



Psicologia em Estudo

ISSN: 1413-7372

revpsi@uem.br

Universidade Estadual de Maringá  
Brasil

Nuernberg, Adriano Henrique

Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual

Psicologia em Estudo, vol. 13, núm. 2, junio, 2008, pp. 307-316

Universidade Estadual de Maringá

Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122107013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Adriano Henrique Nuernberg\*

**RESUMO.** Entre as contribuições da psicologia histórico-cultural de Vigotski para a educação destacam-se aquelas que fazem referência às condições analisadas no contexto da defectologia. Esse artigo identifica algumas destas contribuições para a intervenção educacional junto a pessoas com deficiência. Para tanto, são revisados estudos fundamentados em Vigotski que apontam subsídios para a educação de pessoas com deficiência intelectual, surdez, surdocegueira, entre outras condições. Com vista a aprofundar os aportes vigotskianos para educação de pessoas com cegueira, analisa-se o conceito de sistemas psicológicos e seu valor para a reflexão sobre a intervenção educativa no contexto da deficiência visual. Conclui-se este estudo ressaltando-se que os aportes de Vigotski trazem à tona pistas concretas para a implementação de experiências educacionais que favoreçam a autonomia e a cidadania das pessoas com deficiência visual.

**Palavras-chave:** deficiência visual, educação, desenvolvimento psicológico.

## VYGOTSKI'S CONTRIBUTIONS FOR THE EDUCATION OF VISUALLY DISABLED PEOPLE

**ABSTRACT.** Among Vygotski's contributions to historical and cultural psychology with regard to education, enhancement is conferred to those that refer to the conditions analyzed within the context of disabilities. Current research identifies some of these contributions for the educational intervention with disability people. Studies on Vygotski which highlight contributions for the education of people featuring intellectual disability, deafness, blindness/deafness and others, are reviewed. Aiming at going deeper into the Vygotski's theory for blind people's education, the psychology system and its importance on the educational intervention within the visual disability context are analyzed. Current research enhances the real contribution that Vygotski produced for the implementation of educational experiences that benefit the autonomy and citizenship of visually disabled people.

**Key words:** Visual disability, education, psychology development.

## CONTRIBUCIONES DE VIGOTSKI PARA LA EDUCACIÓN DE PERSONAS CON DEFICIENCIA VISUAL

**RESUMEN.** Entre las contribuciones de la psicología histórico-cultural de Vigotski para la educación se destacan aquellas que hacen referencia a las condiciones analizadas en el contexto de la defectología. Ese artículo identifica algunas de estas contribuciones para la intervención educacional junto a personas con deficiencia. Para tanto, son revisados estudios fundamentados en Vigotski que apuntan subsidios para la educación de personas con deficiencia intelectual, sordez, sordo-ciego, entre otras condiciones. Con vista a profundizar los aportes vigotskianos para educación de personas con ceguera, se analiza el concepto de sistemas psicológicos y su valor para la reflexión sobre la intervención educativa en el contexto de la deficiencia visual. Se concluye este estudio resaltándose que los aportes de Vigotski traen al borde pistas concretas para la implementación de experiencias educacionales que favorezcan la autonomía y la ciudadanía de las personas con deficiencia visual.

**Palabras-clave:** Deficiencia visual, educación, desarrollo psicológico.

---

A contribuição do psicólogo bielo-russo Lev S. Vigotski<sup>1</sup> (1896-1934) para a educação tem sido explorada através das mais diversas questões, no caso

do Brasil, desde a difusão dos textos desse autor no início da década de 1980 (Carvalho, 2002; Davis & Silva, 2004; Freitas, 1994). Suas análises sobre o

---

\* Professor adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

<sup>1</sup> Como é usual na literatura brasileira, utilizarei a grafia Vigotski, à exceção das citações literais e das autorias das obras, nas quais será preservada a grafia da fonte bibliográfica.

papel da interação social na formação do psiquismo, suas contribuições para o estudo da relação desenvolvimento e aprendizagem e seus argumentos sobre o papel da educação no desenvolvimento psicológico são, com frequência, resgatados pelos pesquisadores da educação, que muitas vezes evidenciam controvérsias sobre a interpretação de sua obra (Góes, 1997; Oliveira, 1992, 1995; Zanella, 2001).

A análise da produção científica brasileira ligada à ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) realizada por Freitas (2004) descreve o significativo crescimento da presença das teses vigotskianas na pesquisa educacional. Para a autora, há um processo de revitalização da obra de Vigotski que transcende as fronteiras que inicialmente circunscreviam seus conceitos e investigações, há 70 anos. Já Davis e Silva (2004) apontam para os diversos problemas existentes no uso da obra de Vigotski, em razão do limitado acesso dos pesquisadores ao conjunto dos trabalhos do autor, dos problemas de tradução existentes em algumas de suas edições brasileiras e da fragmentação conceitual que caracteriza boa parte dessa produção científica.

Por outro lado, embora muito se tenha discutido sobre essa obra, alguns conceitos ainda merecem uma análise mais precisa, tais como aqueles que remetem à mediação semiótica do psiquismo humano e à lei genética geral do desenvolvimento cultural (Pino, 1991, 2000). O caráter aberto da teoria histórico-cultural desenvolvida por Vigotski, devido às circunstâncias pessoais, culturais e políticas a que estava submetido, permite empreender o exercício constante de articulação de seus conceitos na busca de uma maior integração teórica.

