêutica e farmacológica. Ao contrário, Vigotski afirma que, na URSS, a educação e o ensino de cegos e de outros deficientes deveriam ser apresentados como um problema da educação social, tanto psicológica quanto pedagogicamente, subentendendo-se que a surdez e a cegueira não eram apenas fatos biológicos, mas sociais (VYGOTSKI, 1997b, p. 60, 61).

Por sua natureza, a escola especial é anti-social e educa a anti-sociabilidade. Não devemos pensar em como se pode isolar ou segregar o quanto antes aos cegos da vida, senão em como é possível incluí-los mais cedo e diretamente na mesma. O cego tem que viver uma vida em comum com videntes, para o qual deve estudar na escola comum. Porém, como princípio, deve ser criado o sistema combinado de Educação Especial e comum que propõe Scherbina. A fim de vencer a anti-sociabilidade da escola especial, é preciso realizar um experimento cientificamente fundamentado de ensino e educação compartilhada entre cegos e videntes, experiência que tem enorme futuro. O âmbito do desenvolvimento tem aqui um curso dialético: primeiro a tese da instrução comum de crianças anormais e normais, depois, a antítese, isto é, a instrução especial. A tarefa da nossa época é criar a síntese, isto é, a instrução especial, reunindo na unidade superior os elementos válidos da tese e da antítese (VYGOTSKI, 1997b, p. 84, 85).

Esta passagem pode, com frequência, levar os autores ocidentais menos afetos à pesquisa histórica a suporem que Vigotski era *inclusivista* – aos moldes atuais. Isso merece cuidados, pois sua base teórico-filosófica era marxista e a preocupação do autor ia além: era a de levar o movimento, a dinamicidade, por meio do materialismo histórico-dialético, onde havia a estagnação do desenvolvimento; era a de pensar a vida, o desenvolvimento dos homens em geral, era pela condição humana.

O autor pontua que:

A outra medida consiste em derrubar os muros das nossas escolas especiais. Entrar em contato mais estreito com os videntes, mais profundamente na vida. Uma ampla comunicação com o mundo que não é baseada no estudo passivo, senão em participação ativa e dinâmica na vida. *Uma vasta educação político-social que tire o cego do âmbito estreito donde o tem confinado sua deficiência, a participação no movimento infantil e juvenil – tais são as poderosas alavancas da educação social com cujo auxílio é possível pôr em marcha poderosas forças educativas* (VYGOTSKI, 1997b, p. 85, grifos meus).

Para tanto,

O ensino ‘especial’ deve perder seu caráter ‘especial’ e então passará a ser parte do trabalho educativo comum. Deve seguir o rumo dos interesses infantis. A escola auxiliar criada só como ajuda da escola normal, não deve romper nunca nem em nada os vínculos com ela. A escola especial deve tomar com freqüência por um período aos atrasados e restituí-los de novo à escola normal. Orientar-se para a norma, desterrar por completo tudo o que agrava o defeito e o atraso – este é o objetivo da escola. Não deve ser vergonhoso estudar ali, e sobre as suas portas não tem que estar escrito: ‘Perdestes toda esperança os que aqui entrais’ (VYGOTSKI, 1997b, p. 94).

Além disso, para Vygotski (1997b, p. 94), a escola auxiliar deveria ser organizada para o ensino conjunto de meninas e meninos.

Por esses últimos destaques, já poderíamos concluir: Vigotski defendeu a convivência entre crianças com e sem deficiências ou necessidades educacionais especiais, e até mesmo que a escola única também pudesse reunir meninos e meninas. No entanto, ainda é preciso aprofundar-se no pensamento deste teórico, pois seu envolvimento com a causa social era superior à defesa de *gênero* e da *natureza* do desenvolvimento [com deficiência ou não].

Para o autor, era necessário educar socialmente tanto os cegos quanto os videntes, referindo-se aos informes das escolas de que o Komsomol mantinha os cegos à parte. Por isso, escreve: “A reeducação dos videntes constitui uma tarefa pedagógico-social de enorme importância”. A educação social, então, envolveria a todos, e deveria preparar todos para a nova sociedade.

Posteriormente a Vigotski, Diachkov (1982, p. 93 e 94) destaca, na década de 1970, que havia a *Organização do Komsomol* (O. K.) nas escolas especiais, estando o seu trabalho determinado pelo *Regulamento do Komsomol Leninista*, guiando-se nele e nas instâncias superiores do Komsomol para as tarefas específicas na escola. Essa organização passou a existir nas escolas para crianças com “deficiências visuais (cegos e débeis da visão), deficiências auditivas (surdos e hipoacústicos), com transtornos da linguagem, e com defeitos físicos”. Ela atentava ao “desenvolvimento da iniciativa e da independência dos alunos; da

participação dos alunos na confecção e discussão de cada ponto do plano de trabalho único da escola”.

De acordo com este autor,

Por todos os meios se estimula a participação dos escolares no trabalho das distintas frentes do comitê do Komsomol, da organização dos pioneiros [...] e do conselho escolar [...], os que atuam sob a direção da responsabilidade do trabalho de cada frente. Por este princípio se determina o papel reitor da Organização do Komsomol nas escolas especiais. Para superar o conhecido isolamento do coletivo escolar das escolas especiais, é indispensável criar e fortalecer a amizade, com os alunos das escolas de educação geral, com os komsomóis das empresas de produção, com os quais se relaciona a escola. Para isto as *O. K.* conjuntamente realizam o trabalho social, organizam competições, jogos, caminhadas e excursões, o trabalho de apadrinhamento, etc.

[...] O Comitê do Komsomol (buró) sistematicamente controla o trabalho dos destacamentos pioneiros e dos grupos de *oktiabriónek* (...), vela para que cada atividade realizada na escola tenha um caráter educativo, desenvolva a iniciativa e a independência dos alunos. (DIACHKOV, 1982, p.94).

Nas escolas soviéticas, passou a existir ainda a *Organização dos Pioneiros* (O.P.), composta por crianças⁵¹. A *O. P.* também existia nas escolas especiais, assumindo atividades específicas.

De toda a diversidade da atividade dos pioneiros na escola especial se excluem as tarefas que não são exequíveis a determinada categoria de crianças anômalas (por exemplo, a arrecadação de sucatas na escola para cegos, etc.). Ao mesmo tempo se incluem tarefas específicas, encaminhadas à superação das conseqüências do defeito (por exemplo, as tarefas para o desenvolvimento da linguagem oral nos surdos, da orientação espacial nos cegos, etc.) (DIACHKOV, 1982, p. 95).

Assim, quando Vigotski critica a educação laboral existente, como escrevi, afirmava que ela preparava inválidos, uma vez que “trabalhar não significa fazer escovas ou trançar um cesto, senão algo muito mais profundo”, referia-se ao trabalho que poderia levar à independência, bem como à formação social. Salienta que “tal trabalho [do mero artesanato] quase não tem suficiente fundamento politécnico, nem significado profissional-produtivo. Por último, tal trabalho não acostuma à *cooperação*” (VYGOTSKI, 1997b, p. 85, 86, grifos meus). Entendo que Vigotski, ao dizer que aquela forma de trabalho da escola especial não

⁵¹ Crianças de 7 a 10 anos de idade eram destacadas em grupos que formavam os *oktiabriata* (outubrinho), preparando-se para serem futuros pioneiros. Elas deveriam ser crianças estudiosas, amáveis, amantes da escola e respeitosas aos mais velhos. Desenhariam, leriam, envolver-se-iam alegremente com as demais crianças. Diachkov (1982, p.95) na década de 1980 explica que a educação delas deveria contar com cinemas, programas televisivos, relatos com alunos de graus superiores, etc.

levava à cooperação, não estava empregando um termo aleatoriamente, já que essa não era a sua prática.

A cooperação tem aqui o sentido que Marx defendera, sendo decorrente da atividade de trabalho: “Quando numerosos trabalhadores trabalham lado a lado, seja num único e mesmo processo eles cooperam, eles trabalham em cooperação” (*apud* BOTTOMORE, 2001, p. 80). Pode-se dizer que, de início, ela não se refere a um dado modo de produção, mas, antes, é decorrente da divisão do trabalho. Em 1864, como forma de organização dos trabalhadores para articulação da luta política e econômica, as associações e as cooperativas revelaram sua importância quando do manifesto inaugural da *Associação Internacional dos Trabalhadores*. Marx redigiu o documento destacando a importância do “movimento cooperativo” e das fábricas cooperativas, criadas por iniciativa dos trabalhadores, num processo de pressão, que culminou com a redução da jornada de trabalho para dez horas. Dois anos depois, em 1866, Marx redigiu as resoluções da *Assembléia*, da *Primeira Internacional Comunista* sobre o trabalho cooperativo, reconhecendo que:

1. O ‘movimento cooperativo’ é uma das forças transformadoras da sociedade baseada em antagonismos de classe; que seu grande mérito é mostrar que a cooperação subordinada do capital, causadora da miséria da classe operária, pode ser superada pela ‘associação de produtores livres e iguais’;
2. Ao se elaborar por esforços privados dos ‘escravos assalariados’ o sistema cooperativo, por si só, nunca irá transformar a sociedade capitalista. Para converter a produção social num sistema amplo de trabalho livre e cooperativo são requeridas mudanças das condições gerais da sociedade, que nunca serão realizadas a não ser pela transferência do poder do Estado capitalista para os próprios produtores;
3. Que os operários invistam mais na criação e manutenção de cooperativas de produção do que de consumo, porque aquelas subvertem o capitalismo em sua base, ao passo que o consumo só o afeta na superfície;
4. Que as sociedades cooperativas invistam na propaganda de seus princípios promovendo o estabelecimento de novas fábricas cooperativas;
5. Para evitar que se degenerem em vulgares companhias por ações da classe média, todos os sócios devem receber igualmente e aos acionistas estabelecer uma taxa de lucro baixa (*MARX apud* PAGOTTO, 2005, s. p.).

Pagotto (2005) destaca que a proposta de criação de associações e cooperativas como meio necessário para solucionar o problema social estava em acordo com concepções do programa do *Partido Operário Alemão*. Neste, um dos destaques refere-se ao igualitarismo, no sentido de que todos os membros, numa sociedade comunista, deveriam receber de modo equitativo o fruto do trabalho, já que este seria a fonte de toda a riqueza.

Essa formulação é posta no interior da esfera da distribuição, como independente da esfera da produção capitalista. No entanto, Marx em seus esboços acerca de uma sociedade comunista, critica profundamente o igualitarismo, como expus no *Capítulo 1*. Alega que na igual participação no fundo social de consumo,

[...] uns obteriam mais que os outros e, portanto, o direito não teria que ser igual, mas desigual”. Cada qual segundo suas necessidades, seria o resultado da desapareição da divisão do trabalho; da distinção entre o trabalho intelectual e manual; do trabalho como primeira necessidade vital; do desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos; do crescimento das forças produtivas e da riqueza coletiva (MARX, 1975, p. 237, *apud* PAGOTTO, 2005, s. p.).

Percebo, assim, não ser tão simples a conclusão de que Vigotski defende a simples convivência entre pessoas com-deficiência e sem-deficiência ou necessidades especiais, cooperando [ajudando] uns com os outros.

A meu ver, **a luta, apesar de se tratar da Defectología, na verdade era pela liberdade do homem, por sua emancipação**, e não somente de um ou de outro segmento da sociedade. Para Vygotski (1997b, p.65), então, a educação laboral envolvia o trabalho com a coletividade. Levar o surdo-mudo ou o cego a vender coisas em restaurantes, a princípio isso não seria ensino ou educação laboral, posto que “se excluem do trabalho seus elementos coletivos de organização”. A verdadeira educação social laboral é defendida como uma alternativa necessária no âmbito da Educação Especial da seguinte forma:

Anteriormente, tentei defender a tese de que, desde o ponto de vista científico e de princípios, não existe diferença entre a educação da criança normal e da criança surda-muda. Por isso, nossa escola para surdos-mudos está orientada pelo modelo da escola normal e toma como base as idéias da *escola laboral revolucionária*. Já na instituição pré-escolar o trabalho com a criança surda-muda se estrutura fundando-se amplamente na *educação social*. A idéia central consiste em que a educação se considera como parte da vida social e como participação organizada das crianças nessa vida. A educação e o ensino na sociedade [socialista], através da sociedade [socialista] e para a sociedade [socialista]: tal é o fundamento da educação social (VYGOTSKI, 1997b, p.125, inclusões entre colchetes e grifos meus).

E como essa educação seria trabalhada na escola? Conforme discutido no

Capítulo 1,

Trabalho, sociedade e natureza são os três veios principais pelos quais se orienta o trabalho educativo e instrutivo na escola. A escola laboral é a saída aos atoleiros da educação de surdos-mudos, garantindo participação ativa,

proporcionando à criança: *comunicação, linguagem e consciência*. Por esse caminho pode participar do trabalho com pessoas comuns, deixando de ser tomado como inválido e sob um atendimento filantrópico, valendo-se de *formas superiores de colaboração* (VYGOTSKI, 1997b, p. 126, grifos meus).

Assim, como apontei no tópico anterior, se a meta seria o alcance do homem cultural, com suas funções psicológicas superiores desenvolvidas, o modo de participação na sociedade também deveria ser superior tanto quanto possível, o que envolveria o entendimento do que se passava e da busca por ações condizentes. Essa forma de comportamento social entraria não na esfera apenas reprodutiva, mas na criativa, como apontado na *Introdução*.

Neste sentido, a educação teria um nítido comprometimento com a sociedade. Por isso, conforme Krupskaja (*apud* VYGOTSKI, 1997b, p. 126.): “a orientação à atividade laboral do povo, o estudo, por este ângulo, dos nexos e inter-relações entre o homem e a natureza, o indivíduo e a sociedade, a economia, a política e a cultura, o presente e o passado, confere conteúdo ao ensino que distribui instrução geral e politécnica”.

Esta forma de encaminhamento leva à educação da coletividade infantil, que favorece a criança a ter consciência de que é parte orgânica da sociedade dos adultos. Afirma que, nas escolas soviéticas, estava se desenvolvendo uma experiência – talvez a primeira no mundo:

Em nossas escolas está se desenvolvendo uma experiência – quiçá a primeira no mundo – de auto-organização das crianças surdas-mudas. As crianças criam uma auto-administração escolar que tem comissão sanitária, administrativa, cultural, etc., que abarcam toda a vida das crianças. Os hábitos sociais, as manifestações da atividade social, a iniciativa, as atitudes organizativas, a responsabilidade coletiva, crescem e se fortalecem nesse sistema. E, por último, coroa o sistema de educação social das crianças surdas-mudas o movimento comunista infantil, a participação nos destacamentos dos jovens pioneiros que incorporam as crianças a vida da classe trabalhadora, as vivências e a luta dos adultos. No movimento de pioneiros bate o ritmo da vida mundial – a criança aprende a ser partícipe dela. E neste jogo infantil que amadurecem *embriões* importantes das idéias e ações que dirão a palavra final sobre a vida. O novo está em que, pela primeira vez, a vida da criança se introduz na contemporaneidade; mais ainda, sua vida está orientada para o futuro, enquanto que em geral se baseava na experiência histórica passada da humanidade.

O movimento infantil de pioneiros, nos últimos níveis, se transforma no movimento juvenil comunista, na mais ampla educação político-social, e a criança surda-muda vive e respira como vive e respira todo o país, seus pensamentos, suas aspirações, seus pulsos batem ao unísono como pensamento e o pulso das vastas massas populares (VYGOTSKI, 1997b, p. 127).

Defende que

A participação, na vida ativa e laboral, deve iniciar-se na escola; sobre essa base deve ser construído tudo o mais. Se vai se ensinar os escolares a confeccionar bonecos de pano e vendê-los na rua, as crianças jamais aprenderão a linguagem oral, porque a um mundo lhe resulta mais fácil pedir esmola. Através da organização ativa da vida na escola, o aluno aprenderá a integrar-se à vida (VYGOTSKI, 1997b, p. 91).

Certamente que, pela visão vigotskiana, levaria ao abandono, no caso da educação de surdos, do ideal da escola alemã “[...] com seu espírito familiar, mesquinhez e infinita tutela sobre o aluno” (VYGOTSKI, 1997b, p. 91).

Estas últimas ponderações estão contidas no trabalho *Princípios da educação social de crianças surdo-mudas*, escrito em 1925, oito anos após a *Revolução de Outubro de 1917*, no qual há a presença embrionária de termos ou conceitos que posteriormente o autor passou a investigar no âmbito da psicologia.

Finalizando este capítulo, podem ser destacados os seguintes pontos, no tocante ao desenvolvimento da criança com deficiência:

1) a inadaptação da criança ao ambiente sócio-cultural, cria poderosos obstáculos no curso do desenvolvimento de sua psique (princípio do condicionamento social do desenvolvimento); 2) estes obstáculos servem de estímulo para o desenvolvimento compensatório; se convertem em seu ponto final e orientam todo o processo (princípio de perspectiva de futuro); 3) a presença de obstáculos eleva as funções e as faz aperfeiçoar-se, e conduz à superação desses obstáculos, isto é, à adaptação (princípio de compensação) (VYGOTSKI, 1997b, p. 175).

Além disso, é patente o entendimento de que tal processo não é automático, mas se dá num determinado contexto sócio-cultural, que apresenta diferentes elementos mediadores. Por esse modo, a educação de indivíduos com deficiência não se trata apenas de um ato pedagógico, mas também político e, no caso de Vigotski, o ato pedagógico é político, comprometido com a nova sociedade.

Uma sociedade de classes certamente leva para o âmbito da educação regular e especial toda a lógica e valoração que a sustenta enquanto tal. Fica, portanto, incompleta ou insuficiente a luta pela transformação de um dado atendimento educacional somente pelo nível das idéias, se a prática social engendra aquilo que deve ser superado.

Pelo exposto, as demarcações inovadoras apresentadas para a época começam pelo reconhecimento de que as pessoas com ou sem-deficiência não têm necessariamente seus destinos selados na hora da concepção; situando que biológico e genético estão subordinados às condições objetivas da existência.

Vigotski buscou, portanto, sair do “cativeiro biológico” da psicologia em direção à psicologia humana, histórica, social. O termo *social*, em seu sentido mais amplo, engloba a idéia de que todo o cultural é social. A cultura é precisamente um produto da vida social e da atividade social do homem. Por isso, somente a apresentação do desenvolvimento cultural já introduz ao plano social do desenvolvimento. Mas o direcionamento desse desenvolvimento para a construção de uma sociedade de superação ao capitalismo não poderia se dar sem intervenções teórico-práticas intencionais e coerentes.

A antiga teoria que primava pelo curso natural do desenvolvimento e que dava sustentação ao atendimento aos indivíduos com deficiência falava de cooperação [não no sentido marxiano], a *nova*, que propõe o *novo* homem, fala de luta. A primeira ensinava a criança a dar passos bem lentos, a *nova*, que defende, ensina a *saltar* (VYGOTSKI, 1997b, p. 184).

Ficam explícitas, nos escritos vigotskianos, as implicações filosóficas e políticas advindas da sua defesa de uma base para a organização de um sistema de Educação Especial pautado na valorização da ciência, seja na investigação de metodologias pertinentes a cada quadro, seja no próprio conteúdo curricular dessa modalidade educacional. Trocar trabalhos manuais por trabalhos intelectuais certamente ainda se constitui um desafio às escolas especiais e não-especiais dos dias atuais. Fica evidente sua aposta no humano, naquilo que é essencialmente humano, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores atrelado a um projeto societário específico.

Por este modo, parece-me que a questão que agora vai se esboçando seja, portanto, como os sistemas educacionais dos dias de hoje podem levar a esse alcance. Se essa tarefa histórica não foi cumprida em sua extensão a toda União Soviética em anos pós-revolucionários e subseqüentes, registra-se o atendimento sem igual a pessoas altamente comprometidas pela deficiência. Ou seja, a direção da educação especial fora descoberta: a formação do homem cultural.

Encerro este capítulo firmando que aquilo que me parece ser uma conquista, a valorização da ciência na escola especial soviética, pode ser entendida como frieza ou falta de investimento no âmbito da afetividade, como discute Daniels (1993). De fato, isto pode ter ocorrido ante as condições do comunismo real. Oponho-me, quando a ciência torna-se

perversa, em não reconhecer as necessidades espirituais, afetivas, dos seus envolvidos (BARROCO, 1997), mas defendendo que ela dê elementos para os indivíduos desenvolverem a vocação de humanos, ao serem provocados a novas elaborações, novas generalizações. É por esta trilha, do conhecimento sendo tomado como recurso instrumental para o novo homem, que Vigotski apresenta uma proposta de superação do instituído, pensando nos *novos* homens, nos homens concretos, e apresentando os fundamentos e alternativas possíveis para retirá-los da pseudoconcreticidade, como exposto na *Introdução*.

Conforme Vygotski (1997b, p. 178), “o domínio social do processo natural se chama educação”, e “[...] o desenvolvimento e a formação da criança é um processo socialmente orientado”. Este é o *fio de Ariadne* que conduz para o objetivo maior.

Enfim, concluo que as proposições vigotskianas contribuíam para haver coerência entre o projeto societário buscado e o projeto educacional defendidos.

IV A SUPERAÇÃO EM PROCESSO: VIGOTSKI E A DEFESA DA HUMANIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

Já é quase tempo de amor.
Colho um sol que arde no chão,
Lavro a luz dentro da cana,
Minha alma no seu pendão.
Madrugada camponesa.
Faz escuro (já nem tanto),
Vale a pena trabalhar.
Faz escuro mas eu canto
Porque a manhã vai chegar.
Thiago de Melo

No capítulo anterior, apresentei os fundamentos e princípios formulados por Vygotski à nova Defectologia. Neste, pretendo abordar aspectos referentes às deficiências intelectual, auditiva, visual e surdocegueira, conforme terminologia atual. Tal abordagem, que parte das definições atuais e vai até Vigotski e alguns de seus continuadores, tem o propósito de expor algumas teses fundamentais que defendeu, concordando ou contrapondo-se às elaborações realizadas por outros autores soviéticos e não-soviéticos, ante aquele contexto histórico, apresentado no *Capítulo 1*, e considerando a própria história de atendimento à pessoa com deficiência que já vinha se desenrolando na Rússia e União Soviética, como visto no *Capítulo 2*.

Aqui, duas questões são norteadoras:

1-o que Vigotski apresenta, em especial no *Tomo V de Obras Escogidas, Fundamentos da Defectología*, como elemento diferenciador aos autores da sua época no tocante às deficiências;

2-como os fundamentos da teoria marxista estão presentes quando Vigotski, em especial, e outros autores soviéticos lidam com quadros específicos do desenvolvimento humano, diferenciados pelas deficiências.

Com esta abordagem, busco por mais dados para compreender quanto as defesas e as proposições vigotskianas, e as de alguns de seus continuadores parecem ir muito além da luta pela inclusão escolar, nos moldes como se entende hoje, e do perigo de trazê-las

para os dias atuais, e para o âmbito da Educação Especial sem as devidas mediações históricas e filosóficas.

Segundo Vladimir I. Lubovsky (1923-?), que investiga a atividade nervosa superior de crianças com oligofrenia⁵² [termo da época, sendo *oligos* referente a pouco, a insuficiente; e *phren* à mente] e a função visual lesionada, agora há disponível um conjunto de dados reais, inexistentes quando Vigotski era vivo, possibilitando revelar algumas superações em seus trabalhos, bem como as dificuldades de algumas de suas posições. Entretanto Lubovsky (1996, s. p.) reconhece que não há nenhuma dúvida de que é um dos criadores da Psicologia Especial, como especial ramo da ciência psicológica. O autor acrescenta que Vigotski introduziu uma contribuição de valor incalculável acerca da identificação das leis gerais que governam o desenvolvimento psíquico em diferentes deficiências, bem como para o diagnóstico das deficiências no desenvolvimento [essas leis se aplicam e se condicionam particularmente aos tipos de transtornos sofridos, no sistema nervoso central ou em outros órgãos ou partes do corpo].

Acerca da formação das bases da Psicologia Especial, Lubovsky (1996) destaca que, nos anos de 1920, no plano mundial, já havia a separação da psicologia dos deficientes mentais, psicologia da cegueira e psicologia do surdo e, em cada uma destas ramificações, conduziam-se estudos e generalizações, e faziam-se publicações. Este panorama também podia ser encontrado na Rússia. Mas nenhuma tentativa na consolidação destas áreas independentes de investigação e intervenção se afirmara. Foi especificamente Vigotski quem se destacou nesta empresa.

Em seus trabalhos, como: *Sobre a psicologia e a pedagogia da defectividade infantil* (1924), *Os problemas fundamentais da defectologia contemporânea* (1929), *Diagnóstico do desenvolvimento e clínica paidológica da infância difícil* (1931) (VYGOTSKI, 1997b), examina as circunstâncias necessárias para a formulação de algum sentido dos estudos e prática correspondentes nas áreas específicas. Entende como necessário o estudo das razões/causas, dependências e leis que governam o desenvolvimento dos fenômenos e, no caso, do desenvolvimento das crianças com diferentes deficiências; torna-se imperativo sair da prática descritiva da *aparência*.

⁵² Lembro, mais uma vez, que emprego os termos usados pelos autores e que, embora não se apliquem mais aos dias atuais, não revelam, necessariamente, uma concepção pejorativa da deficiência em suas diferentes formas de manifestação. Antes, mostram a condicionalidade dos autores a uma dada época e cultura. Assim, ao se avaliar as teorizações feitas é preciso refletir de onde eles partem, as bases filosóficas que os subsidiam, a concepção de sociedade que têm e como suas obras se direcionam a ela. Manterei os termos empregados por eles do modo como forem citados ou referenciados.

Para a formação da Psicologia Especial, Vigotski contou com a criação dos procedimentos adequados de estudo, uma tarefa de importância histórica, visto que, a seu ver, tornaria possível a passagem do simples império quase-científico ao método verdadeiramente científico de pensar; assim, não aborda apenas os princípios e os fundamentos da psicologia, da Psicologia Especial e da Defectología, mas a metodologia necessária para se fazer uma nova ciência. Para tanto, Vigotski separou algumas leis gerais que governam o *desenvolvimento anômalo* da psique, investigando quanto o desenvolvimento das crianças com diferentes deficiências de ordem física e mental percorre as mesmas regularidades básicas pelas quais se dá o desenvolvimento das crianças sem deficiências (discutido no *Capítulo III*).

Todavia, apesar deste avanço, para Lubovsky (1996), ainda permanece o desafio de se explicitarem leis que movem o desenvolvimento, pois, à época do autor, não havia dados suficientes refletindo tais regularidades. Somente agora, quando estudos psicológicos foram estendidos a muitos problemas no desenvolvimento [como o autismo, por exemplo], há mais materiais refletindo a dinâmica do desenvolvimento mental das crianças em diferentes condições. Torna-se possível falar sobre a existência do sistema hierárquico das leis que governam o desenvolvimento psíquico de crianças com desenvolvimento diferenciado, como o faz Luria, Pevzner, Lubowiskii e outros (LURIA, 1974) ao estudarem a atividade nervosa superior de crianças com atraso mental.

De início, o trabalho de Vigotski no âmbito da Defectología evidencia a sua defesa de sociabilidade primária, princípio que, na época, era um postulado, uma hipótese puramente teórica. Segundo Ivic (1994, s. p., grifos meus),

Porém, na atualidade, pode afirmar-se que a tese de uma *sociabilidade primária* e, em parte geneticamente determinada, possui quase o estatuto de um fato científico estabelecido como resultado da convergência de duas correntes de investigação: por um lado, as investigações biológicas, como as relativas ao papel que desempenha a sociabilidade na antropogênese ou as que atêm ao desenvolvimento morfofuncional da criança de peito (existem, por exemplo, provas cada vez mais abundantes de que as zonas cerebrais que regem as funções sociais, tais como a percepção do rosto ou da voz humana, experimentam uma maturação precoce e acelerada); por outro lado, as recentes investigações empíricas sobre o desenvolvimento social da primeira infância demonstram amplamente a tese de uma sociabilidade primária e precoce (Bowlby, 1971; Schaffer, 1971; Zazzo, 1974 y 1986; Thomas, 1979; Lambe y Scherrod, 1981; Tronick, 1982; Lewis y Rosenblum, 1974; Stambak et al., 1983; Zaporozetz y Lissina, 1974; Lissina, 1986; Ignjatovic-Savic et al.[...]. As análises teóricas levaram Vygotsky a defender teses bastantes visionárias sobre a sociabilidade precoce da criança e a deduzir delas as conseqüências a respeito da teoria do desenvolvimento da criança.

Ivic destaca que, mesmo agora, só podem ser nomeadas algumas das regularidades, pelo fato de que os estudos psicológicos, até hoje, serem conduzidos de tal modo que focalizam, predominantemente, os tipos separados de distúrbios ou de deficiências.

Mas, ante a exposição de Ivic, parece-me necessário dizer que, se não havia detalhamento acerca das regularidades do desenvolvimento humano sob as mais diferentes condições impostas pelas várias deficiências, havia, sim, a clareza do percurso filogenético e ontogenético necessário para que o indivíduo se torne humanizado. As leis gerais a este respeito estavam bem claras, como apresentei no *Capítulo 3*.

O próprio Vygotski teve interesse manifesto em um ou outro tipo de diferenciação no desenvolvimento, dando atenção ao atraso mental, à cegueira, à surdo-mudez, à cegueira-surdo-mudez e aos distúrbios do discurso, da fala ou da linguagem – embora estes três últimos tipos não estejam contemplados em capítulos específicos no *Tomo V*. Todavia considero que, como dominava as leis da dialética, pôde reconhecer o *movimento* e a *totalidade* nas especificidades dessas condições, retirando-lhes a primazia do caráter biológico.

Reconhece que o desenvolvimento humano se realiza sob um processo, dinâmico, sob um dado movimento de ordem material objetiva, e sempre em relação a uma totalidade. Os princípios de *movimento* e de *totalidade* sempre estão presentes em seus estudos de modo explícito ou implícito. Para Vygotski (1997b, p. 23, 24), “a personalidade⁵³ se desenvolve como um todo único, como um todo único reage ao defeito, à ruptura do equilíbrio que este cria, e vai elaborando um novo sistema de adaptação e um novo equilíbrio em substituição ao alterado”. Justamente por isso, “[...] a personalidade representa uma unidade e atua como um todo único, destaca desigualmente no desenvolvimento umas e outras funções, diversas e relativamente independentes entre si”. No curso do desenvolvimento, tal diversidade de funções, relativamente independentes, e a unidade de todo o processo de desenvolvimento da personalidade, se condicionam mutuamente. “No desenvolvimento intensificado e elevado de alguma função, por exemplo, a capacidade motora, expressa a reação compensatória de toda a personalidade que se estimula por um defeito em outra esfera”. Por esta direção, supera-se a idéia que prevalecia na psicologia, até o momento, acerca da unidade e homogeneidade do intelecto e dessa função.

⁵³ Para Diachkov (1982, p. 119), a personalidade é o resultado das relações sociais, das relações para o trabalho, o estudo,

Tais princípios, dentre outros, e diferentes teses puderam ser defendidos seja por seus estudos bibliográficos, por experimentos clínicos, por estudos interculturais, etc. Pode-se dizer que Vigotski foi um dos primeiros psicólogos a fazer uma aproximação comparativa no âmbito do desenvolvimento sob a direção do materialismo histórico. A diferença e a deficiência, todavia, não eram pontos de chegada, mas de partida para investigar qual teria sido a determinação biológica e, sobretudo, a influência sócio-histórica para se ter um dado tipo ou quadro do desenvolvimento humano, fosse ele manifesto de modo individual (em pessoas com e sem deficiência) ou de modo mais amplo, como característica de um povo, de uma comunidade. Isto pode ser observado, por exemplo, na famosa expedição ao Ubezquistão [1931, 1932], que contou com Luria na coordenação já que ele se encontrava doente (LURIA, 1990; VYGOTSKI, LURIA, 1996). Seja em casos particulares ou no estudo das características de um grande grupo, de posse do método materialista histórico, vale-se de estudos comparativos.

Segundo Lubovsky (1996), os estudos comparativos podem servir como um trajeto mais curto para se alcançar a compreensão do desenvolvimento humano em suas leis gerais. No caso dos autores soviéticos, estudos desta natureza visavam à superação da “visão burguesa” de se explicar o homem, a sua vida e a sua presença no mundo. Acerca da expedição citada, Luria (1990, p. 31) afirma que, ao compararem os processos mentais de diferentes grupos de pessoas [de trabalhadores e jovens de fazendas coletivas (muitos semi-alfabetizados); de camponeses analfabetos que trabalhavam sob uma economia individualista, sem trabalho socializado; de mulheres analfabetas, que viviam distantes da vida moderna; de mulheres (algumas semi-alfabetizadas) que freqüentavam cursos de curta duração em creches; de mulheres, professoras, com dois ou três anos de estudos], estavam assumindo ser possível observar as mudanças causadas pelo “realinhamento sócio-econômico e cultural” vivenciado na União Soviética. Em outras palavras, os estudos comparativos levavam à investigação da influência das diferentes etapas do desenvolvimento sócio-histórico e, no caso, de quanto os processos de revolução sócio-econômica e cultural, que abordei no início desta tese, podiam impactar sobre o desenvolvimento geral dos indivíduos.

Na área da Psicologia Especial, a pesquisa comparativa é bastante aceita como direcionadora para a investigação de qualquer grupo das crianças com uma deficiência, a partir de grupos de controle. Entende-se que os estudos comparativos tornam-se relevantes não somente porque estabelecem as características especiais, realmente específicas, do desenvolvimento mental de crianças com deficiência, mas também porque permitem a compreensão mais profunda da estrutura e da dinâmica dos processos mentais

correspondentes nas próprias crianças sem deficiências. Mas é necessário salientar que, para Vigotski e outros autores soviéticos, a base de comparação não é necessariamente um modelo hegemônico, fetichizado, de homem civilizado, mas o nível de desenvolvimento que se tem conquistado no âmbito da genericidade. Pensar as causas que levam determinados povos ou indivíduos a não alcançarem tal nível em seu desenvolvimento ontogênico, considerando as leis da dialética, constituiu-se em uma implicação nuclear dos estudos vigotskianos.

Entendo que o desenvolvimento das leis específicas que governam os diferentes tipos e níveis de deficiência é questão ainda a ser explorada sob a perspectiva histórico-dialética, por meio da metodologia comparativa ou com outra.

4.1 VIGOTSKI E O ATRASO MENTAL NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

Em geral, tem-se a previsão de que 10% da população mundial tenham deficiência, sendo que deste percentual 5% , em torno de 2,09 milhões de pessoas, apresentam deficiência intelectual [ver tabela, Anexo e].

De acordo com a *American Association on Mental Retardation* – AAMR [Associação Americana de Deficiência Mental] (s. d., s. p.) e o DSM-IV [Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais⁵⁴] (s. d.), a deficiência mental refere-se a um estado de redução notável do funcionamento intelectual significativamente inferior à média esperada para pessoas da mesma idade e nível de experiências semelhante. Isto deve ser associado às limitações em, pelo menos, dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, competências domésticas, utilização dos recursos comunitários, aptidões escolares, autonomia, lazer e trabalho, saúde e segurança.

Até décadas recentes, classificavam-se as pessoas com deficiência mental conforme os níveis/categorias *leve*, *médio*, *severo* e *profundo*. Estas categorias estão sendo questionadas ante outro critério de avaliação: dos apoios que tais pessoas requisitam. Identificar a condição das mesmas, por este modo, reflete a ênfase atual nas possibilidades de crescimento e potencialidades das pessoas; centra-se no indivíduo, nas noções de

⁵⁴ O DSM-IV é uma publicação da *American Psychiatric Association* e apresenta critérios de diagnóstico acerca das perturbações mentais, com componentes descritivos, de diagnóstico e de tratamento, sendo considerado uma referência para os profissionais da saúde mental. Juntamente com o “CID-10” – *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde*, com direitos pertencentes à *Organização Mundial de Saúde*, são empregados como referenciais para a Psicologia, ao se falar da saúde mental, bem como dos atendimentos no âmbito da Educação Especial, dentre outras áreas/atendimentos.

oportunidade e de autonomia, na defesa de que possam estar na e pertencer à comunidade. Tem-se divulgado, nos últimos anos, sob a visão de educação inclusiva, a idéia de “rejeição zero”, destacando a importância de se oferecer os apoios necessários para que alcancem a maior independência possível e que tenham produtividade e inclusão na comunidade.

Uma mudança na adjetivação da deficiência, de *mental* para *intelectual*, vem ganhando força desde a que a *Organização Pan-Americana da Saúde* e a *Organização Mundial da Saúde* realizaram um encontro em Montreal, em 2004, do qual resultou a *Declaração de Montreal Sobre Deficiência Intelectual* (MONTREAL..., 2004) – embora, em anos anteriores, essa mudança já se fazia presente em alguns eventos ou documentos. Entende-se, assim, que pessoas com deficiência intelectual são aquelas que apresentam algumas limitações em áreas das habilidades adaptativas, não reclamando apoios em áreas não-afetadas. Em relação aos apoios, estes podem ser identificados conforme a sua intensidade: intermitente, limitado, extenso, generalizado.

Apoio *intermitente* refere-se ao “apoio quando necessário”. Sua natureza é episódica; nem sempre a pessoa precisa dele, ou o requer em curta duração, em momentos de transição em determinados ciclos da vida. Esses apoios podem ser de alta ou de baixa intensidade. O *limitado*, trata-se de apoio intensivo, de tempo limitado, porém, não intermitente. Ele envolve menos profissionais, sendo de menos custo que outros níveis de apoio. O apoio *extenso* caracteriza-se por sua regularidade (pode ser diária), pelo menos em algumas áreas, como a vida familiar, a profissional etc., sem limitação temporal. Apoio *generalizado*: é marcado por sua constância e elevada intensidade, em diferentes áreas, exigindo maior número de profissionais envolvido, e maior direção que o apoio extensivo ou o de tempo limitado.

A identificação da necessidade da pessoa com deficiência mental pela qualidade e intensidade de apoio que requisita talvez não estimule a veiculação de termos que soam pejorativos, mas, por outro lado, pode levar a uma situação de confusão, de pouca clareza e definição. E, neste sentido, corre-se o risco de não se ter evidenciado quem ou qual órgão/instituição responde por qual tipo de apoio.

Em geral, Vigotski emprega os termos *atraso mental* e *deficiência intelectual*. Seus escritos nesta área destoam em vários pontos de estudiosos que foram seus contemporâneos. Na verdade, quando estudou esta condição do desenvolvimento, outros autores de diferentes épocas históricas já o haviam feito, posto que se preocupassem com a inteligência humana.

No final do século XIX e início do século XX, por exemplo, ocorreu o advento de diversas escolas européias de psicologia, com estudiosos como Wilhelm Wundt (1832-1920), James M. Cattell (1860-1944), Willian James (1842-1910), Hermann Ebbinghaus (1850-1909). Mas a preocupação com o desenvolvimento humano ganha destaque no século XIX com a teoria evolucionista de Charles Darwin (1809-1882), que estimulou um exame científico do mesmo.

O instinto de sobrevivência das muitas espécies animais, exposto por Darwin, impulsiona a observação do desenvolvimento das próprias crianças. Evidencia-se a tentativa de se identificar as variadas formas de adaptação do homem ao ambiente e o peso da herança genética em seu comportamento de modo geral e no aspecto da cognição. De acordo com Luria (1990, p. 20), Darwin⁵⁵ e seu sucessor Herbert Spencer tentaram delinear os caminhos de desenvolvimento das formas complexas da atividade mental, mas o beco sem saída da teoria evolucionista evidenciou-se pelas explicações superficiais, dando margem à “lei biogenética” ou lei da “recapitulação”, que se refere à reedição no plano ontogenético dos alcances filogenéticos, também criticada por Leontiev (1978). Esta lei permitiria concluir que os processos de pensamento de povos primitivos seriam semelhantes aos processos infantis, mas numa clara alusão à inferioridade racial.

Nas primeiras décadas do século XX, o número de investigações teóricas e empíricas acerca da inteligência aumentou, destacando-se autores como Thorndike (1874-1949), Binet (1857-1911), Spearman (1863-1945), Stern (1871-1938), Terman (1877-1956), Piaget (1896-1980) e o próprio Vigotski (1896-1934). Lembro que isto se dá quando o capitalismo, em sua forma imperialista, impõe um dado tipo de relações entre as classes sociais, e, conseqüentemente, um dado modo de ser e de existir (LÊNIN, 1982), impulsionando, certamente, estudos da inteligência e do próprio desenvolvimento humano dentro de um espectro da “normalidade”. Estudam-se e discutem-se acerca das novas técnicas estatísticas e das possibilidades de projetos experimentais que ajudem na construção de testes padronizados para se desvendar o quociente de inteligência – Q.I. As pesquisas e proposições de Binet (1905), Terman e de outros ganham notoriedade mundial, inclusive na Rússia pré e pós-revolucionária, ante a possibilidade de se “conhecer a criança”, a sua capacidade geral e as aptidões intelectuais específicas.

Vigotski (1997b, p. 11, 30) mostra oposições bem claras em relação à teorização que fundamenta a metodologia dos testes de Q.I., à forma rígida como eram

⁵⁵ Conforme Luria, Darwin escreveu *Esquema biográfico de uma criança pequena*, em 1877.

compostos e aplicados e às conclusões que induziam, já que não captavam o modo rico e dinâmico de funcionamento mental superior das crianças suspeitas de atraso mental; mas se fixavam em recortes que evidenciavam o que era negativo nelas. Tal modo de avaliação, na verdade, engessava qualquer possibilidade de trabalho em prol do desenvolvimento; não levava a uma visão prospectiva do mesmo e submetia as crianças à sina da hereditariedade. Mas a questão desta prática psicológica extrapolava os consultórios em suas origens e desdobramentos, e adentrava nos ambientes escolares.

Em décadas posteriores, Luria (1974, p. 17, 18), ressalta que, entre as crianças escolares, existe um grupo que não pode seguir o programa normal devido ao seu sub-desenvolvimento mental. O mero emprego dos testes de Q.I. não deixa claro quem seriam, exatamente, as crianças atrasadas mentais; como se poderia distingui-las das outras crianças cuja educação fora negligenciada. É enfático em apontar que, nos países capitalistas, entende-se que as crianças atrasadas mentais são as que têm capacidades hereditariamente inferiores e que, por isso, não recebem uma educação completa nas escolas comuns. Tal como fizeram Vigotski e Engels, deixa marcado que as classes sociais às quais pertencem determinam em grande parte o rumo que tomarão em seu desenvolvimento. Escreve que, em tais países, crianças entre 10 e 11 anos são submetidas a testes psicológicos de nível intelectual, compostos por uma série de tarefas que demandem perspicácia e conhecimentos gerais que as mesmas não possuem. Como resultado, as crianças com mais êxito são colocadas nos *grupos A*, que recebem um programa avançado e, mais tarde, são transferidas a um tipo de escola mais avançada. As crianças com um nível médio de êxito são postas nos *grupos B*, e as com notas mais fracas, e sob a interpretação de terem possibilidades inferiores, são encaminhadas a *grupos C*. Estas crianças ocupam os últimos lugares na classe e são consideradas incapazes de receber uma educação completa. Resumindo, são enviadas para uma escolarização inferior e, não podendo mais progredir; são conduzidas a permanecerem, futuramente, como trabalhadores sem qualificação. Em outras palavras, trata-se de um psicólogo soviético alertando para a produção do fracasso escolar, bem como para uma prática psicológica que a referenda, como no Brasil também o fazem Patto (1990, 1997), Souza (2000), Machado (1994).

Está claro, nos escritos de Vigotski e nos de Luria, que o preconceito em relação à divisão em classes sociais se revela na prática de avaliação psicológica pelas testagens de Q.I., reproduzindo a prática social perversa instituída. Conforme Luria (1974, p. 18, 19), passa a ser natural que crianças de um elevado ou abastado meio familiar e intelectual tenham todas as chances de desenvolver sua sagacidade e de adquirir um repertório mais

amplo de cultura geral. Da mesma forma, nos filhos de trabalhadores, cujo meio familiar é desprovido de conhecimentos gerais mais amplos, a sua facilidade verbal e sua atividade intelectual se revelam menores. Em geral, estas crianças, com uma boa inteligência concreta, alcançam notas piores nas tarefas que requisitem vivacidade e cultura geral, a base dos testes de Q.I. O destino fica praticamente traçado: as crianças mais preparadas das classes superiores se beneficiam de uma educação que as levarão a ocupar, no futuro, uma posição superior na sociedade e vice-versa.