Buscando explorar uma parte extremamente profícua da obra de Vigotski, a qual aos poucos tem obtido maior espaço nas discussões educacionais, este artigo versa sobre algumas das contribuições do autor para a educação de pessoas com deficiência visual. Além de realizar um breve panorama da produção científica relacionada ao campo mais amplo da educação de pessoas com deficiência, que parte das contribuições de Vigotski, pretende-se elucidar conceitos ainda pouco explorados na literatura nacional os quais possibilitam pensar uma proposta de intervenção educacional para a área da deficiência visual.

#### **A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA OBRA DE VIGOTSKI**

A preocupação com a educação de pessoas com deficiência ocupa um lugar de destaque no conjunto

da obra de Vigotski (Shuare, 1990). Nas edições recentes dessa obra, como a da editora espanhola Visor, os textos referentes às deficiências ficam reservados ao quinto tomo. Este reúne uma produção realizada, em sua maior parte, entre 1925 e 1929, versando sobre o desenvolvimento psicológico e a educação de pessoas com deficiência, a qual não pode ser lida de forma isolada do conjunto de sua obra, tampouco descontextualizada de seu momento histórico.

Na realidade, o interesse de Vigotski por essas questões decorria tanto de preocupações científicas quanto de seu compromisso com as transformações políticas da União Soviética na época. Segundo Kozulin (1990), compreender o desenvolvimento psicológico em crianças com deficiência, assim como compreender alguns problemas pertinentes à neuropsicologia e à psicopatologia, era fundamental ao projeto intelectual de Vigotski: propor uma teoria geral do desenvolvimento humano. Sua análise da linguagem no desenvolvimento de surdos e cegos, do processo de formação de conceitos em esquizofrênicos e da reabilitação de afásicos vinha a reboque de uma intenção mais ampla: compreender os aspectos da gênese social do funcionamento psicológico superior (Rivière, 1985).

Havia também motivos de ordem prática para Vigotski se dedicar a esta questão. O período pós-revolução de 1917 trouxe consigo a situação de milhares de crianças em condição de vulnerabilidade, muitas delas com deficiência. Na tarefa de responder adequadamente a essa demanda social, o governo soviético envolveu Vigotski na elaboração de propostas educacionais coerentes com o contexto político e social vigente. Nesse sentido, para atender às necessidades educacionais das crianças com deficiência, Vigotski criou, em 1925, um laboratório de psicologia. Este originou, em 1929, o Instituto Experimental de Defectologia, onde foi desenvolvida parte das pesquisas que pautaram os textos ora citados.

É possível sintetizar as principais idéias de Vigotski com respeito ao desenvolvimento e à educação da pessoa com deficiência a partir dos três princípios a seguir referidos e descritos.

#### **ENFOQUE QUALITATIVO X QUANTITATIVO**

Num texto de 1929, Vygotski (1997a) critica a análise quantitativa da deficiência e rejeita as abordagens voltadas à mensuração de graus e níveis de incapacidade. De modo semelhante a suas críticas às teorias do desenvolvimento que concebem a criança em referência ao adulto (Vygotski, 1996b), Vigotski

propõe que se supere qualquer noção da pessoa com deficiência em referência ao pressuposto da normalidade. Analisando o aspecto qualitativo da deficiência, o autor busca investigar o *modo* como o funcionamento psíquico se organiza nessa condição. Sua perspectiva, conforme se verifica abaixo, inclina-se para a noção da diversidade humana:

Jamás obtendremos por el método de resta la psicología de niño ciego, si la psicología del vidente restamos la percepción visual y todo lo que está vinculado a ella. Exactamente del mismo modo, el niño sordo no es un niño normal menos el oído y el lenguaje. (...) Así como el niño en cada etapa del desarrollo, en cada una de su fases presenta una peculiaridad cuantitativa, una estructura específica del organismo y de la personalidad, de igual manera el niño deficiente presenta un tipo de desarrollo cualitativamente distinto, peculiar (Vygotski, 1997a, p. 12).

El niño ciego o sordo puede lograr en el desarrollo lo mismo que el normal, pero los niños con defecto lo logran de distinto modo, por un camino distinto, con otros medios, y para el pedagogo es importante conocer la peculiaridad del camino por el cual debe conducir al niño (Vygotski, 1997a, p. 17).

Interessava-lhe, portanto, a investigação destas leis da diversidade, no estudo das vias alternativas de desenvolvimento humano na presença da deficiência. Isso representou um grande salto para a defectologia, que tendia a conceber a existência de leis do desenvolvimento próprias às pessoas com deficiência. Vigotski afirmava que o funcionamento psíquico das pessoas com deficiência obedece às mesmas leis, embora com uma organização distinta das pessoas sem deficiência.

#### **DEFICIÊNCIA PRIMÁRIA X DEFICIÊNCIA SECUNDÁRIA**

A despeito de envolver limitações orgânicas como lesões cerebrais e malformações orgânicas, a deficiência não pode ser reduzida aos seus componentes biológicos (Garcia, 1999). Para tanto, Vigotski distingue deficiência primária, que consiste nos problemas de ordem orgânica, de deficiência secundária, que, por seu turno, engloba as consequências psicossociais da deficiência. Para ele, em grande parte das vezes, “Las consecuencias

sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto. En este problema no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social” (Vygotski, 1997f, p. 93). Essas limitações secundárias, portanto, são mediadas socialmente, remetendo ao fato de o universo cultural estar construído em função de um padrão de normalidade que, por sua vez, cria barreiras físicas, educacionais e atitudinais para a participação social e cultural da pessoa com deficiência.

Com base nessa idéia, Vigotski elaborou uma crítica veemente às formas de segregação social e educacional impostas às pessoas com deficiência. Para ele, a restrição do ensino à dimensão concreta dos conceitos é uma estratégia equivocada de organização das práticas educacionais da educação especial. Com base em uma noção estática e reificadora da condição psíquica destas pessoas, a proposição de formas de ensino centradas nos limites intelectuais e sensoriais resulta na restrição das suas oportunidades de desenvolvimento. Cria-se, assim, um círculo vicioso no qual, ao não se acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhe são ofertadas condições para superarem suas dificuldades. Em consequência, elas ficam condenadas aos limites intelectuais inerentes à deficiência, tomados assim como fatos consumados e independentes das condições educacionais de que dispõem.

#### **DEFICIÊNCIA X COMPENSAÇÃO SOCIAL**

As vias alternativas de desenvolvimento na presença da deficiência seguem a direção da compensação social das limitações orgânicas e funcionais impostas por essa condição. Cumpre ressaltar, contudo, que não se trata de afirmar que uma função psicológica compense outra prejudicada ou que a limitação numa parte do organismo resulte na hipertrofia de outra. A compensação social a que se refere Vigotski consiste, sobretudo, numa reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica. Por isso, sua concepção instiga a educação a criar oportunidades para que a compensação social efetivamente se realize de modo planejado e objetivo, promovendo o processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência.

Evidentemente, esses três princípios não podem ser isolados da ênfase na dimensão prospectiva de desenvolvimento psicológico que Vigotski propõe e sistematiza através do conceito de *Zona de*

*desenvolvimento proximal* (Góes, 2001; Zanella, 1994). Do mesmo modo, esses princípios devem ser lidos como desdobramentos da lei genética geral do desenvolvimento cultural, que compreende a gênese das funções psicológicas superiores no plano intersubjetivo (Pino, 1993).

Cabe ressaltar, não obstante, que Vigotski tem contribuições específicas ao âmbito de cada deficiência, uma vez que se dedicou à investigação dos aspectos que se referem mais estritamente à deficiência intelectual<sup>2</sup>, à surdez e à cegueira.

No que tange à deficiência intelectual, suas contribuições apontam para a heterogeneidade do grupo que compartilha desta condição, salientando que, tão importante quanto a deficiência, é a personalidade dos sujeitos. A reação subjetiva aos limites inerentes à deficiência e o lugar que ocupa essa condição na totalidade de suas características são aspectos fundamentais de seu processo de constituição como sujeito. Nesse sentido, a compensação se alicerça em um contexto que favoreça as oportunidades para que o sujeito alcance os mesmos fins que o processo educacional das pessoas consideradas normais. A conquista destes fins, contudo, exige um sistema educacional que crie caminhos alternativos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e se apoie em formas de ação mediada que possam, em algum grau, promover a substituição das funções lesadas por formas superiores de organização psíquica.

Alguns dos argumentos desenvolvidos por Vigotski sobre a deficiência intelectual, inclusive, têm sido resgatados para a investigação das emoções, e de modo especial, para sustentar o princípio de indissociabilidade dos processos afetivos e intelectuais (González Rey, 2000; Kozulin, 1990; Sawaia, 2000). Ao empreender a análise dos processos motivacionais implicados no desenvolvimento psicológico da pessoa com deficiência intelectual, Vigotski sustenta que a peculiaridade desta condição reside justamente na relação interfuncional entre estas duas dimensões humanas – emoção e cognição – na organização do psiquismo. Tais argumentos, na atualidade, encontram corroboração em estudos como o de Mantoan (1998) e Fierro

(1995), que apontam para a base afetivo-volitiva das dificuldades cognitivas de educandos com deficiência intelectual.

No Brasil, alguns estudos merecem destaque pelos avanços proporcionados às teses de Vigotski a respeito da deficiência intelectual. Dentre eles, temos os estudos de Padilha (1997, 2000), que investiga a trajetória escolar de sujeitos com essa deficiência e as perspectivas de superação que obtiveram com base em formas de mediação simbólica diferenciadas. Carvalho (1997), que em suas pesquisas com alunos com síndrome de Down, analisa aspectos referentes à linguagem através de episódios interativos ocorridos em contextos de escolarização formal, evidenciando o processo de produção de sentidos e as formas de exclusão que o processo pedagógico produz. Da Ros (2000, 2002) articula a proposta educativa de Raven Fierstein com a defectologia de Vigotski, valorizando as diferentes formas de mediação pedagógica possíveis nesse contexto. Além desses, há os trabalhos de De Carlo (1999) e Kassar (1999), que realizam severas críticas às formas de institucionalização de pessoas com deficiência intelectual e/ou deficiência múltipla.