Em meio a esta prática, nas décadas de 1920 e 1930, também se destacam outras referências para a compreensão do desenvolvimento infantil “normal e anormal”. Uma delas é o trabalho desenvolvido por Arnold Lucius Gesell (1880-1961), psicólogo norte-americano. De 1930 a 1948, a área de estudos de Gesell era o desenvolvimento da criança pré-escolar normal, e dirigiu uma clínica psicológica, tornando-se precursor do *Centro de Estudo de Criança*, na Escola de Medicina da Universidade de Yale. É citado em diferentes textos por Vygotski (1997b; 1996, 2001).

Vygotski (1997b, p. 289) escreve que Gesell reconhece que todo desenvolvimento psicológico normal e anormal no presente se pauta em uma etapa anterior. O desenvolvimento, para ele, não é uma simples relação herança *versus* meio, mas trata-se de um complexo histórico que reflete o passado em cada uma das suas etapas. Todavia é compreendido como algo universal, previsível, resultante de características inatas do indivíduo, e que pressupõe um processo de maturação; as habilidades desenvolvidas na criança se manifestam em fases ou idades semelhantes.

Gesell investigou o comportamento infantil e estabeleceu uma escala do desenvolvimento intelectual por etapas, paralela a uma escala do desenvolvimento físico, deixando patente que a periodização pauta-se em mudanças que dependem da maturação nervosa, orgânica e das experiências culturais. Todavia, em sua teoria, o processo de maturação sobrepõe-se às experiências com a cultura, o que significa que o meio externo ou as mediações têm seus limites; pode dar uma direção ao desenvolvimento, porém não determina o ritmo e nem o limite de seu alcance.

Gesell não situa a criança e o seu desenvolvimento em relação ao estágio do desenvolvimento genérico e a tudo que isto implica, como as diferentes possibilidades de realização do desenvolvimento humano de acordo com os limites impostos pelas condições objetivas de vida, pelas classes sociais. Embora Gesell tenha avançado na explicação do desenvolvimento ontogênico, e seja um estudioso que inovou ao inserir as filmagens nas investigações, o aspecto maturacional, assentado sobre uma concepção evolucionista,

prepondera sobre o cultural em sua teorização. Em que pese sua grande contribuição à ciência psicológica, o modo como apresenta as etapas do desenvolvimento desconsidera que este se evidencie pelas mudanças qualitativas, decorrentes de crises; antes, o desenvolvimento implica na manifestação de qualidades já existentes, sendo a primeira infância determinante para o mesmo (GESELL, 1926).

Ante o exposto, também este modo de se tomar o desenvolvimento humano normal e complicado pela deficiência se contrapõe às defesas dialéticas vigotskianas.

Vigotski considera a base biológica inicial para o desenvolvimento da criança, mas postula que são as mediações vivenciadas que encaminharão o seu desenvolvimento numa ou noutra direção, sob um dado ritmo e favorecendo ou não o alcance de progressos, indo de um primitivismo a um modo cultural de funcionamento intelectual. Esboça-se, então, a questão: como ele e demais autores entendiam que deveriam ser tais mediações no âmbito da Defectologia, direcionadas às crianças com atraso mental?

Na Rússia pré-revolucionária e logo após a *Revolução de Outubro de 1917*, os defectólogos elaboraram sistemas de *trabalho corretivo-educativo* – TCE, com base no trabalho de alguns destes estudiosos apontados e em outros, como Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1933), conforme expõe o defectólogo russo Diachkov (1982, p. 229-231). Entendo que esse direcionamento conferiu à Defectologia uma natureza escolanovista, o que, como visto no *Capítulo II*, em última instância, não condizia ao ideal revolucionário.

Não se pode esquecer que Montessori ([19..], p. 15), para quem a “criança constitui o elemento mais importante da vida do adulto – é o construtor do adulto”, trabalhou com crianças atrasadas mentais e partia de posições *sensualistas*. Compreendia que a parte mais afetada delas era a percepção, destacando esta função psicológica para estruturar seu trabalho. Valeu-se de diferentes jogos didáticos com vistas a enriquecer a experiência sensorial e criar premissas para o desenvolvimento do pensamento. À luz da teoria vigotskiana, o ponto frágil do seu trabalho estava justamente na suposição incorreta de que o melhoramento do pensamento da criança se dava automaticamente, por decorrência do aperfeiçoamento da esfera sensorial da atividade psíquica (DIACHKOV, 1982, p. 229).

Decroly, por sua vez, desenvolveu um trabalho com base nas defesas de Montessori, que contava com três etapas: *observação*, *associação* e *expressão*. A *educação das observações* era correlata à cultura sensorial de Montessori. A *educação das associações* [pensamento] se daria com o estudo de gramática, história, ciências naturais, etc. A *educação da expressão* se realizaria por meio do trabalho sobre a cultura, a partir de ações diretas sobre a criança, como permitem a linguagem, o canto, o desenho, etc. Embora Decroly tenha

servido de referência para a então chamada *oligofrenopedagogia* [ramo da defectologia atenta ao atraso mental], seu “gravíssimo erro” foi com a seleção e estruturação de tal conteúdo, dos exercícios em todas as etapas, ao supor que todo o material de estudo havia que ser agrupado em torno dos processos fisiológicos e dos instintos elementares das crianças (DIACHKOV, 1982, p. 229).

Num esforço em se avançar para além destes autores no âmbito do TCE, Alexei Nikoláievich Graborov (1885-1949) criou um com sistema especial de aulas para educar nas crianças a cultura do comportamento, dos processos de memória, do pensamento lógico e dos movimentos voluntários com atraso mental. Segundo Diachkov (1982, p. 228, 229), Graborov superou em grau considerável a estreiteza dos pontos de vista de Montessori e as dificuldades de Decroly. Seu sistema de *cultura sensorial* apoiava-se em jogos, trabalhos manuais, lições demonstrativas, excursões, etc., valorizando conteúdos socialmente úteis.

Em texto de 1924, Vigotski cita o livro de Graborov, *A escola auxiliar*, e, mesmo reconhecendo ser o mais avançado na época, mostra alguns dos seus limites. Concorde com o autor quando diz que os métodos elaborados na prática educacional de crianças com atraso mental são significativos para a escola comum, já que não se tinha ainda aberto uma brecha no muro entre a pedagogia geral e a defectológica. Todavia, embora tivesse esta intenção, o autor não marca sua posição com a nova pedagogia soviética, a pedagogia social, posto lhe faltar fundamentos teóricos para compreender a defectividade infantil, incorrendo em explicações do comportamento infantil de modo ingênuo e equivocado e, por conseguinte, a educação laboral que pleiteia também se revela do mesmo modo.

Vigotski (1997b, p. 66-71) contrapõe-se a Graborov: por este afirmar que “um deficiente em uma classe é um foco de contágio psíquico na escola”; por este ter afeição ao sistema alemão de “[...] educação isolada na qual a ‘escola auxiliar tão pouco tende a que as crianças que lhe são confiadas sejam transferidas, após certo tempo, novamente à escola normal’”; por tomar como mais essencial o trabalho com a cultura sensorial e a ortopedia psíquica, que com a formação de hábitos sólidos de conduta social e com a orientação suficiente da criança no ambiente. Vygotski argumenta que, se a cultura sensorial e a ortopedia psíquica são assim valoradas, “[...] não nos temos separado um só passo do sistema ‘clássico’ da pedagogia terapêutica com seu espírito de hospital, com sua atenção escrupulosa às minúcias da enfermidade, com sua ingênuo segurança em que é possível desenvolver, curar, ‘harmonizar’, etc. a psique com medidas terapêuticas, à margem do desenvolvimento geral dos ‘hábitos de conduta social’”. Vigotski escreve: “é necessário ‘na criança deficiente’ curar o defeito, e se reduz a educação desta criança em três quartos à correção do defeito, ou

tem que se desenvolver as enormes jazidas e as profundas camadas de saúde psíquica que existem nela?”. Questiona se os exercícios de cultura sensorial e de ortopedia psíquica não fariam de uma criança normal uma atrasada mental, posto que carentes de propósitos e de sentido. Além disto, também discorda da separação por sexo na educação de atrasados mentais, visto que é na escola que tais meninos e meninas podem travar relações entre si; afastá-los, isto sim, pode agudizar o instinto.

A nova pedagogia da criança deficiente exige, em primeiro lugar, a recusa audaz e decidida de todo o caduco Adão do antigo sistema, com suas lições de silêncio, coleiras, ortopedia e cultura sensorial, e, em segundo lugar, a consideração rigorosa, lúcida e consciente das tarefas reais da educação social da criança. Tais são as premissas necessárias e ineludíveis da tardia e lentíssima reforma revolucionária da criança deficiente. Livros como o de A. N. Graborov, com todo seu frescor, ficam no meio do caminho. Nestes exemplos, vê-se claramente que questões tão específicas como o ensino da linguagem oral aos surdos-mudos, a educação laboral dos cegos, a educação sensório-motriz dos mentalmente atrasados, e também todos os problemas restantes da pedagogia especial tem uma solução correta somente no terreno da educação social tomada globalmente. Não é possível resolvê-los de forma isolada (VYGOTSKI, 1997b, p. 69).

Posteriormente, a oligofrenopedagogia, a partir de saberes da Psicologia, Logopedia [ramo que estuda a insuficiência ou problemas da linguagem], Pediatria, Neuropsicologia Infantil, Psiquiatria, Anatomia, Fisiologia, Genética, etc., encontrou na Rússia e na URSS, uma outra direção. Autores como Ekaterina Konstantinovna Grachova (1866-1933), primeira defectóloga russa, revelam isso, pois buscaram o aprofundamento a respeito das causas do atraso mental, bem como novas formas ou novos *métodos corretivos*. Mas Vigotski é quem se destaca na apresentação de novos fundamentos e proposições aos trabalhos corretivos educativos destinados às crianças atrasadas mentais, às mediações possíveis e necessárias junto a elas.

Em texto de 1928, Vygotski (1997b, p. 201, 202) designa que por atrasados mentais todo o grupo de crianças que, em relação ao nível médio, está atrasado em seu desenvolvimento e que, no processo de aprendizagem escolar, manifesta incapacidade de seguir o mesmo ritmo dos demais alunos. Já apresenta, assim, uma análise comparativa ante o desenvolvimento esperado. Tal grupo de alunos é complexo em sua composição posto que as causas e a natureza do atraso divergem muito. Mas, diferencia: o atrasado devido a uma enfermidade nervosa ou psíquica, cujo quadro pode mudar após a cura da mesma; e o atrasado devido a um defeito orgânico que se expressa em deficiência ou debilidade mental, que abarca

uma diferenciação de déficits: debilidade, imbecilidade e idiotia – esta terminologia também é adotada em textos posteriores de Luria (1974), Leontiev (1978) e Pevzner (1974).

Uma questão muito marcante, no trabalho vigotskiano e na psicologia soviética posterior, é se a criança atrasada mental poderia ter uma relação não só direta e prática, mas abstrata e teórica com o mundo exterior, e se as relações podem se estruturar em atos mentais complexos e indiretos.

Trata-se de uma questão que não é tão simples de responder. Na idade escolar, por exemplo, tem que se considerar que o funcionamento mais complexo do psiquismo da criança, com e sem atraso mental, também engloba a aceitação das normas sociais apresentadas pelo professor e pelos demais alunos, as novas motivações despertadas no convívio com os pares e com o conteúdo escolar; as formas de funcionamento mental abstrato e indireto requeridos, etc., e o modo como isto será vivenciado por elas precisa ser considerado (PEVZNER, 1974, p. 50, 51).

Para Pevzner (1974, p. 51, 52), dentre outros pontos que aborda no tocante à escolarização, o oligofrênico, de modo geral, tem dificuldades de reorganizar seu comportamento para adequá-lo às normas escolares. Ele se distingue das crianças normais por não participar com a mesma vivacidade do trabalho escolar, não raro, não consegue começar sozinho as atividades que o professor solicita. Em geral, sua atitude é de passividade em relação às crianças que as iniciam mesmo sem saber tudo a respeito. A criança oligofrênica não se fixa no trabalho e se orienta mais na manipulação, sem prestar suficiente atenção às letras, números, imagens e explicações do professor, com grande dificuldade em passar da relação direta e material para a operação mental sem apoio – como se dá com o abandono do cálculo por meio dos dedos e assimilação de cálculos com grupos inteiros de números, para o “cálculo de cabeça”. Numa situação como esta, deve-se levá-la a aceitar primeiro os dados do problema, a assimilar o sistema de relações contido no exercício e a operar nos limites de tais relações, superando ações por suposições espontâneas, ou por operações parciais, que não correspondam ao problema. Deve-se ajudá-la a levantar questões complementares não formuladas explicitamente, buscando que dê respostas, entendendo a estrutura significativa do conjunto.

Luria descreve, juntamente com Pevzner e outros pesquisadores do *Instituto de Defectología*, uma explicação orgânica, em termos de funcionamento cerebral, para o atraso mental, com base em estudos de pessoas com algum tipo de traumatismo cortical, e que apresentam graus que as levam a serem classificadas como atrasadas mentais. Defendem que, para a ciência soviética, as crianças oligofrênicas seriam aquelas que sofreram sérias

perturbações no cérebro, na vida intra-uterina ou no período neonatal, e não aquela negligenciada pedagogicamente. Assim, algumas delas, como as que apresentam quadro de idiotia, dificilmente alcançam uma relação com o mundo externo que não seja direta e prática. O pensamento abstrato e teórico, os atos mentais complexos e indiretos lhes são inviabilizados por condição biológica. Esta constatação, no entanto, está longe de sugerir que se devesse abandoná-las em seus processos educacionais, que não devessem ser alvos de investimento em seus processos compensatórios. É importante dizer que tais autores apresentam esses estudos décadas depois da morte de Vigotski.

Voltando às defesas vigotskianas, este autor escreve quando a própria classificação da inteligência constituía-se, conforme quadro a seguir, a partir de pontuação alcançada em provas formais Binet e Simon:

0-20	Idiotia
20-50	Imbecilidade profunda
50-70	Imbecilidade atenuada
70-90	Debilidade profunda
90-100	Debilidade atenuada
100-110	Primeiro nível normal ou nível limite
100-120	Nível medíocre
120-150	Nível médio
Acima de 150	Nível superior

Fonte: KOHLER, 1960, p. 38.

Deste modo, o quadro do atraso mental compreendia, pois, três grupos: idiotas, imbecis e débeis. Conforme os testes de Binet e Simon (*apud* KOHLER, 1960, p. 28), na **idiotia** o nível de desenvolvimento não chegaria a três anos. De acordo com uma importante referência das décadas iniciais do século XX, a *Comissão Francesa de Nomenclatura e Classificação de Jovens Inadaptados* (KOHLER, 1960, p. 37):

A *idiotia*, na qual os pacientes são grandes enfermos mentais, com importantes deficiências organo-vegetativas, sensório-motoras e instintivas. Dispondo de muito reduzida vida de relação, ausência de linguagem, e de adaptação emotiva e motora às situações e aos objetos, o idiota pode ser considerado como possuindo uma estrutura psíquica essencialmente subjetiva. Pode ser capaz de aquisições mnésicas e de certo treinamento.

Claude Kohler (1960, p. 73, 74), estudioso francês, entende que o idiota vive em um mundo particular, é o “solitário”. Cita que, para Binet e Simon, a criança idiota não conseguiria comunicar-se através de palavras com seus semelhantes, e nem compreender o pensamento destes, não se devendo isso à afasia. Concordando com definição britânica de 1927, Kohler considera que é a “[...] capacidade ou incapacidade de auto-proteção que distingue o idiota do imbecil, e é isso que pressupõe para a primeira categoria a necessidade não apenas de vigilância, mas ainda de assistência permanente”.

Kohler (1960, p. 75, 76) distinguia as idiotias em *profunda* e *parcial*. Na idiotia profunda, o quadro corresponderia a um estado mais rudimentar a que poderia descer o “homo sapiens”: uma vida puramente vegetativa, pois “[...] esses infelizes seres por ocasião do nascimento não possuem nem sequer o reflexo de sucção”, “[...] mantidos como que numa membrana isoladora, tal qual se encontravam no ventre materno, sem ouvir nem ver. São geralmente vitimados por infecções pulmonares aos 2 ou 3 anos [...]”. Escreve que, “na idiotia parcial, as anormalidades anatômicas acima descritas são encontradas com a máxima frequência e emprestam a essas crianças um aspecto grotesco ou mesmo bestial que inspira ao profano muito mais repulsão que piedade”.

Para Diachkov (1982, p. 87, 165), a *idiotia*, como a condição em que se encontrou *Victor de Aveyron* (exposto no Capítulo 2), refere-se ao grau mais profundo de comprometimento psíquico e físico: perturbações endócrinas, deformidades na conformação do crânio e do esqueleto. A motricidade é rudimentar [o que não se fazia presente em Victor] e há comprometimentos de coordenação, sobretudo no tocante à motricidade fina, e podem apresentar estereotípias. Em alguns casos mais profundos, o desenvolvimento da linguagem não vai além da pronúncia de alguns sons ou de pequena quantidade de palavras. Entendia-se que o idiota não dominaria a linguagem e nem entenderia a linguagem dos outros, apresentando sérios problemas com o auto-cuidado e outros comportamentos sociais. Diachkov cita Gracheva [Grachova] e Itard como referências para a prática de trabalho com idiotas, posto que alcançassem alguns resultados por meio de orientação por meio de sons, de luz, objetos em movimento e outros estímulos. Aponta que, como necessitavam de vigilância constante, enviava-se os mesmos às instituições infantis especiais do *Ministério de Seguridade Social* ou em *Colônias do Ministério de Saúde* para doentes mentais crônicos, na União Soviética⁵⁶.

⁵⁶ É importante dizer que, no Brasil, em 1900, foi publicado o trabalho do Dr. Carlos Eiras, *Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas*. Como pode ser percebido, ele lidava com casos graves, mas em

Vygotski (1997b, p. 202, 225) entendia que os idiotas são “[...] os que não superam o nível de um a dois anos, incapazes de usar ferramentas e instrumentos e semi-capazes de aprender a linguagem”, mas, por considerar a existência de potencialidades, defende que crianças idiotas e imbecis que convivem somente com outras sob esta condição se vêm privadas da fonte vivificante que a coletividade suscita.

Com relação aos processos psíquicos, Pevzner (1974, p. 44), algumas décadas após estas afirmações de Vigotski, indica modificações anátomo-patológicas, presentes somente em graus mais graves da oligofrenia, como na idiotia. Explica que nos idiotas há o “[...] subdesenvolvimento do cérebro (um desenvolvimento inadequado das circunvoluções, um número reduzido de camadas corticais, uma distribuição incorreta das células nestas camadas, um número reduzido de células nervosas, um subdesenvolvimento da substância branca, a aparição de elementos celulares na substância branca, etc.)”. Estas importantes alterações na estrutura do tecido nervoso provocam modificações na atividade nervosa superior e uma importante perturbação no desenvolvimento normal das funções dos hemisférios cerebrais. “Nos idiotas, não somente os hemisférios cerebrais são atingidos, mas a estrutura das outras partes do cérebro, o tronco cerebral, as regiões sub-corticais e diencefálicas. A gravidade e extensão da lesão se revelam na perturbação do desenvolvimento psíquico, na má formação do crânio e esqueleto, nos problemas endócrinos e na desarmonia geral” (PEVZNER, 1974, p. 63). As funções corticais são tão perturbadas que, mesmo a formação de simples reflexos condicionados, revela-se difícil.

Pelo exposto, entendo que o alvo no trabalho com atrasados mentais seja sempre a abstração e a generalização, o que denota uma relação conceitual e teórica com o mundo exterior, atos mentais complexos e indiretos, pela educação social. Embora isso não seja alcançado em casos de comprometimentos neurológicos severos, a vida em e pela coletividade deve nortear a educação das pessoas sob tal condição. A busca é sempre por sua humanização, percorrendo aquele caminho discutido no *Capítulo 3*, o que incide fatalmente no processo de humanização das pessoas ditas normais que com eles tenham contato direto ou indireto.

Com relação aos **imbecis**, Vigotski (1997b, p. 202) entende que em seu desenvolvimento, eles não vão além do nível de uma criança de dois a sete anos de idade. São capazes de aprender trabalhos simples, mas incapazes de alcançarem formas independentes do

busca de um referencial de atendimento pedagógico (JANNUZZI, 2004, p. 38, 39). Em 1913, já se utilizava, em São Paulo, a escala métrica de inteligência de Binet e Simon (JANNUZZI, 1992, p. 38).

mesmo. Segundo a *Comissão Francesa de Nomenclatura e Classificação de Jovens Inadaptados* (KOHLENER, 1960, p. 37),

A imbecilidade, onde a memória e os conhecimentos mais desenvolvidos permitem a solução de problemas concretos simples; a criança aprende a falar e a conservar sua higiene pessoal, mas não consegue acompanhar uma turma na escola, sendo incapaz, mais tarde, de viver livre e sem assistência. É flagrante a deficiência intelectual...

Naquelas primeiras décadas do século XX, entendia-se que os **imbecis** seriam os indivíduos com profundo atraso mental, pouco capazes para atividades individuais direcionadas, devido aos transtornos nos processos cognitivos e na esfera emocional volitiva. A sua linguagem, em geral, seria pobre em vocabulário, com dificuldades na pronúncia e na gramática; implicando desfavoravelmente para a organização das ações. Conseguiriam dominar a leitura e a escrita, embora sem que chegassem a ser fonte de desenvolvimento da personalidade. Mediante o ensino especial a eles destinado dominariam hábitos de auto-serviço, trabalhos manuais e participação em trabalho orientado. Como ocorria com os idiotas, a maioria dos imbecis era enviada às instituições, onde participavam de trabalhos corretivo-educativos.

Diachkov (1982, p. 166) escreve que, na União Soviética, em algumas instituições, ministravam-se aulas para os imbecis, embora sem a direção de um programa rigoroso, considerando-se um trabalho mais individualizado, conforme as capacidades individuais e o ritmo do grupo. Fundamentavam-se em desenvolver a boa conduta na esfera do coletivo e hábitos de vida diária. O trabalho docente corretivo valia-se de jogos, de exercícios práticos variados, de ginástica, etc., com constante apoio da visualização. Os indivíduos imbecis, em geral, destacavam-se pela saúde delicada e a necessidade de controle e tratamento médico constante.

Para Vygotski (1997b, p. 225), a vida social das crianças profundamente atrasadas revela que “[...] a personalidade biologicamente insuficiente do idiota e do imbecil torna possível encarar o problema da insuficiência intelectual sob o ângulo da capacidade de adaptação social das crianças”. Isto deve ser o centro do trabalho pedagógico com os mesmos. É nas coletividades que “[...] a personalidade da criança profundamente atrasada encontra uma fonte viva de desenvolvimento e se eleva a um nível superior no processo de atividade coletiva e da colaboração”. Ou seja, quanto mais intensa e freqüente as vivências com o coletivo, maiores as possibilidades de desenvolvimento,

Pevzner (1974, 65) explica que as crianças imbecis apresentam um quadro diferente das idiotas: além das lesões nos hemisférios cerebrais, apresentam problemas nas regiões subjacentes (medula espinhal, áreas sub-corticais, diencefálicas e meninges). A perturbação do desenvolvimento psíquico se revela como uma dismorfia (mau estado ou anomalia da forma) geral e uma estrutura anormal do crânio é muito aparente. O subdesenvolvimento do comportamento motor é menos grave que na idiotia, mas, geralmente, são incapazes de apresentar movimentos individuais – fazem vários movimentos supérfluos das mãos e corpo. São incapazes de se vestirem e se cuidarem sozinhas, de apreciarem uma situação e se comportarem de modo adaptado – algumas são inibidas e apáticas e outras, excitadas, turbulentas. Pevzner (1974, p. 66) escreve que há dificuldades em se organizar um método de educação para estas crianças não inibidas, já que sua atenção visual é fraca. Em geral, o material educativo serve-lhes de objeto para manipularem, mas têm dificuldades na diferenciação perceptiva e as noções espaciais são subdesenvolvidas, com problemas de lateralização. A linguagem delas se mostra com dificuldades até mesmo motoras, e não conseguem aproveitar as orientações dadas para execução de suas atividades.

Pevzner (1974, p. 68) explica que, com freqüência, são postas erroneamente na categoria de ineducáveis. Mas, salienta que medidas específicas de re-educação leva a progressos consideráveis, podendo ajudá-las a compensar problemas como os apontados. Defende que crianças gravemente atrasadas deveriam ser atendidas educacionalmente em classes especiais a elas destinadas. Atendo-se ao profundo comprometimento neurológico, observa-se que a sua ênfase não é o benefício da coletividade, como expusera Vigotski.

As pessoas **débeis**, para Vygotski (1997b, p. 202, 297, 299), possuem um grau mais leve de comprometimento mental. São capazes de aprendizagem relativamente rica e de assimilação de material, mas com limites no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com ritmo lento e com características de traços do intelecto infantil. Desenvolvem-se até o nível de uma criança de doze anos, e requisitam educação especial em escolas auxiliares.

Vigotski aponta que débeis e imbecis podem desenvolver um fenômeno ligado à estrutura de sua personalidade: o *sintoma de Greef*, isto é, uma falta de atitude crítica e, em conseqüência, uma elevada auto-avaliação. Os débeis também podem apresentar traços de caráter histérico, mecanismos hipobúlicos de conduta, com negativismo, obstinação, etc.

É necessário salientar que Binet (*apud* PESSOTI, 1984, p. 174) expõe que

[...] o anormal não se assinala necessária e constantemente por um conjunto de taras anatómicas evidentes. As descrições físicas do idiota e do imbecil que se encontram nos trabalhos clássicos nem sempre são ajustadas e mesmo que o fossem não se aplicam, de nenhum modo, ao débil. Ora é o débil que constitui a maioria: é o débil que se acha misturado aos normais, é ele que exige os maiores recursos educativos. O diagnóstico do débil é ao mesmo tempo o mais importante e o mais difícil de todos.

Sob clara perspectiva vigotskiana, Diachkov (1982, p. 88, 166) afirma que os *débeis* são os indivíduos com menor comprometimento mental, o que pode ser *compensado*, em grande medida, pelo trabalho docente-educativo em escolas especiais. Entende que as crianças sob esta condição compõem a grande massa de alunos das escolas especiais, e elas estão aptas a receber o ensino escolar sistemático, embora com adaptações. Explica que apresentam dificuldades com o estabelecimento da relação causa-efeito dos fenômenos, na resolução de problemas aritméticos, na compreensão e aplicação de regras gramaticais, sendo necessários muitos e variados exercícios práticos, de atividades laborais e lúdicas. No ensino da linguagem, entende que o mais importante é que se atente à função comunicativa da mesma, e à *função reguladora da palavra sobre a atividade*. No ensino da aritmética, deve ser assegurada a formação de habilidades ao realizar medições práticas e cálculos, mas com o recurso das atividades laborais da vida cotidiana em geral. Na verdade, entende ser pela educação laboral, pelo trabalho socialmente útil⁵⁷, que o ensino especial deva se estruturar.

Segundo Diachkov (1982, p. 168), a pedagogia burguesa, na maioria dos países capitalistas, divulga “pontos de vista depravados acerca da educação moral das crianças atrasadas mentais”. Critica que teorias pedagógicas falsas, segundo as quais é necessário isolar estas crianças da sociedade como se fossem delinquentes em potencial. “Estas teorias constituem concepções anti-científicas da herança incondicional de qualidades morais e refletem a situação das crianças atrasadas mentais na sociedade capitalista, onde a realidade pode chegar a ser instrumento dos elementos delitivos, já que não se lhes presta a devida atenção por parte do Estado e da sociedade”.

Segundo Diachkov (1982, p. 168, grifos meus)

⁵⁷ O trabalho socialmente útil na escola especial, com a finalidade de formar o homem comunista, variava de acordo com o grau/nível dos alunos. Os alunos de graus mais avançados apadrinhavam os alunos mais novos, participavam do melhoramento, ampliação e proteção de áreas verdes de ruas e pátios, cuidavam de monumentos, de criações de animais. “A participação nos distintos tipos de trabalho socialmente útil cria nas crianças anômalas a confiança em suas forças e contribui a educar neles uma consciência social e os prepara para sua posterior incorporação ao trabalho produtivo” (DIACHKOV, 1982, p. 237).

A ampla experiência das escolas especiais, assim como o estudo psicológico das crianças atrasadas mentais em nosso país e nos países socialistas demonstra que o atraso mental *não é um estado completamente estático e invariável*. A influência positiva dos processos educativos, devidamente organizados e do ensino em geral na escola especial, assim como um regime de vida adequado e um correto tratamento, o atraso mental (em grau débil) e todas as particularidades da personalidade que o acompanha podem ser atenuados e corrigidos em grande medida.

Lembro que os apontamentos feitos por Diachkov (1982, p. 165) não estavam ainda devidamente generalizados para a própria sociedade russa e soviética nas décadas de 1910 e 1920, embora o autor indique que “o aumento do nível cultural e do bem-estar dos trabalhadores na URSS, o amplo sistema estatal de medidas de salubridade, a atenção médica oportuna às mulheres grávidas e às crianças enfermas fizeram saltar as raízes sociais dos defeitos infantis e diminuíram consideravelmente a cifra de crianças atrasadas mentais”.

Segundo Pevzner, (1974, p. 70), um grande traço característico do débil revela-se no estágio inicial da educação, quando se observam, por exemplo, problemas relacionados à linguagem. Requer um período prolongado para seu domínio e pode apresentar dificuldades na articulação. Uma perturbação do aspecto motor e sensorial da linguagem nos débeis é observada se há uma associação entre a deficiência intelectual geral e uma lesão local do sistema de audição-linguagem. No entanto, é muito clara nas crianças débeis um subdesenvolvimento das funções de associação e de generalização. A autora explica que as características de base dos débeis residem no subdesenvolvimento de suas funções cognitivas. Comparativamente, ao se trabalhar com gravuras, por exemplo, o imbecil enumera os diversos objetos do seu campo visual, e as ações na gravura temática que se lhe apresenta; o débil compreende a ação representada, mas não estabelece o sistema de conexão necessário para a compreensão do sentido da gravura. O imbecil pode descrever cada uma separadamente, o débil, por sua vez, pode combiná-las segundo certos critérios, com base na identidade de situações concretas. O imbecil pode dominar somente regras elementares de gramática e de aritmética, enquanto o débil consegue seguir o conteúdo programático de uma escola especializada. O débil consegue compreender mais rápido as regras da educação escolar e atentar-se às exigências do educador, consegue executar tarefas individuais limitadas, o que lhe permite atingir uma capacidade de trabalho socialmente útil mais tarde.

Este era, pois, o quadro que se apresentava à época de Vigotski e alguns desdobramentos com base em estudiosos que deram prosseguimento ao seu trabalho.

4.1.1 Vigotski e a defesa da *humanização* do atrasado mental

A defesa da humanização da criança atrasada mental feita por Vigotski, que tem no reconhecimento da sua educabilidade o eixo fundamental, apresenta-se em diferentes elaborações, além das já expostas.

Sob o contexto científico, político e sócio-econômico que abordei nos capítulos anteriores, em 1924, ao teorizar acerca da compensação, Vygotski (1997b, p. 55, grifos meus) escreve:

Na educação tradicional de crianças com *defeitos da psique* não há um ápice do estoicismo. Esta tem sido debilitada pelas tendências à autocomiseração e à filantropia, danificada pela morbidez e a debilidade. Nossa educação é insossa, não toca o vital do aluno, falta-lhe sal. Necessitamos idéias audazes e fortalecedoras. Nosso ideal não é rodear de algodão o ponto débil e protegê-lo dos machucados, senão abrir o mais amplo dos caminhos à superação do defeito e a sua supercompensação. Para isso necessitamos assimilar a orientação social destes processos. Porém, na fundamentação psicológica da educação, começamos a perder o limite entre a educação da criatura animal e da criatura humana, entre o adestramento e a verdadeira educação. Voltaire dizia em tom de brincadeira que depois de ler a J.J. Rousseau dava-lhe vontade de andar a quatro patas. Esse mesmo sentimento suscita quase toda nossa nova ciência sobre a criança: com freqüência considera a criança andando a quatro patas

L. S. Frank, continuando a “brincadeira de Voltaire”, explica que “a natureza em Goethe ‘não nega, senão que exige diretamente a posição vertical do homem, não chama o homem para trás, ao simples e ao primitivo, senão para adiante, ao desenvolvimento e à maior complexidade da humanidade’”. Nos escritos de Goethe pode-se identificar a crença na capacidade humana, no desenvolvimento do homem pela educação – que não representa uma extensão do desenvolvimento “espontâneo” ou “natural” (ARCE, 2002, p. 57). Entre estes dois pólos, de Rousseau e de Goethe, Vigotski pleiteia sua aproximação a este último. Expõe, marcando sua diferença teórica em relação ao que se tinha expandido na ciência psicológica: “enquanto a teoria dos reflexos condicionados traça a posição horizontal do homem, a teoria da supercompensação marca a sua posição vertical”.

Ainda em 1924, contrapõe-se à compreensão européia, também presente na União Soviética, de que não se deveria considerar o cego, o surdo-mudo e o débil mental com o mesmo padrão de capacidade da criança normal, explicando que uns e outros são pessoas, são crianças, e que o desenvolvimento deles segue as mesmas leis gerais. Mesmo ante o contexto classificatório vigente, reconhece que o conceito de atraso mental seria o mais

indefinido e difícil da pedagogia especial, posto que não se tivesse, até o momento, critérios definidos, científicos para se reconhecer o verdadeiro caráter e grau do atraso; limitava-se a um “empirismo aproximativo e tosco”. O indubitável, a seu ver, seria entender que “o atraso mental é um conceito que abarca um grupo heterogêneo de crianças”, como: as patologicamente atrasadas, as fisicamente deficientes e, conseqüentemente, atrasadas; as com atraso patológico, mas completamente normais em seu aspecto físico; as atrasadas e pouco desenvolvidas devido às desfavoráveis condições de vida e de educação, que seriam as socialmente atrasadas. “Assim, o atraso dista de ser sempre um fato condicionado por larga série de mudanças hereditárias, senão que, com muita freqüência, é resultado de uma infância desgraçada”. Mas, em ambos os casos, ele revela-se por um desenvolvimento incompleto, que se manifesta pelos mais diferentes graus, muito embora os processos vitais possam transcorrer normalmente, ao ponto de servirem como fonte para os conhecimentos sobre a natureza infantil (VYGOTSKI, 1997b, p. 92).

Para Vygotski (1997b, p. 197, 198), conforme escrito de 1928,

- a educação de criança fisicamente comprometida se dá de forma indireta, psíquica, já que não é possível compensar diretamente a cegueira, a surdo-mudez, etc.;
- todos os defeitos devem ser considerados a partir do Sistema Nervoso Central (SNC) e do aparato psíquico da criança: aparato perceptivo; de resposta ou efetor (músculos, glândulas, etc.); e estes levam aos três tipos fundamentais de defeitos: lesão ou insuficiência dos órgãos perceptivos; lesão ou insuficiência de uma parte do aparato de resposta dos órgãos efetores; insuficiência ou lesão do SNC (debilidade mental) – como Luria (1974; 1981) e outros demonstram;
- a base psicofisiológica da educação de crianças com defeito, com deficiência, deve ser igual a da criança normal, já que ler com dedo ou com os olhos refere-se, em essência, ao mesmo processo; embora, tecnicamente, seja bastante diferente;
- os fundamentos sócio-psicológicos devem ser considerados, pois qualquer alteração física gera alteração nas relações sociais.

A criança deficiente é, antes de tudo, uma criança especial, a relação que se cria com ela é excepcional, não é habitual, não é a mesma que existe com as outras crianças. Seu infortúnio modifica, antes de tudo, sua posição social, sua localização no meio. Todos os vínculos com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar do homem no ambiente social, seu papel e seu destino como partícipe da vida, todas as funções de seu ser social se reestruturam. A deficiência física provoca uma sorte de luxação social. *O defeito em si não é, todavia, uma tragédia. É somente o pretexto e o motivo para que surja a tragédia* (VYGOTSKI, 1997b, p. 198-199, grifos meus).

Tragédia do não-desenvolvimento por falta de investimento em sua educabilidade, eu diria.

A deficiência ou o comprometimento físico é um fato biológico. Assim, ante a “luxação social” que sofre esta criança, o educador não tem que atuar tanto nos fatos quanto com as suas conseqüências sociais (VYGOTSKI, 1997b, p. 199), seu papel é o ensino, é o desenvolvimento de vias colaterais de desenvolvimento.

Ainda em 1928, Vigotski apresentou pelo menos dois trabalhos a respeito da temática do atraso mental: um sobre os métodos de estudo da criança com atraso mental e o outro acerca da duração da infância sob essa condição.

No primeiro, Vygotski (1997b, p. 345) faz a crítica aos métodos tradicionais de investigação da deficiência mental, como os que resultaram na escala de Binet, no perfil de Rossolino, etc., por se basearem numa visão quantitativa do desenvolvimento, com enfoque no déficit, na “falta”. A seu ver, os referidos métodos contradiziam diretamente tanto os critérios científicos já existentes à época quanto as exigências da educação especial da criança com deficiência.

Escreve que as concepções científicas de então seguem duas direções opostas, mas que internamente se relacionam: uma é a direção que tende à “*divisão* das funções psicológicas e ao esclarecimento de sua peculiaridade qualitativa, assim como a independência *relativa* do desenvolvimento (teoria da inteligência motriz, da inteligência prática, etc.)”, a outra é a que “tende à *união dinâmica* dessas funções, à revelação da integridade da personalidade infantil, e à aclaração das estruturas complexas e dos nexos funcionais entre o desenvolvimento dos distintos aspectos da personalidade”.

Vygotski (1997b, p. 345) afirma que o sistema de investigação que se pauta nesta segunda direção objetiva a caracterização positiva da criança e pode servir de fundamento para um plano educativo. Ele é fincado, por sua vez, sobre três princípios fundamentais: da “divisão na obtenção dos fatos e da sua interpretação”; da “máxima especialização dos métodos de investigação das funções singulares”; da “interpretação dinâmica e tipológica dos dados obtidos durante a investigação, com fins diagnósticos”. Valorizava, assim, a investigação detalhada do caso em particular, e das funções mentais singulares envolvidas, mas sob uma interpretação dialética. Penso que por essa forma analítica e sintética de reconhecer os limites da produção científica da sua época é que pôde elaborar proposições como as citadas, assim como Luria fez com os lesionados cerebrais.

O outro trabalho de 1928 (VYGOTSKI, 1997, p. 351) discute a duração da infância da criança com deficiência mental. A seu ver, a estrutura e as funções da infância da criança normal e anormal estariam ligadas à concepção de duração da mesma, e esta

deitaria da complexidade do organismo e da sua conduta, bem como do contexto ambiental. Lembra que os *sintomas* da infância são, justamente, o *desenvolvimento* e a *plasticidade*. Assim, a infância sob a condição de atraso mental aparece encurtada quando comparada à da criança normal, como já salientavam os trabalhos de G. V. Murashev. Vigotski afirma que, se isso poderia ser confirmado, então, a luta seria pelo “prolongamento da infância” da criança mentalmente atrasada e a revisão do princípio tradicional que enfocava tal criança em conformidade com a sua idade. Teoricamente, isto levaria a modificar a própria concepção de atraso: “a criança mentalmente atrasada se apresentaria como uma criança que não só se desenvolve com atraso, senão, inclusive, aceleradamente dentro dos limites do seu tipo”. Nesta comunicação, fica clara a sua forma revolucionária de conceber o desenvolvimento do indivíduo com deficiência mental.

Em 1931 Vigotski ministrou a conferência *Sobre os processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada*, na qual apresentou os estudos da área de psicopatologia e da área do desenvolvimento de crianças “anormais”, com seus colaboradores, nos consultórios médico-pedagógicos e nas clínicas do *Instituto de Defectologia Experimental (IDE)*, e na clínica neurológica da *Primeira Universidade Estatal de Moscou*. Vygotski (1997b, p. 131-133) deu destaque aos aspectos clínicos do oligofrênico: *a criança desenvolve-se e não involuciona* – como no caso de crianças mentalmente enfermas. Mas alertou para o fato de que a pedagogia terapêutica das escolas auxiliares havia recebido da área clínica as noções elementares a respeito da natureza médica do atraso mental e sobre elas constituiu a sua prática. Ela se pautou, portanto, nos aspectos ou traços negativos para selecionar, separar e atender as crianças. Alertou que o esforço para se levar a ciência a essa área, por fim, resultou na prática escolar de selecionar os alunos pela homogeneidade do déficit e caiu numa heterogeneidade difícil de lidar: crianças niveladas pelo atraso mental, mas com estrutura e dinâmica de personalidade e do psiquismo totalmente diversas.

Nesta conferência, ao tratar do desenvolvimento cognitivo e da deficiência mental, sistematizou duas grandes questões: quais os processos no próprio desenvolvimento da criança com atraso mental que levariam à superação deste, elevando-o a um nível superior?; e, qual seria a estrutura e a dinâmica do atraso mental em seu conjunto?

Para respondê-las é necessário considerar a premissa central defendida por Vigotski, que se refere à unidade das leis que regem o desenvolvimento da criança normal e da mentalmente atrasada – embora, neste caso, haja peculiaridades inegáveis. A tarefa científica posta seria, então, demonstrar que “as leis que regem o desenvolvimento da criança,

únicas por sua essência e seus princípios, adquirem sua expressão concreta e específica aplicadas à criança atrasada” (VYGOTSKI, 1997b, p. 133).

Afirma que a questão metodológica que se impunha, sob a tradição do ocidente (Europa e EUA) era a seguinte: haveria duas formas de educação das crianças, os quadros condicionados por causas biológicas e por causas sociais. Supunha-se que, na presença de deficiências biológicas, as crianças se desenvolvem ‘por vias biológicas’ e que lhes pode ser suprimida a lei do desenvolvimento e da formação sociais que determina o desenvolvimento de qualquer criança normal. Para Vigotski, esta concepção mecânica é metodologicamente inconsistente, visto que, desde o início, é preciso considerar a tese fundamental, sem a qual toda a elaboração posterior ficaria teoricamente infundada: há correlação entre as regularidades sociais e as biológicas no desenvolvimento das crianças.

A dificuldade da compreensão do desenvolvimento da criança atrasada, na verdade, decorre da prática de se tomar o atraso como uma *coisa* e não como um *processo* e, com isso, o problema do desenvolvimento da criança atrasada se fechava sem vislumbrar nenhuma alternativa, a não ser o treino de funções básicas da mesma. Conforme Vigotski, daqui surge a idéia de que, sem dúvida alguma, existe alteração primária na oligofrenia, que o aspecto primário, por ser a base e diretriz durante todo o desenvolvimento da criança limitaria ou impediria o mesmo.

Ao contrário dos autores ocidentais e sob uma perspectiva materialista histórico-dialética, Vygotski (1997b, p. 133-134) entende que a base primária que aparece no desenvolvimento inicial é *superada* pelas novas formações que se originam. Esclarece que o termo *superação*, em russo [‘sniatie’], tem sido traduzido de forma errada; ele é procedente da palavra alemã ‘aufheben’ [‘sjoronic’], e guarda sentido duplo. Ao mesmo tempo em que reporta à superação de algo, *sjoronic* também se refere a uma regularidade orgânica, significando que algo não deixou de existir, mas que se mantém conservado em alguma parte, como a base inicial em uma etapa posterior. Neste sentido, escreve que se torna compreensível que “as regularidades biológicas, que são originárias nas determinações da primeira etapa do desenvolvimento dos atrasados mentais, estejam ‘escondidas’, não eliminadas senão superadas no processo de desenvolvimento da criança mentalmente atrasada”. Em outras palavras, elas não impossibilitam o desenvolvimento e nem desaparecem, mas ficam superadas; existem sob nova forma.

No tocante à importância da educação para atrasados mentais, em *Prólogo ao livro de E. K. Grachova*, de 1932, Vygotski (1997b, p. 239) explica que o mesmo se referia ao trabalho da autora com crianças profundamente atrasadas, idiotas e imbecis, ao

longo de trinta e cinco anos. Ela tinha interesse prático, porém sua experiência transforma-se em experimento psicológico e pedagógico, à margem da sua própria intenção pessoal. Afirma que

A história da educação das crianças com atraso profundo oferece, por ele [seu livro], uma colaboração importante e valiosa à teoria geral sobre o desenvolvimento da criança e à teoria geral sobre muitos problemas psicológicos.