Em relação à surdez, as teses de Vigotski ganham ainda mais atenção na atualidade em razão da centralidade que atribui à mediação semiótica no desenvolvimento do psiquismo. No debate sobre a preferência educacional entre os dois principais meios de socialização e comunicação dos surdos – a oralização e a língua de sinais<sup>3</sup>, Vigotski era inicialmente favorável à primeira, considerando a língua de sinais limitada para o estabelecimento de trocas sociais com os ouvintes e para a elaboração de conceitos (Vygotski, 1997b). Contudo, seus últimos textos sobre o desenvolvimento e a educação de surdos já expressam uma posição distinta, na qual afirma que “la poliglosia (domínio de diferentes formas de lenguaje) constituye el camino ineludible y más fructífero para el desarrollo lingüístico y la educación del niño sordomudo” (Vygotski, 1997c, p. 353). Destarte, passa a assumir a relevância de variados sistemas comunicacionais na educação de surdos, considerando a linguagem falada e a de sinais como aliadas no processo de apropriação cultural dos surdos.

<sup>2</sup> Os termos “deficiência mental” e “retardo mental”, embora ainda sejam utilizados no campo da saúde e da educação especial, cada vez mais têm sido substituídos pelo vocábulo “deficiência intelectual”, considerado mais adequado e preciso em sua referência ao intelecto. Em razão de os textos de Vigotski sobre defectologia terem sido produzidos nas décadas de 20 e 30 do século passado, o termo utilizado por ele para essa condição é predominantemente “retardo mental”.

<sup>3</sup> A oralização engloba o processo de leitura labial e a comunicação por meio do controle do aparelho fonador através de um longo e árduo processo de treino fonoaudiológico que resulta na capacidade de falar do surdo. Já a língua de sinais é um sistema lingüístico visual, com todos os elementos de uma língua formal e tão vinculado a cada contexto cultural quanto qualquer idioma.

Entre as investigações sobre surdez que se fundamentam na psicologia histórico-cultural, destacam-se os estudos de Góes (1996, 1999, 2000). Esta autora faz avançar as teses vigotskianas a partir da análise das políticas atuais de educação de surdos, cujas formas de organização desconsideram a dimensão ideológica implicada na transição do oralismo para o bilingüismo<sup>4</sup>. Uma de suas contribuições tem sido a sustentação teórica da defesa da língua de sinais como via principal para o trabalho educacional com crianças surdas, em razão das rupturas comunicacionais da oralização, que historicamente vêm submetendo os surdos a significativas desvantagens no plano conceitual e social. Lacerda (1997, 2000), por sua vez, analisa as interlocuções e trocas de conhecimento entre surdos e ouvintes em sala de aula e o papel da língua de sinais nesse processo. Gesueli (2003) pesquisa o desenvolvimento da escrita em surdos, evidenciando as particularidades lingüísticas comuns aos surdos nesse processo. Já Goldfeld (2002) investiga o desenvolvimento cognitivo de crianças surdas, sintetizando as contribuições de Vigotski para essa questão. Todas essas pesquisas explicitam as possibilidades de investigação e intervenção que a teoria histórico-cultural, inaugurada por Vigotski, apresenta à educação da pessoa surda.

Há ainda na obra de Vigotski alguns indicativos para educação de pessoas com surdocegueira, condição que é menos conhecida e resulta da combinação de uma dupla deficiência sensorial. A surdocegueira cria necessidades educacionais bastante específicas, tanto nas áreas comunicacionais quanto nas de orientação e mobilidade. Diferentemente de muitos de seus contemporâneos, Vigotski acreditava na educabilidade dos surdocegos e propôs que a intervenção nesses casos se pautasse, sobretudo, no ensino de linguagens táteis (Vygotski, 1997d). Suas idéias têm sido resgatadas atualmente para a construção de formas mais sistemáticas de educação de surdocegos, como é o caso da proposta desenvolvida por Viñas (2004) junto à Organização Nacional de Cegos Espanhóis (ONCE), em Madri. Ademais, no próprio Instituto de Defectologia na Rússia foram desenvolvidas práticas de ensino a crianças surdocegas fundamentadas nas idéias de Vigotski, as quais obtiveram um grande êxito em seus resultados (Kozulin, 1990). Contudo, no

Brasil ainda são escassos os estudos que versam sobre essa deficiência a partir das contribuições de Vigotski, embora pareçam promissores os trabalhos de Cader-Nascimento (2004) e Cader-Nascimento e Maia (2002), os quais resgatam as teses de Vigotski para o desenvolvimento de programas educativos voltados a sujeitos com essa condição.

A seguir serão focalizadas as contribuições de Vigotski referentes à educação de pessoas com cegueira, condição que engloba um espectro vasto e heterogêneo de deficiências visuais. Para tanto, a título de contribuição ao campo da educação da pessoa com deficiência, será dado maior relevo ao conceito de sistema psicológico, como base para o reestabelecimento de propostas educacionais desenvolvidas junto a educandos com cegueira congênita ou adquirida nos primeiros anos de vida.

### VIGOTSKI E A DEFICIÊNCIA VISUAL

A questão da educação de pessoas com deficiência visual constitui uma preocupação recorrente de Vigotski, emergindo tanto em textos em que elabora os princípios gerais da educação de pessoas com deficiência (Vygotski, 1997<sup>a</sup>, 1997b, 1997d) como naqueles em que se dedica especificamente ao problema do desenvolvimento psicológico na presença da cegueira (Vygotski, 1997g). Ao revisar as perspectivas teóricas de seu tempo sobre o desenvolvimento e educação de cegos, Vigotski nega a noção de compensação biológica do tato e da audição em função da cegueira e coloca o processo de compensação social centrado na capacidade da linguagem de superar as limitações produzidas pela impossibilidade de acesso direto à experiência visual.

O princípio de mediação semiótica do funcionamento psíquico já ampara esse pressuposto, pois sustenta que a partir da intersubjetividade o acesso à realidade se realiza por meio da significação e pela mediação do outro (Góes, 1993, 1995). A propriedade da linguagem de conferir à realidade uma existência simbólica é, nesse caso, elevada à sua máxima potência. É questionável, portanto, a noção, tão repetida nos manuais sobre a intervenção na deficiência visual (Dias, 1998; Rocha, 1987; Scholl, 1983), de que 80% de nosso conhecimento se baseiam na visão. Na realidade, o conhecimento não é mero produto dos órgãos sensoriais, embora estes possibilitem vias de acesso ao mundo. O conhecimento resulta de um processo de apropriação que se realiza nas/pelas relações sociais. Como diz Vygotski (1997e),

<sup>4</sup> O bilingüismo parte do pressuposto de que o surdo deve ser bilingüe. Sendo a língua de sinais sua língua materna, o surdo também deve desenvolver no curso de sua educação a língua oficial de seu país, como segunda língua. O grande diferencial dessa proposta é a concepção da surdez como diferença e o reconhecimento dos surdos como uma comunidade cultural (Goldfeld, 2002).

El pensamiento colectivo es la fuente principal de compensación de las consecuencias de la ceguera. Desarrollando el pensamiento colectivo, eliminamos la consecuencia secundaria de la ceguera, rompemos en el punto más débil toda la cadena creada en torno del defecto y eliminamos la propia causa del desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores en el niño ciego, desplegando ante él posibilidades enormes e ilimitadas (p. 230).

Nesse sentido, as limitações ficam reservadas, para Vigotski, ao aspecto da mobilidade e orientação espacial, visto que os processos referentes ao desenvolvimento do psiquismo, como a elaboração dos conceitos, ficam preservados e, inclusive, atuam na superação das dificuldades secundárias à cegueira.

Os estudos atuais sobre a educação das pessoas cegas que partem da teoria vigotskiana resgatam precisamente estes argumentos para fundamentar suas análises e, em grande parte, sustentar suas críticas à dificuldade de acesso ao conhecimento nos contextos de escolarização formal. Entre esses estudos temos os de Borges e Kittel (2002), historicizando as noções vigentes sobre a cegueira em contraste com a perspectiva de Vigotski; a pesquisa de Caiado (2003), que analisa as condições de educação de pessoas cegas no contexto de educação formal, e o estudo de Bianchetti, Da Ros e Deitos (2000), que enfoca as novas tecnologias como vias de acesso ao conhecimento de que as pessoas cegas dispõem na contemporaneidade. Também merecem destaque os estudos de Batista (1998, 2005), o qual investiga a formação de conceitos em crianças cegas, embora a autora não articule o aspecto da dimensão simbólica da elaboração conceitual ao princípio de compensação social na obra de Vigotski.

A teoria histórico-cultural também permite a crítica às concepções sobre a cegueira que concebem essa condição por meio da subtração da experiência visual, reduzindo a pessoa cega à falta de visão. A partir de um enfoque qualitativo sobre o desenvolvimento psicológico na presença da cegueira, Vigotski compreende que essa condição produz a reestruturação de toda atividade psíquica, conduzindo as funções psicológicas superiores a assumirem um papel diferente daquele desempenhado nos videntes. A análise desse processo, contudo, exige o cuidado de não isolar cada função em sua particularidade e de desenvolver a análise integral do psiquismo e dos fatores que o constituem (Vygotski, 1997g). É nesse sentido que o resgate do conceito de sistemas psicológicos torna-se oportuno, por permitir relacionar

os diferentes planos de análise apresentados por Vigotski sobre a constituição do psiquismo humano.

O conceito de *sistemas psicológicos* aparece no decorrer de alguns textos do conjunto de sua obra (Vigotski, 1998; Vygotski, 1996b) e de modo mais enfático em textos como *Sobre os sistemas psicológicos* e *A psicologia e a teoria da localização das funções psíquicas* (Vigotski, 1996a). Segundo Leontiev (1978, 1996), esse conceito representa a solução do autor para o problema da localização das funções psíquicas superiores, historicamente marcado pelo fervoroso debate entre localizacionistas e globalistas (Luria, 1991). Na definição de Vigotski, esse conceito consiste na configuração de distintas relações entre as funções psicológicas superiores, formando um sistema mutável e dinâmico. Por outro lado, esse conceito representa um dos saltos qualitativos que resultaram do amadurecimento de sua teoria, conforme assume no trecho abaixo:

A idéia principal (extraordinariamente simples) consiste que durante o processo de desenvolvimento do comportamento, especialmente no processo de seu desenvolvimento histórico, o que muda não são tanto as funções, tal como tínhamos considerado anteriormente (era esse nosso erro), nem sua estrutura, nem parte de seu desenvolvimento, mas o que muda e se modifica são precisamente as relações, o nexo das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior. É por isso que, quando se passa de um nível a outro, com frequência a diferença essencial não decorre da mudança intrafuncional, mas das mudanças interfuncionais, as mudanças nos nexos interfuncionais, da estrutura interfuncional (Vigotski, 1996a, p. 105).