Os fenômenos que observamos nas crianças atrasadas de grau profundo têm conservado, até hoje, uma importância primordial para a solução de numerosos problemas psicológicos. Por isso um dos investigadores [...] afirma, com pleno fundamento, que as linhas fundamentais no desenvolvimento do espírito humano pode se seguir de melhor modo nos orfanatos para recém-nascidos e nos asilos para idiotas. A sala infantil, o asilo para idiotas e a instituição de obstetrícia são [...] os lugares onde é possível conhecer melhor a formação do espírito humano e as amplas linhas do seu desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997b, p. 239).

Vigotski considerou o livro como um produto histórico de diversas épocas em curso, um livro de transição entre os estudos clássicos inspirados em Séguin e entre a educação que se propunha na sociedade soviética. Mas, à margem dele, o estímulo à discussão se impunha. Explica que, até o momento, a aproximação entre as teorias psicológicas gerais estavam sendo um tanto unilateral: a psicologia se valendo amplamente do material advindo da prática, todavia a própria teoria e prática da educação não se valendo muito, ou valendo-se quase nada, da psicologia geral e da pedagogia geral. Escreve que

[...] a teoria e a prática da educação de crianças com atraso profundo estiveram condenadas durante muito tempo a um desenvolvimento extremamente lento, pois deviam nutrir-se de sua própria seiva, sendo excluídas das vias principais pelas quais transcorria o desenvolvimento da psicologia e da pedagogia gerais. Não cabe assombrar-se de que o estado atual do tema, em muitas partes e momentos, se tenha distanciado relativamente pouco da época inicial, clássica, quando ficou demonstrada pela primeira vez a possibilidade teórica da educação e ensino das crianças profundamente atrasadas, e assentados os primeiros fundamentos da aplicação prática dos princípios educativos (VYGOTSKI, 1997b, p. 239).

Vigotski externaliza a questão que pairava sobre todos, e que penso ainda não se encontra superada: valeria a pena dirigir tantos esforços para tão limitado alcance na educação de crianças com atraso mental profundo? A posição que prevalecia era pessimista a esse respeito. Havia concepções que defendiam a diminuição das exigências, sendo tendências minimalistas, com inclinação a reduzir ao mínimo os objetivos educacionais dessas crianças, limitando-se ao indispensável. A seu ver, Grachova demonstra ir contra a teoria pessimista e

minimalista, e promove a idéia de otimismo pedagógico – um otimismo real, posto que comprovado pela sua prática. Esse otimismo referia-se ao alcance de resultados importantes no atendimento aos indivíduos com atraso profundo.

Escreve que Blonski expressou que quem mais perde é a criança mentalmente atrasada quando é privada da educação. Se um idiota é submetido à educação quem mais ganha é ele. Vygotski (1997b, p, 241) sintetiza esta defesa: “a educação é mais necessária para a criança atrasada que para a normal – esta é a idéia fundamental de toda [nova] pedagogia contemporânea”. Alguém com comprometimento mais profundo se submetido a uma educação organizada e racional ganha mais que uma criança normal. O pessimismo deveria ser vencido com a valoração adequada e proporcional: a desproporção entre os esforços empreendidos e os resultados obtidos é maior com a criança normal. Vygotski (1997b, p. 241) defende que “seria mais correto expressar o estado atual deste campo com outra fórmula, dizendo que a criança atrasada, pese ao atraso, precisamente pela causa do seu atraso, pode e deve ser educada”. E essa educação deve ser o mais cedo possível, pois há uma lei do desenvolvimento que a justifica: o grau de desenvolvimento depende do nível de envelhecimento, ou seja, a curva do desenvolvimento é mais ascendente nas etapas mais iniciais da vida. Retoma Gesell que, ao investigar o desenvolvimento da criança normal pré-escolar, abordou sobre a *economia do desenvolvimento mental*. Segundo ele, é paradoxal: a criança nunca se desenvolve tão intensamente como nas fases mais iniciais da vida, mas, também, nunca envelhece tão rapidamente como em tais épocas. Com o processo de desenvolvimento, vão diminuindo os ritmos de um e de outro processo. O que vale um mês, por exemplo, é determinado pela sua posição no ciclo vital (VYGOTSKY, 1997b, p. 242).

Na verdade, os traços determinantes que diferenciam o homem do animal se apresentam em estágios mais primários, como é o caso da postura ereta e da aquisição da fala, sendo que a época da formação dos mesmos é mais importante e determinante que as posteriores. Sob a influência da educação, a criança com atraso mental profundo adquire valores e saberes que a tiram de um estado semianimal; a educação faz, portanto, “de um idiota um homem”. É necessário ensinar a criança não só a tocar, ouvir e ver, mas a servir-se dos seus cinco sentidos, dominá-los e empregá-los racionalmente conforme seus propósitos. Significa que se deve trabalhar não só com as primeiras percepções, senão que elas são as mais fundamentais para o início (VYGOTSKY, 1997b, p. 243).

Vigotski, assim, crítica severamente a educação dada até então, na verdade, um treinamento, ao qual chama de *adestramento*, que não leva à formação do homem, mas de um *semi-animal*, posto que se fixa no cumprimento automático de hábitos úteis – não

equivalente ao trabalho socialmente útil. Lembro que, para Lênin, a pessoa analfabeta seria como um *semi-selvagem*, conforme expus no *Capítulo 1*. De qualquer modo, ambos os autores indicam para o fato da não realização das potencialidades humanas na vida dos sujeitos particulares.

Essa concepção educacional apóia-se na teoria dos reflexos condicionados que defende a correspondência entre o homem e o animal na base fisiológica [onde “errou” Decroly], e o ideal educativo passa a ser a alternância de estímulos exteriores com a emissão das respostas reflexas automáticas. Buscar por essa formação nos três primeiros e decisivos anos de vida da criança é uma idéia errônea e falsa na concepção de Vygotski (1997b, p. 244): “a criança profundamente atrasada, que está dominando rudimentos de pensamento, da linguagem humana, das formas primitivas do trabalho, pode e deve receber da educação algo qualitativamente distinto que uma série de práticas automáticas”.

O curso do desenvolvimento da criança com atraso profundo, portanto, depende da colaboração, da ajuda social visto que o *outro* se torna a sua vontade, a sua razão e a sua atividade.

Já esta tese somente nos permite ver que a educação, acelerando o desenvolvimento da criança com atraso profundo em alguns anos ou inclusive meses, tem que ver com a parte deste processo que na criança normal transcorre durante os primeiros anos de vida e, por conseguinte, é o período mais saturado e pleno de conteúdo, mais concentrado e pleno de valor do desenvolvimento em seu conjunto. Se o valor de um mês na economia do desenvolvimento mental está determinado por sua posição no ciclo vital geral, o valor dos meses de desenvolvimento mental, durante os quais a criança com atraso profundo progride com a ajuda do educador, deve ser segundo seu significado relativo, o equivalente a muitos anos no avanço e desenvolvimento da criança com atraso leve e especialmente da criança normal (VYGOTSKI, 1997b, p. 242).

No tocante ao fenômeno de *compensação* da criança mentalmente atrasada este é duplo: há a reação subjetiva em relação à deficiência, à consciência do defeito, e à emergência do sentimento de carência – lembro que a criança com deficiência mental pode não sentir esta carência e até ter acentuada auto-estima. Pergunta-se, portanto: quando não há tal autoconsciência, como se desenvolve o processo de compensação? Vigotski entende que os estímulos primários são as dificuldades objetivas e, mediante a interação com o meio, surge na criança o impulso para a compensação. (Lembro que, por meio das pesquisas interculturais, Luria demonstra como a autoconsciência se desenvolve a partir dos outros, no convívio social.)

Vygotski (1997b, p. 137) defende que as forças do ímpeto interior, as reservas da força motriz da compensação estão em enorme medida na vida social coletiva da criança, na sociabilidade da sua conduta, que fornecem material para construir as funções internas que se originam no desenvolvimento do processo compensatório. Expõe, desse modo, a tese que já abordei: a coletividade age como fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças com e sem deficiências. Em 1931, num texto sobre os processos compensatórios, Vygotski (1997b, p. 139) volta a afirmar o que tinha exposto, em 1930, acerca dos sistemas psicológicos:

[...] toda função psicológica superior, no processo de desenvolvimento infantil, se manifesta duas vezes, a primeira como função da conduta coletiva, como organização da colaboração da criança com o ambiente, depois como função individual da conduta, como capacidade interior de atividade do processo psicológico no sentido estrito e exato desta palavra.

Por exemplo, durante os processos de jogos infantis, nascem e se elaboram comportamentos de subordinação às regras de conduta da coletividade. Deste modo, “a coletividade é a fonte do desenvolvimento destas funções, em particular na criança mentalmente atrasada”. Entende que

O curso do desenvolvimento da linguagem infantil pode ser assinalado como uma forma coletiva, se dissermos que a criança tem dominado a linguagem. Depois, quando começa a dominar melhor seus processos psíquicos, a linguagem passa a ser também um meio de pensamento.

As investigações experimentais estão revelando as diferenças entre o coeficiente do desenvolvimento dos processos psíquicos e seu papel real na vida da criança. Se puder ter uma boa memória e utilizá-la mal, e ao contrário, se pode dominá-la de tal modo que dê um resultado prático maior que uma memória altamente desenvolvida, porém, mal utilizada. Para a criança normal será um avanço se a uma idade maior, o desenvolvimento se realiza, não às expensas do crescimento direto da função, senão às expensas de seu aproveitamento, de sua subordinação. E é essencial o fato de que uma série de funções psicológicas vai do externo ao interno. Assim como a linguagem serve de base ao desenvolvimento, a forma exterior de colaboração coletiva é a precursora do desenvolvimento de toda uma série de funções internas. Aqui nos encontramos com um momento essencial: a coletividade infantil é a fonte, o meio nutritivo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, *quando existe certa diferença ótima no nível intelectual das crianças que a compõem.*

Na história do desenvolvimento da criança [...] o funcionamento passivo supera consideravelmente a utilização ativa de qualquer função psicológica. A criança começa a compreender a linguagem antes que a falar. [...] a possibilidade de nossa compreensão lingüística é maior que a possibilidade de emprego ativo da linguagem (VYGOTSKI, 1997b, p. 140, grifos meus).

Por essa via, pode-se pensar quanto a Educação Inclusiva tem guarida nessa teoria. Porém, é preciso salientar que, nas teorizações expostas, encontra-se um autor revolucionário, que não deixa seus princípios socialistas à parte (VYGOTSKY, 2004). Sua defesa não é de qualquer sociabilidade, não se pode esquecer disso. E, ainda, sua defesa é a do desenvolvimento do homem em um plano geral. Neste sentido, escreve: “não existe uma situação de deficiência em que todas as funções estejam igualmente afetadas”, uma vez que haveria uma peculiaridade qualitativa a se atentar: “[...] o atraso nunca afeta todas as funções intelectuais na mesma medida. A independência relativa das funções, em que pese a sua unidade, faz com que o desenvolvimento de uma função se compense e redunde em outra” (VYGOTSKI, 1997b, p. 140).

Vygotski também marca que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não se dá só sob as expensas do crescimento e da modificação da função (a atenção, o pensamento, a memória, etc.). Aliás, as funções nunca atuam em separado, senão em certa combinação e, em idade mais avançada, o desenvolvimento psicológico se dá por meio de trocas das relações sistêmicas entre as funções, à custa dos vínculos interfuncionais. Por esse modo de explicar o desenvolvimento mental, pode-se observar novamente a categoria *totalidade* presente em seu modo de conceber o homem, o seu desenvolvimento cognitivo e seu funcionamento neurológico. Os estudos das relações interfuncionais da criança mentalmente atrasada mostram que tais relações se dão de modo peculiar. Ao contrário do que a prática de *treinamento* educacional supunha, o mais importante é se ter em conta o caráter criativo do desenvolvimento da criança mentalmente atrasada devido à superação de obstáculos que requer.

Em 1927, Vygotski (1997b, p. 149) já defendia que havia um caminho comum no desenvolvimento das crianças com e sem deficiências, e que os programas da escola auxiliar deveriam ser os mesmos das escolas comuns, conforme a *Direção Central da Educação Social*. Informa que se falava, em alguns países, acerca da aproximação curricular entre escola comum e escola auxiliar:

Ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongadamente, ainda que aprendam menos que as crianças normais, ainda que, por último, se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que todas as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem nela, em certa medida, ao par com as demais.

Esta defesa se dá apoiada no fato, “estabelecido e comprovado, de que a maioria dos alunos (90%) egressos da escola auxiliar é apta para trabalhar”. Podem trabalhar não só nas formas mais inferiores como o fazem os profundamente atrasados (idiotas e imbecis), mas no âmbito industrial, agrícola e artesanal (VYGOTSKI, 1997b, p. 150).

A escola tradicional auxiliar segue a linha da menor resistência, acomodando-se e adaptando-se ao atraso da criança: a criança atrasada chega a dominar com enormes dificuldades o pensamento abstrato por isso a escola exclui de seu material tudo o que demanda o esforço do pensamento abstrato, e funda o ensino no método visual-direto e no concreto (VYGOTSKI, 1997b, p. 150).

Vigotski assinala que este método passa por uma profunda crise. Defende que a escola precisa trabalhar com o desenvolvimento dos rudimentos do pensamento, como exposto anteriormente, superando a cultura sensório-motriz e a ortopedia psíquica de Graborov. Defende atividades mais integradas e compreensíveis para a criança; afirma que

Os exercícios dos órgãos dos sentidos e dos movimentos da criança se convertiam, na escola tradicional, em um sistema de tarefas artificiais, isoladas, carentes de interesse para as crianças e por isso sofríveis, como as lições de silêncio, o estudo dos odores, a diferenciação dos ruídos, etc. Nossa escola e a estrangeira vêem a solução na dissolução de todos estes exercícios no jogo, no trabalho e nas outras ocupações das crianças. Por exemplo, o cultivo das frutas e a horta se apresentam como um campo ilimitado para todos os exercícios possíveis da criança, para o desenvolvimento dos seus sentidos e movimentos. As observações meteorológicas, a construção dos barômetros e termômetros, o conhecimento da física elementar, o estudo da vida de vegetais, e animais, alguns rudimentos de ciências naturais, a modelação de formas vegetais e animais, a utilização de instrumentos de trabalho, etc., tudo isto pode estar concentrado, como em torno de um eixo, ao redor do *trabalho* na horta e no jardim, os exercícios sensório-motores, incluídos nesse atrativo *trabalho*, perdem seu caráter artificial e penoso para as crianças (VYGOTSKI, 1997b, p. 151, grifos meus).

Carlo (1999, p. 75), em acordo com o que Vigotski criticara nas décadas de 1920 e 1930, explica que, na atualidade, a escola especial acomoda-se e adapta-se à deficiência do sujeito e tem um dogma da visualização devido à crença de que a criança com deficiência mental está pouco apta para o desenvolvimento do pensamento abstrato e tem tendência para o pensamento concreto.

Mas é preciso ter cuidado ao se buscar por essa abstração. É comum falar e trabalhar educacionalmente com as crianças valendo-se de recursos lúdicos e concretos. Ao tratar da imaginação estimulada por jogos e brinquedos, Carlo salienta o cuidado ao não se

promover, na verdade, a infantilização da população com deficiência mental. Entendo que isso se dê quando se vale da estratégia ou do recurso por ele mesmo, sem o devido planejamento ou estabelecimento de onde se quer chegar a termos de desenvolvimento.

A prática contraposta por Carlo já era alvo da denúncia e crítica não só de Vigotski, mas de seus colaboradores e continuadores, em especial, Luria, como já expus, e Leontiev. Este, ao tratar da deficiência mental, expõe a questão que ainda se mantinha: o diagnóstico e a própria concepção da mesma e do desenvolvimento cognitivo.

Com relação ao diagnóstico, Leontiev (1978) destaca que ainda havia a dificuldade em se avaliar a situação de alguém apenas pelo crivo quantitativo do seu QI. Com relação à concepção, aborda que se pauta nas esferas biológica (endógena), hereditária e social (exógena). Em geral, era comum que se referisse a elas pondo-as em contraposição ou em justaposição, mas não de modo dinâmico ou dialético. Leontiev tenta a superação desse estado ao expor a própria forma de compreensão do desenvolvimento mental.

Leontiev (1978, p. 349) coloca-se, portanto, contra duas concepções de desenvolvimento cognitivo ainda hoje muito difundidas. Uma refere-se à defesa de que as funções intelectuais são inatas e que as operações cognitivas são meramente acionadas pelos fenômenos exteriores. A outra defende que as operações mentais se formam a partir de experiências individuais próprias, e que a criança está sob ações de repetição e de reforço que levam à formação de novas ligações ou associações condicionais. Neste caso, a atividade intelectual seria uma simples reprodução de tais ligações/associações.

Visando à superação das mesmas e considerando os estudos de Vigotski e citando Luria, Leontiev defende que o eixo central do desenvolvimento intelectual está na *apropriação* da experiência humana erigida ao longo da história por parte da criança. Esta nasce em um mundo humanizado, dotado de componentes da natureza, mas também por objetos, instrumentos, saberes, técnicas e, em particular, por outros homens. Em sua existência, ela não irá só se *adaptar* como fazem os animais, mas se *apropriar* disso tudo. Explica que a adaptação biológica é um

[...] processo de *modificação* das faculdades e caracteres específicos do sujeito e do seu comportamento inato, modificação provocada pelas exigências do meio. A *apropriação* é um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente (LEONTIEV, 1978, p. 320).

Ao reafirmar a tese vigotskiana de que as aptidões e as funções psicológicas superiores não são inatas, formam-se no processo da ontogênese, Leontiev (1978, p. 321) explica que isso se dá, primeiramente, pela comunicação prática e verbal que liga a criança ao meio circundante. Exemplifica que, para a formação do *ouvido verbal*, não basta ter os órgãos do ouvido que participam da articulação. Destaca, portanto, que a apropriação se trata de um *processo ativo*, o indivíduo é envolvido a efetuar “uma atividade correspondente à que é concretizada no objeto ou fenômeno considerado”. Uma criança se apropria de um dado objeto quando aprende a fazer uso dele.

Esclarece ainda que os atributos do objeto, por si mesmos, não formam ações e operações na criança, mas se apresentam como *propostas* a ela. É pelas relações mediatizadas dos homens entre si e com o mundo que as faculdades e funções irão se desenvolver na criança, contando com a comunicação verbal [e não apenas emotiva, reativa]. É pela prática dessa comunicação que entenderá os atributos dos objetos e os processos que eles engendram, que poderão revelar-se a ela como provocativos.

Em outras palavras, Leontiev (1978, p. 324,325) afirma que as apropriações e aquisições do desenvolvimento das gerações humanas não se fixam morfológicamente e não são transmitidas hereditariamente. As aptidões humanas se formam no decurso do processo de garantir a vida, “[...] ao mesmo tempo em que se formam na criança os processos psíquicos superiores especificamente humanos, aparecem igualmente os órgãos funcionais do cérebro que os realizam, a saber: as associações ou sistemas reflexos estáveis que permitem a execução de determinados atos”. A capacidade de formação de tais sistemas cerebrais funcionais se faz presente nos animais superiores, “mas só no homem é que se tornam verdadeiras *neoformações* do seu desenvolvimento psíquico”. Por esse modo, no caso da criança que *esteja diminuída mentalmente*, entende que ela “não nasce com os órgãos aptos a realizar *de repente* [como os demais indivíduos] as funções, que são produtos do desenvolvimento histórico e que se desenvolvem no decurso da vida pela aquisição da experiência histórica”. Tal formação não se faz da mesma maneira em todas as crianças, ou, às vezes, até nem se formam, como é o caso, por exemplo, da *surdez* tonal.

Leontiev salienta que o desenvolvimento da criança se faz enquanto processo de formação de ações mentais, que tem seu curso determinado pela linguagem.

A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra,

na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia (LEONTIEV, 1978, p. 327)

A tarefa da criança é percorrer os processos cognitivos que produziram os tais conceitos.

Em concordância com Vigotski, afirma que as operações aparecem de modo exterior com outros indivíduos mais experientes, e só depois vão sendo internalizadas. Embora considerando que a apropriação não se dê sempre da mesma forma, cita os estudos de Galperin. Este orientava, preparatoriamente, a criança na tarefa: na ação que lhe era mostrada e no produto, enquanto *fundamento orientador* das primeiras ações para ela executar. Estas se davam com operações exteriores com objetos e a ajuda direta de um adulto. Depois, a criança aprendia a executar a tarefa sozinha. No estágio seguinte, a criança passava a verbalizar a tarefa, incluindo o plano da linguagem, ou seja, a tarefa se tornava uma *ação teórica*, com palavras e conceitos verbais [a criança conta em voz alta sem o suporte de objetos externos]. Em seguida, uma outra transformação ocorre em sua atividade: a progressiva automatização. Por fim, realiza-se a *operação* a partir de processos interiores de pensamento.

Considerações como estas se fazem presentes nos escritos de Luria, que estudou como o cérebro humano é construído e qual a natureza da sua organização funcional. Seus estudos, como os de Leontiev, permitiram concluir que o comportamento humano é de natureza ativa, vigilante, não apenas passiva e responsiva. O comportamento não é influenciado somente pelas experiências passadas, pregressas, mas pelos planos e desígnios que formulam o futuro. Aliás, o homem cultural não só cria esses modelos do futuro, mas também subordina a ele o seu comportamento (VYGOTSKY; LURIA, 1996). Tal concepção levou Luria (1981; 1970) a uma nova explicação da fisiologia da atividade, tratando de expor um sistema funcional altamente complexo.

Para Luria, a formação do cérebro tem início no útero, e se prolonga pelo restante da vida. Assim, passando por diferentes etapas, até o 4º mês de gestação o sistema nervoso já se apresenta formado no que se refere ao número de células nervosas que a pessoa terá [questão que tem sido revista, alvo de diferentes entendimentos]; todavia a mielinização destas continua até a adolescência, o que indica a relevância de atividades que a estimulem – que provoquem a aprendizagem e movimentem o seu desenvolvimento. Em *Fundamentos de Neuropsicologia* (LURIA, 1981), expõe que a atividade psicológica não se dá por meio de estimulações específicas de regiões particulares do cérebro, numa contraposição à

compreensão localizacionista da época – visão também criticada por Vigotski (1996; 1997a; 1997b) em diversos textos.

Luria (1981) mostra como o cérebro constitui-se por zonas que atuam em conjunto, acionando “sistemas funcionais”. Por seus estudos a respeito, pode-se entender que as pessoas com atraso mental são notoriamente mais lentas que as pessoas comuns, com a mesma idade e experiências similares no tocante à memória, à associação, à classificação de informações, à elaboração de raciocínios e julgamentos.

Luria (1981, 1970, 1974) explica como os sistemas funcionais tornam possível à pessoa captar e armazenar informações advindas do meio externo e, com base nelas, programar, planificar, decidir e realizar ações, além de auto-regular as próprias funções psíquicas. Nas crianças com atraso mental, vários processos neurológicos apresentam-se lentificados e rígidos, sem a devida regulação da excitação e da inibição operados no sistema nervoso central, processos estes responsáveis pela: atenção seletiva, discriminação, identificação perceptiva, memória de curto e longo prazo. Tais funções psicológicas são indispensáveis à vida social, e elas permitem a construção da consciência humana em seu nível mais elaborado.

Para se alcançar esta complexidade cerebral, depende-se não somente da herança genética, mas das conquistas realizadas pela espécie, como: -postura bípede, que depende e interfere nos complexos substratos cerebelosos, subtalâmicos e talâmicos; vinculação tônico-emocional, que emerge e é regulada pelos complexos substratos do tronco cerebral e do sistema límbico; - emprego da mão, ou seja, comportamento periférico micro-motor desenvolvido, que depende dos substratos occipitais e frontais; - criação, apropriação e desenvolvimento de uma forma de linguagem gestual e mímica, que envolve os substratos tátil-quinestésicos parietais e frontal; - criação, apropriação e desenvolvimento de uma forma de linguagem simbólica, compartilhada socialmente, e que depende de fatores auditivos e visuais, de complexos sistemas funcionais têmporo-occipitais e frontais, que permitem a recepção e a expressão oral e escrita.

Somente ante tais experiências históricas e o processo de evolução cultural do homem, a herança genética de cada um irá se manifestar e se pode observar o seu desenvolvimento cognitivo, que se processa de modo peculiar em cada homem, embora seguindo leis gerais comuns. (E, sob tal entendimento, em caso das limitações “genéticas”, estas também podem ser superadas.)

Luria (1981), por seus estudos em neuropsicologia e suas pesquisas interculturais, teve uma maior compreensão da cognição humana. Para o autor, toda atividade

mental humana implica em um sistema funcional complexo, efetuado por meio de uma combinação de algumas estruturas cerebrais funcionando em concerto, sendo que cada uma dá a sua contribuição específica ao sistema.

Para Luria (1981, p.54),

[...] a atividade gnóstica humana nunca ocorre vinculada a uma única modalidade isolada (visão, audição, tato); a percepção – e, ainda mais, a representação – de qualquer objeto é um procedimento *complexo*, o resultado de atividade *polimodal*⁵⁸, originalmente de caráter expandido, posteriormente concentrado e condensado. Naturalmente, por isso, tal procedimento deve depender do funcionamento combinado de um sistema completo de zonas corticais⁵⁹.

Com os estudos elaborados por Vigotski, Leontiev, Luria e demais autores soviéticos, fica marcado que a atuação educacional ou, como se chamava, a *pedagogia corretiva* teria o propósito de levar a criança com deficiência mental ao desenvolvimento do pensamento, com base na reorganização das atividades que lhe são propostas. Leontiev evidencia a correlação entre as mediações estabelecidas, os aspectos motivacionais da personalidade e o nível ou natureza do desenvolvimento intelectual.

Com o exposto, evidencia-se que estes teóricos da psicologia soviética, liderados por Vigotski, levam o conceito de consciência, de existência consciente, para essa área de estudos, investigações e de atendimento clínico-educacional. A consciência não era tomada como uma “propriedade intrínseca da vida mental, presente invariavelmente em qualquer estado mental, independentemente do desenvolvimento histórico”. Mas, com base em Marx e Engels, concebem-na como a forma mais elevada de reflexo da realidade, não sendo dada *a priori*, nem sendo passiva e nem imutável, mas forjada pela atividade e servindo como orientadora (LURIA, 1990, p. 23).

Entendo, assim, que o objetivo central do atendimento às pessoas com atraso mental era o de alterar o processo de reflexão da realidade (LURIA, 1990, p. 33) e levá-las a um estado o mais consciente possível, saltando cada vez mais do plano sensorial em direção ao racional – algo que Decroly, e demais estudiosos cujos estudos situavam-se na perspectiva liberal-burguesa de sociedade e de ser humano, não contemplavam ou não concebiam como plenamente possível.

⁵⁸ As células de caráter *multimodal* ou *polimodal* respondem a vários tipos de estímulos.

⁵⁹ Posto não ser esta a questão da tese, para mais detalhes a respeito das elaborações teóricas de Luria a respeito das unidades funcionais do cérebro, sua importância para a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas com e sem deficiência, indico a leitura de Luria (1981, p. 26-80; 1970, p. 66-78).

4.2 VIGOTSKI E A SURDO-MUDEZ NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

Nos dias atuais, o termo surdo é preferencialmente utilizado para referir-se à pessoa com perda severa ou profunda, que não se beneficia de alguma forma de amplificação sonora e, regularmente, vale-se da língua de sinais para se comunicar. Esta conceituação relaciona-se com a linha de trabalho que se adote. Também há certa diferenciação a ser observada: os defensores do oralismo⁶⁰ podem optar pelo termo deficiente auditivo e os que trabalham com língua de sinais e com o bilingüismo⁶¹ por surdez. O termo perda auditiva tem sido utilizado por um grupo mais restrito de profissionais da área da educação; seu emprego ocorre, em geral, quando há perda leve ou moderada (embora um número expressivo de surdos com perda moderada de audição prefira ser identificados como Surdos⁶²). Nestes casos, normalmente, com o uso de aparelhos de amplificação sonora, a pessoa desenvolve a fala e, com frequência, não emprega a língua de sinais.

De modo sintético, entende-se por deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons. É considerado surdo o indivíduo que tem audição não-funcional na vida comum; e como parcialmente surdo, aquele que, embora com deficiência, possui audição funcional com ou sem prótese auditiva. A deficiência auditiva refere-se à "[...] perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz" (BRASIL, 2004). Considera-se "[...] pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da *Língua Brasileira de Sinais - Libras*" (BRASIL, 2005).

⁶⁰ O oralismo refere-se à prática do ensino da leitura labial ao surdo. Há uma vertente crítica atual que aponta que o oralismo implica no entendimento da surdez como uma condição anormal passível de correção. Por tal raciocínio, o atendimento mais indicado, portanto, seria levar o indivíduo à superação do seu problema, tornando-se o mais normal possível. Esse entendimento de surdez implica na ênfase ao treinamento auditivo, à leitura labial, à estimulação dos órgãos fonoarticulatórios, bem como na opção pelo implante colear, dentre outras medidas, para o alcance ou restituição da fala. Bueno (1998) salienta o cuidado em não se tomar oralistas com valência negativa e os gestualistas no pólo contrário.

⁶¹ O bilingüismo refere-se à prática educacional de se educar a criança com a língua de sinais, como primeira língua e a língua dominante entre os ouvintes, na modalidade oral ou escrita, como segunda língua. Os adeptos da filosofia bilíngüe defendem o direito de os *Surdos* [com letra maiúscula] receberem instrução formal por meio da língua de sinais e se apropriarem da língua da maioria ouvinte (no Brasil a língua portuguesa), como uma língua instrumental.

⁶² Convencionou-se o uso do termo Surdez - com inicial maiúscula - para designar a condição da comunidade lingüística usuária da LIBRAS – Língua de Sinais Brasileira, e surdez – com inicial minúscula para fazer alusão à condição biológica do sujeito com perda auditiva. No decorrer deste tópico, não farei esta diferenciação por adotar a terminologia dos autores.

A estimativa é de que pelo menos uma em cada mil crianças nasça surda, além do que muitas pessoas desenvolvem problemas auditivos ao longo da vida, devido a acidentes, doenças ou exposição a ambientes auditivamente agressivos. Além dos problemas auditivos referentes à orelha média, e os provocados pelas dificuldades auditivas "condutivas" ou de "transmissão", normalmente tratáveis e curáveis, há os referentes à orelha interna ou do nervo auditivo, a surdez neurossensorial. Este tipo de surdez pode se manifestar em qualquer idade, desde o período pré-natal até a idade avançada.

Por meio de Komarova e Pursglove (s.d., s. p.), do *Moscow Centre for Deaf Studies* [Centro de Estudos de Surdos de Moscou] e da *Moscow Bilingual Deaf School Association* [Associação Escola Bilíngüe para Surdos de Moscou], pode-se ter uma idéia de se como se apresenta essa área de estudos e de aplicação na Rússia atual. Segundo os autores, grande maioria de surdos e de pessoas com perdas auditivas significativas ou com baixa audição, é educada em escolas especiais, divididas tradicionalmente em escolas para surdos e escolas para crianças de baixa audição. A maioria delas tem internato para alunos que moram distantes. De acordo com dados do *Ministério da Educação da Federação Russa*, em 2004, há cerca de 184 escolas especiais e 76 jardins de infância [termo ainda empregado na Rússia], que não sendo específicos, mesmo assim, ofertam educação para crianças de 3 a 7 anos de idade (algumas atendem crianças de 18 a 48 meses). Até 2004, Moscou respondia por 10 escolas e 9 jardins de infância, sendo que, em uma escola, matriculam-se em torno de 150 a 250 crianças, número variável conforme a região.

Escrevem que os métodos educacionais empregados com as crianças de baixa audição são estritamente orais, com escrita manual permitida às crianças mais velhas. Os professores de surdos podem usar a dactilologia na escola primária, e na secundária podem ser usadas algumas formas de sinais como meios adicionais, conforme a preferência destes professores ou da administração da escola. As escolas para surdos podem voltar a empregar a língua de sinais durante atividades depois das aulas, sendo que as crianças surdas e de baixa audição usam a dactilologia entre si fora das classes, abertamente ou secretamente, conforme a atitude geral da administração escolar ou do professor.

Na educação infantil e em escolas para surdos e para pessoas com baixa audição, empregam-se programas especialmente desenvolvidos. Alguns destes programas permitem mais flexibilidade, mas, em geral, a educação secundária básica se dá de 11 a 12 anos, e em 9 anos para crianças ouvintes. Há escolas para crianças de baixa audição que oferecem educação secundária completa, e a provisão de educação adicional nas faculdades é disponível em grandes cidades.

A principal meta educacional dos russos, até mesmo no século XXI, é o desenvolvimento da fala enfocando habilidades orais junto com habilidades de ler e escrever. Treinar a fala é, portanto, um foco de atenção dentre outros assuntos da escola. É comum oferecer sessões de terapia da fala, fonoaudiologia, em grupos e individualmente, durante três horas a duas horas semanais.

Na época soviética, os professores e os assistentes educacionais nas escolas especiais ganhavam 25% a mais do salário do professor de classe comum. Os salários de professores nestes anos mais recentes têm sido muito baixos – 18 horas semanais de ensino gera um salário mensal em torno de 90 a 100 dólares americanos nas províncias; em Moscou, os professores ganham pouco mais, assumindo os cargos de professor e de assistente educacional em período integral (KOMAROVA; PURSGLOVE, s.d., s. p.).

O treinamento para ser professor de surdos remonta a 1897, quando se tinha cursos de dois anos de formação. Atualmente, há dois modos de formação, o mais típico é o curso universitário de cinco anos em pedagogia de surdos, nas faculdades de educação especial, ofertadas nas principais universidades. Pessoas com educação de nível universitário podem fazer um curso de um ano em educação de surdos. Porém, muitas escolas de províncias empregam professores com formação pedagógica geral ou em educação especial.

Komarova e Pursglove (s.d., s. p.) afirmam que o termo Defectología, que reflete a velha terminologia soviética, ainda é amplamente usado nas províncias, como o é “crianças surdas-mudas”.

De acordo com estes autores, com raras exceções, o trabalho com famílias não é organizado: as escolas e os professores formados não têm sessões especiais com pais, exceto reuniões de grupo, altamente insatisfatórias para todas as partes interessadas. Na educação infantil, limita-se ao trabalho deles com a lição de casa de fim de semana.

Mas além do sistema estatal, apontam que há a *Moscow Bilingual School for the Deaf* [Escola Bilíngüe para Surdos de Moscou], aberta em 1992, com o propósito principal fazer a aproximação educacional geral e o sistema oralista tradicional na educação de surdos. A fundadora da escola foi a professora defectóloga Galina Lazarevna Zaitseva (1934-2005), inspirada pelo projeto em comum com a *Universidade de Bristol*, no ensino e pesquisa em língua de sinais. Localizada dentro de uma escola estatal, a escola bilíngüe, em 2004, contemplava o jardim de infância e mantém uma faculdade de Educação Adicional. A Escola e Jardim de Infância estão sob a égide do *Centro de Moscou para Estudos Surdos e Educação Bilíngüe*, atrelado à *Universidade Pedagógica de Moscou*. Além de tal escola bilíngüe na Federação Russa, havia um jardim de infância para surdos em Lipetsk, na Rússia

Sulista, que fazia uma aproximação com a educação britânica. Segundo os autores, na anterior União Soviética, havia uma vontade maior para ser flexível, como é demonstrado nas escolas de surdos em Erevan (Armênia), Panevejis (Lituânia) e Minsk (Bielarússia).

O novo currículo da escola bilíngüe inclui alternativas diferentes de educação de surdos: estuda-se o russo, disciplinas lingüísticas, Língua de Sinais Russa (RSL) durante todos os cinco anos de educação, Cultura Surda e História, etc.

Até 2004, na Rússia, a RSL não havia sido outorgada ao estado de um idioma minoritário oficial e trabalha-se em preparar uma nova lei para o seu reconhecimento oficial. Assim, o *Centre for Deaf Studies and Bilingual Education* ainda era a única organização na Rússia que provia o ensino de Língua de Sinais Russa (RSL). Até este ano, nele se produziu cerca de 40 lições do curso de RSL, um curso de RSL em vídeo, um CD-ROM com dicionário de RSL e um videocassete de contos de fadas para crianças surdas. Nele também estabeleceu-se a escola de pais – com consultas e sessões de treinamento com os pais de crianças surdas de faixas etárias diferentes e cursos de RSL gratuitas para os mesmos.

Dentro do sistema estatal de Educação Especial, poderia se temer que a política de inclusão conduzisse ao fechamento de escolas de surdos antes da própria provisão de outra forma de se educar tais pessoas, mas a ameaça não é iminente. Todavia, atenta-se à sua existência. A comunidade surda russa não é, claro, imune aos muitos problemas que acometeram a Rússia, como o colapso do comunismo, dentre outros, e está se fazendo cada vez mais presente. Além da língua de sinais ser defendida de modo aliado à aquisição de outros recursos, hoje se conhece mais a este respeito que na época de Vigotski e, além disso, foram desenvolvidas tecnologias especiais, que eram impossíveis há 80 anos atrás.

Mas, se hoje o quadro é este, como ele era nos anos de 1920 e 1930, quando Vigotski escreveu a este respeito?

No que se refere às questões psicológicas e educacionais na esfera da surdez, Vigotski tem sido mais referenciado após a década de 1980, havendo um predomínio teórico piagetiano e cognitivista. Para Góes (1996, p. 37), o modelo teórico de Vigotski requer “expansões e reformulações”, mas contribui, até hoje, para esforços de investigação derivados do pressuposto da constituição social do sujeito.

Vigotski foi conhecido em seu país como um pioneiro psicolingüísta, além de ser frequentemente percebido como fundador da moderna Defectologia soviética (KNOX, KOZULIN, 1989). As elaborações feitas pelo autor à educação de surdos-mudos, as proposições e os desdobramentos que sua obra teve e que repercute até os dias atuais, abrange da crítica à escola oralista, do treino articulatório à defesa da educação social dos surdos-

mudos, com a meta do desenvolvimento daquilo que é especificamente humano nos homens, a sua consciência, que, por sua vez, constitui-se com base na linguagem.

Em 1925, Vygotski (1997b) expôs algumas teses referentes aos problemas da educação das crianças cegas, surdas-mudas e mentalmente atrasadas. Reconhece que o ensino da linguagem⁶³ às crianças surdas-mudas passava por uma conhecida crise mundial, sendo que os estudiosos buscavam com esmero pelo melhor método de ensino. Neste momento de seu trabalho, evidencia que não existe um sistema único, comprovado e aceito cientificamente por todos. Mesmo ante aquele panorama sócio-cultural referente à cultura surda, apresentado no Capítulo 2, tal contexto mundial não difere do que se apresentava na Rússia. Aliás, entende que nela a situação seria pior, com exceção a duas ou três importantes escolas de Moscou, visto que os professores não levavam o método adotado às últimas conseqüências. A seu ver, cada mestre acaba convertendo-se em um reformador; o que impede a realização, de fato, de uma reforma no ensino de surdos-mudos. Além da debilidade econômica, administrativa e pedagógica geral da escola russa, falta um contingente de especialistas capacitados para levar a cabo tal reforma. De um lado, não há um corpo de autoridade superior, com grandes cientistas e teóricos, por outro, não há nem pessoal de nível médio, como metodólogos, professores de centros de ensino superior, diretores de escola, e, tampouco, de nível mais inferior, no qual se situam os mestres comuns (VYGOTSKI, 1997b, p. 341).

Para Vygotski (1997b, p. 25), o problema principal da escola tradicional de surdos-mudos consiste no seguinte:

[...] esta aparta sistematicamente o surdo do ambiente normal, o isola e o situa em um microcosmo estreito e fechado, onde tudo está adaptado ao seu defeito, onde tudo está calculado para o defeito, e tudo se o recorda. Esse ambiente artificial difere muito do mundo normal onde tem que viver o surdo-mudo. Na escola especial se cria muito rápido uma atmosfera bolorenta e um regime de hospital. O surdo se move dentro do estreito círculo de surdos. Tudo alimenta neste ambiente o defeito, tudo fixa o surdo na surdez e o traumatiza precisamente neste ponto. Ali não só não se desenvolvem, senão que vão atrofiando sistematicamente as forças da criança que o ajudariam depois a incorporar-se à vida. A saúde espiritual, a psique normal, se desorganiza e dissocia; a surdez se converte em trauma. Tal escola acentua a psicologia do separatismo, por sua natureza é anti-social e educa a anti-sociabilidade. Somente uma reforma radical da educação em seu conjunto oferece uma saída.

⁶³ Até onde pude entender, nos textos acerca da Defectología, o autor não faz diferenciação entre língua e linguagem – forma como a língua é expressa. Para tornar mais claro, quando a referência apontar para linguagem, pode-se entender como língua – caso contrário, apontarei a diferença.

Por estas afirmações, destaca o isolamento do surdo-mudo, a falta de ambiente e natureza educacional na escola especial, o embotamento provocado do desenvolvimento infantil, o desmantelar da saúde mental e a ênfase no déficit, no defeito. Vygotski (1997b, p. 342), então, questiona: “o que nos impulsiona ao experimento, que o faz vitalmente necessário e impostergável e não nos permite dedicar em primeiro plano ao melhoramento geral da escola, deixando os problemas específicos para serem elaborados mais lentamente em segundo plano?”. Para o autor, a causa fundamental estaria no ensino da linguagem aos surdos-mudos. Esta seria a questão central da *educação social* dos mesmos e precisaria de toda atenção. Em tal oportunidade, critica que, pelo método vigente, a educação social se torna impossível, já que não se pode empreendê-la sem linguagem (oral ou mímica – como chamava a linguagem gestual, de sinais), ou porque a linguagem adotada é de natureza *a-social*, já que não estimula a comunicação e o desenvolvimento a contento dos surdos.

Conforme Vygotski (1997b, p. 342), para a aquisição do curso completo da linguagem do ensino tradicional, o aluno deve fazer um “trabalho de escravo” e, por fim, ele não adquire a linguagem, senão a pronúncia. Os mestres não formam na criança a linguagem, mas a articulação. E o aluno acaba criando a sua própria linguagem, isto é, a mímica⁶⁴. Reconhece que, de fato, todos os surdos-mudos falam com ajuda da mímica; a linguagem oral é algo alheia a eles. A seu ver, a linguagem oral ensinada praticamente quase não os ajudava em seu desenvolvimento e formação; ela nem se constituía em um instrumento de acumulação da experiência social e de participação na vida social. Além disso, contradiz os princípios fundamentais da psicologia da linguagem, posto que “intenta formar uma palavra a partir de sons e uma frase a partir de palavras. Assim, tanto desde o ponto de vista psicológico como pedagógico, é inconsistente, desde o ponto de vista social, estéril, e para a prática e a vida, quase inútil”.

⁶⁴ Conforme definição dada pelo *Dicionário Defectológico*, elaborado por membros do *Instituto de Defectología* (KNOX, KOZULIN, 1989, p. 77), “[...] linguagem de sinais – ou mímica gesticulada – é uma forma primitiva de comunicação entre os surdos. Suas limitações de acordo com esta definição datada são elaboradas como segue: (1) sentidos dos sinais não são sempre correspondentes com o sentido das palavras – o verbo voar é dado como um exemplo disso, porque o sinal vai diferir dependendo do contexto; (2) o número total de sinais é consideravelmente menor que o número de palavras na linguagem falada – há muitos poucos ou nenhum sinal, por exemplo, para certas categorias genéricas, como roupas ou meios de transporte; (3) ao mesmo tempo, certos rótulos específicos ou concretos não podem ser diferenciados – bom fogo, fogo, sonho, sonho acordado, ou fantasia. Em geral, a estrutura e sintaxe da linguagem de sinais são caracterizadas como uma aproximação ou simplificação da linguagem falada, e tende a desenvolver apenas formas primitivas de cognição. Implícito aqui está o reconhecimento de que tal sistema de comunicação não havia ainda adquirido os níveis elevados de desenvolvimento histórico-cultural característico da linguagem escrita e falada dominante., e portanto, seu uso não permitirá à criança desenvolver plenamente sua semântica interna, o pensamento verbal e o sinal escrito”.

Em sua forma dialética de investigação, identifica que, na verdade, o sistema de ensino de surdos-mudos teve brilhantes psicólogos e bons pedagogos. Estes, para a época e a educação vigente, criaram um sistema sem “insuficiências”, visto que submeter o aluno à obediência, inculcando-lhe uma idéia moralista-religiosa sobre sua debilidade, oferecendo-lhe uma linguagem, a linguagem oficial do Estado, serviria para sua compreensão da pregação eclesiástica e a esfera das relações filantrópicas. Por tal linguagem, o aluno deveria ainda saber o que é um tribunal, o que é respeitar a sociedade por sua beneficência, para entender sua real posição na mesma. Para esses propósitos, tal ensino da linguagem oral era válido. Defende que

O problema da linguagem nos surdos-mudos não será solucionado por um método especial, senão pela reestruturação geral da escola baseada nos princípios da *educação social*. A linguagem surgirá na criança surda-muda quando se lhe faça necessário, quando estiver ao serviço de toda a prática e de toda a vida escolar, porém, para que isto ocorra *é necessário reorganizar toda a sua vida e não reformar o método*. A base imprescindível para resolver o problema da linguagem é uma educação social amplamente desenvolvida (VYGOTSKI, 1997b, p. 342, grifos meus).

Pode-se observar que entende que a problemática da educação de surdos-mudos não diz respeito somente à técnica, mas a princípios. A técnica de ensino da linguagem sozinha é ineficaz para a nova sociedade mas, quando tomada como instrumento da educação social, ela se revela potente. Assim, defende que não basta mudar o método de ensino, é preciso construir uma ciência vigorosa para se ter uma educação viva e, de fato, social. E, embora já tenha, neste trabalho, insistido o suficiente na contextualização histórica do trabalho de Vigotski, lembrarei que a concepção vigotskiana de educação social estava indissociavelmente ligada ao projeto político de construção de uma sociedade socialista.

4.2.1 Vigotski e a defesa da *humanização do surdo-mudo*

Vygotski (1997b, p. 343) inicia um experimento limitado a algumas escolas e inclusive a classes escolares isoladas. A finalidade era “pôr à prova os méritos dos diversos sistemas e seu grau de utilidade e correspondência com o plano geral” da educação soviética. Entende que as propostas e recomendações das escolas americanas e européias dizem respeito a um outro tipo de escola, que não a soviética, com todas aquelas peculiaridades apresentadas no *Capítulo I*. Então, o que se poderia esperar com sua investigação?

A indicação de uma técnica de ensino de tal tipo que permita, de modo mais adequado e fácil, levar a criança à linguagem e ao seu domínio. A luta pela frase inteira, pela palavra – contra a preparação fonética da linguagem; a luta da unidade da linguagem oral – *contra a linguagem da mímica* [jargão de um grupo]; a luta pela estimulação natural do desenvolvimento da linguagem tomada da vida – contra a assimilação ineficaz nas lições. Esta é a orientação da nossa busca (VYGOTSKI, 1997b, p. 343, grifos meus).

Explica que o conteúdo e meta do experimento que empreenderia seria submeter à comprovação experimental os mais interessantes sistemas sintéticos contemporâneos de ensino da linguagem. Prevê o estudo dos métodos de K. Malish, G. Forchhammer, I. A. Sokoliansky para os anos de 1926 a 1928, contando com a avaliação anual dos resultados por uma comissão metodológica que cuidaria do registro minucioso do experimento. A avaliação deveria abarcar os testemunhos reais sobre o grau de desenvolvimento da linguagem, o papel social da linguagem na vida da criança, as inversões de tempo e trabalho no ensino (VYGOTSKI, 1997b, 344). Defendeu que, durante a realização do experimento houvesse a organização de bibliotecas sobre a linguagem dos surdos-mudos; a interlocução fosse realizada acerca de métodos com outros autores da Ucrânia, Alemanha, Dinamarca, etc. de condições materiais adequadas à realização dos experimentos. Enfim, todas as condições da escola deveriam se adaptar ao experimento.

Com essas defesas, fica marcado que a organização do trabalho no âmbito da Defectologia e a preparação de contingentes de especialistas constituem, então, uma questão central para o experimento. O mais certo considerava ser a organização de escolas anexas aos centros docentes superiores correspondentes. A seu ver, “somente a criação de um centro científico para o trabalho com surdos-mudos, somente a reforma da cátedra de pedagogia de surdos e a organização do trabalho investigativo” poderiam nutrir o experimento empreendido. Do contrário, degenerará inevitavelmente em uma imperfeição e se verá condenada à esterilidade” (VYGOTSKI, 1997b, p. 344).

Paralelamente, Vigotski faz uma retomada do que havia à época como premissas básicas para se estudar a surdo-mudez; época na qual se destacam os trabalhos de Pavlov acerca dos reflexos condicionados e incondicionados. De início, entende que, por meio dos estudos deste, tinha-se a chave para compreensão da natureza fisiológica do processo educativo: este era concebido como um processo de elaboração de reflexos condicionados a determinados signos e sinais condicionados.

Com base nos estudos pavlovianos, Vygotski diz que se pode chegar a duas conclusões importantes. A primeira é que “[...] o estudo da atividade nervosa superior dos animais e do homem determina que o reflexo condicionado pode ser formado para qualquer excitador externo que provenha dos olhos, do ouvido, da pele e outros. Qualquer elemento do meio, qualquer partícula do mundo, qualquer fenômeno, qualquer signo pode atuar no papel de estímulo condicionado” (VYGOTSKI, 1997b, p. 117). Por essa perspectiva, afirma que a mais importante tese do princípio da pedagogia da infância deficiente: “a essência psicofisiológica da educação das reações condicionadas no cego (o tato dos pontos de leitura) e no surdo (a leitura dos lábios) é absolutamente a mesma que na criança normal e, portanto, também da natureza do processo educativo das crianças deficientes, no mais essencial, é a mesma que na educação de crianças normais”. Assim, conclui que, diferindo na substituição de órgãos da percepção (analisadores), a educação de cegos e surdos não difere de modo essencial da educação da criança dita normal. Vygotski enfatiza, em 1925, que

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* (VYGOTSKI, 1997b, p. 117).

A segunda conclusão pode ser resumida desta forma: “[...] qualquer nova reação condicionada não pode ser inculcada de outro modo que sobre a base da reação anterior, dada hereditariamente, ou já elaborada na experiência prévia e suficientemente consolidada”. Ou seja, entende, por tal teoria, que a educação não pode transmitir ao organismo nada de novo, “[...] só pode modificar, variar, reestruturar e combinar as reações que estão à disposição do organismo”. Mas, por outro lado, se levada às últimas conseqüências, isso também implica ao pedagogo que tome as tendências naturais da criança como ponto de partida e base de qualquer influência educativa; e que considere que “nenhum dos instintos naturais pode ser simplesmente reprimidos, proibidos e anulados” por ele (VYGOTSKI, 1997b, p. 118). Ante o risco de se centrar somente nas funções básicas, vistas no tópico anterior, defende o processo de *superação*. Esta última idéia passará a ser fundamental à Vigotski posteriormente, quando entenderá que a mímica pode ter o *status* de linguagem (ZAITSEVA; PURSGLOVE; GREGORY, 1999).

Assim, Vygotski (1997b, p. 116) apresenta as premissas científicas do novo sistema, referentes às particularidades psico-fisiológicas e ao processo educacional: a

insuficiência física modifica a relação da criança com o mundo e se manifesta nas relações com as pessoas, ou seja, “o defeito orgânico se realiza como anormalidade social de conduta”, e é com isso que o educador de surdos-mudos deve lidar. Superando a concepção vigente, para Vygotski (1997b p. 118), o problema primário e fundamental da deficiência infantil na psicologia e na pedagogia é sua natureza social, que é tomada pela visão de predominância fisiológica como um problema secundário. Mas, se tem a natureza social da educação como algo de primeira ordem, destaca, portanto, a valorização da educação pré-escolar como fundamento da educação futura, o ensino da linguagem.

Tentando demonstrar a importância da educação infantil, explica que nela se inicia o ensino da linguagem a partir dos dotes (dons) naturais: “o balbúcio, a mímica, e os gestos naturais vão se estratificando na base da formação dos hábitos lingüísticos”. Ao contrário, no criticado ensino tradicional da linguagem, esses dotes se atrofiam, desaparecem, “caem sob a influência das condições exteriores desfavoráveis”. Segue-se um período sem palavras, no qual a linguagem e a consciência divergem em seu desenvolvimento, e somente no começo da idade escolar começam o ensino da linguagem à criança, a modulação de sons, de modo penoso, vagaroso e sem aplicação prática. Escreve que, por tal caminho, os hábitos mímico-gestuais já estão estabelecidos e a linguagem oral não se mostra em condições de lutar contra eles. Considera que todo interesse vivo pela linguagem está extinto, e somente por medidas artificiais, e contando com uma severidade excepcional e em ocasiões também de crueldade, com apelação à consciência da criança, é que esta chega a falar (VYGOTSKI, 1997b, p. 118, 119).

Escreve que, em geral, “a leitura habitual sintética de palavras completas, frases, nomes, ordens, e a imitação refletida, inconscientemente, da linguagem oral são os dois métodos básicos”, sendo que o caminho da imitação, a seu ver, é o mais natural para a educação das crianças. Aliás, “o caminho natural é precisamente o inverso – das formas integrais da atividade verbal ao domínio dos elementos da linguagem em sua combinação”. Na ontogênese e na filogênese segue-se o percurso: “a frase precede a palavra, a palavra a sílaba, e esta ao som”. Afirma que “uma frase solta é quase uma abstração, a linguagem surge em conjunto muito maior que a oração”. Por isso às crianças deve ser oportunizado “o idioma inteligível, necessário, vitalmente imprescindível, isto é, a linguagem lógica e não a articulação” (VYGOTSKI, 1997b, p. 119).

Escreve que Malish Konstantin (1860-1925) defendia que, quanto mais automaticamente se dava o processo de ensino da pronúncia, maiores seriam os resultados alcançados. Mas, considera que, ao abordar o método sintético de leitura de lábios de palavras

e frases inteiras, este pedagogo não se apoiou em valorizar o esforço consciente da criança, como ocorre com o método analítico alemão. Critica Malish por não buscar a superação das deficiências do método analítico sonoro alemão, posto que a questão seria o ensino da linguagem viva e não as lições artificiais de articulação. Em meados da década de 1920, concorda com Natália A. Rau em relação ao problema do novo método de leitura de lábios sintética para desenvolver a linguagem oral, o pensamento verbal e consolidar os vínculos das crianças surdas-mudas com os ouvintes. As lutas contra o método fonético inerte, artificial, analítico; e pela palavra íntegra, pela frase inteligível, pela linguagem viva e lógica deveriam estar, portanto, na ordem do dia.

Vygotski (1997b, p. 121) cita o método, segundo Ivan Vasilievich Gólsov, do *Instituto Moscovita para Surdos-Mudos*, que defendia a leitura labial, sendo que a pronúncia satisfatória seria alcançada por via reflexa, e que acaba coincidindo com o método de Malish. A sua essência está no trabalho com a palavra inteira e não com uma parte dela. O som não é trabalhado separadamente, mas é estudado em palavras íntegras, no início monossilábicas, depois em frases inteiras e até em relatos. “A palavra retém o interesse pela linguagem e dá a segurança de que as crianças aprenderão a falar”. No transcorrer da aprendizagem de palavras inteiras e de frases os sons são apresentados simultaneamente, é atribuído papel fundamental à leitura do rosto, vincula-se esta com a leitura de letras impressas e a escrita.

Ao fazer suas ponderações a respeito dos métodos existentes de ensinar linguagem aos surdos-mudos, conclui que o método fonético alemão é engenhoso, porém exige uma severidade; ele repreende mecanicamente a mímica; é idôneo para a pronúncia, mas não para a linguagem, sendo contrário, portanto, à natureza da criança. Assim, mesmo aparentando estar altamente desenvolvido na época, considera que, sem levar a uma aplicação da linguagem na vida real das pessoas, ele estaria condenado a sucumbir.

Com o exposto, pode-se considerar, então, que a saída para a escola soviética estaria em retirar o problema dos estreitos marcos das classes de articulações, e pô-lo na educação em seu contexto, em seu conjunto. Knox, Kozulin (1989, p. 77) lembram que, ao contrário do que se tinha, na “base de seu método um elo é formado entre conceitos e a imagem do movimento da boca e língua, de forma que a pronúncia se torna internalizada”.

Para Vygotski (1997b, p. 124, 125), “nenhum cutelo/faca é por si bom ou mau – tudo depende do uso que se lhe dão na mão de um cirurgião ou de um bandido. Nenhum método é por si mau ou bom. Só dentro do sistema geral da educação cada método encontra sua justificação ou sua condenação”. Desse modo, inicialmente entende que no

sistema anterior de educação o método oral era nocivo, mas na pedagogia social ele pode chegar a ser frutífero se observadas as críticas a ele: é preciso organizar a vida da criança para que a linguagem se revele necessária e interessante e, em contraposição, a mímica não seja para ela nem interessante e nem necessária. “Deve-se orientar o ensino no sentido dos interesses infantis e não contra eles. Devemos converter os instintos da criança em nossos aliados e não em inimigos. Devemos criar a necessidade da linguagem humana, então a linguagem virá por si”.

Vygotski, em torno de 1925, seguindo a direção de N. M. Lagovsky e de outro distinto professor de surdos, tem uma atitude cética para com a mímica, língua de sinais. Ao mesmo tempo em que aceita que seja a língua natural das pessoas surdas, considera-a como uma língua primitiva, empobrecida; língua limitada que nunca aspira aos conceitos abstratos e idéias e que condena as pessoas a uma total falta de desenvolvimento. Não a entendia com o mesmo valor da linguagem denominada oral, algo que nem mesmo o sistema defectológico soviético posterior dará a devida atenção, pelo menos até a década de 1990 (ZAITSEVA; PURSGLOVE; GREGORY, 1999, p. 9). Conforme Knox e Kozulin (1989, p. 77), no próprio relatório do *Ministério da Educação*, da década de 1980, explicita-se que a soletração manual [finger spelling] não deve “[...] ser misturada com a linguagem mímica gesticulada, a linguagem de sinais usada como a forma natural de comunicação entre os adultos surdos fora da escola”.

Qual seria, então, a solução para o *trágico* problema da educação de surdos?

Vigotski defende que, na Rússia e União Soviética, a saída à pedagogia de surdos-mudos incluía a consideração de toda a experiência revolucionária da escola comum, de caráter laboral-revolucionária. Afirma que “a educação e o ensino na sociedade, através da sociedade e para a sociedade: tal é o fundamento da educação social, segundo a definição de um dos teóricos da escola laboral”. Salienta que “trabalho, sociedade e natureza são os três veios principais pelos quais se orienta o trabalho educativo e instrutivo na escola”. A seu ver, a escola laboral é a saída dos atoleiros da educação de surdos-mudos, garantindo participação ativa, proporcionando à criança: comunicação, linguagem e consciência. Por este caminho, a pedagogia dos surdos pode contar com a participação dos surdos no trabalho com pessoas comuns, deixando de serem tomados como inválidos e sob um atendimento filantrópico, valendo-se, a partir daí, de formas superiores de colaboração (VYGOTSKI, 1997b, p. 125, 127).

O autor leva em consideração o defendido por Krupskaya (*apud* VYGOTSKI, 1997b, p. 126): “a orientação à atividade laboral do povo, o estudo, desde este

ângulo, dos nexos e inter-relações entre o homem e a natureza, o indivíduo e a sociedade, a economia, a política e a cultura, o presente e o passado confere conteúdo ao ensino que distribui instrução geral e politécnica”. Isto leva à educação da coletividade infantil, que favorece à criança ter consciência de que é parte orgânica da sociedade dos adultos.

Vê-se que a questão do autor com relação aos surdos-mudos não era por serem minoria ou não. Vygotski (1997b, p. 127) afirma que nas escolas soviéticas estava se desenvolvendo uma experiência – talvez a primeira no mundo, de “auto-organização das crianças surdas-mudas”, pautadas na auto-administração escolar (as crianças à frente de diferentes comissões), que criaria nelas: “os hábitos sociais, as manifestações da atividade social, a iniciativa, as atitudes organizativas, a responsabilidade coletiva”, tudo isso estava em destaque. “E neste jogo infantil, amadurecem embriões importantes das idéias e ações que dirão a palavra final sobre a vida. O novo está em que, pela primeira vez, a vida da criança se introduz na contemporaneidade; mais ainda, sua vida está orientada para o futuro, enquanto em geral estava baseada na experiência histórica passada da humanidade”.

Vygotski (1997b, p. 353, 354), em 1930, aborda a educação e o desenvolvimento lingüísticos da criança surda muda, na *II Conferência Pan-Russa do Pessoal das Escolas para Crianças Surdas-Mudas (Adolescentes)*, e seu posicionamento apresenta diferenças em relação às defesas anteriores, como pode ser identificado a seguir.

Seu entendimento, mesmo ante os êxitos já alcançados pela pedagogia teórica e prática de surdos, impõe-se a admissão de que o problema da educação lingüística da criança surda-muda não se apresenta resolvido em seu aspecto fundamental: “o nexos entre a educação lingüística e a educação geral da criança surda-muda”. Fica, assim, “a necessidade de revisar a atitude teórica e prática tradicional para os distintos tipos de linguagem da criança surda-muda, e, em primeiro lugar, para a *mímica e a linguagem escrita*”.

Vygotski (1997b, p. 353) passa a destacar que os estudos psicológicos (experimentais e clínicos) demonstram concordantemente que o “*poliglosia* [termo não traduzido do espanhol] (domínio de diferentes formas de linguagem) constitui o caminho iniludível e mais frutífero para o desenvolvimento lingüístico e a educação da criança surda-muda”. Deve ser modificado, portanto, “de modo radical o critério tradicional sobre a rivalidade e a inibição mútua das diferentes formas de linguagem no desenvolvimento da criança surda-muda, e apresentado desde o ponto de vista teórico e prático, o problema de sua cooperação e complementação estrutural nos distintos níveis de ensino”. Reconhece que “a experiência dos pedagogos europeus e norte-americanos avançados (em particular, a experiência escandinava e norte-americana) atesta que é possível realizar tanto a

complementação das diferentes formas de linguagem, como o enfoque diferencial da educação lingüística da criança surda-muda”.

Afirma, ainda, em tal *Conferência*, que essa constatação implica em uma série de problemas e demandas a serem resolvidos em seu conjunto, “não no plano de um método, senão no da metodologia da educação lingüística e requerem, como condição iniludível para sua solução, que elaborem a paidologia da criança surda-muda”. Permanece defendendo o espírito investigativo, pois “somente um estudo profundo das leis que regem o desenvolvimento lingüístico e uma reforma radical do método da educação lingüística” poderia fazer que a escola superasse o mutismo de maneira efetiva.

Observa-se que o posicionamento de Vigotsky para a língua de sinais muda no começo da década de 1930, e conclui que ela é uma língua genuína; portanto, complexa e rica, com sintaxe própria, capaz de expressar conceitos abstratos diferentes, idéias, pensamentos, fatos de natureza sócio-política etc. Não se trata somente de um meio de comunicação entre pessoas surdas, mas meio de pensamento interno da pessoa. Entretanto, ao contrário da língua escrita e falada, não era completa, com toda gama de propriedades lingüísticas. Conforme Góes (1996, p. 36), os “[...] sinais, de intromissores, passam a ser aliados no desencadeamento do processo de conquista da fala; de recursos inferiores à fala, passam a ser uma instância da linguagem, já que esta pode se realizar sob forma não-vocal”.

De acordo com Zaitseva, Pursglove e Gregory (1999), uma língua completa pode ser definida como uma língua encontrada no nascimento e internalizada pelo indivíduo como parte do processo de desenvolvimento. Tais autores apontam que Vigotski reconhece que a criança surda cria a língua de sinais junto ao seu grupo social, mas não discute a situação da criança cujos pais são surdos, posto que, para ela, a língua de sinais pode ser a língua da casa, a sua língua materna. Vigotski também não considera que a língua de sinais, tal como a escrita e a falada, existe independentemente e, assim, na ausência de propriedades lingüísticas completas, seu uso por crianças surdas pode ser de uma natureza limitada e restritiva.

Em torno dos anos de 1930, Vigotski reconhece como essencial a interação entre a primeira língua (língua de sinais) e a língua dominante da sociedade (língua escrita e/ou falada), sendo que o resultado é a prática do bilingüismo, uma realidade objetiva que se impunha. Defende que, ao se retirar da criança a comunicação ela irá ser deficiente em seus processos de pensar. Para Zaitseva, Pursglove e Gregory (1999) é importante notar que, nesta época, havia poucos fatos avaliados sobre língua de sinais e uma quase completa ausência de dados experimentais. Góes (1996, p. 36) aponta que “[...] as análises da atribuição do estatuto

de língua aos sinais, e as proposições daí decorrentes, são sistematicamente abordadas na literatura apenas a partir da década de 60”.

As pesquisas vigotskianas entre 1926-1930 focalizam o estudo experimental dos mecanismos que transformam funções psicológicas naturais, primitivas, em funções psicológicas superiores, como a atenção seletiva, a memória lógica, a tomada de decisões e a compreensão da linguagem; bem como a internalização das elaborações humanas e do próprio mundo, o que implica um processo de aquisição de ferramentas psicológicas simbólicas, algo que se apresenta em intrínseca dependência com as relações sociais estabelecidas.

A internalização do mundo começa com ações às quais nem sempre se dá o devido valor. A esse respeito, Vygotski (1996, p. 143; 2000, p. 185, 186; 2001, p. 83-89) destaca o gesto de apontar, que aparece no repertório comportamental de uma criança. Entende que, num primeiro momento, trata-se de um mal sucedido movimento de agarrar dirigido a um objeto e, depois, com a interpretação ou significação dada por alguém, ele adquire um caráter diferenciado, com significado. O movimento aleatório passa a ser um gesto em si mesmo, com significado para o outro. Posteriormente, a criança, ao tornar-se consciente do poder comunicativo de seu movimento, passa a usá-lo como gesto; embora ela mesma não fosse a primeira pessoa a saber do significado do seu próprio movimento.

O gesto, conforme Vygotski (2000, p. 186), assume papel essencial no desenvolvimento do homem cultural, visto que “a história do desenvolvimento da escrita se inicia quando aparecem os primeiros signos visuais na criança e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos dos quais tem nascido a linguagem”. Ele é “[...] o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança, igual a semente contém o futuro carvalho. O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se afirma”. Diferentemente dos animais, o homem pode valer-se das significações objetivadas em gestos; pode fazer uso funcional dos signos e isso tem sua gênese nas etapas iniciais da vida.

Interessado na investigação daquilo que essencialmente possibilita a humanização do homem, o pensamento e a linguagem, ao revisar os estudos existentes no plano da filogênese, Vygotski (2001, p. 102) resume o seguinte:

- o pensamento e a linguagem têm raízes genéticas diferentes;
- seguem linhas distintas e independentes entre si;
- a relação entre ambos não revela uma magnitude mais ou menos constante;
- os antropóides se aproximam do homem, no âmbito do intelecto, em aspectos como emprego de ferramentas e, no âmbito da linguagem, pela fonética da fala, função emocional e rudimentos da função social da linguagem;

- nos chimpanzés, pensamento e linguagem não guardam correspondência;
- na filogenia do pensamento e da linguagem, há uma fase pré-linguística no desenvolvimento da inteligência e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem.

Para Vygotski (2001, p. 104, 105), na ontogenia, a relação entre pensamento e linguagem se mostra mais intrincada, e resume suas conclusões considerando que: - pensamento e linguagem têm raízes distintas; - há uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem; - pensamento e linguagem seguem cursos distintos até certo ponto do desenvolvimento; - em certo momento, as duas linhas se cruzam, então o pensamento se faz verbal e a linguagem intelectual.

Ao chegar neste momento de intersecção entre as duas linhas [funções] do desenvolvimento, a criança o demonstra, posto que amplie ativamente seu vocabulário e por perguntar muito sobre tudo. Isso se revela fundamental, pois, a “[...] linguagem interna se desenvolve mediante a acumulação de prolongadas mudanças funcionais e estruturais, que se deriva da linguagem externa da criança, à medida que se diferenciam as funções social e egocêntrica da linguagem e que, finalmente, as estruturas da linguagem que assimila a criança se convertem nas estruturas fundamentais do seu pensamento” (VYGOTSKI, 2001, p. 116).

Pode-se entender as teorizações de Vigotski acerca da linguagem ao se tomar seus apontamentos do *Tomo II de Obras Escogidas*, no qual está contido *Pensamento e Linguagem*, editados pela primeira vez em 1934. Defende, acerca da linguagem, que a diferença essencial entre a criança com e sem deficiência está nos meios, nos métodos e no tempo empregados. Se a fala ensinada deve ser viva, carregada de significado e sentido, deve também ser funcional e comunicativa, que é o que caracteriza a linguagem humana (VYGOTSKI, 2001, p. 98, 99). Ao investigar a natureza do pensamento e a sua relação com a linguagem, Vigotski salienta que o emprego racional da fala é uma função intelectual e se porá em relação com o pensamento, que é um todo complexo, que envolve motivação, desejos e necessidades, interesses e emoções.

Para o autor, a língua revela o sistema simbólico fundante para a atividade semiótica humana – que torna o homem humanizado, daí o objetivo do ensino da linguagem às crianças surdas não ser apenas para a sobrevivência cotidiana, mas visando a internalização da linguagem como a base para o pensamento verbal. Se uma função psicológica superior como esta não se desenvolve isoladamente, não se poderia estudar a palavra falada dessa forma.

Num diálogo, não são só as palavras que dão curso à comunicação, há o diálogo interno. A linguagem interna é a fala quase sem palavras, ou ainda, a fala interna trabalha com semântica e não com fonética. Ela pode ser perfeitamente compreendida pelo interlocutor através de um gesto, uma dada postura corporal, etc. Quando a fala interna sobrepõe-se, a vocalização decresce; o sentido passa a preceder a palavra. Exemplifica dizendo que, “quando os pensamentos dos interlocutores são os mesmos, quando suas consciências seguem a mesma direção, o papel das excitações verbais se reduz ao mínimo. E, não obstante, [os interlocutores] se entendem” (VYGOTSKI, 2001, p. 323).

Conforme Knox e KOZULIN (1989, p. 79), Vigotski buscou o estabelecimento da própria essência da fala interna que acreditava ser uma ampla faixa de pensamento em sentido puro. Em seus primeiros estudos de atividade semiótica junto com Luria, Leontiev e outros, organizou um laboratório experimental na *Academia Krupskaja* para lidar com a pictografia. Era o método de estudo que chamava de *atividade indicativa*, ou o processo mental por meio do qual os signos são inventados. Nesses experimentos, crianças que já haviam dominado conceitos como de *felicidade* ou *fidelidade* em sua própria experiência prática foram solicitadas para traduzi-los em sinais. De acordo com Luria, a despeito da dificuldade que alguns adultos apresentariam para descrever esses conceitos em palavras (usualmente muitas palavras), essas crianças “quase que invariavelmente vieram com alguns sinais”. Em tais casos, o pensamento era adequadamente expresso por outros meios que não as palavras. De igual maneira, Vigotsky era dado a citar, como exemplo, um lenço atado em nó, como um aparelho mnemônico. O exemplo, a despeito de primitivo, serve para ilustrar como um sinal não verbal externo, o nó, pode ser unido com um simples ato mediador no ensejo de alguém controlar seu próprio comportamento e organizar operações mentais.

Luria deu continuidade aos estudos de Vigotski referentes à atividade semiótica, estudando a comunicação entre crianças pequenas e suas mães. Em entrevista ao psicolinguista Michael Cole (década de 1970), Luria abordou sobre a importância dos gestos convencionados nos estágios iniciais da fala na ontogênese. A influência da linguagem parece ser mínima, de início, enquanto o gesto direcionado a um dado objeto tem a sua máxima significância. A própria mãe é quem ajuda a dirigir a atenção da criança para um dado objeto (ferramenta), que assumirá uma função significante para esta. A mãe age de modo determinante para a percepção da criança ao apontar e nomear o objeto; ao isolá-lo de todo o contexto do ambiente. Ela destaca a “figura” do “fundo” (KNOX; KOZULIN, 1989, p. 80).

Conforme Luria, tais gestos serão acompanhados de palavras somente no primeiro estágio do desenvolvimento da linguagem e, quando a criança demonstra ter

internalizado, de modo simples, o conceito, o acompanhamento das palavras decrescerá. Mesmo que tais gestos ou operações isoladas se mostrem primitivas, “a semântica da fala, do diálogo interno permanece a mesma, mesmo quando a criança mais tarde aprende a trocar o símbolo externo por muitas palavras tentando descrever a função do objeto isolado”. Deste modo, os estudos destes autores soviéticos acerca dos fatores simbólicos não-verbais e alternativos demonstram que “a linguagem gesticulada da criança e dos adultos é um meio muito natural e significativo de comunicação. Tais trabalhos experimentais pavimentam o caminho para um exame sério e científico dos sistemas de linguagens de sinais mímicos-gesticulados dos surdos” (KNOX; KOZULIN, 1989, p. 80).

Luria, depois da censura sofrida pela obra de Vigotski em 1936, continuou a investigação da organização sistemática das contribuições sensoriais na aquisição da linguagem; da relação dos movimentos da língua com a análise sinestésica dos sons – a ausência das contribuições sinestésicas torna a atividade de escrita mais difícil. Luria ilustra o papel integrativo que a análise sinestésica do som desenvolvia, relacionando as operações integradas de todas as áreas do cérebro.

Quando uma criança está aprendendo a falar ou um adulto está aprendendo uma língua estrangeira, ambos precisam sentir todos os sons da fala com sua língua, lábios, dentes e palato. Se você visita uma sala de primeira série onde os alunos estão aprendendo a escrever, você ouvirá um constante zumbido como se as crianças dissessem o que elas estão escrevendo, som após som. Alguns professores ficam irritados por esse barulho na classe. Mas, os mais sábios dizem que se as crianças estão fazendo isto, elas devem ter uma necessidade de fazê-lo, então permitem que continuem sussurrando. Nós dividimos a classe em dois grupos, um dos quais as crianças foram autorizadas a sussurrar enquanto elas escreviam, e no outro lhes foi dito para segurar a ponta da língua entre seus dentes. Os “mudos” cometeram seis vezes mais erros. A eliminação impediu a escrita (LURIA *apud* KNOX; KOZULIN, 1989, p. 75).

Este experimento de Luria teve amplas implicações para o ensino da linguagem falada às crianças surdas, isto é, deu condições para se discutir a defesa quase incondicional do oralismo. Mas é necessário não esquecer que Vygotski argumenta que o centro do estudo não é o desenvolvimento de uma única função psíquica superior, mas o desenvolvimento de um sistema interfuncional, como o da inteligência verbal. Nem a linguagem, nem o próprio pensamento podem ser adequadamente compreendidos por si mesmos, de modo isolado de um contexto maior, senão por aquilo que a história das mudanças de relações entre essas duas funções revela. O cérebro da criança com e sem deficiências deve ser tomado a partir de sistemas funcionais altamente complexos, e ele é

“construído” culturalmente e de forma peculiar, de acordo com as diferentes mediações ou experiências vivenciadas por ela, seus familiares ou interlocutores mais próximos, seu povo, sua classe social – defesa essa que fundamenta os trabalhos posteriores de Luria (1981).

É preciso lembrar que a *classe social*, sendo apresentada como um dos condicionantes que interferem no desenvolvimento do *homem cultural*, e a própria meta de se buscar pela formação deste, mesmo em casos graves de comprometimentos pelas deficiências, definitivamente não se apresentava nos estudos sobre a surdez, conforme a *tradição holística européia*⁶⁵.

As considerações de Vigotski foram desenvolvidas por seus alunos, R. M. Boskis e N. G. Morozova, dentre outros, que formaram a base de decisões levadas a uma conferência em 1938. Os estudos dos mesmos puseram um fim à dominação, de fato, do método oral nas escolas russas para surdos-mudos. Após a conferência, enquanto as formas de linguagem falada e a escrita são reconhecidas como fundamentais, a língua de sinais, bem como a soletração com dedos são reconhecidas como meios auxiliares no processo educacional. Todavia pesquisas posteriores nesta direção logo foram encerradas e as idéias de Vigotski não foram completamente observadas, ou foram contraditas nos anos que se seguiram, ante a censura stalinista (ALVAREZ, 1990, p.XIII).

Segundo Komarova e Pursglove (s.d., s. p.), em torno de 1932, a União Soviética podia ostentar 145 escolas, escolas-dia e internatos, assim como casas adotivas e, como na maioria de outros de países, desde o fim do século XIX e primeiras décadas do XX, o oralismo era marcante. Entretanto, a *Conferência de Toda Rússia*, em 1938, condenou a aproximação do oralismo à educação e buscou o retorno do sinalismo nas escolas. Todavia, em seguida, Stalin acusou a língua de sinais de não ser um substituto equivalente para a língua, o que assegurou a sua remoção da sala de aula⁶⁶.

⁶⁵ Segundo Knox e Kozulin (1989, p. 71), as teses que Vygotsky apresenta em *Fundamentos de Defectología* convergem “perfeitamente com a tradição holística do tratamento europeu à deficiência, no qual a defectología soviética tem suas origens”. Os autores explicam que, mesmo na Europa, encontrava-se a tendência de se assumir a “premissa de que o ponto de partida para o desenvolvimento de uma criança surda deveria começar na mais tenra infância. Assim sendo, os educadores adultos – intercessores – deveriam começar imediatamente a estimular o desenvolvimento de todos os seus sistemas sensoriais”. Todavia ressaltou que Vigotski enfatiza que o processo educacional deve implementar todas as ferramentas psicológicas possíveis em situações reais, de atividade normal da sociedade, dentre elas, a mais importante é o trabalho – um “holismo socialista”.

⁶⁶ A comunicação sinalizada pelos surdos pode ser entendida como uma *língua*, visto que, cada vez mais, reconhece-se que seus elementos componentes operam desta forma e não apenas como um modo de linguagem (WORLD FEDERATION OF THE DEAF, s.d.). Por ser viva, a língua de sinais está em constante modificação e ampliação, e expressa os condicionantes de espaço temporal, geográfico, sócio-cultural. Ela emerge diante da dificuldade oroarticulatória-auditiva, pautando-se em atividades e funções quiroarticulatória-visual. Assim, cada povo/país conta com sua língua, como a LIBRAS – Língua de Sinais Brasileira.

De acordo Zaitseva, Pursglove e Gregory (1999, p. 10), a publicação do trabalho de Stalin, *Marxism and Questions of Linguistics* [Marxismo e Questões de Lingüística], fez a situação na educação de surdos piorar. Isto porque ele, denominado pelos autores de “corifeu da lingüística”, afirmara que as pessoas surdas estavam sem idioma e que a linguagem manual delas não era “nem mesmo um idioma substituto”. Assim, seguiu-se uma revisão das decisões da *Conferência de 1938*, e a língua de sinais começou a ser banida das escolas. Por muitos anos, não houve pesquisas dos próprios dados experimentais a respeito, e até o nome de Vigotski tornou-se tabu; seus trabalhos não foram republicados e muitas das suas idéias importantes foram mantidas distantes da nova geração de pesquisadores.

Mas, mesmo em situação não muito favorável, a educação de surdos se desenvolveu. Pode-se considerar que partidários da comunicação total e do ensino bilíngüe seguiram os passos de Vigotski (ZAITSEVA; PURSGLOVE; GREGORY, 1999, p. 12). Nas décadas de 1950 a 1970, sob esta direção, a base da educação de surdos soviética, com o desenvolvimento de conteúdos e métodos, foi sendo formulada, considerando diferentes graus de perda de audição. O desenvolvimento neste âmbito, com a publicação de literatura relevante, e o treino e capacitação profissional de professores oportunizaram uma prática escolar diferenciada, com abordagem científica. Por isso, não é correto pensar que a aproximação russa à educação bilíngüe e a abertura de escolas sob tal perspectiva sejam mera adoção das idéias e modelos educacionais ocidentais. Antes, o apelo a um sistema educacional alternativo é próprio ao estágio alcançado no desenvolvimento da educação de surdos na Rússia, apelo que se intensificou com a queda do regime comunista – de acordo com Zaitseva, Pursglove e Gregory (1999, p.13), os contatos entre pessoas surdas, professores de surdos e pesquisadores tem aumentado em nível inconcebível em tempos soviéticos.

Uma defesa marcante de Vigotski se faz presente em relato de uma pesquisa do *Ministério da Educação e da Academia de Ciências Pedagógicas* (URSS) em 1978: a base para o sistema educacional dos surdos é o desenvolvimento de *métodos corretivos especiais*, que permitam que os aspectos sensoriais saudáveis compensem a deficiência inicial. A pesquisa cita Boskis, que reiterou o posicionamento teórico fundante de Vygotski, de que uma educação especial diferenciada deve ser criada para a criança com deficiência sob a pena de perda das funções íntegras na infância, o que impede o curso do *desenvolvimento psicológico regular, normal*, impondo-lhe, daí, atrasos e deficiências.

Conforme Knox e Kozulin (1989, p. 73), em tal relatório, consta que, para crianças nascidas surdas ou que se tornaram surdas ou com perdas auditivas devido a alguma

doença, a União Soviética teria uma rede de instituições pré-escolares especiais adequadas às mesmas. Nele se afirma:

Aqui as crianças são educadas entre as idades de três e sete anos, e algumas vezes, até mesmo antes dos três anos. Dependendo da demanda regional, os seguintes tipos de pré-escolas para jovens crianças surdas alegadamente existem: jardins de infância especiais, pré-escolas em regime de internato, divisão de pré-escolas para surdos nas escolas regulares, e grupos especiais para surdos em jardins de infância regulares. Nessas escolas especiais (nas quais as crianças só vão para casa nas férias a não ser que a distância da casa permita que seja de outra maneira), a criança surda recebe em doze anos o equivalente a oito anos de educação preparatória geral, a exceção sendo a especial ênfase locada no treinamento industrial vocacional para o surdo. Hoje na União Soviética, esse sistema é abertamente atribuído à pesquisa clínica e teórica levada a termo por Vygotsky e seus colaboradores (KNOX; KOZULIN, 1989, p. 73).

Na década de 1980, o clima de abertura, *glasnost*, virtualmente, pôs todos os aspectos da vida soviética, política, cultural, histórico e educacional em questionamento, evidenciando a principal desvantagem do sistema soviético, sua natureza monolítica. A educação de crianças surdas estava pautada na aceitação de um papel dominante da língua escrita e falada, em particular a falada.

Era declarado como objetivo maior o desenvolvimento da criança surda, que permaneceu como uma declaração de intenção, posto que o foco de atenção nas escolas, de fato, não era a personalidade da criança, mas o domínio da língua escrita e falada. No entanto, o nível de aquisição da língua russa (oral e escrita) na maioria das crianças alunas das escolas especiais permaneceu baixo. Mesmo com potencial intelectual elevado, elas poderiam ter enormes dificuldades na aquisição da língua escrita e falada, bem como no acesso à informação, que era extremamente limitado.

Para Komarova e Pursglove (s.d., s. p.), as mudanças na história, incluindo o tempo da *perestroika* (1985-1991), não trouxeram mudanças essenciais no sistema educacional para o surdo. O clima de mudanças políticas na década de 1990, sim, foi precursor para a reavaliação de muitos aspectos da vida na Rússia, incluindo a educação, as idéias vigotskianas, assim como o papel da língua de sinais para pessoas surdas.

Vejo, aqui, uma contradição: quando da queda do comunismo, a obra vigotskiana ganha mais evidência na Rússia. [A história registra essas incongruências; o processo de humanização do homem e dos indivíduos particulares se dá em meio a elas.] Conforme Zaitseva, Pursglove e Gregory (1999), no final da década de 1990, nota-se um interesse emergente pela língua de sinais. Mais especificamente em 1996, no centenário do

seu nascimento, Vigotski foi homenageado pela comunidade acadêmica mundial e um grande número de conferências realizadas estimulou a reavaliação do seu legado, uma vez que os estudos vygotskyanos, que resultaram em críticas e proposições, exerceram notória influência na Educação Especial russa e soviética (KNOX; KOZULIN, 1989; ZAITSEVA; PURSGLOVE; GREGORY, 1999).

Para Zaitseva, Pursglove e Gregory (1999, p. 12), o desenvolvimento atual da sociedade russa contemporânea, bem como os pensamentos científicos refletem aquelas primeiras concepções avançadas por Vigotski e seus colaboradores. Mudanças têm ocorrido na cultura, que é a fonte do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e elas deram origem à formação de novas relações entre ouvintes e surdos. A adoção de certas medidas pelos parlamentos nacionais, em diversos países e pela UNESCO, teve conseqüência direta de dois fatores básicos: a luta por associações nacionais e pela *Federação Mundial do Surdo* (WFD), para os direitos civis de pessoas, e os resultados de pesquisas lingüística e psicolingüística contemporâneas em língua de sinais. Em sua luta para o reconhecimento da língua de sinais, visando ao direito de receber sua educação em língua de sinais, pessoas surdas têm usado as pesquisas mais recentes nessa área, e a idéia básica já se fazia presente nos trabalhos posteriores de Vygotski. Na Rússia, desde o começo do século XX, a Língua de Sinais Russa (LSR) não somente tem servido para a comunicação informal entre pessoas surdas como também para situações oficiais e não-oficiais, públicas e privadas. Isto tem enriquecido o próprio léxico da língua de sinais; com sinais que denotam conceitos políticos, científicos, etc.

Trabalhando com os fundamentos teórico-filosóficos expostos nestas últimas décadas, pesquisadores do *Instituto de Defectología* começaram a analisar a estrutura e complexidade da língua de sinais. Em particular, Zaitseva destaca que a língua de sinais dos surdos não limita o pensamento abstrato e, além de ser uma linguagem mais natural para o surdo, é rica em sentido, inflexão e estrutura lingüística. Assumindo que tal afirmação seja verdadeira, a linguagem mímica-gesticulada torna-se uma alternativa significativa como sistema de sinais para os surdos.

Zaitseva aponta que o processo de aquisição de linguagem para uma criança surda (com pais surdos), por meio de língua de sinais, é igual o vivenciado pela criança ouvinte; ambos envolvem a comunicação com o(s) outro(s). Considerando pesquisas de lingüistas norte-americanos, (como W. C. Stokoe), Zaitseva descreve a estrutura gramatical específica da linguagem mímica-gesticulada, definindo “três elementos estruturais dos sinais que correspondem aos fonemas das palavras: (1) a configuração da mão; (2) a posição

espacial da mão; (3) o tipo de movimento realizado” (KNOX; KOZULIN, 1989, p. 80). Certamente que tais elementos estruturais se apresentam, de um modo ou de outro, conforme a semântica envolvida – o que implica algumas nuances, como se dá quando as palavras revelam uma mensagem e a tonalidade, a ênfase, o posicionamento corporal e a expressão facial dentre outra.

Zaitseva faz suas deduções também com base em suas próprias observações de estudantes surdos nas diferentes salas de aulas do *Instituto*. Os sujeitos de seus experimentos, que contavam com vários grupos de idade, lembravam melhor de sinais do que de palavras. No tocante ao estudo da literatura, demonstraram melhor compreensão quando os sinais eram usados acompanhando palavras. Conceitos literários, categorias gerais e analíticas (trama, personagem, romantismo e realismo crítico, imagem artística) eram melhor compreendidos e retidos por mais tempo na memória quando apoiados pela língua de sinais (KNOX; KOZULIN, 1989, p. 81).

Zaitseva define a linguagem de sinais conversacional russa como uma

[...] variedade de sincretismos, invocando a noção de Luria que palavras são rótulos semânticos. Ela sugeriu que de igual maneira os sinais gestuais potencialmente têm sentidos múltiplos (polissemia) e que um é selecionado e todos os outros excluídos num ato comunicativo específico. Tal aplicação da semântica de Vygotsky e Luria evidentemente ajudou Zaitseva em seu desenvolvimento soviético, apoiou seu ponto de vista de que a linguagem mímica-gesticulada dos surdos não é um sistema primitivo, mas um sistema alternativo complexo de sinais. Sincretismo ou complexidade dos sentidos da palavra refletem um avançado estágio da aquisição da linguagem – enquanto a linguagem se desenvolve, também se desenvolve o sentido (KNOX; KOZULIN, 1989, p. 81).