Para explicar esse processo, o exemplo mais recorrente na obra de Vigotski é a mudança no nexo interfuncional da memória com o pensamento no desenvolvimento psicológico, o qual deve ser compreendido em seu papel didático de ilustrar um problema teórico. Vigotski demonstrou que uma das diferenças fundamentais entre a criança pequena e o adolescente reside no modo como estas duas funções se relacionam, de modo que para a primeira, pensar consiste em lembrar e, para o segundo, lembrar resulta em pensar, visto que o pensamento assume o governo sobre a memória e a incorpora em seu funcionamento mediado (Vigotski, 1998). O motor desse processo é a conversão das relações intersubjetivas em funções psicológicas superiores, proporcionando a apropriação

da ação mediada na organização do psiquismo a partir de novas formações que vão se estabelecendo no curso do desenvolvimento psicológico, como, por exemplo, a formação de conceitos (Vygotski, 1996b).

Embora Vigotski valorize o plano genético, ao apontar para a mudança das relações interfuncionais no desenvolvimento psicológico, esse pressuposto também é aplicado ao plano defectológico. Neste caso, a deficiência e seu processo de compensação social criam a possibilidade do estabelecimento de nexos interfuncionais distintos daqueles esperados na condição considerada normal. No que tange à cegueira, isso se revela no papel que funções psicológicas superiores como a memória mediada, a atenção e a imaginação possuem na relação do sujeito com o universo sociocultural e o modo como essas funções se vinculam ao pensamento conceitual. De acordo com Kozulin (1990), “Lo que el niño con visión intacta capta mediante un acto perceptivo inmediato el niño ciego lo entiende mediante la imaginación y la actividad combinatoria de la mente” (p. 194). Os nexos interfuncionais do pensamento por conceitos, nesse sentido, tornam-se ainda mais centrais nos sistemas funcionais organizados em sujeitos com deficiência visual do que nos videntes. O fato de, por exemplo, elaborarem conceitos referentes à experiência visual por meio de analogias, cria a necessidade de que o fundamento lógico da formação do pensamento por conceitos tome corpo em seu sistema psicológico.

Ainda que seja necessário investigar mais detalhadamente como esses sistemas funcionais se produzem e como se organizam mediante o tipo e o momento de aparecimento da deficiência, o conjunto dessas idéias aponta para importantes diretrizes na intervenção junto a educandos com deficiência visual, especialmente no que tange à educação de pessoas com cegueira congênita ou adquirida nos primeiros anos de vida.

Uma dessas diretrizes é que as propostas de reabilitação centradas na estimulação dos sentidos remanescentes estão longe do que deveria ser seu foco: o funcionamento psicológico superior. O desenvolvimento das funções de atenção concentrada, memória mediada, imaginação, pensamento conceitual, entre outras, deve ser a prioridade da educação oferecida a esses sujeitos, tanto no âmbito do ensino especial quanto no ensino regular. Cabe, portanto, canalizar os esforços, promovendo através da ação mediada a formação de sistemas funcionais que favoreçam ao sujeito a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento de competências que resultem em sua autonomia. Isso não implica,

contudo, em desprezar o papel da experiência concreta na formação do psiquismo, mas em articular a experiência aos processos de significação. O que se está salientando é a importância da mediação semiótica na apropriação dos significados culturais que podem emergir a partir do contato com objetos objetivamente percebidos.

Na apropriação cultural, as desvantagens que afetam os alunos cegos em relação aos que vêem estão em que essa apropriação demanda um empenho deliberado nessa direção para a conquista das metas educacionais comuns. O caminho proposto por Vigotski para que esse objetivo seja alcançado parte da dupla acepção que o termo *mediação* assume em suas reflexões teóricas: a) como mediação *semiótica*, em que ele considera que a palavra promove a superação dos limites impostos pela cegueira, ao dar acesso àqueles conceitos pautados pela experiência visual - tais como cor, horizonte, nuvem, etc. - por meio de suas propriedades de representação e generalização; b) como mediação *social*, em que ele aponta para as possibilidades de apropriação da experiência social dos videntes. Essas duas formas indissociáveis de mediação, inclusive, são compatíveis com as atividades comumente desenvolvidas na educação de cegos, a saber, a Orientação e a Mobilidade e as Atividades da Vida Diária<sup>5</sup>. Nestas, o vidente se converte em um verdadeiro instrumento de mediação para apropriação de formas de ação sobre o ambiente pautadas na significação atribuída a elementos do espaço e às sensações proprioceptivas, táteis e auditivas (Ochaita & Rosa, 1993, 1995). Com base nesse tipo de intervenção educativa, as pessoas cegas desenvolvem vias alternativas para atuação na realidade, através do uso de formas de percepção funcionalmente equivalentes à visual, mesmo tendo por base significações que conferem às sensações corporais e às pistas ambientais um papel diferenciado daquele desempenhado na condição vidente.