Segundo Zaitseva, Pursglove e Gregory (1999, p.13), as pesquisas mais recentes mostram que alunos surdos com um fluente domínio da língua de sinais entendem, processam e lembram informações que lhes foram comunicadas por essa via de forma substancialmente melhor que informações comunicadas oralmente. “Assim o trabalho teórico de Vygotsky, a pesquisa atual, a situação na educação de surdos na Rússia, e as tradições russas [apontadas no Capítulo II] têm levado à criação de um modelo russo de educação de sinais bilíngüe”. As mudanças na educação, junto com o estado e apoio público para projetos inovadores, oportunizaram a abertura da *Escola Bilíngüe de Moscou* em 1992, visando: “criar o mais favorável ambiente possível para a expressão e desenvolvimento de habilidades e potencial criativo de alunos surdos e facilitar o desenvolvimento de uma identidade positiva do surdo”.

Conforme escreve Vigotski (*apud* KNOX; KOZULIN, 1989, p. 82)

O mundo, jorra através de um largo funil, como se fosse centenas de estímulos, demandas e comportamentos; dentro do funil há constantes conflitos e colisões, todas as excitações se originam no estreito final do funil como respostas do organismo em quantidade grandemente reduzida. O comportamento realizado não é nada que uma parte infinitesimal do comportamento possível. O homem está cheio de oportunidades não realizadas a qualquer dado momento. Essas oportunidades não realizadas de comportamento, a disparidade entre o começo largo e o final estreito do funil, é uma realidade indisputável, tão real quanto as reações que prevaleceram.

Com base em Vygotski e em seus continuadores, afirmam que somente um aprendizado realmente diferenciado pode levar ao desenvolvimento das habilidades cognitivas da criança surda e da sua personalidade como um todo, porque, somente por meio de um processo especialmente preparado, toda a equipe estará apta a atender às necessidades individuais de uma criança com deficiência, trabalhando a partir de forças e singularidades.

Conforme Knox e Kozulin (1989, p. 82), em contraposição, educadores norte-americanos podem questionar: “como pode uma criança surda ou qualquer outra criança deficiente, crescer para se tornar um membro da sociedade normal, bem ajustada, e útil se desde a mais tenra idade ela é separada da sociedade desde suas raízes, desde sua família e colocada isolada em uma estufa de desenvolvimento [crítica às instituições de internato ou ao próprio regime comunista da época]?”. Para os autores, cada sistema pedagógico tem suas próprias vantagens e a análise crítica dessa controvérsia merece um outro estudo. De qualquer forma, escrevem: “permita-nos apenas afirmar que a psicologia da natureza humana, enriquecida e holística - trazida a nós por Vygotsky demanda grande respeito e cuidadosa atenção no ocidente pelos psicólogos, lingüistas e pedagogos”.

Destacam ainda que o uso da língua de sinais na educação provocou um número de problemas a serem enfrentados: necessidade de aumentar o nível da competência em língua de sinais em professores ouvintes, exigindo programas de treinamento ministrado por professores surdos; definição dos papéis da língua falada russa e da LRS no processo educacional. Professores surdos, com fluente domínio da LRS e do russo, são responsáveis pelo ensino de literatura, matemática, biologia, língua de sinais e outras matérias. Certamente que a cooperação entre professores surdos e ouvintes, bem como a inclusão da língua de sinais no processo educacional ajudam a eliminar muitas dificuldades na comunicação e a estabelecer boas relações entre adultos e alunos. Isso tem favorecido os diálogos entre professores e alunos nas aulas, com aumento significativo na extensão da informação

educacional, o que permite um currículo amplo, incluindo inglês e língua de sinais, e resulta em um encurtamento do período da educação básica para alunos surdos, indo de 12 para 10 anos.

Pode-se dizer, enfim, que as formulações teóricas e as práticas educacionais confirmam a concepção posterior de Vigotski acerca da multiplicidade de caminhos do desenvolvimento da língua de crianças surdas e a necessidade para uma gama de aproximações para o ensino e a educação das mesmas e a sua humanização. E, com base na defesa vigotskiana do início de 1924, a sociedade, em sua atitude voltada às pessoas com deficiência, precisa mudar; precisa ser “re-educada” – este é um assunto social da maior importância.

4.3 VIGOTSKI E A CEGUEIRA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

Segundo a OMS (WORLD HEALTH..., 2002), a estimativa é de que haja 161.121 milhões de pessoas com algum tipo de prejuízo visual considerável. Conforme definição divulgada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura - Br (PROGRAMA..., 2001, p. 33), por deficiência visual entende-se a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, variando de acordo com o nível ou acuidade visual. A cegueira e baixa visão [visão subnormal] são definidas do modo a seguir.

Baixa Visão é a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo. A perda da função visual pode ser em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados.

Cegueira é a perda total da visão até a ausência de projeção de luz. Do ponto de vista educacional, deve-se evitar o conceito de cegueira legal (acuidade visual igual ou menor que 20/200 ou campo visual inferior a 20° no menor olho), utilizada apenas para fins sociais, pois não revelam o potencial visual útil para execução de tarefas.

Segundo esta publicação, a classificação clínica pautada nas proposições de Fonda G. abrange quatro grupos, conforme a acuidade visual e as dificuldades de adaptação de recursos ópticos:

Grupo I – Percepção luminosa a 1/200 – Difícil utilização da visão residual.
 Grupo II – Visão de 2/200 a 4/200 – Difícil adaptação de recursos ópticos específicos.

Grupo III – Visão de 5/200 a 20/300 – O indivíduo pode adaptar-se, dependendo da necessidade, a auxílios para perto ou longe.

Grupo IV – Visão de 20/250 a 20/600 – os auxílios ópticos podem produzir melhor efeito e bom resultado para perto e longe.

O índice de acuidade representado nos números fracionários 6/18 e 20/70 (por exemplo) significa que o indivíduo vê, a uma distância de 6m ou 20 pés, o que uma pessoa, de visão normal, veria à distância de 18m ou 70 pés. É importante que o professor especializado conheça essa classificação para interpretação do relatório oftalmológico, mas não deve ser utilizada como parâmetro para inclusão de alunos em programas de baixa visão.

No tocante ao aspecto educacional, pessoas com o mesmo grau de acuidade apresentam níveis diferentes de desempenho visual. Daí se falar na utilização máxima da visão residual com o potencial de aprendizagem da criança, o que implica na avaliação funcional da capacidade e desempenho visual da criança. Para fins educacionais, com base em Faye e Barraga, entende-se

Pessoas com baixa visão: aquelas que apresentam “desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho”. Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos.

Cegas: [são] pessoas que apresentam “desde ausência total de visão até a perda da projeção de luz”. O processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille, como principal meio de comunicação escrita (PROGRAMA..., 2001, p. 34-35).

Em 1992, a *Organização Mundial de Saúde* e o *Conselho Internacional de Educação de Deficientes Visuais* (ICEVI) elaboraram uma nova definição clínico funcional, considerando o desempenho visual como um processo funcional, e não uma simples expressão numérica da acuidade visual. Passou-se a entender por

Baixa visão [...] o comprometimento do funcionamento visual em ambos os olhos, mesmo após tratamento e ou correção de erros refracionais comuns: acuidade visual inferior a 0,3, até percepção de luz; campo Visual inferior a 10° do seu ponto de fixação; capacidade potencial de utilização da visão para o planejamento e execução de tarefas.

Os critérios visuais incluídos nessa definição seguem a Classificação Internacional das Doenças (CID) e não devem ser, portanto, utilizados para elegibilidade de educação ou reabilitação, sem incluir dados de avaliação de outras funções visuais igualmente importantes, como: sensibilidade aos contrastes; adaptação à iluminação (PROGRAMA..., 2001, p. 35).

Tem-se reconhecida, portanto, a questão de função qualitativa e a idéia de processo adaptativo na conceituação de deficiência visual.

A cegueira, por ser a perda de um dos sentidos considerados mais úteis no relacionamento do homem com o mundo, é tida como uma deficiência grave, que requer atendimento médico e educação ou re-educação específicas. O problema que impede a visão: pode ser relacionado às estruturas transparentes do olho, como ocorre com as cataratas e a opacidade da córnea; na retina, como a degeneração macular e a retinose pigmentária; ao nervo óptico, como a provocada pelo glaucoma ou diabetes; ao córtex, causado por lesões.

A privação da visão pode ser congênita (malformações oculares ou cerebrais, decorrentes de toxoplasmose, sífilis, rubéola) ou perda, parcial ou total, transitória ou permanente da mesma decorrente de doenças sistêmicas (arteriosclerose, diabetes, nefrite, moléstias do sistema nervoso central, deficiências nutricionais graves); infecciosas (tracoma, sífilis); traumas oculares; e outras (glaucoma, catarata, miopia maligna). A visão das cores é a primeira sensação visual a ser comprometida e a última a ser recuperada em processos patológicos provocados por estas causas. Há diversas modalidades específicas de cegueira que afetam o sistema nervoso, como a cegueira nervosa, associada às lesões das vias ópticas; a cegueira cortical, decorrente de lesões nos lóbulos occipitais, situação na qual o aparelho visual pode se apresentar íntegro.

O atendimento à pessoa com deficiência visual, na área educacional e de formação social da personalidade, tem no sistema braile um valor inquestionável, já que todo material escrito pode ser convertido a ele, dando independência e privacidade ao seu usuário, e o mesmo conta com adaptações ou conversões para sistemas dispositivos ópticos e não-ópticos. Além deste sistema, há muitos outros recursos que permitem acesso aos materiais educacionais, por meio de sua ampliação [de letras, desenhos e símbolos], emprego de iluminação especial, controle de contrastes, etc. (BATISTA; LAPLANE, 2005, s. p.), contando-se, para tanto, com computadores, impressoras braile e laser, fotocopiadoras, gravadores e fones de ouvido, máquina de datilografia Braille Perkins, escrita direta do Braile em alto-relevo, conversores da escrita em sinais audíveis, dentre outros equipamentos e procedimentos.

Para Dall'Acqua (2002, p. 166), ver é uma habilidade que se aprende:

Os pais não se dão conta, não têm consciência de que estão ensinando o bebê a ver, quando aproximam o rosto do berço e se deixam tocar, quando procuram pôr móveis ou quaisquer outros objetos próximos, quando multiplicam as cores dos brinquedos da criança, quando chamam a atenção

para ver o gatinho passando por exemplo. Esses pais, mesmo que de maneira não intencional, estão trabalhando aspectos como a fixação e o acompanhamento, a focalização, a convergência e acomodação, a coordenação binocular, a discriminação de cores, etc.

Conforme Rogow (*apud* Dall'Acqua (2002, p. 165)

Visão é uma atividade consciente para ler o ambiente, interpretar imagens, reconhecer detalhes e extrair sentido das relações espaciais. O reconhecimento de objetos e cenas e o raciocínio sobre possíveis interações físicas são funções cognitivas. A compreensão daquilo que é visto, assim como a compreensão daquilo que é ouvido, envolve uma procura ativa e intencional por significado. Para adquirir linguagem [oral], é necessária uma habilidade para ouvir e interagir com os elementos da própria linguagem. Do mesmo modo, a visão requer habilidade para identificar imagens e interagir com os elementos da linguagem visual.

Ver, então, não se refere a uma simples relação *input*-processamento-*output*, restrita aos órgãos da visão (olho, nervo óptico, áreas do córtex occipital e de associação visual). Conforme defende Sacks, com o estudo dos desdobramentos causados pelas deficiências, pode-se entender melhor a relação mente-cérebro do homem comum. Sacks ([20--], s. p.) escreve que

Há evidência crescente de neurociência para a interconexão extraordinariamente rica e interações das áreas sensoriais do cérebro, e a dificuldade, então, de dizer que qualquer coisa é puramente visual ou puramente audível, ou puramente qualquer coisa. O mundo da cegueira, dos cegos, ao que parece, pode ser especialmente rico dentro dos estados – o intersensorial, o metamodal – para os quais nós não temos nenhum idioma comum.

Se nós formos videntes, construímos nossas próprias imagens usando nossos olhos, nossa informação visual, tão instantaneamente que nos parece estarmos experienciando a própria "realidade". A pessoa pode precisar ver as pessoas que são cegas para cores, cegas para movimento, que perderam certas capacidades visuais por danos cerebrais, para perceber a síntese enorme, as dúzias de subsistemas envolvidos subjetivamente no simples ato de ver. Mas pode uma imagem visual ser construída de informação não-visual – informação carregada pelos outros sentidos, por memória, ou através de descrição verbal?

Muito recente houve trabalho nas bases neurais de imagem visual, e é aceito agora que geralmente aquela imagem visual ativa o córtex de um modo semelhante, e com quase a mesma intensidade, como a percepção visual. E, ainda, estudos dos efeitos de cegueira no córtex humano mostraram que aquelas mudanças funcionais podem começar a acontecer em poucos dias, e podem se aprofundar com o passar dos dias, meses ou anos.

Para Sacks ([20--], s. p.), a

Imagem visual simples pode bastar para o desígnio de um parafuso, uma máquina ou uma operação cirúrgica, e pode ser relativamente fácil de modelar estas formas essencialmente reprodutivas de imagem ou as simular construindo videogames ou realidades virtuais de vários tipos. Tais poderes podem ser inestimáveis, mas há algo passivo, mecânico e impessoal sobre eles, que os faz totalmente diferente dos poderes mais elevados e mais íntimos da imaginação, onde há uma luta ininterrupta para conceitos, forma e significação [...]. A imaginação dissolve e transforma, unifica e cria, enquanto desenha nos "mais básicos" poderes da memória e da associação. Por esta tal imaginação, tal "visão", é que criamos ou construímos nossos mundos individuais.

A este nível, a pessoa não pode dizer já das paisagens mentais o que é visual, o que é audível, o que é imagem, o que é idioma, o que é intelectual, o que é emocional – eles são todos fundidos e saturados com nossas próprias perspectivas individuais e valores. Tal visão unificada reluz da memória de Hull, não menos que de Torey [pessoas citadas que ficaram cegas], apesar do fato de que aquele se tornou "não-visual" [não exercitando sua memória visual] e o outro "hipervisual" [exercitando a memória visual]. O que parece, a princípio, uma diferença tão decisiva entre os dois homens é, finalmente, uma diferença radical, tão distante quanto o desenvolvimento pessoal e a sensibilidade. Embora os caminhos que eles seguiram pudessem parecer irreconciliáveis, ambos os homens "usaram" a cegueira para libertar as próprias capacidades criativas e emocionais deles, e ambos têm alcançado uma realização rica e cheia dos seus próprios mundos individuais.

Isso nos leva a reconhecer que ver, tal como ouvir, está longe de ser apenas uma função psicológica primária.

4.3.1 Vigotski e a defesa da *humanização do cego*

A investigação psicológica da personalidade da criança cega revela que a autêntica esfera da compensação das conseqüências da cegueira não se situa no campo das representações ou das percepções, isto é, não é no campo dos processos elementares, mas no das concepções, das funções psicológicas superiores⁶⁷.

⁶⁷ Ione Fine, da Universidade de Califórnia (San Diego) e outros estudiosos acompanharam Michael May de 43 anos. Este se tornou cego aos três e meio de idade. Por meio de uma cirurgia experimental, restabeleceu a visão em março de 2000. Desde então, ele luta para adaptar-se ao mundo como vidente, algo comum aos que recuperam a visão depois de anos de cegueira. Ele considera particularmente difícil interpretar faces e expressões faciais. Só vendo a face da própria esposa não é suficiente para a identificar, valendo-se de pistas como: comprimento de cabelo, modo de andar, etc.

Por meio da ressonância magnético funcional, localizaram a atividade em seu cérebro, como ele processa o mundo ao redor. Embora a sua habilidade de perceber formas simples, cores e movimento seja normal, os investigadores entendem que não utiliza a região do cérebro que é ativa, nas mesmas tarefas, em pessoas videntes. "Isto sugere que partes diferentes do sistema visual se desenvolvem em tempos diferentes". Para May, a sua visão está se desenvolvendo lentamente, o que o leva a afirmar, em 2003: "A diferença entre hoje e dois

Cita A. Petezeld, que aborda a esse respeito a conhecida tese de que o cego tem a possibilidade teórica de um conhecimento abstrato ilimitado. Questiona se o homem não tivesse os cinco sentidos como se daria o conhecimento e seu desenvolvimento mental? Vygotski (1997b, p. 228) entende que, de substancial, nada mudaria no conhecimento do homem dotado de quatro sentidos. Mas, se a situação se apresenta para toda a humanidade, isso parece difícil de afirmar, tal como é difícil a elucubração sobre a questão levantada por Leontiev (1978) acerca da hipótese de ao se ter somente crianças pequenas no planeta Terra, como ficaria o desenvolvimento humano. Penso que, no plano ontogenético, Vigotski tem razão. O autor faz esta afirmação com base no entendimento de que o quadro da realidade que rodeia os indivíduos não se cria apenas sob a percepção direta, mas sobre a experiência racionalmente elaborada.

Se conhecêssemos realmente tanto como podemos perceber de modo direto com nossos cinco sentidos, não seria possível nenhuma ciência no verdadeiro sentido desta palavra, já que os nexos, dependências e relações entre os fenômenos, que constituem o conteúdo do saber científico, não são qualidades dos objetos que se percebem em forma visual direta, senão que se descobrem nos objetos com ajuda do pensamento. De maneira que, também para a criança cega, o pensamento é a esfera fundamental da compensação da insuficiência de representações (VYGOTSKI, 1997b, p. 228).

A questão não é, pois, o adestramento sensorio-motor, mas a capacidade de desenvolver o pensamento conceitual. É por ele que se dá a forma superior de compensação da insuficiência de representações (VYGOTSKI, 1997b, p. 228). Pensar por conceitos é um estágio de desenvolvimento psíquico que implica no

[...] uso funcional das palavras ou outros signos na qualidade de meios para dirigir ativamente a atenção, analisar e destacar os atributos, abstraí-los e sintetizá-los. A formação do conceito ou a aquisição do significado por parte da palavra é o resultado de uma atividade complexa (o manejo da palavra ou signo) na qual entrevêm e se combinam de um modo especial todas as funções intelectuais básicas (VYGOTSKI, 2001, p. 132).

O alcance do pensamento conceitual se dá mediante diferentes fases, que compreendem diferentes etapas: sincretismo – a criança conta com suas percepções e seus próprios atos para compor agrupamentos de objetos, sem o devido desenvolvimento do significado da palavra –, por complexos – ao superar em parte o egocentrismo, a criança

anos atrás é que eu posso adivinhar melhor o que eu estou vendo [...]. O que é o mesmo que eu ainda estou adivinhando” (*apud* SACKS, [20--], s.p.). Com o estudo dos desdobramentos causados pela deficiência, segundo Sacks, pode se entender melhor a relação mente-cérebro do homem comum.

estabelece relações e conexões entre os diferentes elementos não só com base em sua própria elaboração subjetiva, mas nas relações objetivas existentes entre eles), por conceitos, propriamente dito.

Vygotski (2001, p. 182, 183, 184) fala de conceitos cotidianos e científicos. Os cotidianos ou espontâneos são aqueles que se formam no curso da atividade prática e da comunicação direta com os que rodeiam a criança, e os científicos se desenvolvem no processo de assimilação do sistema de conhecimentos proporcionados durante o ensino escolar. Numa mesma criança e numa mesma época, podem se apresentar distintos elementos fortes ou débeis destes dois tipos de conceitos.

A debilidade dos conceitos cotidianos se manifesta [...] na *incapacidade para a abstração*, no modo arbitrário de operar com eles; em semelhante situação domina sua utilização incorreta. A debilidade do conceito científico apóia-se em seu *verbalismo*, em sua insuficiente saturação do concreto, que se manifesta como o principal perigo de seu desenvolvimento; a parte forte, na capacidade para utilizar voluntariamente a “disposição a atuar” (VYGOTSKI, 2001, p. 183).

Para Vigotski, os conceitos científicos não resultam de “história interior própria”; não sofrem um processo de desenvolvimento; eles “[...] são assimilados, são percebidos como algo acabado graças ao processo de compreensão, de assimilação e de atribuição de sentido. A criança os toma da esfera do pensamento adulto em forma acabada”.

Por este modo, se a pessoa cega não é apoiada para superar os conceitos espontâneos para o entendimento do mundo e das leis causais que o regem, ela não avança na direção de seu pleno desenvolvimento. No caso, conceituar refere-se à atividade psicológica de representar um objeto pelo pensamento, por meio de palavras e signos, através da qual o adolescente ou o adulto domina e dirige suas próprias operações psíquicas, controlando o curso de sua atividade e orientando-o a resolvê-la, porém sem contar com o estímulo/recurso da visão.

Vygotski (1997b, p. 229) explica que há alguns perigos que tal entendimento de compensação do cego pelo desenvolvimento do pensamento conceitual suscita. Um deles, muito comum entre os cegos, é o *verbalismo*, o emprego sem significado e sem sentido de palavras. O verbalismo é um dos principais obstáculos no curso do desenvolvimento da pessoa cega, pois, ao valer-se da mesma linguagem que os videntes e ao empregá-la da mesma forma, apropria-se de palavras que lhe são inalcançáveis, por exemplo:

“eu o vi ontem”; “hoje está um dia luminoso”. Trata-se de uso de palavras “ocas”. O verbalismo é uma *compensação falsa*, fictícia pela insuficiência das representações.

Conforme Vygotski (1997b, p. 229; 2001, p. 147-149), o perigo do verbalismo leva a um outro perigo: a formação dos pseudoconceitos. Estes, comuns na criança pré-escolar, referem-se a uma forma de atividade psicológica que generaliza e representa dados elementos em torno de uma idéia, mas não por suas características essenciais ou “genotípicas”, mas pelas aparentes ou “fenotípicas”, sem que se estabeleçam relações mais complexas entre os mesmos, o que indica a falta de uma maior complexidade das relações entre os fenômenos e deles mesmos. Por exemplo, ao se ensinar figuras geométricas, pode-se solicitar que a criança reúna triângulos. Ela pode reunir triângulos amarelos não por eles serem triângulos, o que implica em que consiga definir/explicar que figura geométrica é esta, mas por serem amarelos.

O autor explica, ainda, que há uma diferença entre a lógica formal e a lógica dialética no entendimento da formação dos conceitos. Para a lógica formal e conforme a psicologia da época defendia, “[...] a criança vai acumulando uma série de percepções e representações concretas; da mescla e da superposição de representações singulares vão se perfilando, pouco a pouco, os traços comuns a uma série de objetos diferentes, esfumam-se ou desaparecem os traços diversos e aparece um conceito geral, como a fotografia coletiva de F. Galton” (VYGOTSKI, 1997b, p. 229). Ou seja,

Para a lógica formal, o conceito não é outra coisa senão uma representação geral, que se origina como resultado da distinção de uma série de traços comuns. A lei fundamental, a que está subordinado o movimento do conceito, formula-se na lógica como a lei da proporcionalidade inversa entre o volume e o conteúdo do conceito. Quanto mais ampla é a extensão de algum conceito, isto é, quanto mais geral é um conceito e quanto mais vasto é o âmbito dos objetos a que se refere, tanto mais pobre se torna seu conteúdo, isto é, a quantidade de traços que pensamos estarem contidos no conceito. O caminho da generalização é, portanto, um caminho que leva da riqueza da realidade concreta ao mundo dos conceitos, ao reino das abstrações esquálidas, alijadas da vida real e do conhecimento vivo (VYGOTSKI, 1997b, p. 229, 230).

Vygotski (2001, p. 184) escreve que, em qualquer grau do desenvolvimento do conceito, ele é “um ato de generalização”, e a essência de seu desenvolvimento é a transição de uma estrutura de generalização à outra. Deste modo, para a lógica dialética, ao contrário da formal,

[...] o conceito se revela mais rico de conteúdo que a representação, posto que a generalização não é a separação formal de traços singulares, senão a revelação de vínculos e relações de um objeto com os outros, e se o objeto não se revela verdadeiramente na vivência direta, senão em toda a diversidade de nexos e relações que determinam seu lugar no mundo e sua conexão com a restante realidade, o conceito é mais profundo, mais adequado à realidade, e é reflexo mais autêntico e pleno da mesma que a representação (VYGOTSKI, 1997b, p. 230).

Como todos os processos psicológicos superiores, a formação de conceitos, percorre, como apontei, diferentes etapas e não se desenvolve de outro modo que no processo da atividade coletiva da criança. Somente a colaboração leva à formação da lógica infantil, somente a socialização do pensamento infantil leva à formação de conceitos. Deste modo, Vigotski justifica porque a pedagogia dos cegos deve levar em conta a questão da colaboração com os videntes como problema metodológico e pedagógico fundamental no ensino de pessoas sob tal condição. Assim,

O pensamento coletivo é a fonte principal da compensação das conseqüências da cegueira. Desenvolvendo o pensamento coletivo, eliminamos a conseqüência secundária da cegueira, rompemos no ponto mais débil de toda a cadeia criada em torno do defeito e *eliminamos a própria causa do desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores na criança cega*, estendendo ante ela enormes e ilimitadas possibilidades (VYGOTSKI, 1997b, p. 230).

Vygotski (1997b, p. 99) afirma, em texto cuja data não é identificada, que a ciência sobre o homem cego não revela só sobre a cegueira, mas sobre a psicologia do homem. O equívoco era se pensar que a cegueira fosse só uma falta de visão, o defeito de um órgão singular. Antes, ela “[...] provoca uma reestruturação muito profunda de todas as forças do organismo e da personalidade”. Ao criar uma nova e peculiar configuração da personalidade, a cegueira dá origem às novas forças, “modifica as direções normais das funções, reestrutura, de forma criativa e organicamente, a psique do homem. Por conseguinte, a cegueira não é só um defeito, uma deficiência, uma debilidade, senão, também, em certo sentido, uma fonte de revelação de atitudes, uma vantagem, uma força (por estranho e similar a um paradoxo que isto soe!)”.

Vygotski (1997b, p. 17-18) cita alguns posicionamentos do psicólogo e tiflopedagogo alemão Buerkelen, que escrevera sobre a psicologia do cego em 1924, criticando-o por não defender as possibilidades dos cegos em relação à compensação e ao condicionamento social do desenvolvimento dos mesmos. Buerkelen aponta para dois tipos de

peças 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, s. p.). Estes dois tipos decorrem dos resultados diferentes de compensações: sucesso ou fracasso. A conjectura de Bürklen é, “[...] no caso de que o cego vivesse em um mundo de cegos, conduziria inevitavelmente à criação de uma categoria particular de pessoas” (*apud* VYGOTSKI, 1997b, p.109).

Vygotski (1997b, p. 103, 104) aponta que “o sentimento de inferioridade, a insegurança e a debilidade surgem como resultado da valoração que o cego faz de sua posição”, mas nem sempre o desenlace da compensação é feliz, nem sempre se vence o sentimento de debilidade, a conduta anti-social; pode-se desenvolver uma neurose, por exemplo, neste processo. As tendências à compensação e à supercompensação estão, portanto, orientadas à superação do conflito social que vivenciam. Por esta nova lei teórica, defende que se deva compreender a psicologia da personalidade do cego, não se partindo da própria cegueira, mas revelando “as tendências inseridas em sua psicologia, os germes do porvir”. Afirma que, “na realidade, estas são exigências do pensamento dialético na ciência: para esclarecer por completo qualquer fenômeno é preciso considerá-lo em conexão com seu passado e futuro”.

Entende que “a fonte da compensação na cegueira não é o desenvolvimento do tato ou a maior sutileza do ouvido, senão a linguagem, isto é, a utilização da experiência social, a comunicação com os videntes” (VYGOTSKI, 1997b, p. 107). A linguagem é a principal fonte 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 conseqüências da cegueira.

Do ângulo biológico, Vigotski considera que o cego perde mais que o surdo, a orientação espacial e a liberdade de movimentos, a função animal fundamental. Porém, “em troca, para o homem em quem aparece no primeiro plano as funções artificiais, sociais e técnicas [próprias ao homem cultural], a surdez implica uma insuficiência muito maior que a cegueira”. Com base na prática social da época, escreve que a surdez causa o mutismo, priva da linguagem, isola o homem, desconecta-o do contato social que se apóia na linguagem. O surdo, como organismo, como corpo, tem maiores possibilidades de desenvolvimento que o cego. Todavia, este, como personalidade, como unidade social, encontra-se em uma situação incomparavelmente mais favorável, visto que possui a linguagem e, com esta, a possibilidade de plena validade social. Assim, a linha diretriz na psicologia do cego está orientada à superação do defeito por meio de sua compensação social, pela sua incorporação à

experiência dos videntes, pautando-se na linguagem, afinal, “a palavra vence a cegueira” – pelo pensamento conceitual (VYGOTSKI, 1997b, p. 107-108).

Por tal entendimento, Vigotski vai além e diz não haver diferenças entre o cego e o vidente, nem no ponto final para o qual está dirigido o desenvolvimento da criança cega e nem no mecanismo que põe em movimento as forças do desenvolvimento.

A necessidade de vencer, de superar um obstáculo, provoca uma acentuação da energia e da força. Imaginemos um ser completamente adaptado, que não encontre absolutamente nenhum obstáculo para suas funções vitais. Este será necessariamente incapaz de desenvolver-se, de potenciar suas próprias funções e de avançar, pois, o que o impulsionará a fazê-lo? Por isso, precisamente, a inadaptação na infância é a fonte de enormes possibilidades de desenvolvimento. Estes fenômenos pertencem ao âmbito de todas as formas de conduta, desde as inferiores até as superiores, e são tão elementares e comuns que de nenhum modo se pode considerá-los como uma peculiaridade exclusiva da psique do cego, como uma particularidade sua. É exatamente o contrário: o desenvolvimento elevado destes processos na conduta do cego é um caso particular da lei geral (VYGOTSKI, 1997b, p. 108).

Conforme o autor,

Nossa época entende o problema da cegueira como um problema sócio-psicológico e dispõe em sua prática de três tipos de armas para lutar contra a cegueira e suas conseqüências. É certo também que em nossa época emergem idéias de que é possível vencer diretamente a cegueira. Não faz muito, fomos testemunhas de um reconhecimento das enganosas esperanças de que a ciência havia restituído a vista a cegos. Nesses arrebatamentos de esperanças vãs renascem, em efeito, as sobrevivências caducas da antigüidade e a esperança de um milagre. Não está nelas o novo verbo da nossa época, que, como se tem dito, dispõe de três classes de armas: *a profilaxia social, a educação social, e o trabalho social* dos cegos; estes são os três pilares práticos sobre os quais se ergue a ciência contemporânea que estuda da pessoa cega (VYGOTSKI, 1997b, p. 112).

A profilaxia da cegueira deve ser inculcada às grandes massas.

Também é preciso eliminar a educação dos cegos baseada no isolamento e na invalidez, e bordar o limite entre a escola especial e a comum: a educação da criança cega deve ser organizada como a educação da criança capaz de um desenvolvimento normal; a educação deve converter realmente o cego em uma pessoa normal, socialmente válida, e fazer desaparecer a palavra e o conceito de “deficiente” no que concerne ao cego (VYGOTSKI, 1997b, p. 112-113).

Vygotski (1997b, p. 113) escreveu, em data ignorada, que o trabalho do cego, a seu ver, deve ser aquele capaz de criar para a personalidade a necessária posição social. Mas é clara a sua defesa do socialismo: “a nova sociedade está criando um novo tipo de cego. Agora se estão pondo na URSS as primeiras pedras de uma nova sociedade, e, por isso, estão se conformando os primeiros traços desse novo tipo”.

Para Rodney (2005, s. p.), os escritos de Vigotski acerca do aspecto psicológico da inaptidão e da pessoa visualmente prejudicada são fundamentais ao se querer estabelecer a inclusão como o novo paradigma para a educação. Caminhos alternativos aparecem ou são criados, sendo que a forma e a direção do desenvolvimento dessa pessoa dependem de uma gama de fatores no ambiente. Para se entender a conexão entre uma inaptidão e as suas conseqüências psicológicas, é requerida uma avaliação completa da dinâmica entre ela e os processos compensatórios; estes devem ser vistos como uma interação complexa entre função física e psicológica de todo o indivíduo. Por esse modo, é que se pode pensar na constituição social da pessoa cega ou com baixa visão.

Rodney (2005, s. p.) entende que o desenvolvimento dos processos compensatórios dependem da: extensão ou intensidade do próprio prejuízo; do potencial individual da criança (disposições individuais inatas que também influenciam o desenvolvimento de crianças sem deficiências); da natureza da interação com o ambiente social ao redor [que envolve o cuidado especial da família, que pode ser causa de isolamento social; o modo como as instituições agem com a criança, levando à dependência]; da socialização cultural ou integração social, que está em relação direta com a acessibilidade da criança aos locais e recursos. O modo como a criança passa pela compensação e interpreta suas implicações sociais, tem um impacto na formação da sua personalidade. Se a inaptidão em si mesma não é decisiva, fica evidente porque indivíduos com o mesmo prejuízo visual desenvolvem-se tão diferentemente. Os processos compensatórios podem ser impedidos por comportamento ativo ou passivo de seus mediadores mais próximos, que impulsionam ou limitam as ações da criança. Assim, a característica geral de toda atividade mental superior é que a batalha necessária à superação dos obstáculos existentes aumente o potencial de uma pessoa e a sua força; e é esta batalha que cria o desenvolvimento.

Falando dos dias atuais, Rodney (2005) concorda que a educação inclusiva de necessidades especiais deva se dar com base na educação social e, ao mesmo tempo, deva abraçar os aspectos psicológico e curricular. A seu ver, isto difere da prática existente de integração, na qual a inaptidão de uma criança e suas necessidades educacionais são descritas, freqüentemente, só dentro do âmbito físico e das condições curriculares. Na escola inclusiva,

os aspectos sociais e psicológicos estão incluídos como metas específicas para o esforço educacional. A meta da educação de necessidades especiais não é só aliviar as dificuldades primárias e fortalecer as competências existentes, mas prevenir e compensar dificuldades psicológicas e sociais secundárias. A consciência e a reflexão são as ferramentas funcionais das quais o indivíduo se vale para criar o seu mundo social. A excitação física que a luz provoca não cria por si uma imagem de realidade; é a interpretação e o entendimento desta realidade que cria significado para o indivíduo. “A cegueira só corta a excitação física, não fecha a janela social para o mundo” (RODNEY, 2005). A educação de necessidades especiais na escola inclusiva, então, deveria assegurar o desenvolvimento daquilo que é humano. Tal educação deveria ser levada a cabo por pessoal especialmente treinado, capaz de criar este “ambiente corretivo”, como se dizia na época de Vigotski.

Segundo Rodney (2005, s. p.), “o conteúdo da educação deveria ser a integração cultural, conversações com os adultos e inclusão ativa na vida social do grupo semelhante”, considerando-se os aspectos curriculares e psicológicos, que são inseparáveis. Ambos deveriam ser vistos e tratados como um conceito em comum e simultâneo. Mas o que Rodney não aponta, bem como outros autores, é justamente o já exposto: a relação que Vigotski faz, para se vencer a cegueira, com a nova ordem social, com o socialismo.

4.4 VIGOTSKI E A CEGUEIRA-SURDEZ-MUDEZ NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

Com relação à surdocegueira, Maia, Araújo (2001, s. p.) explicam que a nomenclatura empregada atualmente é esta, adotada pelas instituições internacionais⁶⁸. Abandonou-se a palavra combinada cego-surdo-mudo ou surdo-cego, ante à própria condição imposta, que não é simplesmente a somatória de duas deficiências. Na época de produção vigotskiana, não se tinha expandida a idéia de educabilidade das pessoas surdocegas. Havia a polarização entre um atendimento pioneiro norte-americano e o russo e soviético, encabeçado por Sokoliansky e com teorizações de Vigotski. Numa definição atual, segundo Monteiro (s.d., s. p.), do *Instituto Benjamin Constant*, do Rio de Janeiro, pode-se dizer que

⁶⁸ Salvatore Lagati iniciou, em 1991, uma campanha em prol da terminologia *surdocego*, por entender que a surdocegueira é uma condição diferente de outras como a cegueira e a surdez. Lagati enviou sua proposta a 30 agências, em todo o mundo, que atendem surdocegos, cujas respostas foram positivas. Em 1993, várias instituições e publicações já apresentavam a adoção do termo, sem emprego do hífen (surdo-cegueira).

Indivíduos surdocegos 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.

Assim, considerando que a pessoa com uma perda substancial da visão ou da audição pode, todavia, ouvir ou ver, mas a pessoa com uma perda substancial dos dois canais sensoriais, visão e audição, experimenta uma combinação de privação de sentidos que pode causar imensas dificuldades, fica claro que a surdocegueira não é uma simples soma das duas deficiências, mas sim uma forma de deficiência com problemas específicos que exigem soluções especiais.

Neste contexto, é enorme a variedade de pessoas abrangidas por esta ampla definição. Há relativamente poucas pessoas que são totalmente cegas e completamente surdas. Entretanto, encontraremos nesse universo pessoas cegas congênitas que perderam a audição após a aquisição da fala, outras, surdas que perderam a visão após aprenderem a língua de sinais, a leitura e a linguagem oral; destas algumas possuem resíduo auditivo ou visual.

O conhecimento de todos esses antecedentes, além do estágio da perda, é de fundamental importância para a definição das prioridades que deverão constar nos planejamentos a serem elaborados especificamente para cada indivíduo que venha a participar de *Programas de Atendimento ao Surdocego*.

Para Maia, Araújo (2001, s. p.), não há um número oficial de pessoas com surdocegueira no Brasil. Em 1991, o IBGE apresentou a estimativa de 87.000 pessoas com múltiplas deficiências. Talvez, parte destes sejam surdocegos, ou, talvez, estes possam ter sido considerados como cegos ou surdos. Com base em Baldwin, expõem que nos EUA, estima haver 11.048 pessoas surdocegas entre 0 e 22 anos. Comparativamente, no Brasil, pode-se esperar uma incidência entre a população de 0 a 22 anos, de 6.000 pessoas com surdocegueira. Maia, Araújo (2001, s. p.) explicam que a criança surdocega precisa adquirir informações sem dispor plenamente da visão e da audição para o desenvolvimento da linguagem. A aprendizagem passa a depender quase que exclusivamente do sentido do tato, “[...] que oferece informações descontínuas, pela natureza deste sentido, e mais difíceis de serem organizadas pela criança”. O sentido do olfato também se mostra como fonte de informações, “e reforça a observação de que o movimento nas atividades é de extrema importância pelo interesse que desperta e pelas informações que os sistemas proprioceptivo e vestibular podem aportar”.

A questão central está no modo como alcançar a integração de todas as informações, para que as experiências, devidamente organizadas, auxiliem no desenvolvimento do tato – e de outras “entradas do mundo” -, o que é de máxima importância para o estabelecimento da comunicação alternativa necessária aos surdocegos.

Van Dijk (1989, s. p.), pesquisador da surdocegueira, tem apresentado estudos e prática que formam a base dos atendimentos para os surdocegos congênitos. Tem estimulado outros profissionais a estudarem as recentes descobertas da psicofisiologia cerebral para melhor entendimento de como se integram as experiências sensoriais de tais pessoas, visando uma intervenção adequada.

Para Van Dijk (1989, s. p.), um bebê surdocego não fará a interação face-à-face com sua mãe, e nem entrará na fase subsequente, do “olhar mútuo para o mesmo objeto”. Não se estabelece o "sistema de regulamento mútuo" entre a mãe e criança. O bebê surdocego, se está buscando conforto e segurança, por exemplo, tem que ir ao contato direto. A menos que o processo do tocar seja muito bem guiado, o contato direto da mãe com a sua criança pode despertar confusão e caos na mesma. Esta não aprende a associar, com a mesma rapidez das demais crianças, o conforto ou o toque de segurança com uma pessoa em particular, visto que não reconhece a sua mãe como pessoa especial.

A criança seguirá um longo caminho para que consiga sentir tal segurança, que, conforme Van Dijk (1989, s. p.), interferirá de modo notório sobre a sua capacidade de aprendizagem. Algumas pessoas surdocegas podem progredir na aquisição da cultura, outras alcançarão habilidades básicas de socialização, mas, certamente, todas necessitarão de apoio comunitário, em especial no tocante a intérpretes de seus sistemas de comunicação alternativos ou adaptados.

Reyes, surdocego, afirma: "para trabalhar neste campo faz falta, acima de tudo, uma grande fé na capacidade da criança e do adulto, tendo sempre em conta as possibilidades potenciais de cada indivíduo. É necessário que acreditem em nós" (*apud* MAIA; ARÁOZ, 2001, s. p.).

É necessário destacar que questões como as expostas por estes autores, acerca da cegueira foram abordadas por Vigotski nas décadas de 1920 e 1930, e por seus continuadores em anos subsequentes, sendo que, naquela época, também já estava em defesa da educabilidade de pessoas cega e cega-surda-muda (termo que emprega, além de cega-surda).

O atendimento aos cegos nas primeiras décadas do século XX, tal como ao dos atrasados mentais e dos surdos-mudos era em conformidade com a pedagogia tradicional, num enfrentamento de substituição direta à deficiência por outros órgãos “intactos”. Visava-se combater as conseqüências da cegueira com a cultura sensório-motora, desenvolvendo o “sexto-sentido”, uma apurada sensibilidade auditiva e táctil para completar a suposta insuficiência de reservas de representações sobre a realidade exterior.

A questão que se apresentava aos estudiosos daqueles anos era a substituição de imagens visuais por sensações de outra classe, mas sem compreenderem que “a própria natureza da percepção condiciona o caráter imediato da sua atividade e a impossibilidade de sua substituição concreta”. Em 1931, Vygotski (1997b, p. 227) contrapõe-se a esta prática no plano sócio-educativo ao afirmar: “[...] nenhum desenvolvimento extremamente refinado de vários modos habituais de sensação, nem representações auditivas de nenhuma índole, em suma, nada é capaz de converter-se em um equivalente efetivo, isto é, em um substituto válido das imagens visuais faltantes”. O fato é que, a seu ver, a atividade de generalização, tão necessária para se apropriar do mundo, por esse modo, torna-se um conhecimento demasiadamente remoto.

4.4.1 Vygotski e a defesa da *humanização do cego-surdo-mudo*

Em 1924, Vygotski (1997b, p. 50) faz apontamentos acerca da escola dirigida por Sokoliansky. Em termos teóricos, questiona o autor, posto que, com base na reflexologia, “[...] chega à conclusão paradoxal: a educação de cegos-surdos-mudos é mais fácil que a educação de surdos-mudos, a dos surdos-mudos é mais fácil que a dos cegos, a dos cegos é mais fácil que a dos normais”. Discute que só se pode afirmar isso ao se pensar em uma educação com magnitudes mínimas para as pessoas com deficiências. Porém reconhece que Sokoliansky alcança “[...] resultados práticos assombrosos como teses teóricas que superam a teoria européia mais progressiva na pedagogia de surdos” (VYGOTSKI, 1997b, p. 50, 52). Sokoliansky, fundador da escola Kharkov para os cegos-surdos-mudos, foi um dos primeiros a aplicar na prática o que Vygotski esboçou teoricamente, trabalhando com a zona de desenvolvimento próximo em sua quase mais pura forma.

Ao tratar do trabalho para provocar o desenvolvimento da criança, Mescheryakov (1979, p. 84) explica que o principal erro é iniciar pela tentativa de desenvolver-lhe a habilidade da fala. Mas como este autor que defende a teoria vigotskiana afirma isto, se, em 1928, o próprio Vygotski (1997b, p. 201) escreve que, na pessoa cega-surda-muda, o sistema nervoso [central] e o aparato psíquico podem não estar afetados, e que, a seu ver, a educação dela consiste no ensino da linguagem, pela qual se torna ser social, homem, no sentido exato da palavra? Tal como apontara Sokoliansky, para Vygotski também ela aprende a ler e a escrever, pelo tato, os signos do alfabeto manual e as letras em relevo do

braile; pode falar pelo alfabeto manual e ou utilizando a linguagem oral, que domina pela imitação.

A resposta não está na negação dos postulados vigotskianos, mas firma-se em sua teoria como um todo. Os professores, nas décadas após a morte de Vigotski e ante os seus escritos censurados ou não-valorizados, talvez não os dominassem e ao entenderem que a principal diferença entre o desenvolvimento humano e o animal está na presença da linguagem, já iniciavam a tentativa de educação pelo seu ensino. Como esta prática da linguagem, de modo geral, não é comum à criança surdo-cega, acaba não refletindo as imagens imediatas do ambiente que experienciou/experiencia. A habilidade para falar não pode ser tomada como o primeiro objetivo para a “formação da mente humana” na criança surdo-cega. Para se entender esta posição de Meshcheryakov, é preciso resgatar o trabalho de Sokoliansky.

Para Sokoliansky (1962), a educação da criança cega, surda e muda não é tarefa fácil, e se não realizada, condena a mesma ao isolamento. Ela pode ser dividida em período de *livros pré-ABC, ABC e pós-ABC* [entendo serem referentes aos períodos de alfabetização]. Destes, considera que o primeiro período é o mais fundamental, visto que irá criar as condições necessárias para a criança relacionar-se com o mundo.

Uma criança que nasceu surda ou ficou surda muito pequena, não desenvolverá sua fala oral como outras crianças, por imitação; ela imitará gestos, visto que se apoiará no componente visual (MESHCHERYAKOV, 1979, p. 28). Ao contrário, a criança cega se apóia na sua audição. Já a criança cega, surda e muda depende do toque e vive o isolamento, o que impede sua mente de desenvolver. Ela poderá imitar a outrem, desde que seja levada ao conhecimento da ação pelo tato, pelo posicionamento espaço-temporal e pelas demais pistas que lhe dêem elementos para compor uma dada situação, que, depois, precisa ser generalizável.

Na educação de uma criança cega, surda e retardada mental, o mais difícil, complicado e importante é o período do livro pré-ABC [pré-alfabetização]. A complexidade encontra-se na peculiaridade do processo de acumulação pela criança destituída das impressões e das noções elementares (ou 'do sinal elementar') adequadas ao mundo ao redor. Tal criança, embora possua um instinto de imitação potencialmente forte não pode estabelecer o contato com seu ambiente; agir por si, independentemente, usando suas próprias habilidades, não pode formar as concepções e as impressões concretas deste ambiente.

[...] O professor deve criar o tipo requerido de ambiente para a criança, prestando a mais estrita atenção possível à natureza das condições dadas. Isto assegurará a formação de um sistema das impressões e conceitos pela

criança cega, surda e muda. Deve-se recordar que as condições do ambiente, mesmo se criado para a criança com impedimentos em concordância com as leis mais estritas da lógica, não podem sozinhas produzir nenhum efeito sistemático na direção desejada pelo professor.

Aplicando os métodos adequados à lógica do ambiente, a criança deve sistematicamente ser conduzida sempre mais perto ao ambiente existente. Somente sob esta circunstância, o cérebro da criança cega, surda e muda refletirá a "lógica da natureza" que, para citar K D Ushinsky, é "... para as crianças, a lógica mais compreensível, autoconvicente e irrefutável." A reflexão direta, imediata e concreta do ambiente pelo córtex da criança é o que nós denominamos impressões e noções (isto é, conexões elementares de sinal e suas relações inter-sinais).

As impressões, simples ou complexas, da criança requerem determinados meios da expressão, isto é, de uso de instrumentos, e é especialmente difícil caracterizar tais meios empregados para se saber o grau de suas necessidades, "desejos" e as condições mais complexas de sua "vida interna" no período. Para Sokoliansky (1962), ela, similarmente à criança normal, possui um sistema potencial de meios da expressão; estes não são "ocasionais", mas formam um sistema harmonioso e integrado. Neste período, a criança pode começar a expressar relações equivalentemente mais complicadas com seu ambiente, incluindo a linguagem verbal, oral e escrita.

Em geral, este período é passado em casa, no ambiente familiar, tendo por mediadores aqueles que cuidam da criança e as condições próprias da vida caseira – urbana, aldeã ou campesina. Para o autor, esta última forma de vida é, em si, uma das circunstâncias mais favoráveis para formar "modos básicos (vida diária) direcionais-ativos e vitais da conduta" desta criança nesse período. Ela deve ter, assim, o espaço livre necessário para desenvolver a sua orientação espaço-temporal e para estabelecer o contato mais próximo possível com as pessoas ao seu redor e com suas atividades. O pré-requisito fundamental, a ser lembrado, é que este período é decisivo para a criança; ele determina, de fato, a cultura pessoal e o estado social da criança, geral e profissional.

É por meio da investigação tátil (pelo toque) de tudo que está sendo feito pelas pessoas que a cercam, e devido ao poderoso *instinto da imitação*, que ela torna-se capaz, antes de aprender a ler e escrever, de estabelecer o contato adequado com o mundo circunvizinho e, por meio dele, desenvolver meios adequados de comunicação. Conforme Sokoliansky (1962, s. p.),

Uma menina cega, surda e muda que viveu em condições rurais, adquiriu, já no período do livro pré-ABC, vários hábitos domésticos muito complicados. Por exemplo, à idade de dez anos ela era já uma horticultora altamente qualificada. Bastante independentemente, sem qualquer ajuda por parte dos

adultos, ela poderia cavar canteiro, plantar ou adubar legumes, regularmente molhá-los quando necessário, e capinar o pequeno terreno. Isto é apenas um exemplo tomado das mais variadas atividades de casa executadas por esta menina. Outra menina cega, surda e muda, também vivendo em condições rurais, participa no trabalho da fazenda coletiva e, além disso, mantém a casa para os seus pais idosos.

Sokoliansky (1962, s. p.) defende, e isso antes mesmo da publicação do seu livro, que o ensino regular para ler, escrever e modelar as formas mais complicadas de atividade física, mental e moral dessas crianças pede por “condições mais peculiares e específicas que só podem ser criadas em estabelecimentos educacionais especiais e por meio de ensino individual”. Condições estas que a família nem sempre consegue oportunizar, posto que não raramente, conforme Meshcheriakov (1979), as crianças chegam à Escola de Zagorsk sem nenhuma demonstração de que tivessem sido estimuladas de algum modo – algumas apresentavam até deformação craniana por ficarem somente deitadas na mesma posição. Assim, a tarefa principal a ser realizada neste período é formar-lhes os meios elementares de contato, pelos quais possa expressar sua atitude para com seu ambiente imediato.

Sokoliansky (1962, s. p.) entende ser absolutamente necessário seguir uma ordem estritamente sucessiva, desenvolvendo esses meios de contato e de expressão, que permitem que dê respostas adequadas, ou que apresente reações complexas ante o ambiente. Explica que tal ordem deve ser assim organizada:

1. Mímica inata (expressando a condição do organismo);
2. Pantomímica (expressando condições mais complexas do organismo e os rudimentos de formar imitação condicional e pantomímica, como também os rudimentos de formar gesto);
3. Gesto (formação do gesto, como um análogo para a futura palavra);
4. Modelagem (meios imitativos tridimensionais de expressão, isto é, meios esculturais);
5. Linguagem verbal contendo vários aspectos:
 - dactilologia,
 - “gráfico” (na mão da criança),
 - gráfico (letras recortadas),
 - letreiro em braile (pontos),
 - oral.

Sobre o trabalho em cooperação e a imitação Vygotski (2001, p. 240)

afirma:

[...] a criança é capaz de realizar em colaboração muito mais que por si mesma. Porém temos que acrescentar que não infinitamente mais, mas senão dentro dos limites estritamente determinados pelo estado do seu desenvolvimento e de suas possibilidades intelectuais. 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 e em cooperação.

Para Vygotski (2001, p. 240), a imitação “[...] é a fonte de todas as propriedades especificamente humanas da consciência da criança”. Escreve que

[...] 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. O ensino da linguagem, o ensino na escola pauta-se em alto grau na imitação. Porque na escola a criança não aprende a fazer o que é capaz de realizar por si mesma, senão a fazer o que é todavia incapaz de realizar, porém, o que está a seu alcance em colaboração com o mestre e sob sua direção. O fundamental na educação é precisamente o novo que a criança aprende. Por isso, a zona de desenvolvimento próximo, que determina o campo das graduações que estão ao alcance da criança resulta ser o aspecto mais determinante no que se refere à educação e ao desenvolvimento.

Para Sokoliansky, a imitação do bebê cego, surdo e mudo não difere de qualquer forma da imitação do bebê normal. Todavia, com o decorrer do tempo, a diferença na imitação facial da criança surda, cega e muda começa a ser mais notória e, se vive em condições desfavoráveis a sua imitação começa a "congelar" ou a "petrificar”. Conforme Sokoliansky (1962, s. p.), “[...] isto significa que não são percebidas as possibilidades expressivas condicionais da face, e a face da pessoa cega, surda e muda se torna imóvel como máscara”. Assim, o esforço é para que se torne mais condizente o que quer expressar e o que de fato expressa. No caso de pessoas videntes e ouvintes, a “imitação condicional”, em toda sua variedade e complexidade para as "manifestações da alma", é formada com base na “imitação involuntária” (instintiva), imitando-se outras pessoas videntes e ouvintes.

Sob condições favoráveis, a imitação da criança cega, surda e muda transforma-se em meios mais complexos de expressão, ou seja, em pantomímica que, na tenra infância, também não difere grandemente da apresentada pela criança vidente e ouvinte, mas que não é, contudo, capaz de falar. A criança normal estabelece contato com as pessoas ao seu redor desde muito cedo, usando seus meios de fala verbal com base no olhar e na audição, apropriando-se de significados correspondentes. A criança em questão, ao contrário, pode permanecer até ao fim de sua vida no estágio de meios de expressão mímico e pantomímico se o desenvolvimento físico e mental não lhe for assegurado por meio de esforços pedagógicos especiais adicionais.

Sokoliansky (1962, s. p.) alerta para não se confundir a pantomímica, de tal criança com a imitação dos surdos-mudos, que usam meios semelhantes de expressão, visto

que, antes mesmo de estes saberem como ler e escrever, a sua pantomímica é extremamente complexa e diversa, e com três ou quatro anos de idade, sob condições favoráveis de educação, formam meios gesticulatórios, isto é, conexões condicionadas complexas que se tornarão uma base segura para a formação da linguagem verbal.

Os gestos aparecem, são formados, e só adquirem uma função expressiva adequada devido à influência dirigida dos ambientes, primeiro de tudo e principalmente, do ambiente social.

No curso de servir a criança impedida, a pessoa atendente entende ("lê") a pantomímica da criança cega, surda e muda e, se aquela pessoa está adequadamente qualificada e age como permanente educador da dada criança, usa um método apropriado de influência e satisfaz a necessidade que surgiu.

Desde então, na satisfação das necessidades físicas elementares os métodos de fazer isto são, quase como uma regra, estereotipados (comer, beber, dormir etc.). A criança, devido a seu dom inato para imitação (que é o instinto humano mais poderoso), inevitavelmente separa os componentes constantes do método de influência, [...] por esses gestos que foram formados, no futuro, expressa sua necessidade condicionalmente, isto é, por tais gestos que se formaram à parte de qualquer "consciência" da criança e à parte de sua "vontade" (SOKOLIANSKY, 1962, s. p.).

Sokoliansky explica que no período pré-gesticulatório ela nunca vai, por seus próprios esforços ("espontaneamente") expressar suas necessidades; a sua gesticulação é um análogo da linguagem verbal; portanto, só aparece como resultado da influência mostrada pelas pessoas em uma prática, que se inicia com o atendimento às suas necessidades físicas. Aliás, a característica própria de gesticulação desta criança, antes de ser alfabetizada, é sua individualidade. Ela forma uns meios primitivos de relacionamento que só podem ser entendidos por pessoas que, de fato, atendem à mesma e que lhe ensinam estes mesmos gestos. Um grande problema reside no fato de pedagogos não perceberem a significação de fala gesticulatória, sistematicamente organizada pelo desenvolvimento subsequente de fala verbal; ante isto, a mentalidade da criança não se desenvolve e ela é sentenciada à invalidez.

No período de relacionamento por meio de gestos e, na realidade, devido a isto, pode-se acelerar a formação de elementos primários da fala verbal: de início sob a forma datilológica de palavras-sinais; então, por uso regular da forma datilológica de fala verbal, fica possível acumular um repertório de "palavras" dactilológicas designadoras de objetos concretos que a criança cega, surda e boba encontra na vida cotidiana. É possível designar tudo com "palavras-gestos" dactílicas.

Pode-se notar certa semelhança com o processo de aprendizagem do alfabeto e de construção do vocabulário pela criança vidente e ouvinte. Antes mesmo de

serem ensinadas a ler e escrever sistematicamente, em especial se advindas de famílias cultas, elas não só aprendem o alfabeto, mas dominam os elementos da leitura; são ajudadas pela própria fala verbal que precede o domínio de leitura e escrita. No caso da criança cega, surda e muda, a leitura e a escrita devem ser precedidas por um sistema de fala por gestos, por meio do qual expressa suas impressões e idéias do mundo ao redor.

Simultaneamente, começa a se formar a qualidade mais importante da personalidade da criança, que pré-determina todo o seu desenvolvimento futuro: a necessidade de designar tudo o que a cerca, a necessidade de se expressar. Meshcheryakov aponta que a criança surda-cega não apresenta isso de início.

Sokoliansky (s. d.) defende que, se no período pré-escolar os jogos são determinantes para o desenvolvimento da criança cega, surda e muda, o *período do ABC* refere-se ao estudo sistemático do alfabeto, antes de ensiná-la a ler e escrever, consolidando o alfabeto dactílico como o alfabeto principal. Até certo ponto, as "palavras" dactílicas é que poderão substituir os gestos naturais. Entende que ensinar o alfabeto em sua extensão e a ordem correta de letras é uma tarefa didática específica que servirá como uma base para a assimilação de outras formas do alfabeto (alfabeto braile, alfabeto gráfico da palma da mão, alfabeto articulado oral). Assim, dactilizar permite a substituição gradual da gesticulação. Este período, por analogia, refere-se ao ensino da forma oral da fala à criança vidente e ouvinte. Ensinar a escrever por braile só é iniciado depois que a criança domina o modo dactílico da linguagem verbal; o único meio efetivo de relacionamento com a criança. A seu ver, uma criança cega, surda e muda de cinco anos pode dominar facilmente a pronúncia dactílica.

Depois que a criança aprende o alfabeto dactílico completamente, e começa a "pronunciar" as palavras corretamente, o ensino de uma forma nova de alfabeto deve ser começado, em geral o alfabeto convencional, plano, usado para pessoas videntes. Este é apresentado em relevos semi-planos e de modo semi-gravado, e "impresso" também na palma da criança com o dedo. Esta forma de alfabeto é de grande importância prática à criança para contato com qualquer pessoa que geralmente desconhece o alfabeto dactílico, além de enriquecer seu vocabulário. Com o domínio do alfabeto gráfico plano, a criança pode ser iniciada no ensino de leitura e escrita, seguindo as fases: -escrita com o alfabeto braile; - formação de orações curtas e simples; - formação de frases com assunto, predicado, objeto direto e indireto e elementos auxiliares; -composição de textos.

Para Sokoliansky (s. d.), a construção do vocabulário da criança deve se iniciar com palavras que denotam objetos específicos com os quais entra em contato, primeiramente com os substantivos. Lembra que o cérebro da criança armazena tudo

sistematicamente com o que a ela não só entrou em contato antes de dominar a fala verbal, mas até mesmo antes de aprender gestos como um sistema de expressar seus desejos.

Evidentemente que o método de trabalho de Sokoliansky requeria professores bem treinados. Em anos posteriores, Meshcheryakov (1979, p. 26, 291) escreve que, de agosto de 1962 a maio de 1963, para que a *Escola de Zagorsk* pudesse funcionar, vários professores foram treinados pelo *Institute for Research into Physical and Mental Handicaps* [Instituto para Pesquisa em Impedimentos Físicos e Mentais]. Era preciso instrumentalizar os professores para tamanha tarefa, no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, às mediações instrumentais específicas para iniciar tais crianças ao mundo cultural; ao domínio da língua de sinais, braile, dactilologia, etc. Era preciso prepará-los para “[...] semear sementes para o desenvolvimento da mente humana da criança”. Era necessário atentar para uma peculiaridade, na educação de crianças comuns, os erros podem ser corrigidos fora da escola ou ao longo da própria escolarização e, com a criança surdo-cega isto se complica ante a confusão que lhe traz ao seu mundo já bastante caótico (MESHCHERYAKOV, 1979, p. 29).

Mescheryakov (1979), ao apresentar os trabalhos na Escola de Zagorsk, retoma os fundamentos de Marx, presentes na teoria vigotskiana, lembrando que este defendia que o homem forma sua mente, suas idéias e atitudes enquanto transforma o mundo ao seu redor. Assim, a influência humanizadora dos objetos, que são produtos do labor humano, a importância em se saber operá-los em sua lógica interna, é algo essencial ao comportamento humano, e isso acaba sendo subestimado pelos professores em detrimento do ensino inicial da fala. Com base em Marx, cada uma das relações do homem com o mundo envolve o ver, ouvir, cheirar, sentir, pensar, observar, etc., o que, na verdade, resulta da orientação objetiva, da apropriação dos objetos, enfim, da apropriação de realidade humana. Os órgãos dos sentidos são órgãos biológicos que se desenvolvem como órgãos sociais, posto que apresentem uma ou outra forma de acuidade ante as experiências humanas travadas.

Para Meshcheryakov (1979, p. 292), o comportamento e o pensamento humano em um indivíduo tomam forma e se desenvolvem conforme a disponibilidade que este tem ante os objetos criados pelo trabalho humano, no qual as habilidades humanas se tornam tangíveis. Em outras palavras, a apropriação da totalidade dos instrumentos da produção implica no desenvolvimento da totalidade das capacidades humanas nos próprios indivíduos, tenham eles deficiências ou não. Os primeiros elementos do processo mental humano tomam forma, portanto, quando as necessidades básicas da criança começam a ser

supridas por meio de objetos humanos (roupas, casa, ferramentas e instrumentos, etc.) e de métodos humanos (forma de alimentar-se, vestir-se, etc.).

Tal defesa se torna evidente em Leontiev (1978), que afirma que desenvolvimento mental ou intelectual do indivíduo é produto de um processo superior de apropriação, que não pode ser encontrado nos animais, do mesmo modo em que estes não manifestam o processo oposto, de objetivação das suas habilidades nos produtos de sua atividade. A relação adequada do homem para com um instrumento é expressa, de início e posteriormente, em sua apropriação das operações que nele são encarnadas, desenvolvendo, por conseguinte, suas habilidades humanas e a sua própria consciência (MESCHERYAKOV, 1979, p. 85, 86).

Um instrumento que a criança precisa dominar constitui-se em um objeto no qual é representada socialmente a evolução de operações que pertencem ao homem. A mente da criança toma forma e se desenvolve como resultado dessas interações que faz com o mundo, por meio daquilo que o constitui, tal como objetos e pessoas. Paradoxalmente, pode-se dizer que, ao interagir com coisas, na verdade, está interagindo com o fator humano e, para interagir com outras pessoas, vale-se das coisas por elas criadas (GALPERIN *apud* MESCHERYAKOV, 1979, p. 86).

Quando a criança é ensinada a se comportar no mundo das coisas, a dominar suas ações referentes a elas, passa a se apropriar da sua significância social, da sua essência. Este é o princípio, assumido por Meshcheryakov, que embasa a formação da mente e do comportamento da criança surdo-cega, o que requisita um trabalho prático junto a ela. Antes de se iniciar um trabalho educacional desta forma, é provável que seu mundo seja vazio, destituído de objetos, que podem até ser descobertos em suas manipulações, mas não são tomados por suas funções e designações sociais – visto que as famílias não investiam em sua educação; muitas delas não eram semi-selvagens, mas se aproximavam do reino vegetal.

Como a criança irá se apropriar do mundo exterior? Tal como apontara Sokoliansky, Mescheryakov explica que, de início, ao chegar à escola para surdo-cegos, de modo geral, a criança não tem em si uma necessidade para descobrir o mundo, e não possui habilidades para tanto. Trata-se, doravante, de traçar um caminho individual pela análise de toque e movimento e ao criar, gradualmente, uma infinidade de imagens táteis dos objetos que existem ao seu redor. Ela está destituída de qualquer aspecto de processos mentais humanos, os quais existem somente em forma de potencialidade. Se forem dados objetos para a criança “ler” com as mãos, ela os derruba imediatamente, sem se aborrecer e sem se familiarizar com eles, posto que não lhes atribua significância. Esta quem atribui é o outro, o mediador.

Qualquer criança surdo-cega tem desejos naturais básicos, como comer, excretar, ser protegida, etc. De início, esses desejos se apresentam como necessidades biológicas e não humanas, razão pela qual não se constituem em força motivadora para seus comportamentos. No curso inicial da educação da criança surdo-cega, isto precisa ser transformado. “Estes desejos só se tornam verdadeiras necessidades depois que eles começarem a ser objetivados e satisfeitos por métodos humanos que envolvem ferramentas e instrumentos” (MESCHERYAKOV, 1979, p. 88, 294). É por meio da atividade prática, ou como diz Sokoliansky, “atividade de objeto compartilhada” (MESHCHERYAKOV, 1979, p. 294) que a criança surdo-cega irá apropriar-se da essência das coisas, participando da experiência social vai se humanizando.

Nos horários de refeição, por exemplo, quando o professor a ajuda em sua atividade prática de valer-se de instrumentos como talheres, guardanapos, etc., para alimentar-se, além da sua necessidade básica ser suprida, também se ampliam novas necessidades e desejos. A criança se depara com uma dada organização da mesa, com os objetos que estão sobre ela, com o comportamento social esperado, bem como, ao mesmo tempo, pode sentir-se recompensada por sua participação em um processo que, de início não compreende, mas que, de qualquer modo, traz-lhe alimento.

Durante o estágio inicial dos trabalhos educacionais, independente da idade cronológica da criança, mas em acordo com seu desenvolvimento psíquico, em geral, parte-se dos reflexos orientados para um estímulo particular, para que se torne bem conhecido a ela. Objetos não-familiares não são explorados por ela numa primeira abordagem, e podem provocar reações enérgicas. Aquela reação reflexa, que parece indagar “o que é isto?”, não se verifica nos estágios iniciais do desenvolvimento buscado. Em seu lugar, apresenta reações que parecem significar: “isto é seguro?”; ou, “isto é comestível?”. O autor entende que a reação da criança orientada a um novo objeto não é determinada pela novidade do estímulo, mas por sua ligação com aquilo que já conhece ou com situações já fixadas (MESCHERYAKOV, 1979, p. 89).

Muitos comportamentos reativos parecem inatos, mas há que se considerar que a emergência de novas formas ocorre com a mudança no ambiente, favorecendo para que perceba, analise, sintetize e generalize, embora nem ela própria tenha consciência disto. Por este modo, a hipótese do inatismo é superada: atividade prática que requisita o emprego de instrumentos e ferramentas mediadores provoca a atividade cognitiva; esta, por sua vez, torna-se condição para a sua realização de modo mais elaborado e complexo. “A atividade cognitiva que dirige a reprodução de uma atividade específica, em condições variáveis, não é somente

apontada ao reconhecimento de objetos e à atualização do conhecimento existente, mas a mudar aquele conhecimento, amplificando-o e modificando-o”. Por conseguinte, o processo de percepção [tátil, térmica, olfativa, gustativa, etc.] do qual Vigotski, Sokoliansky e Mescheryakov se referem sempre envolve a reprodução de imagens e a sua modificação.

Ante a contradição entre as demandas de novas situações e o conhecimento já dominado pela criança surdo-cega, ela irá desenvolver a “atividade orientativa antecipatória”. Esta se refere à disparidade entre aquelas atividades que a criança já domina e os novos saberes necessários para sua ação, o que leva à criação de força motivadora para o desenvolvimento da atividade cognitiva (MESCHERYAKOV, 1979, p. 296, 297). Entendo que a atividade orientativa antecipatória situa-se no âmbito da zona de desenvolvimento próximo, formulada por Vygotski.

É importante marcar, que no curso do desenvolvimento, há uma contradição entre as suas necessidades e os meios que domina para satisfazê-las. Num primeiro estágio de emergência de um novo tipo de atividade, de fato, a necessidade é insuficientemente satisfeita ante os métodos imperfeitos de ação, gerando um motivo para aperfeiçoar a ação. Por esse modo, a criança vai, cada vez mais, estar envolta com processos vitais para emergência de formas humanas de atividade. A criança surdo-cega também adquire conhecimentos fazendo inter-relações, que se estendem para além das atividades práticas imediatas que realiza. Assim, são criadas condições para que venha a dominar atividades mais complexas, indo para além da satisfação das necessidades físicas, o que torna possível o avanço na aprendizagem.

Comparativamente, até a década de 1970, as escolas soviéticas para surdo-cegos diferiam das escolas norte-americanas e inglesas pela prioridade no desenvolvimento de habilidades de auto-cuidado. As habilidades sensório-motoras deviam ser desenvolvidas por meio de algo que fosse significativo à criança, e útil a ela e à sociedade (MESCHERYAKOV, 1979, p. 94). Isso é importante de se dizer já que, não raro, as famílias deixavam que ela descarregasse sua energia em movimentos corporais sem propósitos, e até se fixando naqueles remanescentes de convulsões; comportamentos que se manifestam sem o desenvolvimento mental e que dão a idéia de terem lesões cerebrais ou retardamento mental.

Distanciando daquela prática escolanovista já apontada, para Meshcheryakov (1979, p. 95), o ensino meticulosamente planejado se faz necessário para vencer a reação defensiva-passiva da criança, criando novos padrões comportamentais. O nível do treino motor que fixa tais padrões deve estar em acordo com o nível de desenvolvimento de suas necessidades, cuidando-se para que a educação não tenha um caráter

coercitivo. É necessário que o professor trabalhe área/temas com os quais ela esteja pronta para lidar, mas não deve se esquecer de estar também antecipando o desenvolvimento de necessidades posteriores.

Exemplifica que, no ensino da alimentação com a colher, são envolvidos trabalhos extremamente coordenados de mãos, cabeça e lábios, superiores e inferiores. Tem-se que descobrir como a criança surdo-cega, e ainda sem a apropriação de alguma forma de linguagem, irá reagir ao toque da colher, qual a região dos lábios que lhe é mais sensível, etc., para desenvolver um conjunto graduado de ações, visando um movimento corporal, socialmente adequado, para a alimentação. Trata-se de um trabalho minucioso, e que exige a participação ativa da criança. Esta será inserida em um processo de adquirir habilidades e de apropriação de significados importantes, levando-a a superar ações caóticas e incompreensíveis. Ante o ritmo pessoal de cada criança e ao seu nível de domínio de ações instrumentais, é que devem ser adaptadas as formas de abordagem corporal – em geral, esta deve ser bastante cuidadosa, delicada, para não provocar na criança que está sendo tocada reações de defesa e agressão, decorrentes de medo. Após o trabalho intensivo de auto-cuidado, a criança poderá imitar o que fazem por ela, e passar a fazer por si mesma. Deste modo, será substituída a ação do outro sobre si, para a ação do outro consigo, até que atinja o nível do fazer sozinha por meio da imitação. No início do trabalho de humanização pelo desenvolvimento do auto-cuidado, a mão do adulto ensinante sempre estará junto à mão da criança surdo-cega aprendiz. Trata-se de uma forma especial de aprendizagem; só se pode imitar aquilo que está na “zona das possibilidades intelectuais próprias” (VYGOTSKI 2001, p. 239).

Conforme Vygotski (2001, p. 243),

A educação unicamente é válida quando precede o desenvolvimento. Então, desperta e engendra toda uma série de funções que se achavam em estado de maturação e permaneciam na zona de desenvolvimento próximo. Nisso consiste precisamente o papel principal da educação e no desenvolvimento. Nisso se diferencia a educação da criança do adestramento dos animais. Nisso se diferencia a educação da criança, cujo objetivo consiste no desenvolvimento multilateral, do ensino dos hábitos especializados, técnicos [...].

Retomando acerca da imitação, ela, em tal processo educativo, pode ser auto-reforçadora quando a execução da atividade em si torna-se interessante à criança, ou se torna um meio para que alcance algo. Para Zaporozhets, formas avançadas de imitação são tidas como “imitações intelectuais” (MESHCHERYAKOV, 1979, p. 299). A imitação pode

pautar-se em ação atualmente percebida ou em ação imaginada; a criança surdo-cega pode imitar algo que conservou em sua mente. Mas o certo é que, neste caso, a essência da imitação está no compartilhamento de uma atividade por um adulto e uma criança. Atentar-se para o padrão da atividade imitativa da criança permite que se tenha uma compreensão maior de como ela está se desenvolvendo, qual é o nível de complexidade que alcançou; pela imitação ela expressa o seu desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento próximo.

Mas a imitação pode ir muito além. De acordo com Korneyeva (1979, p. 315), em Zagorsk ela mesma e seus amigos que ali estudaram tiveram professores que os inspiravam. Depõe o seguinte: “Eu estava ansiosa em me tornar uma professora e dar às crianças surdo-cegas a alegria da comunicação, de uma vida com metas conscientes e caminhos que conduzem a elas, porque eu tinha atingido esta alegria e assim tinha estado em uma posição ajudar as crianças surdo-cegas efetivamente”.

O depoimento de Korneyeva é avalizado por um importante filósofo soviético que publicou seus estudos nas décadas de 1960-1970, Evald Vasilyevich Ilyenkov (1924-1979). Para este autor, Sergei Sirotkin, Natalia Korneyeva, Alexander Suvorov’s e Yuri Lerner são indivíduos raros que, apesar da surdo-cegueira, completaram com sucesso a educação superior no *Departamento de Psicologia da Universidade de Moscou*. Testifica que os professores deles eram unânimes em reconhecer que não apenas se tornaram especialistas bem qualificados em seus particulares campos de trabalho, mas também se tornaram pessoas talentosas – o talento se desenvolve.

Ilyenkov (1979, p. 309, 310) expõe que a tese de graduação de Suvorov’s é no âmbito do desenvolvimento da imaginação da criança surdo-cega. Faz “[...] uma análise abrangente da natureza da imaginação em geral e das condições necessárias para o desenvolvimento desta faculdade”. Sirotkin, além de seu interesse em matemática e tecnologia, estuda o papel da linguagem no desenvolvimento da mente humana. Korneyeva atua com a formação das qualidades morais do indivíduo não só no plano teórico, mas em atividades práticas com crianças. Lerner trabalha com desenvolvimento de ensino que possa ajudar crianças pouco perspicazes, envolvendo materiais em relevos, desenhos em relevos, etc. Enfim, eles se qualificaram na ciência que sonda um dos mais, se não o mais, complexo enigma do universo: a constituição e o desenvolvimento da mente humana. Graças a tal ciência, atingiram o nível de vida que conduzem hoje, dedicando-se à continuação do trabalho único, iniciado pelos seus professores Ivan Sokolyansky e Dr. Alexander Mescheryakov. Pode-se pensar que esses quatro ex-alunos de Zagorsk valeram-se da imitação não só para se

apropriarem de algum tipo de linguagem, das atividades cotidianas e científicas, mas no próprio encaminhamento das suas vidas, dedicando-se ao magistério.

Segundo Korneyeva (1979, p. 318), “[...] o ensino da criança surdo-cega não é um milagre, mas uma lógica aplicação prática do conhecimento científico”. Ela também deve aprender a brincar como as demais crianças; a vestir e despir bonecas, por exemplo. Isso tem muita importância, posto que se trate de uma representação ou de uma reprodução daquilo que aprendera a fazer consigo mesma; mas no brinquedo o fará num outro plano, menor e fora de seu corpo – o que lhe exige maior habilidade psicomotora. A lógica de pôr os braços da boneca por entre as cavas e mangas dos vestidinhos é a mesma que lhe permite trocar suas próprias roupas. E, no caso, além de se fixar o desenvolvimento real, já adquirido, o brinquedo, mesmo sendo uma atividade secundária, leva-a a avançar em seu desenvolvimento. O percurso deste é, pois, no sentido de interpsicológico, extrapsicológico a intrapsicológico, e vai se ampliando de atividades individuais a atividades em grupo – como, por exemplo, quando consegue ajudar outra criança a se vestir e se alimentar, etc.

A rotina, com sistematização das atividades, torna-se essencial para ordenar o caos interno da criança surdo-cega, já que as elaborações conceituais, mesmo as mais simples, requisitam intenso trabalho de mediação. A sua cotidianidade, uma vez decidido o rumo do investimento em seu desenvolvimento, deve ser marcada por uma dada lógica de tempo e de atividades que lhes possam ser compreensível à criança. E justamente as atividades rotineiras e cotidianas, das quais as pessoas comuns participam sem a necessidade de uma ordenação sistemática das mesmas, é que compõem o estágio inicial da sua educação. Assim, o que é conteúdo cotidiano (HELLER, 1991) às outras pessoas, a ela, será o conteúdo não-cotidiano. Aliás, para grande parte das crianças surdo-cegas, conforme Mescheryakov, o cotidiano de suas vidas consistia em ficar inerte, passiva, em dependência direta e contínua de outrem. Sob a escola soviética, o não-cotidiano, de imediato, implica em adentrar para o mundo humanizado, tendo contato com objetos, ações e situações práticas, algo que se constitui “naturalmente” em cotidianidade para as crianças videntes e ouvintes, seja pela intensidade de estímulos recebidos, seja pela facilidade em reagir a eles.

A criança surdo-cega desenvolve diferentes habilidades em diferentes estágios, e a cada domínio, entendo que se possa dizer que ela necessariamente dá um salto qualitativo. Tal como visto em relação à educação regular e de crianças com outras deficiências, um importante aspecto na educação de crianças surdo-cegas soviéticas está no reconhecimento do papel do trabalho socialmente útil para o desenvolvimento do psiquismo.

Conforme Meshcheryakov, em Zagorsk, as crianças são estimuladas a participarem de grupos de trabalho prático e suas participações são avaliadas em relação ao grupo. Elas apresentam interesse e dificuldades variadas nas mais diversas atividades (carpintaria, loja da carpintaria, cuidado de plantas e de animais, etc.). São levadas a perceber a significação da divisão do trabalho social e quanto o resultado global depende das tarefas específicas, realizadas sob objetivos comuns. A partir dos 16 anos, se o aluno surdo-cego possui habilidades necessárias, ele é encaminhado para o trabalho. Por meio deste, ainda será desenvolvido um conjunto de habilidades psicológicas e sociais. Todavia o mais importante em sua inserção no mundo do trabalho não é o desenvolvimento de tais habilidades, que são muito específicas ao domínio psicomotor e cognitivo, mas o fato de que, por ele, o homem se humaniza e constrói uma dada identidade social. Ante todo o exposto, pode-se compreender, então, porque Meshcheryakov diz que não se começa com o ensino da linguagem o seu processo educacional rumo à humanização.

Segundo Meshcheryakov (1979, p. 211-213), além do trabalho, o processo de humanização conta com o domínio dos signos, pelos quais a criança denota objetos, as suas funções, aborda as situações, apresenta as ações e os elementos do comportamento. A palavra falada pela forma manual é a superestrutura construída sobre a base da fala por sinais, é uma variante que se tornou independente. Os signos denotam objetos familiares encontrados no cotidiano e são, gradualmente, substituídos por palavras escritas por soletração manual, que representam,, para a criança surdo-cega, signos com uma configuração diferente.

Conforme antes apontara Sokoliansky, explica que a aprendizagem verbal não se inicia com letras, mas com palavras em um dado contexto. As primeiras palavras da criança são signos; e as primeiras palavras dactílicas da criança são incorporadas em uma história por meio da mímica, posteriormente ela dominará várias palavras referentes a objetos concretos. A seguir, ela pode vir a usar o alfabeto dactílico, que já aprendeu. Uma vez dominada a escrita por dedos, a criança será corrigida para tornar clara a correspondência signo-objeto. É extremamente necessário que o professor domine o alfabeto dactílico, visto que é por suas mãos [do professor] que a criança o dominará, bem como os demais alfabetos.

Meshcheryakov (1979, p. 214) salienta quão importante é a leitura para e pela criança surdo-cega. A leitura de livros de literatura, de ciências, etc., por meio do braile, é condição essencial para o alto nível de desenvolvimento no processo da auto-educação, e defende que “o céu é o limite”. Os alunos devem ser estimulados a comporem textos, a serem lidos para outros alunos, corrigidos, ampliados pelo professor. As temáticas são em torno dos fenômenos naturais, da estação vigente do ano, das ferramentas humanas, do trabalho na

indústria e na agricultura, da vida e atividade humanas, do mundo dos animais, do mundo inorgânico, etc. No sétimo ano, serão iniciados em geografia e acerca da história da União Soviética. Nos anos seguintes serão preparados para biologia, zoologia, etc.. Mas é certo que o uso de mapas será ensinado, bem como o amor à terra natal e ao trabalho socialmente útil (MESCHERYAKOV, 1979, p. 216, 217).

Para Knox e Kozulin (1989, p. 72), Meshcheryakov aborda não somente o desenvolvimento humanizado, mas, também, o “tempo humanizado”, expondo a importância de se ter uma tabela de tempo bem organizada. As ações das crianças ou jovens surdos-cegos-mudos devem se tornar elementos do sistema integrado de comportamento, posto que, normalmente, tal integração está em falta nos mesmos. “Nas crianças especialmente, conceitos diários aparecem como científicos. Elas devem aprender sistematicamente com a ajuda de instrutores, porque essas crianças têm falta de experiência e de conhecimento das mais simples coisas no mundo que as circunda”. Pode-se entender, assim, o crucial papel das ferramentas para essas crianças, que serão trabalhadas em seu desenvolvimento, aprendendo a manipular objetos de maneira socialmente útil. Com base na teoria vigotskiana, Meshcheryakov (*apud* KNOX; KOZULIN, 1989, p. 72) enfatiza o papel das ferramentas para uma interação plena de sentido, visando ao desenvolvimento da criança.

Encerrando este capítulo, espero que as questões norteadoras acerca do elemento diferenciador das teorizações de Vigotski no tocante às deficiências em relação aos autores da sua época, e de como os fundamentos da teoria marxista estão presentes em tais teorizações tenham sido respondidas.

Vigotski e seus continuadores deixam marcada a busca das causas materiais das deficiências, seja no organismo – no sistema nervoso central ou em partes específicas do corpo humano, mas, antes disto, nas relações sociais travadas. Estas é que, por fim, dão as direções possíveis ao atendimento a cada manifestação da deficiência, bem como ao desenvolvimento do psiquismo humano.

Vigotski mostra a possibilidade e a necessidade de se crer no homem, tenha ele deficiência ou não; de se crer em uma outra organização social que superasse a sociedade de classes a qual, até os dias de hoje, infelizmente, tanto interfere para que parcelas de pessoas recebam os mais avançados atendimentos e outras sejam mantidas no limite do primitivismo.

O autor defende, ao longo do *Tomo V*, a sociabilidade e a carência do homem, a sua formação pela atividade do trabalho, o seu caráter necessariamente criador e criativo. Defende a imitação como atividade própria à aprendizagem e reveladora do estágio de desenvolvimento do psiquismo, da importância de se ter uma educação escolar com lógica,

que ensine a criança a observar, analisar, sintetizar, generalizar, abstrair, enfim, a pensar para além do imediatamente dado. Tanto quanto possível, a educação especial [auxiliar, reabilitadora, corretiva, etc.] deveria estar empenhada na construção de um novo homem, de uma nova sociedade.

Ainda que apresente os fundamentos para uma nova Defectología e Psicologia Especial, a sua luta, como expus em capítulo anterior, não era por determinadas minorias, mas pela maioria, pelos homens que se *fazem* pelo trabalho; portanto, por homens que na, época contemporânea, são partícipes de processos cada vez mais alienadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

UMA *SÍNTESE* POSSÍVEL: O BOM ENSINO *ESPECIAL* SERIA AQUELE QUE SE ADIANTASSE AO DESENVOLVIMENTO *SOCIAL*?

Meu povo e meu poema crescem juntos
como cresce no fruto
a árvore nova
No povo meu poema vai nascendo
como no canavial
nasce verde o açúcar
No povo meu poema está maduro
como o sol
na garganta do futuro
Ferreira Gullar

Os caminhos que se apresentam à Educação Especial atual, em particular no que se refere à exclusão da pessoa com deficiência e à Educação Inclusiva em seus diferentes desdobramentos e implicações têm sido alvo de inúmeras pesquisas e análises, como se pode constatar com Ferreira (1993; 1998); Kauffman; Hallahan (1995); Skliar (1997); Stainback, Stainback (1999); Keller (2000); Ferreira *et al* (2002) Mitller (2003); Garcia (2004); Góes, Laplane (2004); Ribeiro (2004); Carlota (2004); Tessaro (2005); Baptista (2006) dentre outros, alguns já citados.

Cada um dos estudos apresenta dados de investigação ou abordagem de uma questão que passa a ser problematizada, visto que se apresenta como crucial a uma prática educacional eficaz. Assim, as políticas públicas, as metodologias específicas (às deficiências intelectual, auditiva, visual; aos quadros de múltiplas deficiências, de condutas típicas, etc.), as repercussões sociais da exclusão e da inclusão, etc. têm sido alvo de preocupações de estudiosos, que defendem a inclusão total (full inclusion) ou parcial, ou um cuidado maior para com a concepção inclusiva. [Pode-se ter uma idéia geral a respeito das investigações nesse campo em Tessaro (2005) e em Ferreira *et al* (2002)]

Ao desenvolver o presente trabalho investigativo, dentro deste panorama acadêmico, pensei em responder algumas questões, e ter pistas a respeito de outras. Fui norteada pela questão maior: em que a psicologia pode contribuir para se ter maior lucidez

acerca da constituição do psiquismo do homem, com e sem deficiência, do modo como ele se humaniza e da educação que ele protagoniza?

Esta questão se traduziu no objetivo geral de buscar as contribuições advindas de teóricos da Psicologia Histórico-Cultural acerca da Defectología e do psiquismo humano e as suas implicações para a Educação e a Psicologia dos dias atuais. Para tanto, estudei as elaborações soviéticas acerca da Defectología, considerando, em especial, os escritos vigotskianos que dizem respeito aos novos fundamentos teórico-filosóficos e implicações prático-metodológicas às novas pedagogia e Defectología. Identifiquei, também, algumas críticas e proposições vigotskianas para as áreas específicas das, hoje denominadas, deficiências intelectual, visual, auditiva e surdocegueira.

Certamente que o recuo a uma outra época histórica e a uma sociedade sob o comunismo real oportunizou o alcance de elementos passíveis de análise e de comparação com os dias de hoje. Este recuo permitiu o necessário afastamento dos problemas e queixas atuais, das experiências diretas e imediatas com as quais se tem deparado e que, ante a urgência e a força com que se mostram, podem aprisionar tanto o psicólogo, como o educador, e todos aqueles de quem se requisita alguma resposta para a educação.

DAS CONCLUSÕES GERAIS

Neste momento de síntese, é necessário retomar as teses que sustentaram esta pesquisa.

Tese 1. “É preciso considerar o projeto social e o projeto educacional soviéticos, para se conhecer a riqueza que a teoria vigotskiana contém em si, tanto para a educação e a psicologia daquelas décadas iniciais do século XX, quanto para a psicologia e a educação comum e especial do século XXI”.

O estudo daquela sociedade russa e soviética e da educação que ela implementou se faz necessário para entender a riqueza do trabalho de Vigotski, das suas críticas e proposições à Psicologia e à Educação comum e especial.

Com o *Capítulo 1*, pôde ficar evidenciado que o projeto social e o projeto educacional soviéticos assumiram as mesmas direções: a construção de uma nova sociedade. Apontei que, nos anos pós-revolucionários, o caráter escolanovista se fez presente entre os educadores, em parte porque a Escola Nova se apresentava ao mundo como uma proposta

avançada, que poderia fazer frente a uma escola arcaica, tradicional e, no caso, czarista. Mesmo já havendo, antes de 1917, proposições a respeito de uma educação laica, para todos, única, não havia projeto de um sistema nacional de ensino socialista. Este foi alcançado ao longo dos anos seguintes. Reformas foram feitas na década de 1930 com ênfase à valorização dos conteúdos científicos, da apropriação do saber sistematizado para a formação do novo homem, da sala de aula como espaço de ensino – não bastava recitar idéias marxistas-leninistas; era preciso entendê-las e dominar a ciência. Os fundamentos filosóficos, os princípios norteadores, os objetivos educacionais para a educação soviética comum eram firmados com vistas à superação da sociedade burguesa e à consolidação do comunismo. Cultivar as sementes do coletivo e valorizar o trabalho socialmente útil era a tônica.