Afora essas questões, cumpre ainda ressaltar que o objetivo da educação de pessoas com deficiência visual deve ser o mesmo das pessoas videntes. A despeito de conquistarem esse objetivo por vias alternativas, em razão de suas necessidades educacionais específicas - como é o caso da aprendizagem da simbologia Braille para aquisição da escrita e da leitura - cabe oferecer aos educandos cegos as mesmas oportunidades e exigências que são proporcionadas ou feitas aos demais alunos. Para

<sup>5</sup> A Orientação e Mobilidade é uma disciplina voltada ao desenvolvimento de competências para a locomoção e a orientação nos espaços, já as Atividades da Vida Diária agrupam um conjunto de técnicas para a autonomia no ambiente doméstico.

tanto, valorizar suas experiências táteis, auditivas e cinestésicas é tão importante quanto proporcionar intervenções que favoreçam a formação de conceitos por meio dos processos de significação, promovendo assim o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atualidade das idéias de Vigotski é constantemente reconhecida, o que torna oportuno o resgate de suas teses nos debates educacionais vigentes; contudo, seus argumentos contêm um alto nível de generalização, na medida em que priorizou o desenho de princípios gerais, em detrimento da análise de algumas das implicações de seus conceitos (Leontiev, 1996). Há, portanto, a necessidade de explorar as questões em aberto e investir na pesquisa sobre as possibilidades de aplicação de seus conceitos e indicativos à intervenção educacional.

As reflexões de Vigotski sobre a educação da pessoa com deficiência, embora tecidas em um contexto histórico e cultural completamente distinto do mundo contemporâneo, trazem à tona pistas concretas para a implementação de experiências educacionais que favoreçam a autonomia e a cidadania das pessoas com deficiência. O atual excesso de leis e discursos que sustentam a educação inclusiva não tem elucidado as condições para sua consolidação prática. A obra de Vigotski, em contrapartida, apresenta indicativos para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem de educandos com deficiência, sobretudo daqueles com deficiências sensoriais.

Acima de tudo, as contribuições de Vigotski aqui pontuadas revelam a complexidade e a plasticidade do sistema psicológico humano. A pluralidade de formas de organização psíquica e a diversidade de vias para a constituição do sujeito pela ação mediada permitem que, paralelamente aos avanços produzidos nas ciências biomédicas, sejam criadas as condições para a superação da deficiência no plano social. Nesse sentido, o desejo de Vigotski de ver desaparecer o *fato* da deficiência - e não apenas a *palavra* - seria realizado com o oferecimento de condições de desenvolvimento e participação social destas pessoas, que passariam a ser reconhecidas em sua especificidade, e não por sua limitação.

### REFERÊNCIAS

- Batista, C. G. (1998). Crianças com deficiência visual: como favorecer sua escolarização? *Temas em Psicologia*, 6(3), 217-229.
- Batista, C. G. (2005). Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 7-15.
- Bianchetti, L., Da Ros, S. Z. & Deitos, T. P. (2000). As novas tecnologias, a cegueira e o processo de compensação social em Vygotsky. *Ponto de Vista*, 2, 41-47.
- Borges, D. & Kittel, R. (2002). Constituinte-se sujeito: uma história de compensação social. *Ponto de Vista*, 3/4, 47-58.
- Cader-Nascimento, F. A. A. (2004). *A Implementação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e a professora*. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Recuperado em julho de 2006, de [http://www.bdt.ufscar.br/tde\\_busca/](http://www.bdt.ufscar.br/tde_busca/).
- Cader-Nascimento, F. A. A. & Maia, S. R. (2002). *Estratégia e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais, dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira e múltipla deficiência sensorial*. Brasília: SEESP/MEC.
- Caiado, K. R. M. (2003). *O aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas: Autores Associados.
- Carvalho, D. C. (2002). A psicologia frente a educação e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 1(7), 51-60.
- Carvalho, M. F. (1997). Aspectos da dinâmica interativa no contexto da educação de jovens com síndrome de down. Em M. C. Góes & A. L. B. Smolka (Orgs.), *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação* (pp. 145-179). Campinas: Papirus.
- Da Ros, S. Z. (2000). Vivendo e aprendendo: processos de mudança em grupos marginalizados pela deficiência e velhice incapacitada. *Ponto de Vista*, 2, 34-40.
- Da Ros, S. Z. (2002). *Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência*. São Paulo: Plexus.
- Davis, C. & Silva, F. G. (2004). Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 123(1), 633-661.
- De Carlo, M. (1999). *Se essa casa fosse nossa... instituições e processos de imaginação na educação especial*. São Paulo: Plexus.
- Dias, M. E. P. (1998). *Ver, não ver e conviver*. Lisboa: Secretariado Nacional Para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Fierro, A. (1995). Crianças com atraso mental. Em C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar* (pp. 232-251). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freitas, M. T. A. (1994). *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papirus.
- Freitas, M. T. A. (2004). O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPED (1998-2003). *Educação e Pesquisa*, 1(1), 109-138.
- Garcia, R. M. C. (1999). A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotkianas. *Ponto de vista*, 1(1), 4-90.
- Gesueli, Z. (2003). Língua de sinais e aquisição da escrita. Em I. R. Silva; Z. M. Gesueli & S. Kauchakje (Orgs.), *Cidadania, surdez e linguagem* (pp. 147-159). São Paulo: Plexus.