A convocatória para crianças, jovens, adultos e idosos construir (literalmente) uma nação destruída pelas guerras, e que já vinha pauperizada pelo czarismo, era o motivo para que o mundo da produção e a educação sofressem grandes transformações. Deste modo, o termo “coletivo vigoroso” aparece em publicações soviéticas ao se referirem à população em si, bem como ao princípio ético a ser cultivado entre todos.

O coletivo deveria gerar o novo homem. Este não poderia ser “semi-selvagem” [analfabeto], como falara Lênin, e nem primitivo, como apontara Vigotski. Contudo, não deveria ser apenas “ilustrado” pela academia, como fora a burguesia czarista. Deveria contar com o domínio de mecanismos psicológicos superiores para apreender o mundo e atuar sobre ele, transformando-o e sendo por ele transformado; valendo-se do marxismo, como exposto no *Capítulo I*.

A possibilidade de o homem passar de uma condição de desenvolvimento primitivo à de desenvolvimento cultural foi teorizada por Vigotski e outros psicólogos soviéticos e, por este autor, ela foi advogada no tocante à pessoa com deficiência. Mesmo em caso de deficiência, o homem pode ser humanizado. No caso de atraso mental, por exemplo, ainda assim a meta a ser buscada por psicólogos e educadores deveria ser, no entendimento de Vigotski, o desenvolvimento da abstração, tanto quanto possível, o domínio de relações instrumentais (VIGOTSKI, 2001).

Embora não seja citado pelos autores que escreveram a respeito da educação russa e soviética naquelas primeiras décadas do século XX, fica notória que a riqueza da teoria de Vigotski reside, justamente, no reconhecimento da riqueza do homem – algo tão essencial para que se desse a implantação da nova sociedade. Daí suas críticas e proposições teórico-metodológicas revelarem-se vigorosas para a educação comum e a Defectologia da época e para a Educação e a Psicologia atuais. Vigotski demonstra quanto o coletivo ou a

coletividade são fundamentais para a constituição daquele homem cultural pleiteado que, por ela, poderia se enriquecer. Assim, penso que não se possa entender a Defectologia e a própria educação soviética sem se considerar o contexto sócio-histórico ao qual se atrelavam, e sem se referir a Vigotski, já que este discute e postula os novos princípios e fundamentos das mesmas.

Há que se ter em mente que, quando Vigotski fala de orientação vocacional, de coletividade, de trabalho, de coletivo, de revolução, de desenvolvimento por saltos qualitativos, etc., ele o faz com base no marxismo, na sociedade soviética, visando uma psicologia também revolucionária. Quando fala em relações sociais, está considerando não somente as relações interpessoais, mas as relações entre os homens em sociedades de classes sociais antagônicas. Quando fala sobre o cego, o surdo-mudo, o atrasado mental, o cego-surdo-mudo, etc., não está na defesa de que “apenas” possam participar da escolarização, embora esta já fosse uma grande defesa para a época. Defende que possam ser humanizados tanto quanto as demais pessoas, e que possam participar, efetivamente, da sociedade socialista. Explicita que as pessoas com deficiências podem ser tão alienadas ou livres como as pessoas comuns. Com Vigotski, fica explícito que o problema do não-desenvolvimento não se deve ao tipo de deficiência e ao grau de comprometimento provocado; antes disto, ele se apresenta ante os limites que as classes sociais delimitam aos homens.

A riqueza de uma sociedade posta em circulação leva à riqueza dos seus homens. É preciso conhecer a sociedade e os mecanismos que ela emprega para se apresentar de uma dada forma, para se apreender os pensadores que ela produz.

Por outro lado, a própria teoria vigotskiana, sendo uma *produção* dos anos iniciais de implantação e de afirmação do socialismo, contribui para a compreensão daqueles homens, da sociedade e dos soviéticos. Em outras palavras, as produções humanas (como as científicas, as artísticas, etc.) revelam, além das características singulares de seus criadores ou propositores, os demais homens e a sociedade que constituem.

Ao buscar, nos limites desta tese, estudar o contexto sócio-histórico de emergência da educação soviética comum e especial, ao levantar dados do desenvolvimento da ciência psicologia da época e de aproximar-me de elaborações literárias russas e soviéticas, pude constatar quanto aquilo que os homens produzem revela, além de características pessoais de um dado autor, aspectos marcantes da própria sociedade na qual se inserem. Por meio das produções humanas, como as teorizações científicas, aliadas aos registros documentais e a outras fontes historiográficas, pode-se conhecer melhor os próprios autores, bem como os demais homens do seu tempo e a própria sociedade que eles constituem.

Por esse modo, posso dizer que a teoria vigotskiana, por ser uma *produção* elaborada naqueles anos iniciais de implantação e de afirmação do socialismo, permite que se compreenda melhor aqueles homens e aquela sociedade. Se as produções de Vigotski revelam as suas características singulares, seus desejos, valores, processos criativos, fundamentos filosóficos, domínios teóricos e técnicos, etc., voltados a alguns campos do conhecimento, elas também apresentam dados que possibilitam entender as demandas com as quais as sociedades russa e soviética se depararam, as “soluções” ou “alternativas” que encontraram, as contradições geradas. Deste modo, as elaborações de Vigotski revelam não só o grande psicólogo que foi, mas os sofrimentos e as conquistas da sociedade soviética e do próprio estado em que se encontravam a psicologia e a educação no mundo.

Tese 2. “A compreensão mais rica e adequada da obra vigotskiana requer o aprofundamento nas formulações do autor no âmbito da Defectología ou da Educação Especial, que se constituiu em campo privilegiado de explicitação das principais teses de Vigotski acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humanos”.

Quando se objetiva conhecer a obra de Vigotski e suas implicações para o século XXI, é necessário estudar sua produção no âmbito da Defectología. Trata-se de um campo em que os limites da aprendizagem e do desenvolvimento humanos são investigados, e seus estudos a respeito revelam uma defesa incondicional na potencialidade humana.

Como visto nos *Capítulos 2 e 3*, a Defectología tornou-se um espaço privilegiado de formulação e/ou de comprovação das principais teses de Vigotski a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento humanos. Aponto, a seguir, algumas delas.

a) *O homem com deficiência se humaniza pelo trabalho e pela cooperação com seus pares.* Vigotski defende que o trabalho deva ser tomado como atividade vital. Desta forma, encaminha-se para a defesa da educação politécnica, no âmbito da escola regular e da escola auxiliar/especial. E se esta não pode ensinar sob a politecnia, deve sempre valorizar o trabalho socialmente útil.

b) *O processo de constituição daquilo que é propriamente humano segue sempre a mesma direção no desenvolvimento de pessoas com e sem deficiências.* Ou seja, o desenvolvimento psicológico superior parte do meio exterior, do plano intersíquico, para o interior, o plano intrapsíquico. Isto permite dizer que as funções psicológicas mais elaboradas já se apresentam entre os homens antes de serem imitadas e usadas com intencionalidade por uma criança com e sem deficiência.

c) *As leis do desenvolvimento humano no plano filogenético não se reeditam, da mesma forma, no desenvolvimento ontogenético de pessoas com ou sem deficiência.* Por ocasião do seu nascimento e nos primeiros anos de sua infância, a criança com e sem deficiência não possui condições físicas e psicológicas para trabalhar. Ela não se transformará pelo seu trabalho. Mas porque já nasce em um mundo humanizado, já constituído de produtos e processos de um dado nível de riqueza espiritual, frutos do trabalho de outrem, com os quais conviverá doravante e deles se apropriará em uma dada medida, ela se desenvolverá. Ela tornará *seu* aquilo que é social, tanto quanto lhe for permitido.

d) *As mediações com outros homens permitem a uma criança muito comprometida pela deficiência apropriar-se daquilo que é humano.* O *outro* é representado pelos que cuidam diretamente dela, por outros homens da sua cultura, e pelas próprias produções humanas, que farão com que aquilo que lhe é, de início, estranho torne-se parte dela. Em sua vida cotidiana, conforme as mediações vivenciadas, mesmo a pessoa que não vê, não ouve e não fala poderá aprender a reproduzir, tal como as demais, as características que a identificarão como pertencente a uma dada época, sociedade e cultura. Profissionais mediadores bem formados tecnicamente e condições favoráveis às mediações significativas são essenciais para oportunizar tal apropriação. A pessoa pode sair de um mundo vegetativo [mais comprometido que a condição de *semi-animal*] e adentrar ao mundo humanizado.

e) *A escola auxiliar deve ser forte.* Para Vigotski, onde havia “fraqueza” deveria haver força. Expõe esta idéia para refutar a prática instituída de “escola fraca para os fracos”. Até a década de 1950, as escolas especiais soviéticas apresentavam-se para os chamados retardados mentais, cegos e surdos-mudos, sob a forma de internatos e de externatos. Elas se assemelhavam aos estabelecimentos de ensinos gerais, porém com particular atenção à formação prática (BOLETIM, 1958, p. 21)⁶⁹. Penso que a semelhança com a escola comum em parte deve-se à contribuição de Vigotski, pela defesa de uma escola especial com conteúdo curricular científico semelhante à escola comum.

f) *O processo educativo deve provocar revoluções nas pessoas com e sem deficiências.* Para Vigotski, era preciso elaborar metodologias adequadas para que o processo de humanização se desse. Mas entende que não é o método em si que faz uma educação ser revolucionária, formando novos homens. E sim os seus princípios, os seus fins e os conteúdos que veicula, bem como os fundamentos filosóficos que a norteiam é que determinarão seu caráter reacionário ou revolucionário. E é esse conjunto de fatores que pode contribuir para mudar

⁶⁹ Texto traduzido com autorização, publicado pela UNESCO em 1955.

qualitativamente as atividades psicológicas superiores dos alunos, que devem ser tomados por suas características positivas.

g) *Os conceitos científicos devem ser instrumentos para a pessoa com deficiência apreender o mundo e intervir sobre ele.* Quanto mais experiências, qualitativamente relevantes, tiver com os conceitos científicos, mais a pessoa tende a desenvolver formas psicológicas sofisticadas de interagir com o mundo; mais livre pode se tornar da realidade objetiva imediata, permitindo-lhe realizar análises, sínteses e generalizações, bem como governar conscientemente sua conduta.

h) *O comprometimento físico e/ou mental gera alguma forma de compensação, que pode ser positiva ou doentia.* A educação deve levar a pessoa sob tal condição a criar e/ou dominar vias colaterais de desenvolvimento; substituindo, sempre que necessário, meios de apreensão do mundo externo e de externalização das suas elaborações internas. Pode se valer de esquemas que lhe são ensinados ou que são desenvolvidos por ela, empregados ou não por demais pessoas em condições semelhantes. As vias colaterais substituem os caminhos compartilhados pelos indivíduos comuns. Ela pode desenvolver a *supercompensação*, o que confirma que não há um limite para o desenvolvimento humano. Porém a compensação também pode resultar em mecanismos neuróticos, doentios.

i) *A deficiência, o déficit ou defeito biológico só terá o estatuto de impedimento se assim a sociedade o reconhecer.* A princípio, tal condição implica apenas em um modo diferenciado de desenvolvimento, e não um fator impeditivo deste. A questão maior não é o problema biológico ou mental em si, e sim as repercussões sociais que causa.

j) *A “educação social” é que pode levar pessoas com deficiência ao pleno desenvolvimento das faculdades humanas, à formação do homem cultural comprometido com o coletivo.* A conduta da pessoa deve ser cada vez mais orientada, consciente, auto-regulada e auto-governada. É na sociedade sem classes sociais antagônicas que o desenvolvimento humano revela sua plenitude. Na sociedade capitalista, a formação da personalidade é marcada pelo desenvolvimento alienado e unidirecionado.

k) *A alienação não é vencida somente com a ciência.* Antes, na sociedade de classes antagônicas, a ciência pode ser fator e meio de produção da alienação. Todavia, segundo a contradição dialética, nesta mesma sociedade, estão postos os elementos para a sua superação.

l) *A questão fundamental é uma menor distância entre o nível de desenvolvimento do gênero humano e do homem particular.* Vigotski não defende uma sociedade que respeite as diferenças, mesmo porque uma diferença, ao ser respeitada, pode *ofender*, contradizer as demais. Em Vigotski, a luta é por uma sociedade que não produza tantas diferenças gritantes

de apropriação e usufruto das produções humanas. A causa, se assim se pode dizer, é pela emancipação humana. Entendo que somente sob esta perspectiva é que se pode aproximar as elaborações vigotskianas no campo da Defectologia dos princípios da educação inclusiva. Estes, como pode ser identificado em diferentes publicações, são legítimos. Todavia fica difícil pensar em levá-los às últimas conseqüências mantendo-se a sociedade de classes, tal como se tem hoje.

Apresentados estes destaques sintéticos, é preciso discutir algumas implicações para o século XXI.

DAS IMPLICAÇÕES PARA A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO ATUAIS

É preciso dizer que o caminho percorrido nesta pesquisa pareceu-me essencial ante a busca por uma psicologia crítica, num panorama de “recoo da teoria”, como escreve Moraes (2001). O pensamento crítico em psicologia vem sendo construído nos limites possíveis à lógica de se ter que reproduzir, de certa forma, o *status quo* e ao mesmo tempo de se ter que superá-lo.

Ao contrário de Vigotski e de demais autores citados, não se está teorizando e construindo metodologias psicológicas e educacionais em um período pós-revolucionário, de superação do capitalismo. Antes, hoje, argumenta-se e pleiteia-se uma dada prática científica e uma dada prática social sob as experiências negativas já vivenciadas com o regime soviético e ante a ideologia pós-moderna que toma tudo e todos sob uma retórica de negação dos dados objetivos da realidade – nada é realmente alguma coisa, ou, se é, logo pode deixar de sê-lo; tudo é relativo, depende do ponto de vista; tudo é flexível.

Harvey (1992) apresenta uma reflexão a respeito da pós-modernidade, bem como dos seus reflexos na sociedade contemporânea por meio da abordagem de temas como: cultura, arte, arquitetura, urbanismo, cinema, tempo e espaço. Aborda sobre o início da década de 1970. Trata-se de um período de transição de um padrão de acumulação/produção capitalista rígido, o fordismo e suas forças produtivas, aos novos modos de acumulação do capital, a “acumulação flexível”. Relaciona esta transição com as novas práticas e formas culturais, considerando: a contribuição das novas tecnologias, o surgimento de uma prática do descarte das coisas, do consumo, da moda e da manipulação de opinião e do gosto, a partir da construção de novos sistemas de signos e imagens. O autor tece uma rede de ligações entre

estas mudanças ocorridas, o modo como tais trocas se deram e a diversificação dos valores de uma sociedade que, a seu ver, se encontra em vias de fragmentação.

Hoje, é preciso considerar que a filosofia pós-estruturalista⁷⁰, que desmantela qualquer possibilidade de pensamento lógico e radical, que descarta que a subjetividade humana seja oriunda das relações sociais objetivas, se faz vigorosa na prática de valorizar as experiências individuais, como se fossem independentes de uma totalidade, e de dispensar explicações teóricas sob uma radicalidade.

É neste contexto que entendo que os escritos vigotskianos se apresentam como provocativos, já que podem subsidiar um olhar mais cuidadoso desta prática social sob a filosofia pós-estruturalista e a ideologia pós-moderna.

Todavia, de modo geral, pode-se valorizar Vigotski por defender uma escola que ensine conteúdos relevantes, de uma forma radical e com qualidade; uma psicologia que explique e convença a respeito da intrínseca relação entre condições sócio-históricas objetivas e a biografia pessoal dos fracassados/atrasados ou bem sucedidos na escolarização. Mas, ante tal contexto atual, reconhecer que este autor estivesse na defesa da superação da sociedade de classes sociais antagônicas soa tão estranho que autor e obra podem ser simplesmente negados. Ou podem ser apropriados da forma que melhor se adequar a tais padrões, como expõe Duarte (1996).

No âmbito da Educação Especial, não é raro que se dispensem abordagens como a vigotskiana, permeadas pela ciência da história. Isto se torna compreensível; afinal, na prática cotidiana de uma sala especial, de uma escola especial, ou de uma sala comum com alunos com diferentes tipos de comprometimentos e necessidades de toda ordem, pode ficar a falsa idéia de que a aprendizagem e o desenvolvimento deles sofram pouca ou nenhuma implicação da direção filosófica, política e ética assumida pelos educadores e gestores da educação. Fica evidente para muitos que a alfabetização e o domínio das atividades de vida

⁷⁰ Um estudo a respeito do pós-estruturalismo, das suas defesas e argumentações pode ser encontrado em Sim (2001). Para este autor, a obra de Foucault [por exemplo, Foucault (1987)] apresenta-se como um exemplo desta filosofia. No estruturalismo tinha-se o entendimento de que as línguas e os idiomas têm estruturas universais, e que é possível comparar os diferentes idiomas em suas estruturas básicas. Projetando-se este entendimento para as ciências sociais, tem-se a possibilidade dos estudos dos fenômenos humanos ao se buscar pelas estruturas que os determinam. Ao contrário, pela filosofia pós-estruturalista, para se entender as origens, as causas e os desdobramentos dos fenômenos humanos deve se ater ao singular, ao que não é previsível de imediato, ao diferente, ao que se revela aparentemente como detalhe, ao singular. A esta, a realidade fica difícil de ser revelada e traduzida fidedignamente em palavras, visto que estas possam gerar múltiplos sentidos. Daí o uso recorrente de metáforas, de figura de linguagem passa a ser valorizado. As metanarrativas, as grandes e densas teorizações são tidas como autoritárias, já que a verdade é relativa. Há a experiência de cada pessoa, de cada grupo social, que lhe propicia seus crivos de verdade. Por este modo, qualquer tentativa de síntese também se apresenta como autoritarismo.

cotidiana sejam os alvos da Educação Especial – alvos que se alteram para o trabalho protegido, etc.

Mas, se hoje não se está sob um contexto revolucionário, quais as implicações do que foi pesquisado para a psicologia e a educação dos dias atuais?

Valorização da ciência da história

Convivendo com as condições postas para o ensino e a aprendizagem de pessoas comuns e com deficiências, nem sempre sobra espaço para se pensar uma outra educação. No trabalho escolar cotidiano, a ciência nem sempre é o alvo de atenção, seja como conteúdo, seja como meio para se compreender como o aluno aprende e se desenvolve. Retomando Heller (1991), o cotidiano escolar pode ser dominado pela cotidianidade alienada. A história, por exemplo, em geral, não frequenta as salas de aula comuns, especiais ou inclusivas, já que, antes, ela precisa se fazer presente nas salas de formação de professores, psicólogos e de demais profissionais que atuam na educação.

Ao se olhar para os escritos vigotskianos acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do homem, comum e com deficiência, logo se identifica a valorização da história e o reconhecimento da historicidade das coisas. Isto foi algo marcante na implantação da sociedade soviética, já que era preciso comprovar a transitoriedade dos modos de existir para se afirmar a possibilidade de uma revolução.

A história se revela essencial por registrar em quê se tornou o comunismo real, mostrando equívocos e acertos, evidenciando a distância entre a sociedade idealizada e a sociedade comunista real, apontando as diferenças contextuais com as quais se depararam Lênin e Stálin, bem como suas formações teóricas e suas habilidades estrategistas que lhes permitiram compor seus métodos próprios de governar e todos os desdobramentos decorrentes. Por outro lado, a história testifica as causas que levaram a tanto, bem como o grande problema de se pensar que não há alternativas além da sociedade de classes em sua forma atual – um niilismo pós-moderno que justifica que se viva intensamente o hoje, sem projetos individuais ou coletivos, sem proposições.

Ao se contar com a ciência da história, sob a perspectiva histórico-dialética, pode-se apreender os homens em sua constituição ao longo de diferentes épocas, identificar os desafios que lhes são postos e os caminhos eleitos para se superá-los, bem como as

contradições resultantes. Se não há um caminho perfeito, há tomadas de decisões que devem ser feitas com base na análise e no estudo para uma sociedade melhor.

Quando se dispensa a história e a historicidade, corre-se o risco de se tomar os fatos de modo restrito e limitado, ignorando os nexos que os põem em relação, limitando-se as alternativas de se lidar com os mesmos. Quando não há a valorização do passado, não do modo romântico como o fizeram Tolstói e Rousseau, encontram-se dificuldades em se entender o presente e em se projetar o futuro, posto faltar dados de comparação para análise. Deste modo, considero que o conhecimento elaborado pelos autores arrolados, dentre tantos outros, e a história que aqueles homens russos e soviéticos (bem como a história que outros homens daquela e de outras épocas e sociedades) protagonizaram constituem-se em instrumento, em meio auxiliar rumo a uma forma de conduta mais conseqüente na atualidade. É observando a dinamicidade da vida humana e o psiquismo humano que se constitui a partir dela, que se pode voltar às escolas, aos professores e aos alunos para com eles entender o que se passa, o que, de fato, os aflige e por quê, e buscar alternativas de como encaminhar o processo educativo.

Para Vigotski, a ciência da história não se resume a uma rememoração de fatos. A história da psicologia, por exemplo, não se apresenta ao autor como algo neutro e sob o qual não se tenha nenhuma possibilidade de intervenção. As idéias de classes sociais e de luta de classes não são postas à parte quando pretende explicar a subjetividade e o psiquismo de pessoas com e sem deficiência pelo modo vigotskiano. Enfim, pode-se identificar que sua leitura da realidade valoriza a ciência, a ciência da história, o saber historicamente produzido pelo homem como essenciais para corroborar a transformação da realidade objetiva daqueles anos tão sofridos e emblemáticos.

O pensamento crítico de Vigotski no âmbito da Psicologia e da Educação contribui para a liberdade

Vigotski contribui para o pensamento crítico ao apresentar um cabedal explicativo de como se dá a constituição da subjetividade humana, considerando as relações vitais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo – mundo, este, que abarca a natureza, e que contém outros homens que, com ela e entre si, interagem, e de cuja interação resulta toda forma de objetivações em pessoas e coisas.

O pensamento crítico vigotskiano pauta-se na realidade objetiva e nas relações dos fenômenos entre si, questiona a concepção de os homens serem pré-determinados pela herança genética ou pelo contexto ambiental e credita-lhes a possibilidade de um outro devir perante mediações significativas que os levem à apropriação das elaborações humanas em seu nível mais elevado e que lhes permitam o raciocínio lógico-dialético. Neste sentido, é possível dizer que a obra vigotskiana em muito pode contribuir com a psicologia e a educação atuais – desde que não seja mutilada.

Vigotski questiona a natureza e princípios da educação auxiliar, e antes disto, a própria avaliação das condições psicológicas das crianças sob queixas de não-aprendizagem. É incisivo contra a prática de avaliação quantitativa, que buscava índices e desvelava somente o desenvolvimento real. Teoriza sobre a zona de desenvolvimento próximo, um dos aspectos mais citados do seu trabalho. Na verdade, pensar o que pode vir a se tornar a atividade de alguém sob mediações adequadas era um desafio posto, não só no âmbito escolar, mas no sócio-cultural. Que nível de desenvolvimento poderia alcançar um povo com mediações adequadas, com conhecimento, com um projeto social e educacional condizentes entre si? Olhar para além da realidade objetiva imediata (de miséria, de orfandade, de guerras) e não perder o norte para onde direcionar suas pesquisas e intervenções era algo que se impunha àqueles estudiosos.

O pensamento crítico vigotskiano conta com a filosofia do materialismo histórico-dialético que recupera a história e projeta possibilidades, permitindo um estado de maior liberdade. O pensamento crítico não deve sufocar, mas libertar.

A liberdade não consiste na independência imaginária a respeito das leis da natureza, senão no conhecimento dessas leis e na possibilidade, com base em tal conhecimento, de obrigar sistematicamente a que essas leis da natureza atuem para determinados fins. Isto se refere tanto às leis da natureza exterior como às que regem a existência física e espiritual do próprio homem. São duas classes de leis que só mentalmente podemos dissociar, porém não na realidade. O livre-arbítrio, portanto, não significa mais que a capacidade de tomar decisões com conhecimento do assunto (MARX; ENGELS apud VYGOTSKI, 2000, p. 300).

A liberdade em Vigotski (2000, p. 163, 285-301) é relacionada justamente à capacidade de se conhecer as leis que governam o mundo e o próprio indivíduo, e permitem, por isso, a conduta consciente. Em outras palavras, esta é alcançada ao se vencer a pseudoconcreticidade, como abordado na *Introdução*.

A liberdade, no caso, implica na possibilidade de se sair do domínio do biológico, dos reflexos, das funções psicológicas básicas, que limitam o homem às demandas que seus órgãos de sentidos conseguem captar, em direção ao desvendamento e domínio das leis histórico-sociais em vigência. Ela implica, portanto, em um estado de maior conhecimento do homem, do contexto que o envolve, do mundo que ele constrói e que o abriga, isto é, das leis que o movem e o regulam para uma ou outra direção. Isso me parece essencial para ser trabalhado na formação de psicólogos e demais profissionais que atuam na educação regular ou especial, pois, quando estes não têm tal concepção, é possível que suas ações se reproduzam de modo cada vez mais alienantes e menos educativas.

Alerta de Vigotski à Psicologia: o processo produtivo capitalista tende a corromper o homem e a embotar suas potencialidades

Para Vygotsky (2004), as novas leis que regulam o curso da história humana e que regem o processo de desenvolvimento material e espiritual da sociedade humana, passam a ser fontes explicativas do tipo psicológico do homem moderno [ou contemporâneo?]. O indivíduo só existe como um ser social, membro de um dado grupo social em cujo contexto ele percorre os caminhos do desenvolvimento histórico. Assim, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento depende da evolução social cujos aspectos principais são determinados pelo grupo.

Do mesmo modo que a vida de uma sociedade não representa um único e uniforme todo, e a sociedade ela mesma é subdividida em diferentes classes, assim também, não pode ser dito que a composição das personalidades humanas representa algo homogêneo e uniforme em um dado período histórico, e a psicologia tem que levar em conta o fato básico que a tese geral que foi formulada agora mesmo, só pode ter uma conclusão direta, confirmar o caráter de classe, natureza de classe e distinções de classe que são responsáveis pela formação dos tipos humanos. [...]

Nas descrições clássicas do período inicial do capitalismo, Marx enfatiza freqüentemente o tema da corrupção da personalidade humana que é provocada pelo crescimento da sociedade capitalista industrial. Em um dos extremos da sociedade, a divisão entre o trabalho intelectual e o físico, a separação entre a cidade e o campo, a exploração cruel do trabalho da criança e da mulher, pobreza e a impossibilidade de um desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano, e no outro extremo, ócio e luxo; disso tudo resulta não só que o tipo humano originalmente único torna-se diferenciado e fragmentado em vários tipos nas diversas classes sociais que, por sua vez, permanecem em agudo contraste umas às outras, mas também na corrupção e distorção da personalidade humana e sua sujeição a um

desenvolvimento inadequado, unilateral *em todas estas diferentes variantes do tipo humano* (VYGOTSKY, 2004, s. p.).

Vigotski, embora defensor do socialismo, não postula que os operários tivessem “dotes superiores” destinados à superação da sociedade de classes. Ao valorizar o trabalho socialmente útil, tanto dos operários, dos camponeses, dos trabalhadores das mais diferentes áreas, como artistas e cientistas, entende que a nova personalidade, do novo homem comum ou com deficiência, deveria ser construída.

Citando Engels, explica que, com a divisão de trabalho, o próprio homem foi subdividido, uma divisão do trabalho material que leva à divisão espiritual. As capacidades físicas e espirituais são sacrificadas a partir do momento em que se desenvolve somente um tipo de atividade. Explica que a degeneração do homem progride à medida que a divisão do trabalho também se impõe. Mas não se trata apenas de uma corrupção de personalidades isoladas, mas das classes sociais às quais pertencem os trabalhadores das atividades fracionadas. E, além disso, as classes que os exploram também ficam escravizadas pelos instrumentos de suas atividades. “Estão todos mutilados pela educação que os treina para certa especialidade, pela escravização vitalícia a esta especialidade, até mesmo se esta especialidade é fazer absolutamente nada” (ENGELS *apud* VYGOTSKY, 2004, s. p.).

A constatação evidente é que, como resultado do avanço do capitalismo, dá-se também, o crescente desenvolvimento distorcido do potencial humano. Vigotski expõe que, para Marx, o homem não mais inicia o movimento da ferramenta, mas é forçado a seguir o movimento dela; tornando-se “extensão viva das máquinas”⁷¹.

Vygotsky (2004, s. p.), escreve que

A pesquisa clássica de Marx está cheia de exemplos de ‘esterilidade intelectual’, ‘degradação física e intelectual’, transformação ‘de seres humanos imaturos em máquinas para a produção de mais-valia’ [...], e ele apresenta um quadro vívido de todo o processo que resulta em uma situação na qual ‘o trabalhador existe em função do processo de produção, e não o processo de produção em função do trabalhador.

Reconhece que estas influências adversas não são inerentes à indústria de larga escala, mas à sua organização capitalista, que depende da exploração de enormes massas da população. Dentro de toda estrutura social capitalista, porém, estão presentes forças para sua superação, e, concomitantemente, estão sendo criadas as pré-condições para sua

⁷¹ Em 1930, Vygotsky (2004) denuncia que o trabalho da criança era um horroroso exemplo da deformação do desenvolvimento psicológico humano: ele se mostra retardado ou completamente unilateral e distorcido.

substituição por uma nova ordem baseada na ausência da exploração do homem pelo homem. Na fonte da degradação da personalidade, reside o potencial para um crescimento infinito da personalidade – defesa incondicional de Vigotski.

Se o trabalho industrial não leva necessariamente à destruição do homem, é pela superação da forma capitalista e por meio da educação que as pessoas tornam-se plenamente desenvolvidas. Vygotsky (2004, s. p.) considera que o próprio “Marx escreve que, se a psicologia desejar se tornar uma ciência realmente relevante, terá que aprender ler o livro da história da indústria material que encarna ‘os poderes essenciais de homem’, e que é uma encarnação concreta da psicologia humana”. Tal contradição interna do sistema capitalista [entre o poder crescente do homem e sua degradação que se aprofunda; entre seu domínio crescente sobre a natureza, o que lhe dá certa liberdade, e a sua própria escravidão e dependência crescentes das coisas produzidas] não pode ser solucionada sem a superação do sistema capitalista de organização industrial e social. Para Vigotski, tal contradição geral se resolveu [ou poderia ser resolvida] pela revolução socialista e pela transição para uma nova ordem social e uma nova forma de organização das relações sociais.

Como visto ao longo deste trabalho, Vigotski e outros autores entendiam que, no seio da nova sociedade, ocorreria uma mudança na personalidade humana e uma alteração do próprio homem. Nela, o potencial positivo da indústria em grande escala, o crescente poder dos homens sobre a natureza, seria liberado e se tornaria operativo. O exemplo disto foi a nova forma de criarem um futuro com base na combinação de trabalho físico e intelectual, sem o caráter dual reinante nas sociedades burguesas.

Vigotski explica que, quando as relações sociais entre as pessoas mudam, as idéias, os padrões de comportamento, as exigências e gostos também mudam. Escreve que,

Como foi averiguado por pesquisa psicológica, a personalidade humana é formada basicamente pela influência das relações sociais, isto é, o sistema do qual o indivíduo é apenas uma parte desde a infância mais tenra. ‘Minha relação para com meu ambiente’, diz Marx, ‘é minha consciência’. Uma mudança fundamental do sistema global destas relações, das quais o homem é uma parte, também conduzirá inevitavelmente a uma mudança de consciência, uma mudança completa no comportamento do homem (VYGOTSKY, 2004, s. p.).

Por esse entendimento, Vigotski e tantos outros psicólogos e educadores concebem que a educação desempenha papel central na transformação do homem; no processo de formação social consciente de novas gerações, ela se torna a base para alteração

do tipo humano histórico. Mas não se trata de qualquer educação, é pela *educação social*, como visto no *Capítulo 2*, que se formaria o novo homem socialista.

Coletivismo, a unificação do trabalho físico e intelectual, uma mudança nas relações entre os sexos, a abolição da separação entre desenvolvimento físico e intelectual, estes são os aspectos fundamentais daquela alteração do homem que é o assunto de nossa discussão. E o resultado a ser alcançado, a glória e coroamento de todo esse processo de transformação da natureza humana, deveria ser o aparecimento da forma mais alta de liberdade humana que Marx descreve da seguinte maneira: ‘Somente em comunidade, [com os outros, cada] indivíduo [possui] os meios de cultivar seus talentos em todas as direções: só em comunidade, então, é possível a liberdade pessoal’. Assim como a sociedade humana, a personalidade individual precisa dar este salto que a leva do reino da necessidade à esfera de liberdade, como foi descrito por Engels (VIGOTSKI, 2004, s. p.).

A *nova* personalidade humana tem que conduzir, inevitavelmente, à evolução do homem para um tipo superior, para a alteração do *tipo biológico humano*. O novo homem é aquele que vence a deficiência, como vislumbrara, cujo defeito orgânico não o impede de correr pelas sendas da humanização.

Tendo dominado os processos que determinam sua própria natureza, o homem, que hoje está lutando contra velhice e doenças, ascenderá, indubitavelmente, a um nível mais elevado e transformará sua própria organização biológica. Mas esta é a fonte do maior paradoxo histórico do desenvolvimento contido nesta transformação biológica do tipo humano, que ela é alcançada principalmente por meio da ciência, da educação social e da racionalização dos modos de vida. A alteração biológica do homem não representa uma condição prévia para estes fatores, mas, ao invés disso, é um resultado da liberação social do homem (VYGOTSKY, 2004, s. p.).

Com o exposto, não fica difícil compreender que, em Vigotski, o desenvolvimento da pessoa comum e da pessoa com deficiência não se apresentam de forma dicotômica. Escola regular, comum, e escola auxiliar, especial, não são situadas em pólos antagônicos.

As defesas do autor não se distanciam, portanto, da agenda filosófico-política daqueles anos pós-revolucionários e subsequentes. Conceitos importantes ao marxismo-leninismo não eram termos empregados para sua ciência ter uma aparência revolucionária; antes, eram fundantes para suas explicações teóricas. Não fazia um mero emprego da terminologia, mas a definição do seu objeto de estudo, do método empregado, dos pressupostos e hipóteses, e a aplicabilidade das suas conclusões, com vistas a uma nova sociedade, depõem a respeito do seu total compromisso com a nova ordem.

O novo homem soviético não dizia respeito ao homem biologicamente determinado e naturalmente desenvolvido; antes por sua nova forma de vida, na e pela coletividade, um novo aspecto biológico poderia ascender. O que se tinha era o homem sofrido, faminto de pão, desafiado a enfrentar as *guerras* na arena da prática social. Era, ainda, o homem prenhe de lutas internas: o *velho* homem querendo perpetuar-se, mostrar-se forte, lembrando as tradições do povo da Rússia e de demais países que compuseram a URSS; e o *novo* homem sendo forjado por novas formas de trabalho e de relações sociais, que nem sempre lhe eram compreensíveis. Mesmo porque a compreensão dos fenômenos, para além do presente e da esfera mais imediata da vida, exige do indivíduo um tipo de conhecimento que vá além do tácito. Todavia o domínio do não-tácito, do científico, em si mesmo, também não garante que se supere uma concepção fetichizada da vida e de como ela se reproduz. Vale lembrar que a ciência em si mesma, sob o universo ideológico pós-moderno e neoliberal, não garante a não-alienação, como afirma Duarte (2006).

Vigotski subsidia uma Psicologia e uma Educação *Especiais*

Concluo que a questão de Vigotski, no campo da Defectología, não era, definitivamente, a luta pela causa das pessoas com defeitos, com deficiências, com prejuízos – conforme termos da época. Sua causa não era a defesa da educabilidade do atrasado mental, do surdo-mudo, do cego, do cego-surdo-mudo. Não era a defesa da convivência educacional e cotidiana dos mesmos com pessoas sem-deficiências. Não era o ensino de alguma profissão aos mesmos e nem mesmo uma dada língua e linguagem.

Sua luta, sim, era pela humanização do homem, de todo e qualquer homem. Esta questão central, sim, impunha estas outras defesas. Sua causa não era das minorias, embora, como visto, naquelas primeiras décadas do século XXI, se pudesse encontrar na Rússia e URSS, a defesa pelo reconhecimento ou atendimento educacional da mulher, do órfão, do jovem marginal, da pessoa com deficiência, etc. Mas tal reconhecimento, diferentemente de décadas posteriores e em outras sociedades, não se pautava na reivindicação do direito. Aliás, o direito referia-se ao *benefício* de se poder contribuir com muito trabalho físico e mental, com suor e sangue – caso fosse necessário – para a edificação de uma nova sociedade. Isto fica claro nos textos do próprio Vigotski, e de Krupskaia, Lênin, Kalinin, Ostrovski, Makarenko, dentre tantos outros teóricos e literatos russos e soviéticos.

Reafirmo que a noção de liberdade e de igualdade (princípios tão reclamados nesses dias atuais) ganha cores próprias na sociedade soviética, que se refletem na obra de Vigotski e de demais autores soviéticos. Para eles, a liberdade não estaria na possibilidade de se “fazer o que se quer”, de modo independente, mas em se valer da autonomia pessoal para trabalhar em prol de uma proposta coletiva de sociedade e de educação.

Falar de igualdade e de liberdade entre os homens na forma capitalista de produção significa entender a abrangência destes conceitos e o que ainda não está posto. Em outras palavras, é na base produtiva, enquanto valor-de-troca, que há liberdade e igualdade para todos os homens, estender isto para a superestrutura é expressar de forma idealizada aquela base e ignorar a estrutura de classes e todas as determinações sobre o indivíduo impostas por este tipo de sociedade (TREVISANI, 1986, p. 50).

Trevisani (1986, p. 27) discute quanto o conteúdo escolar [da escola urbana e rural] se apresenta fetichizado, “[...] refletindo apenas a aparência das relações de produção, apenas assumindo formas mais sofisticadas ou mais simples e pobres, dependendo das condições materiais existentes *in loco*”. Escreve que o que predomina é um conhecimento dissociado do mundo real, divorciado das relações sociais de produção que o engendraram. Duarte (2003) escreve que esta sociedade, supostamente tomada como sociedade do conhecimento, na verdade, é a “sociedade das ilusões”. Nela, a escola se transforma em uma necessidade social até para transmitir a ciência, mas não a ciência da história para se entender e dominar as forças sociais; ela assume o papel de conter contradições muito gritantes.

Como pôde ser observado, Vigotski apresentou, no começo do século 20, uma estrutura teórica bastante original para a hoje denominada Educação Especial. Não deixou um sistema psicológico “terminado” e nem uma produção teórico-metodológica para aplicação imediata e livre de contradições – se é que isso possa existir. A pertinência e a fecundidade de muitos conceitos teóricos de Vigotski no domínio da Educação Especial estão substanciadas pelos dados empíricos acumulados no espaço de mais setenta anos desde sua morte. A validação científica e a execução real de suas proposições devem continuar sendo estudadas.

Mas, num momento histórico em que a ciência elabora os diagramas descritivos de cada cromossomo humano, com o seqüenciamento muito complexo do genoma, já não se torna difícil imaginar um quadro em que a biotecnologia permita a comercialização de “kits diagnósticos”, e que toda uma forma de conduta social condizente se imponha. Assim, nesses tempos de possibilidade de “melhoramento humano”, de “apuração

da genética”, pela suposta prevenção, cura e controle do que se pensa ser doentio (deficiências, alcoolismo, etc.), obviamente que a intolerância se agiganta. É nesse momento de grande produção da ciência que não se pode ter a ilusão de que o conhecimento científico seja necessariamente libertador dos processos de alienação; antes, ele mesmo pode ser provocador destes. A perspectiva do desenvolvimento particular ser atrelado ao desenvolvimento da sociedade deve “atrelar” os indivíduos uns aos outros, não permitindo que alguns sejam tomados apenas por seus méritos próprios e os demais pelos seus deméritos próprios. É nesse momento que suas teorizações se revelam cruciais, por conceituarem o que é tornar-se humano.

Ao longo da pesquisa aqui exposta, deparei-me com um autor que defende que a atividade do ser humano pode ser reprodutiva e criativa (VIGOTSKII, 1998). Reprodutiva ao se fazer presente na vida dos particulares, dia após dia, sendo assim uma condição para os homens se reproduzirem como tais. Criativa quando, partindo daquilo que outros já elaboraram, redimensiona, reorganiza os elementos sob uma forma nova, com outros propósitos. Nesta direção da psicologia vigotskiana, é equivocado considerar a capacidade criadora resultante apenas de inspiração. Antes, “a inspiração, é a tensão imensa de todas as forças psíquicas do homem. É a concentração máxima destas forças para solucionar uma tarefa apresentada, [...] toda atividade do homem em estado de inspiração está concentrada no objeto que cria. A inspiração não se pode contrapor ao trabalho, pelo contrário, é o resultado de um grande trabalho” (IGNATIEV, 1969, p. 317).

Com isto, quero reafirmar que a ciência vigotskiana relaciona-se às necessidades sociais postas àquela sociedade, vincula-se à construção da sociedade comunista sob uma “grande inspiração”. Nesse sentido, posso dizer que encontrei um autor e uma sociedade com elevada capacidade criativa, em defesa da educabilidade do homem com e sem deficiências, apostando em sua humanização. Eles deixam a esta sociedade dos dias atuais inúmeros elementos contrastantes, o que serve de material para se criar “algo novo”, que responda às questões que hoje se impõem.

Se o momento atual é outro, posto que, mais do que nunca, “tudo que é sólido desmancha no ar”, como dizia Marx; e tudo se mostra impregnado do seu contrário, isto causa grande incerteza e aflição e, não raro, leva a uma situação de imobilidade, posto faltarem elementos para sua compreensão. Despertar, pois, nos profissionais que atuam na educação e na psicologia as “possibilidades criadoras”, sob os moldes apontados, ressaltando que as intervenções que protagonizam incidem, de uma forma ou de outra, na humanização de pessoas com e sem deficiências é algo pelo qual se deva lutar.

Lembro que, pelo modo como Vigotski sistematiza suas idéias, exercita-se em não tomar os objetos de análise sob uma perspectiva estanque ou dicotômica, como Trevisani (1986) e Nagel (1986) identificaram estar presentes nas obras de diferentes autores da área da educação, mesmo quando apresentam o propósito de desenvolverem uma perspectiva crítica. Em Vigotski, o aspecto político não se desvincula do econômico, a esfera da produção da esfera da circulação, o elevado nível de produção e acumulação de riqueza do elevado índice de miséria, a teoria da prática, a totalidade da parte, o homem particular do gênero humano, o desenvolvimento da pessoa com deficiência da pessoa sem deficiência, etc. E é justamente pelo domínio das leis da dialética que pôde avançar para além das condições imediatas, contraditórias, que se apresentavam para depois a elas voltar com elementos teóricos explicativos. Isto é de grande importância.

Uma das frases mais famosas de Vigotski (1998, p. 113-114) é esta: “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Ela está num contexto em que revisa teorias explicativas da relação aprendizagem e desenvolvimento, e postula que ambos seguem linhas diferentes, mas que a aprendizagem se constitui em fonte para o desenvolvimento. Escreve que “a criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta”. A boa escola faz, portanto, a diferença (FERREIRA, FERREIRA, 2004, p. 40, 41). Boa escola e bom ensino são aqueles que projetam o indivíduo para além daquilo que se lhe apresenta de imediato, levando-o a estudar não apenas os fatos e fenômenos, mas as relações que eles têm entre si. Boa escola e bom ensino devem ser para todos, para pessoas com e sem deficiências, já que por meio deles podem avançar em seus processos de humanização.

Conforme Saviani (2005b, p. 234), o nível de desenvolvimento alcançado pelas formações sociais contemporâneas, de modo geral, e em particular pela brasileira, requer um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o quais o indivíduo não pode ser cidadão, não pode participar ativamente da sociedade.

Isto é, pois, da conta dos educadores, dos psicólogos, dos políticos, enfim, de todos. As conseqüências de uma sociedade que tem produzido tanto conhecimento, mas que, de fato, o faz circular tão pouco, pondo a grande maioria dos indivíduos em relação apenas com informações, é uma escolarização ruim, que permite aos mesmos apenas uma apropriação mínima das produções humanas.

Pensar as causas que levam determinadas pessoas ou povos a não alcançarem um nível mais elevado em seu desenvolvimento ontogênico, considerando as leis da dialética, constituiu-se uma implicação nuclear dos estudos vigotskianos aqui apresentados. Por eles, torna-se difícil pensar em uma possibilidade reformista desta sociedade que se pauta sobre uma lógica perversa e que cria mecanismos para evitar seu colapso.

Um passo necessário em direção à *liberdade*, reside na superação da *pseudoconcreticidade*, como exposto na *Introdução*, pautando-se em Kosik, pela via do conhecimento ou do entendimento desse mecanismo instalado de perpetuação da sociedade de classes.

Enfim, os escritos vigotskianos, em particular *Fundamentos da Defectología*, permitem identificar as leis que regem a metamorfose de crisálidas à borboletas e quanto a Psicologia e a Educação precisam ser *especiais* para se constituírem em instrumentos mediadores deste processo.

Meu povo em meu poema
se reflete
como a espiga se funde em terra fértil

Ao povo seu poema aqui devolvo
menos como que canta
do que planta.
Ferreira Goulart

REFERÊNCIAS

ADLER, Alfred. **A ciência da natureza humana**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

ADLER, Alfred. **Conocimiento del hombre**. Buenos Aires - Argentina: Espasa – Calpe, 1947. (Colección Austral).

ALVAREZ, Amélia. Prólogo a la edición en lengua castellana. Madrid: 1990. In: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**: problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Tomo I. Trad. José Maria Bravo. Madrid: 2. ed. Visor Dist. S. A., 1997a. p. XIII a XXVI.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION [s. d., s. p]. Disponível em: <http://www.aamr.org/Policias/faq_mental_retardation.shtml>. Acesso em: 02 set 2005.

ARCE, Alessandra. **Pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARRUDA, José Jobson de A. **Do pré-capitalismo às multinacionais**. 11 ed. São Paulo: Ática, 1980.

AS BORBOLETAS DE ZAGORSK. Série **Os transformadores**. Grã Bretanha: BBC, 1992 – São Paulo: Televisão Cultura, Fundação Padre Anchieta, 1992. (Documentário: Vídeo).

AZEVEDO, Nelson Cunha de. Duas palavras e alguns dados. In: PINKEVICH, Alberto. **A educação na Rússia soviética**. Teoria geral e educação pré-escolar. Trad. Nelson Cunha de Azevedo. São Paulo: Argus, 1945. p. I-III.

BAPTISTA, Cláudio Roberto (org). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BARRET, Luiz Alvarez; CÁRDENAS, Leon Diaz. Prólogo. In: PINKEVICH, Alberto. **La nueva educacion en la Rússia Soviética**. Filosofia, tecnica, realizaciones 1937. Trad. Cansinos Assens. Mexico – D.F.: Frente Cultural, 1939. p. VI-VII; 1,2.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A figura humana na pintura moderna**: alternativa para a psicologia e a educação entenderem o homem. 2001. 155 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A formação do psicólogo escolar e o estudo do homem contemporâneo**: apontamentos de uma supervisora. In: ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOLOGIA ESCOLAR. 2004, Maringá. **Anais...** Maringá: ABRAPEE, 2004a..

BARROCO, Sonia Mari Shima. **Cinema e deficiência: a arte mostrando a vida**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Psicologia, Projeto de Ensino – PEN, 1998.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **Makarenko**: reflexões acerca das contribuições da educação da coletividade para a educação que pretende ser inclusiva. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004b. p. 802--814.

BARROCO, Sonia Mari Shima. O alienista: em questão o confinamento do doente mental. **Psicologia em Estudo**, Maringá. v. 1. ano 1. p. 133-169, jan/jun. 1996.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **Psicologia educacional e arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana**. Maringá: EDUEM, 2006, no prelo.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **Repensando a integração do portador de necessidades educativas especiais junto ao ensino regular**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, UEM, Departamento de Psicologia, Projeto de Ensino - PEN, 1997.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **Vigotski, arte e psiquismo humano**: considerações para a Psicologia Educacional. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia Mari Shima. **Escola de Vigotski**: contribuições para a psicologia e a educação. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2005, no prelo.

BASILOVA, Tatyana. Introduction. In: SOKOLIANSKY, I. A [1962]. **Teaching blind and deaf and dumb children**. Disponível em: <<http://www.deafblindinternational.org/papers/sokoliansky.html>>. Acesso em: 3 ago. 2005.

BATISTA, Cecilia Guarnieri; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Inclusive learning interactions: the design of educational materials for visually impaired children. INCLUSIVE AND SUPPORTIVE EDUCATION CONGRESS, 2005, Glasgow, Scotland. **Anais...**, ISEC. Glasgow, Scotland, 2005. s. p..

BEIN, E. S. et al. Epílogo. In: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**. Tomo V. Trad. Julio Guillermo Blanck. Madrid: Visor, 1997. p. 365-380.

BERTRAND, Michele. O homem clivado: a crença e o imaginário. In: SILVEIRA, Paulo; DORAY, Bernard, (Org.). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vértice, 1989. p. 15-40.

BEYER, Landon E. William Heard Kilpatrick (1871-1965). **Perspectivas**, Revista Trimestral de Educación Comparada, París: UNESCO: Oficina Internacional de Educación, v.. XXVII, n. 3, sep. 1997, p. 503-521. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kilpatrs.PDF>>. Acesso em: 8 jun. 2006. p. 1-15.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Orgs.). **Um olhar sobre a deficiência**: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 1998. p. 21- 51.

BINET, Alfred. **New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals** (1905). Disponível em: <<http://psychaclassics.yourku.ca/Binet/binet1.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2005.

BOARINI, Mari Lúcia. **Unidades Básicas de Saúde: uma extensão da escola pública?** 1993. 225 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BOCK, Ana Maria Bahia. Atuação profissional e formação do psicólogo: desafios da modernidade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 4, n. 1, p. 1-12, 1999.

BOLDIREV, N. Nueva orientacion de la escuela soviética. In: SUJOMLINSKI, V. **La escuela soviética e el amor al trabajo: experiência de labor educativo en una escuela rural**. Trad. Sanches Esteban. Moscú: Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, Ediciones en Lenguas Extranjeras, [19--]. p. 3-28.

BOLETIM DO SERVIÇO DE MEDIDAS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **O sistema escolar soviético**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1958.

BOTTOMORE, T (Editor). **Dicionário do pensamento marxista**. Trad. Valtensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.pro.br/edespeci.htm>>. Acesso em: 30 de set. 2006.

BRASIL. **Decreto Federal Nº 5.626**, de 22 de Dezembro de 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm - 38k>. Acesso em 10 Out. 2006.

BRASIL. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.068, de 13 julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Revista Integração**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, jul./ago. 1989.

BRASIL. **Projeto escola viva** - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327, 2002.

BRASIL. **Um salto para o futuro**. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura, Fundação Roquete Pinto, Boletim ago. 1995.

BROWN, Julie V. Societal responses to mental disorders in Prerevolutionay Russia. In: MCCAGG, William O.; SIEGELBAUM, Lewis (Org.). **The disabled in the Soviet Union: past and present, teory and practice**. Pittsburgh: University of Pittsburgh, 1989. p. 13-37.

BROZEK, Josef. Psicologia soviética – Apêndice. In: MARX, B.Melvin H.; HILLIX, William A. **Sistemas e teorias em psicologia**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1978. p. 655-687.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. Surdez, linguagem e cultura. **Caderno CEDES**. [online]. 1998, vol. 19, no. 46, p. 41-56. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 ago 2006.

BURCH, Susan. Transcending revolutions: the tsars, the soviets and deaf culture. **Journal of Social History**, Winter, v. 34, i. 2, p. 393, 2000.

CAMBAÚVA, Lenita Gama. **Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial**. 1988, 132 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.

CAPRILES, RENÉ. **Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista**. São Paulo: Scipione, 2002.

CARLO, Marysia Mara Rodrigues do Prado de. **Se essa casa fosse nossa...: instituições e processos de imaginação na educação especial**. São Paulo: Plexus, 1999.

CARLOTA, Marinês Saraiva. **A deficiência como fenômeno social: categorias, rótulos e suas influências na estruturação conceptual e na ação do professor**. 2004. 176 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CARMO, Apolônio Abadio. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina**. Brasília: Secretaria dos Desportos, 1991.

CARR, Edward Hallett. **A revolução bolchevique: 1917 – 1923**. v. 1 Trad. Antonio Souza Ribeiro. Porto [Portugal]: Afrontamento, 1977.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo, UNESP, 2001.

CHAYANOV, A. V. **La organización de la unidad económica campesina**. Trad. Rosa Maria Russovich. Buenos Aires: Nueva Visión SAIC, 1974.

CID-10 – **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados com a saúde**. 10 ed. Organização Mundial de Saúde. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/instrumentos/dsm_cid/dsm.php>. Acesso em: 10 out. 2006.

COMÉNIQ, João Amós. **Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

CONDILLAC, Étienne Bonnot de. [Resumo Selecionado do] **Tratado das sensações**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984, p. 41-59 (Coleção Os Pensadores).

CONSTITUIÇÃO SOVIÉTICA DE 1936. Disponível em: <<http://www.eroj.org/biblio/stalin/consti36/cosnti36.htm>>. Acesso em: 5 fev.2005.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto - Portugal: Porto, 2000.

CUNHA, B. A queixa escolar e o fazer/saber do psicólogo: a história de um caso. In: CUNHA, B.; YAZLLE, E.; SALOTTI, M. R.; SOUZA, M. **Psicologia na escola**: um pouco de história e algumas histórias. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p. 65-95.

DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. **Intervenção no ambiente escolar**: estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão. Araraquara: UNESP, 2002.

DANGEVILLE, Roger. Apresentação. In: MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Trad. Ana Maria Rabaça. Lisboa: Moraes, 1978. p. 7-49.

DANIELS, Harry. Vygotskian theory and special education practice in Russia. **Educational Studies**, v.19, i. 1, p. 79-90, mar. 1993, 11 bw. Item Number: 9602220261. Disponível em: <<http://wepages.charter.net/schmolze1/vygotsky/daniels.html>>. Acesso em: 1 jun. 2005.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. (1994, Salamanca). Brasília: CORDE, 1997.

DEUTSCHER, Isaac. A revolução inacabada (1917-1967). **Revista Civilização Brasileira**, Caderno Especial. A Revolução Russa: cinquenta anos de História, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, ano III, p. 29-46, nov. 1967.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Nacional, 1953.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

DIACHKOV, Alexei I. **Dicionário de defectologia**. Segunda Parte. Habana: Ministério de Educación, Pueblo y Educación, 1982.

DIMITROV, Jorge. **Obras escogidas**. v. 2, Madrid: Akal, 1977.

DSM-IV. **Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais**. 4. ed. Washington – DC: American Psychiatric Association, s. d.. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt/instrumentos/dsm_cid/dsm.php>. Acesso em: 10 out. 2006.

DUARTE, Newton. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. A ontologia do ser social e a educação. CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCAÇÃO, 8. 2005 Águas de Lindóia: **Anais...**, Águas de Lindóia, UNESP. 2005, s. p.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e Escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003. (Polêmicas do nosso tempo).

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e amp. Campinas: Autores Associados, 2001.

DURKHEIM, E. A divisão do trabalho social I. Lisboa: Presença, 1977.

ELHAMMOUMI, Mohamed. Lost or Merely Domesticated? The boom in Sócio-Historicocultural Theory emphasises some concepts, overlooks others. In: CHAIKLIN, Seth (ed.). **The Theory na Practice of Cultural-Historical Psychology**. Aarhus – DK: Aarhus University Press, 2001, p. 200-217.

ELKONIN, D. B. Epílogo. In: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**: psicología infantil. Tomo IV. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist. S. A., 1996. p. 387-412.

ELLEINSTEIN, Jean. **História da U. R. S. S**: 1. A conquista do poder (1917 – 1921). Trad. J. Ferreira. [LOCAL?]: Publicações Europa – América, 1976.

EMÉLIANOV, Alexéi. **A aldeia soviética**: ontem e hoje. Trad. Madalena Cunha Bastos. Lisboa: Estampa, 1976.

ENGELS, Friedrich. **Princípios del comunismo**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/47-princi.htm>>. Acesso em: 26 de jun. 2006.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Implicações da psicologia histórico cultural para a educação especial: aprendizagem que movimenta o desenvolvimento. In: PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SARANDI – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER. **Proposta Curricular para a Educação Especial**: Norteadores Teóricos, Sarandi, 2004. p. 28-38.

FADIMAN, James; FRAGER, Robert. **Teorias da personalidade**. Trad. Camila Pedral Sampaio e Sybil Sofdié. São Paulo: Harper & Row do Brasil Ltda., 1979.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Lagoa: Nova Fronteira, [19--].

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: Unimep, 1993.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 set. 2006.

FERREIRA, Júlio Romero; SOUZA, Márcia Imaculada; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes; MENDES, enicéia Gonçalves; GLAT, Rosana. Teses e dissertações de educação e psicologia: formação de recursos humanos para a educação especial. **Temas em Psicologia da SBP**. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, v. 10, n. 3, p. 249 – 258, 2002.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto, FERREIRA, Júlio Romero. Sobre Inclusão, Políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE Adriana Lia Frizzman de (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 21-48.

FOUCAULT, Michael. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FREDERICO, Celso. **O jovem Marx**: as origens da ontologia do ser social (1843-1844). São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. Interações possíveis entre a área de currículo e a didática: o caso da avaliação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 21., 1998, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1998. s. p.

FRIESE, H. G. A vida do estudante em uma universidade soviética. In: KLINE, George L (Org.). **Educação soviética**. Trad. J. G. Moraes Filho. São Paulo: IBRASA – Instituição Brasileira de Difusão Cultural, 1959. p. 77-114.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GAINES, David. **Gographical perspectives on disability**: a socio-spatial analysis of the mentally disabled population in Russia. *Penn State Geography*, 2004. Disponível em: <<http://www.personal.psu.edu/users/d/s/dsg152/Russia%20Paper.doc.doc12/12/05>>. Acesso em: 12 dez. 2005.

GARAUDY, Roger. Marxismo do século XX. **Revista Civilização Brasileira**. Caderno Especial. A Revolução Russa: cinquenta anos de História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, ano III, p. 1-9, nov.1967.

GARCIA, Maria Teresa; BEATÓN, Guillermo Arias. **Necessidades educativas especiais desde o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Linear B, 2004.

GESELL, Arnold Lucius. Psychoclinical Guidance in Child Adoption. In: **Foster-Home Care for Dependent Children**, U.S. Children's Bureau Publication, n. 136, p. 196-197, 200-201, 1926. Disponível em: <<http://darkwing.uoregon.edu/~adoption/archive/GesellPGICA.htm>>. Acesso em: 01/12/06

GINDIS, Boris. The fundamentals of defectology (Abnormal psychology and learning disability). **American Journal on Mental Retardation**, v. 100, n. 2, p. 214-216, 1995a. Disponível em: <<http://www.bgcenter.com/Fundamentals.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2004a.

GINDIS, Boris. The social/cultural implication of disability: Vygotsky's paradigm for special education. **Educational Psychologist**, v. 30, n. 2, p. 77-81, 1995b. Disponível em: <<http://www.bgcenter.com/disability.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2004b.

GINDIS, Boris. Vygotsky's vision: reshaping the practice of Special Education for the 21st Century. **Remedial and Special Education**, v. 20, n. 6, p. 32-64, 1999. Disponível em: <http://www.bgcenter.com/Vygotsky_Vision.htm>. Acesso em: 1 mar.2005.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE Adriana Lia Frizman de (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

GRAVIÉ, Ramón Ferreiro. **Lev Semionovich Vigotsky**. Disponível em: <http://www.tiresias.org/agencies/countries_r/russia.htm>. Acesso em: 10 jul. 2005.

GREDLER, Margaret E.; SHIELDS, Carol. Several bridges too far: a commentary on Richard S. Prawat's "Dewey Meets the 'Mozart of Psychology' in Moscow: The untold story". **American Educational Research Journal**, v. 40, n. 1; p.177, 2003.

GRIGORENKO, Elena L. Russian "defectology": anticipating Perestroika in the field. **Journal of Learning Disabilities**, Austin, c. 31, n. 2, p. 193 -208, mar./apr. 1998.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 6. ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.

HEGEDÛS, András. A construção do socialismo na Rússia: o papel dos sindicatos, a questão camponesa, a nova política econômica. In: HOBBSAWM, Eric J. (Org.). **História do marxismo**. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sergio N. Henriques e Amélia Rosa Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 13-44.

HELLER, Ágnes. **Sociología de la vida cotidiana**. 3. ed. Trad. J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. Barcelona: Península, 1991.

IARSKAIA-SMIRNOVA, Elena. Creting future together: problems and perspectives of inclusive education in Rússia. In: **CPS – International Policy Fellowship Program**. Budapest: Central European University – Centrer For Policy Studies; New York: Open Society Institute, 2001, 2002. Disponível em: <http://www.policy.hu/iarskaia/index_2.htm>. Acesso em: 01/08/2006.

IGNATIEV, E. I. La imaginación. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBSTEIN, A, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Org.). **Psicologia**. Trad. Florencio Villa Landa. 3. ed. México – DF: Grijalbo, 1969.

ILYENKOV, Evald Vasilyevich. The emergency of personality: concerning the results of a scientific experiment. In: MESCHERYAKOV, A. **Awakening to life: forming behaviour and the mind in deaf-blind children**. Moscow: Progress Publishers, 1979, p. 309-311.

INDOLEV, L. N. Independent living: a brief historical account of the disability movement in Russia. **A bimonthly web-zine of international disability news and views**. i. 3, june/july, 2000. Disponível em: <<http://www.disabilityworld.org/June-July2000/IL/Russia.html>>. Acesso em: 6 nov. 2005.

IVIC, Ivan. Lev Semionovich Vygotsky. **Perspectivas: Revista trimestral de educação comparada**. v. XXIV, n. 3-4, p. 773-799, 1994. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/vygotskys.PDF>>. Acesso em: 5 fev. 2005.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

JORAVSKY, David. The stalinist mentality and the treatment of schizophrenia. In: MCCAGG, William O.; SIEGELBAUM, Lewis (Org.). **The disabled in the Soviet Union: past and present, teory and practice**. Pittsburgh: University of Pittsburgh, 1989, p.119-149..

KALININ, Mikhail Ivanovich. **Sobre la educación comunista: discursos y articulos escogidos**. Moscú: Ediciones em Lenguas Extranjeras, [19--].

KAMENISTER, S. **Experiências de direcção da indústria na URSS**. Trad. H. Silva Letra. Moscovo: VAAP, 1976; Lisboa: Estampa, 1977.

KAUFFMAN, James M.; HALLAHAN, Daniel P. **The illusion of full inclusion: a comprehensive critique of a current special education Bandwagon**. Austin, Texas: PRO-ED. 1995.

KELLER, Mimi. One Size Does Not Fit All. **International special education congress 2000: Including the excluded**. University of Manchester. july 2000. Disponível em: <http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_k/keller_1.htm>. Acesso em: 26 jan. 2005.

KILPATRICK, Willian Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. Trad. Noemy S. Rudolfer. 16. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Naional do Material Escolar, 1978.

KNOX, Jane E.; KOZULIN, Alex. The vygotskian tradicion in soviet psychological study of deaf children. In: MCCAGG, William O.; SIEGELBAUM, Lewis (Org.). **The disabled in the Soviet Union: past and present, teory and practice**. Pittsburgh: University of Pittsburgh, 1989. p. 63-84.

KNOX. J. E. Prefácio. In: VYGOTSKY, L. S. ; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 17-54.

KOHLER, Claude. **Deficiências intelectuais da criança**. Trad. Maria Helena Rapp. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1960.

KOMAROVA, Anna; PURSGLOVE, Michael. **How Russia deals with deaf children**. Publications BATOD Magazine/Models. The British Association of Teachers of the Deaf-BATOD. Disponível em: <<http://www.batod.org.uk/index.php?id=/publications/onlinemagazine/models/russia.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2006.

KORKUNOV, Vladimir V.; NIGAYEV, Alexander S; REYNOLDS Lynne D. & LERNER, Janet W. Special education in Russia: history, reality, and prospects. **Journal of Learning Disabilities**. Austin: v.31, n. 2; p. 186-193, mar./apr., 1998.

KORNEYEVA, Natalia. On the right path. In: MESCHERYAKOV, A. **Awakening to life: forming behaviour and the mind in deaf-blind children**. Moscow: Progress Publishers, 1979, p. 312-318.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KOZULIN, Alex. **La psicología de Vygotski: biografía de unas ideas**. Trad. Juan Carlos Gomes Crespo. Madrid: Alianza, 1990.

KRUPSKAIA, N. **Acerca de la educación comunista: artículos y discursos**. Trad. V. Sanchez Esteban. Moscú: Ediciones en Lenguas Extranjeras, [19--].

KRUPSKAYA, Nadezhda. Papel de Lenine na luta por uma escola politécnica. In: LENINE, V. I. **Sobre a educação**. v. II Trad. de Eduardo Saló. Lisboa: Seara Nova, 1977.

LÊNIN, V. I. **O imperialismo: fase superior do capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Global, 1982.

LÊNINE, V. I. **Obras escolhidas**. t. V. Trad. Antonio Pescada et al. Moscovo: Progresso; Lisboa: Avante!, 1986.

LÊNINE, V. I. **Sobre a educação**. v. I Trad. de Eduardo Saló. Lisboa: Seara Nova, 1977a.

LÊNINE, V. I. **Sobre a educação**. v. II Trad. de Eduardo Saló. Lisboa: Seara Nova, 1977b.

LEONTIEV, A. N. **Actividade, consciência e personalidade**. Trad. Maria Silvia Cintra Martins. 2000. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/actividadeaoncienciaepersonalidade>>. Acesso em: 28 mar.2005.

LEONTIEV, Aléxis N. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. In: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas: problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Tomo I. 2. ed. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997a. p. 419-450.

LEONTIEV, Aléxis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Aléxis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e**

aprendizagem. Trad. Maria Penha Villalobos. 6. ed. São Paulo: Ícone, EDUSP, 1998. p. 59-83.

LEVIKIN, I. T. El papel de las condiciones objetivas y de los factores subjetivos en la educación comunista de los trabajadores. In: LEVIKIN, I. T.; GLAZAVECH, A. A.; SAMSONOV, R. M. **Problemas de la educación comunista.** Montevideo: America Nueva, 1962. p. 5-94.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano.** 2. ed. Trad. Anoar Aiex. São Paulo: Abril Cultural, 1978b (Coleção os Pensadores).

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo.** Trad. E. Jacy Monteiro. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978a (Coleção os Pensadores).

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Orgs.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 1-38.

LUBOVSKY, V. I. **L. S. Vygotsky and special psychology.** Disponível em: <http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1996/966/966118.htm>. Acesso em: 20 abr. 2005.

LUEDMAN, Cecília da Silveira. **Antom Makarenko:** vida e obra – a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUKÁCS, George. Carta sobre o stalinismo [1963]. **Revista Civilização Brasileira.** Caderno Especial. A Revolução Russa: cinquenta anos de História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, ano III e anoV, p. 69-73, 29-46, 1967.

LURIA, A. R. **A construção da mente.** Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo:** seus fundamentos culturais e sociais. 3. ed. Trad. Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 1990.

LURIA, A. R. Epílogo. In: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas:** problemas de Psicologia Geral. Tomo II. 2. ed. Trad. [?]. Madrid: Machado - Visor Dist. S. A., 2001. p. 451-470.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia.** Trad. Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: Livros Tecnicos e Científicos; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1981.

LURIA, A. R. **L'enfant retarde mental.** Trad. Anne Kugener-Deryckx et Jacques Kugener. Toulouse: Privat, 1974.

LURIA, A. R. The functional organization of the brain. **Scientific American**, v. 22, n. 3, mar 1970, p. 66-78.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria Penha Villalobos. 6. ed. São Paulo: Ícone, EDUSP, 1998. p. 21-37

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACHADO, Adriana Marcondes. **Crianças de classe especial**: efeitos do encontro da saúde com a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, Lucília R. de Souza.. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).

MAHN, Holbrook. Vygotsky's methodological contribution to sociocultural theory. **Remedial and Special Education**. Austin: Nov/Dec 1999. Vol.20, Num. 6; p. 341, 10 p.

MAIA, Shirley Rodrigues; ARÁOZ, Susana Maria Mana de. **Surdocegueira**: "Saindo do escuro". **Cadernos de Educação**, Santa Maria: UFSM, n. 17, s. p., 2001. Disponível em: < <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2001/01/a3.htm> >. Acesso em: 10 out. 2006.

MAINARDI, Elisa. **Origem e desenvolvimento da educação na Rússia leninista (1917-1924)**: reconstituição de seus traços centrais. 2001, 79 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2001.

MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico**. v.1 e 3. 2. ed. Trad. Tatiana Belinski. São Paulo: Brasiliense, 1986b.

MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico**. v.1. Trad. Tatiana Belinski. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986a..

MAKARENKO, Anton. **Conferências sobre educação infantil**. Trad. Maria Aparecida Abelaira Vizotto. São Paulo: Moraes, 1981.

MAKARENKO, Anton. **O socialismo e a educação dos filhos**. Trad. Regina Rocha Freire. Rio de Janeiro: Vitória, 1956.

MAKARENKO, Anton. Semiónovitch. **Problemas da educação escolar**: experiência do trabalho pedagógico. Moscovo: Progresso, 1986c.

MALOFEEV, Nikolai N. Special education in Russia: historical aspects. **Journal of Learning Disabilities**. Austin, v.31, n. 2; p. 181, mar./apr. 1998.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MARCHESI, Álvaro; MARTIN, Elena. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MÁRKUS, György. **Marxismo y "antropología"**. Trad. Manuel Sacristán. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARTZ, Erin. Rehabilitation in Russia. **Rehabilitation Counseling Bulletin**, v. 48, n. 2, p. 118-123, 2005.

MARX, Karl. Crítica ao Programa de Gotha. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. In: **Obras Escolhidas**. v. 2. São Paulo: Alfa-Ômega, [19--]d. p. 203-234.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**. Ridendo Castigat Moraes, Rocket Edition, 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.com/eLibris/gotha.html>>. Acesso em: 22 mar. 2005.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. Trad. José Carlos Bruni et al. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Os Pensadores).

MARX, Karl. Trabalho Alienado e Superação Positiva da Auto-Alienação Humana. In: FERNANDES, Florestan (org.). **MARX, ENGELS: História**. São Paulo: Ática, 1989. p. 146-181. (Col. Grandes Cientistas Sociais).

MARX, Karl. O 18 de Brumário de Louis Bonaparte [1851-1852]. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. Trad. José Carlos Bruni et al. São Paulo: Abril Cultural, 1978b. p. 323-404. (Os Pensadores).

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. v.I, t.1. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. v. I, t. 2. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. v. III, t. 2. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. v. I. 3. ed. Trad. Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. Portugal: Presença, Brasil: Martins Fontes, [19-]a.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. v. II. 3. ed. Trad. Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. Portugal: Presença, Brasil: Martins Fontes, [19-]b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. (Introdução e notas de Roger Dangeville) Trad. Ana Maria Rabaça. Lisboa: Moraes, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista (1847-1848). In: **Obras Escolhidas**. v. I. São Paulo: Alfa-Ômega, [19--]c. p. 21-47..

MATIUSHKIN, A. M. Epílogo. In: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000. p. 349-371.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MCCAGG, William O. The origins of defectology. In: MCCAGG, William O.; SIEGELBAUM, Lewis (Org.). **The disabled in the Soviet Union**: past and present, teory and practice. Pittsburgh: University of Pittsburgh, 1989. p. 39-61.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes da (Org.). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 35-71.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena. **Dicionário interativo da educação brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiami, [(19--)]. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=426>>. Acesso em: 8 jun. 2006.

MESCHERYAKOV, A. **Awakening to life: forming behaviour and the mind in deaf-blind children**. Moscow: Progress Publishers, 1979.

MÉSZARÓS, Istivan. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

MÉSZARÓS, Istivan. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. Paulo César Castanheira, Sérgio Lessa. Campinas: UNICAMP, Boitempo, 2002.

MINTZ, Alexander. Introduction to Contemporary Soviet Psychology. In: BAUER, Raymond A (Org.). **Some views on soviet psychology**. Washington: American Psychological Association, 1962. s. p.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, Margarida A. **Surdocegueira**. Programa de Atendimento ao Surdo-Cego do Instituto Benjamin Constant (s.d.). Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/?itemid=98>>. Acesso em: 12 jul 2006.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Trad. Branca Rumina. Lisboa: Portugal, [19--].

MONTREAL DECLARATION ON INTELLECTUAL DISABILITIES. Montreal-Canada: PAHO -Montreal Pan-American Health Organization, WHO - World Health Organization, Conference on intellectual disability, 5-6 October 2004. Disponível em: <<http://www.declarationmontreal.com/english/welcome.htm>> Acesso em: 10 out. 2006.

MORAES, Ana Maria Silveira Machado de; MAGNA, Luís Alberto; FARIA, Antonia Paula Marques de. Prevenção da deficiência mental: conhecimento e percepção dos profissionais de saúde. **Cad. Saúde Pública**, v.22, n.3, Rio de Janeiro, mar.2006, p. 685-690.

MORAES, Maria Célia Marcondes Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2001. Disponível em <<http://www.anped.org.br/24/T1722216449491.DOC>>. Acesso em: 20 maio 2003.

NAGEL, Lízia Helena. A crise da sociedade e da educação. In: Educação. **Apontamentos**. Maringá, UEM, n.9, nov. 1992a. p. 1-13.

NAGEL, Lízia Helena. Educação. **Apontamentos**. Maringá, UEM, n.9, nov. 1992b

NAGEL, Lízia Helena. **Quando o conteúdo vai além da frase**. São Paulo, 1986. 179 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1986.

NAGEL, Lízia Helena. Um homem só pode pagar a conta? O mundo se move... Textos e excertos. In: **Educação. Apontamentos**. Maringá, UEM, n.9, nov. 1992b. p. 15-45.

NATIONAL HUMAN GENOME RESEARCH INSTITUTE. Disponível em: <<http://www.genome.gov>>. Acesso em: 11 abr. 2005.

NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. A escola nova. In: RAYS, Oswaldo Alonso. **Leituras para repensar a prática educativa**. Porto Alegre: Sagra, 1990. p. 79-107.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004.

OMAROV, A. **Organização da indústria e construção na U.R.S.S.** Trad. Eduardo Saló. Lisboa: Estampa, 1976.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO [s. d.]. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/prgatv/prg_esp/doetppdefc.php>. Acesso em: 10 ago 2005.

OSTROVSKI, Nicolai. **Assim foi temperado o aço**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PAGOTTO, Claudete. Cooperação: natureza social do homem realizada às margens do sistema capitalista. **Revista Espaço Acadêmico**, fev. 2005. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/045/45cpagotto.htm#_ftn11>. Acesso em: 14 abr. 2005.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PATTO, Maria Helena Souza. Prefácio. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilena Proença Rebello de. **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia**: - uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Edusp, 1984.

PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PEVZNER, M. S. Les caracteristiques cliniques des enfants retardes mentaux oligoprhenes. In: LURIA, A. R. **L'enfant retarde mental**. Trad. Anne Kugener-Deryckx et Jacques Kugener. Toulouse: Privat, 1974, p. 41-103.

PINKEVICH, Alberto. **A educação na Rússia soviética**. Teoria geral e educação pré-escolar. Trad. Néilson Cunha de Azevedo. São Paulo: Argus, 1945.

PINKEVICH, Alberto. **La nueva educación em la Russia soviética**. Filosofía, técnica, realizaciones 1937. Trad. Cansinos Assens. Mexico – D.F.: Frente Cultural, 1939.

PINKEVICH, Alberto. **O sistema educacional na república soviética**. v. III. Rio de Janeiro: Record, [19--].

PINTO, Neuza Bertoni. Contrato didático ou contrato pedagógico? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 93-106, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/multimedia/mestr_educacao/n_10/artigo7.pdf>[p. 1-14].>. Acesso em: 8 jun. 2006.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – DEFICIÊNCIA VISUAL v. 1 fascículos I – II – III / Marilda Moraes Garcia Bruno, Maria Glória Batista da Mota, colaboração: Instituto Benjamin Constant. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

PROJETO GENOMA HUMANO. Disponível em: <<http://educar.sc.usp.br/licenciatura/2001/genoma/Projetogenoma.html>>. Acesso em 2 fev 2006.

REED, John Jack. **10 dias que abalaram o mundo**. Trad. Armando Gimenez. São Paulo: Global, 1978.

RIBEIRO, Maria Júlia Lemes. **Formação de professores**: conhecendo as formas de organização curricular das especializações e as necessidades do professor para a prática de uma educação inclusiva. 2004. 242 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

RODNEY, Peter. **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: 12 dez. 2005.

RODRIGUES, Marcelo Netto. **Iraque: 40 mil mortos em 3 anos de guerra**. 26/07/2006. Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/v01/agencia/especiais/orientemedio/news_item.2006-07-26.1792874790>. Acesso em: 16 agos 2006

ROZA, Denise. **Inclusive Education Comes to Russia**. Disability World, 27 December 2005 - January 2006. Disponível em: <http://www.disabilityworld.org/12-01_06/inclusiveeducation.shtml>. Acesso em: 30 dez 2005.

SACKS, Oliver. **Do we control our brains or do our brains control us?** ([20--], s. p.). Disponível em: <<http://members.fortunecity.com/templarseries/blind.html>> . Acesso em 02 ev 2006.

SARKISSIAN, Leon. **International special education congress 2000**: Including the excluded. University of Manchester. July 2000. Disponível em: <http://www.isec2000.orguk/abstracts/papers_s/sarkissan_1.htm>. Acesso em: 26 jan. 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. ARCE, Alessandra. **Pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002. s. p.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005b. p. 224-274.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005a. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SIERRA, Maria Angela B. **De crisálidas às borboletas de Zagorsk**: Vigotski e suas contribuições para a educação especial nas áreas da surdez, cegueira e surdo-cegueira. 2005. 100 p. (Monografia) Curso de Especialização em Teoria Histórico Cultural. Maringá: UEM. 2005.

SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da Silva. **Psicologia histórico-cultural e arte literária**: Homens e sociedade a partir de Leon Tolstói. 2005. 77 p. (Monografia) Curso de Especialização em Teoria Histórico Cultural. Maringá: UEM, 2005.

SILVA, Otto M. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje. São Paulo: CEDAS 1986.

SIM, Stuart. Postmodernism and philosophy. In: SIM, Stuart. **The Routledge Companion to Postmodernism**. London, New York: Routledge, 2001. p. 3-14.

SKATKIN, Mihail S.; COV'JANOV, Georgij S. **Nadezhda Krupskaya**. Paris: UNESCO: International Bureau of Education, 2000. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Thinkers/ThinkersPdf/krupskae.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2005.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Walden II**: uma sociedade do futuro. São Paulo: EPU, 1978.

SKLIAR, Carlos. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Trad. Maria Helena Albarran. Lisboa: Moraes, 1977.

SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não directivas?** Trad. Ruth Delgado. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1978.

SÓBOLEV, Alexander. **Problemas da luta pela unidade do movimento comunista**. Lisboa: Estampa, Santos: Martins Fontes. 1975.

SOKOLIANSKY, I. A. **Teaching blind and deaf and dumb children**. Disponível em: <<http://www.deafblindinternational.org/papers/sokoliansky.html>>. Acesso em: 3 ago. 2005.

SOROCHENKO, Nina M. Educação pré-escolar na URSS. In: KLINE, George L (Org.). **Educação soviética**. Trad. J. G. Moraes Filho. São Paulo: IBRASA – Instituição Brasileira de Difusão Cultural, 1959. p. 1-36.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: SOUZA, Marilene Proença Rebello de; MACHADO, Adriana Marcondes (Org.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 17-49.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes da (Org.). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 105-141.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STRUKCHINSKAYA, E.M. L. S. Vygotsky about the pedology and the sciences adjacent with it. Disponível em: <<http://virlib.eunnet.net/sofia/05-2002/text/0523.html>>. Acesso em 1 ago 2005.

SUCHODOLSKI, Bodan. Teoria marxista de la educación. Trad. Maria Rosa Borrás. México - DF: Grijalbo, 1977.

SUJOMLINSKI, V. **La escuela soviética y el amor al trabajo: experiência de labor educativo en una escuela rural**. Trad. Sanches Esteban. Moscú: Academis de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, Ediciones en Lenguas Extranjeras, [19--].

TABELA COMPARATIVA DE INCIDÊNCIA DE DEFICIÊNCIAS DADOS MUNDIAIS E DO BRASIL. Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/noticias/BrasilRadiografia.html>>. Acesso em: 7 ago 2005.

TANAMACHI, Elenita de Rício. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes da (Org.). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 73-103.

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. Casa do Psicólogo, 2005.

TREVISANI, Maria de Lourdes Longhini. **Elementos para a crítica de propostas voltadas para a questão educacional da zona rural** 1987, 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1987.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: EDUEM, 2002.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: 2000. Disponível em: <<http://www.minich.com/portfolio/Komsomol.html>>. Acesso em: 14 abr. 2005.

UNICEF. **Provision of services for children with disabilities:** in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States and Baltic States. Florence – Italy: Innocent Research Centre, 2004.

VAN DIJK, J. **The sint-michielsgestel approach to diagnosis and education of multisensory impaired persons.** Sint Michielsgestel, Netherlands: Diagnostic Centre Instituut voor Doven, 1989, s. p. Disponível em: <<http://www.dblink.org/lib/topics/vandijk7a.htm>>. Acesso em: 2 ago. 2006.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia** Cidade del México: Hispánicas, 1987. (Ensayo Psicológico).

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, Lev Semenovitch. **La imaginación y el arte en la infancia.** 4. ed. Madrid: Akal, 1998.

VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria Penha Villalobos. 6. ed. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1998.

VYGODSKAYA, Gita L. His life. Trad. Ilya Gindis. In: School Psychology International, Vol.16. [Cidade (?): Editora (?), s.d., s. p.]. Disponível em: <<http://webpages.charter.net/schmolze1/vygotsky/gita.html>>. Acesso em: 2 fev 2004.

VYGODSKAYA, Gita L. Vygotsky and problems of special education. **Remedial and Special Education.** V. 20, n. 6, p.330-332, 1999.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas:** fundamentos de defectología. Tomo V. Trad. Julio Guillermo Blanck. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997b.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas:** problemas de Psicología Geral. Tomo II. 2. ed. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Machado - Visor Dist. S. A., 2001.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas:** problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas:** problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Tomo I. 2. ed. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997a.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas:** psicología infantil. Tomo IV. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist. S. A., 1996.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** símios, homem primitivo e criança. Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, Lev. A Transformação socialista do homem 1930. Trad. Nilson Dória. **Marxists Internet Archive,** 2004. Disponível em:

<<http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/atransformacaosocialistadohomem.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2006.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WERTSCH, James V. **Vygotsky y la formación social de la mente: cognición y desarrollo humano**. Trad. Javier Zanon e Motserrat Cortes. Barcelona: Paidós, 1988.

WORLD FEDERATION OF THE DEAF – WFD. <<http://www.wfdeaf.org>>. Acesso em 02 fev 2006.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO, 2002. Disponível em: <<http://www.who.int/en/>>. Acesso em 24 fev 2004.

WORTIS, Joseph. **La psiquiatria soviética**. Trad. Juan M. Suárez Lopes. Buenos Aires: El Ateneo, 1953.

YASLLE, Elisabeth Gelli. Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: CUNHA, B., YAZLLE, E., SALOTTI, M. R., SOUZA, M. **Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p. 65-95.

ZAITSEVA, Galina; PURSGLOVE, Michel; GREGORY, Susan. Vygotsky, sign language, and the education of deaf pupils. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**; Winter 1999; 4, 1; ProQuest Psychology Journals. p. 9-15.

ANEXOS

ANEXO A

FORMAS DE INSTRUÇÃO NA ESCOLA PASSIVA (PINKEVICH, 1939, p. 242).

Formas de instrucción en la escuela pasiva.

La cualidad lógica	Grado de concreción.	Carácter del trabajo en la escuela.	Carácter de la labor extraescolar.
Método dogmático.	Enteramente verbal y abstracto.	1. Dogmático; conferencia o lección abstracto-verbal.	Sin posibilidad de forma correspondiente.
	Objetivo-demonstracional.	2. Dogmático; conferencia o lección con objetos.	Excursión de carácter dogmático; excursión enciclopédica Ninguna.
	Verbal.	3. Heurístico; conferencia o lección abstracto-verbales, a veces conversación.	Excursión
Método heurístico.	Objetivo.	4. Heurístico; conferencia o lección con objetos, a veces conversación.	Heurística.

(53) En este capítulo no hablamos de la adquisición de instrumentos del saber, como la lectura, la escritura y la aritmética.

ANEXO B

ESQUEMA GERAL DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA NA U.R.S.S. (PINKEVICH, 1945, s. p.).



Esquema geral do sistema de educação pública na U. R. S. S.

ANEXO C

QUADRO SINTÉTICO – DIDÁTICA RUSSA -(FREITAS, 1998, p. 5).

FORMAS DE CONTEÚDO	FUNÇÕES DOS CONTEÚDOS NA CULTURA	FORMAS ESPECÍFICAS DE ASSIMILAÇÃO	MÉTODOS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM	FORMAS DE REALIZAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM	FORMAS ORGANIZACIONAIS
Conhecimento	Função ontológica e orientadora	Formas ligadas a percepção, compreensão e memorização	Métodos ilustrativos-explanatórios	Conto, demonstração, leitura de textos de informação	Aula, excursão
Habilidades	Reprodução da cultura	Reprodução de padrões [habilidades] em situações conhecidas	Métodos reprodutivos	Exercícios, reprodução modificada e diálogo reprodutivo	Aula, exercícios práticos e consulta
Atividade Criativa	Transformação e desenvolvimento da cultura	Resolução de problemas	Métodos de solução de problemas e descoberta	Textos problematizadores, conferências destinadas a problematizar, resolução de problema com ajuda do professor, experiências em laboratórios, trabalho em campo e oficinas	Aula, consulta, disputa, seminários, excursão
Atitudes emocional-valorativas	Funções de escolhas em articulação com demandas e motivações	Vivência	Ações de ensino vinculadas a demandas e motivações	Incentivo à independência e à auto-expressão, respeito à personalidade	Todas

ANEXO D

TABELA DE NOMENCLATURA (MARCHESI; MARTIN, 1995, p. 8).

Quadro 1. Categorias estabelecidas de handicap. Adaptado de S. Tomlison, 1982.

1886	1899	1913	1945	1962	1970	1981
Idiota	Idiota	Idiota	Subnormal Grave	Subnormal Grave	Subnormal Educável	Criança com dificuldades de aprendizagem
Imbecil	Imbecil	Imbecil				
		Imbecil Moral		Psicopata		
	Cego	Cego	Cego		Cego	Cego
	Surdo	Surdo	Ambliope		Ambliope	Ambliope
			Surdo		Surdo	Surdo
	Epilético	Epilético	Hipoacúsico	Hipoacúsico	Hipoacúsico	Hipoacúsico
	Deficiente	Deficiente Mental	Subnormal Educável		Epilético	Epilético
			Inadaptado		Subnormal Educável (leve ou moderado)	Criança com dificuldades de aprendizagem (leve ou moderada)
					Inadaptado	Inadaptado
					Necessidades Educacionais Especiais	Alterado
		Deficiente Físico	Limitado Fisicamente		Limitado Fisicamente	Limitado Fisicamente
			Defeito na Fala		Defeito na Fala	Defeito na Fala
			Delicado Diabético		Delicado	Delicado
						Delicado Disléxico? Autista?

ANEXO E**TABELA COMPARATIVA DE INCIDÊNCIA DE DEFICIÊNCIAS DADOS MUNDIAIS E DO BRASIL**

Tipo de Deficiência	OMS	IBGE	Nº Habitantes (milhões)
Mental	5%	1,24%	2,09
Física	2%	0,59%	0,99
Auditiva	1,5%	2,42%	4,08
Visual	0,5%	6,97%	11,77
Múltipla	1%	--	--
Motora	--	3,32%	5,6
Total	10%	14,5%	24,5

Fontes: OMS e IBGE censo 2000.

Disponível em: <<http://www.entreamigos.com.br/noticias/BrasilRadiografia.html>>.

Observação: Estes dados são estimativas. Em termos mundiais, não leva em conta as recentes guerras que têm provocado uma alteração nestes dados. A incidência da deficiência no Brasil, com seus 169.799.170 habitantes é de cerca de 24.537.985 (14,48%) (JANNUZZI, 2004, p. 155).