- Góes, M. C. R. (1993). Os modos de participação do outro nos processos de significação na criança. *Temas de Psicologia*, 1, 1-5.
- Góes, M. C. R. (1995). A construção de conhecimentos: examinando o papel do outro nos processos de significação. *Temas de Psicologia*, 2, 23-29.
- Góes, M. C. R. (1996). *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados.
- Góes, M. C. R. (1997). As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. Em M. C. Góes & A. L. B. Smolka (Orgs.), *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação* (pp. 11-45). Campinas: Papirus.
- Góes, M. C. R. (1999). Subjetividade, linguagem e inserção social: examinando processos de sujeitos surdos. *Revista de Ciências Humanas*, 1, 43-59.
- Góes, M. C. R. (2000). A experiência educacional na escola comum e a subjetividade da criança surda. *Temas em Psicologia*, 1, 45-54.
- Góes, M. C. R. (2001). A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Em E. F. Montimer & A. L. B. Smolka (Orgs.), *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. (pp. 77-88). Belo Horizonte: Autêntica.
- Goldfeld, M. (2002). *A criança surda, linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus.
- González Rey, F. L. (2000). El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. *Educación & Sociedad*, 71(21), 132-148.
- Kassar, M. C. (1999). *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas: Autores Associados.
- Kozulin, A. (1990). *La Psicología de Vygotsky*. Madrid: Alianza.
- Lacerda, C. B. F. (1997). Processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimento. Em A. L. B. Smolka & M. C. Góes (Orgs.), *A significação nos espaços escolares: interação social e subjetivação* (pp. 111-144). Campinas: Papirus.
- Lacerda, C. B. F. (2000). A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. *Cadernos CEDES*, 50, 70-83.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leontiev, A. (1996). Nota de apresentação da edição original em russo. Em L. S. Vigotski, *Teoria e método em Psicologia* (pp. 421-470). São Paulo: Martins Fontes.
- Luria, A. R. (1991). *Curso de Psicologia geral* (Vol. I-II). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Mantoan, M. T. E. (1998). Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *Cadernos CEDES*, 46, 93-107.
- Ochaita, E. & Rosa, A. (1993). *Psicología de la ceguera*. Madrid: Alianza.
- Ochaita, E. & Rosa, A. (1995). Percepção, ação e conhecimento em crianças cegas. Em C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (pp. 185-197). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Oliveira, M. K. (1992). Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. *Cadernos de Pesquisa*, 81, 67-74.
- Oliveira, M. K. (1995). O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão. *Cadernos CEDES*, 35, 9-14.
- Padilha, A. M. L. (1997). *Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. São Paulo: Plexus.
- Padilha, A. M. L. (2000). Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial. *Educación & Sociedad*, 71, 197-220.
- Pino, A. (1991). O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos CEDES*, 24, 32-43.
- Pino, A. (1993). As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. *Educación & Sociedad*, 42, 315-327.
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educación & Sociedad*, 71, 45-78.
- Rivière, A. (1985). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor Libros.
- Rocha, H. (1987). *Ensaio sobre a problemática da cegueira*. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha.
- Sawaia, B. B. (2000). Emoção como locus da produção do conhecimento: Las emociones y la personalidad: Desafios para su reconstrucción desde una perspectiva histórico-cultural. [Comunicação Científica]. Em *III Conference for Sociocultural Research*, Campinas. Retrieved in May, 2001, from [www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1060.doc](http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1060.doc).
- Scholl, G. T. (1983). A educação de crianças com distúrbios visuais. Em W. M. Chuickshank & G. O. Johnson (Orgs.), *A educação da criança e do jovem excepcional* (pp. 3-62). Porto Alegre: Globo.
- Shuare, M. (1990). *La Psicología Soviética tal como yo la veo*. Moscú: Progreso.
- Viñas, (2004). La educación de las personas sordociegas: Diferencias y proceso de mediación. En D. A. Reyes, B. A. Norguer & C. C. Español (Orgs.), *La sordoceguera: Un análisis multidisciplinar*. Madrid: ONCE. Recuperado el 11 de mayo de 2005, de <http://www.once.es>.
- Vigotski, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1996a). *Teoria e Método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1996b). El problema de la edad. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas IV* (pp. 251-273). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1997a). Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología* (pp. 11-40). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1997b). Principios de la educación de los niños físicamente deficientes. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología* (pp. 59-72). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1997c). Sobre el problema de la educación y del desarrollo lingüísticos del niño sordomudo. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología* (pp. 353-354). Madrid: Visor.

- Vygotski, L. S. (1997d). Fundamentos del trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología* (pp. 197-202). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1997e). La coletividade como factor de desarrollo del niño deficiente. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología* (pp. 213-234). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1997f). Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología* (pp. 73-95). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1997g). El niño ciego. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología* (pp. 99-113). Madrid: Visor.
- Zanella, A. V. (1994). Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. *Temas em Psicologia*, 2, 97-110.
- Zanella, A. V. (2001). *Lev S. Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: UNIVALI.

Recebido em 31/10/2006

Aceito em 15/04/2007

---

**Endereço para correspondência:** Adriano Henrique Nuernberg. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia, Campus Universitário Florianópolis, Caixa Postal 476, CEP 88010-970, Florianópolis-SC. *E-mail:* adrianoh@cfh.ufsc.br