

LUZIA ALVES DA SILVA

AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Sociedade, Estado e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elisabeth Rossetto

CASCADEL, PR
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S581a

Silva, Luzia Alves da

Aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual: um estudo a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. / Luzia Alves da Silva.— Cascavel, 2015.
83 p.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elisabeth Rossetto

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

1. Alunos com Deficiência Visual - Educação. 2. Leitura – Estudo e ensino. 3. Escrita – Estudo e ensino. 4. Aprendizagem. 5. Desenvolvimento. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 371.911

UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Autora: Luzia Alves da Silva

Orientadora: Elisabeth Rossetto

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Luzia Alves da Silva, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data: 27/02/2015

Assinatura Orientadora _____

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Newton Duarte

Profa. Dra. Isaura Monica Souza Zanardini

Profa. Dra. Lucia Terezinha Zanato Tureck

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação que verdadeiramente compreendem a tarefa de ensinar como um instrumento de emancipação humana, assumindo-a com seriedade, empenho e dedicação.

Aos companheiros da ACADEVI - Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual, os quais, através de sua persistência na luta em defesa dos direitos das pessoas com deficiência visual, me ensinaram muito e motivaram a escolha da temática de estudo.

Aos meus pais Jordão Alves (1941-...) e Nilza Luiza da Silva (1942-...), que, apesar de todas as dificuldades que tiveram, não mediram esforços e apostaram no meu potencial. Certamente, sem a dedicação deles eu não teria conseguido superar os obstáculos e chegar até aqui.

Ao meu esposo Paulo Miranda (1980 -...) me incentivou para ingressar no mestrado e que me apoiou durante toda a caminhada, inclusive nos momentos de estresse e angústia...

Por fim, dedico esse trabalho com muito carinho ao meu filho Lauro Yordan (2012-...) que em muitos momentos ficou sem o colinho e o abraço da mamãe para que esse trabalho fosse concluído.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Elisabeth Rossetto, que conduziu esse trabalho com firmeza, sabedoria e dedicação e em nenhum momento permitiu que eu me sentisse impotente diante das dificuldades surgidas no desenvolvimento deste estudo.

À banca examinadora, composta pelos professores doutores Newton Duarte, Isaura Mônica Souza Zanardini e Lucia Zanato Tureck, que contribuíram decisivamente para que o trabalho chegasse à conclusão com consistência teórica e científica.

A todos os amigos que tanto me incentivaram e auxiliaram durante os estudos, em especial, às professoras Patricia da Silva Zanetti, Clarice Filipin e Lucia Zanato Tureck que estiveram sempre prontas quando eu as procurei.

SILVA, Luzia Alves da. **Aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual**: um estudo a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Fls. 83. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

RESUMO

A presente dissertação consiste em um estudo teórico sobre a aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, com vistas a evidenciar a importância desse referencial no processo de alfabetização desses alunos. Fundamentado no método Materialista Histórico-Dialético proposto por Marx e Engels, o trabalho caracteriza-se por um estudo bibliográfico, com base em fontes publicadas (livros, artigos, teses e dissertações). Apresenta como referenciais autores que desenvolveram suas ideias a partir de teorias que concebem o sujeito pautado na historicidade e na materialidade, tais como: Vigotski, Lúria, Leontiev, Saviani, entre outros. Para tanto, inicia com os fundamentos que norteiam os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, com destaque para a função dos instrumentos técnicos e psicológicos enquanto meios auxiliares do homem. Em seguida, prioriza o papel da educação escolar como um instrumento de socialização dos legados produzidos historicamente pela humanidade, com ênfase ao processo de apropriação da leitura e da escrita por alunos com e sem deficiência. Por fim, discorre a respeito de questões específicas à aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual, ao papel do professor e à importância dos recursos didático-pedagógicos. As conclusões destacam que, ao se planejar as ações e estratégias pedagógicas, é necessário que se considerem as especificidades impostas pela cegueira ou pela redução da função visual, pois, dificilmente obter-se-á sucesso na escolarização dos alunos com deficiência visual sem que o espaço educativo seja organizado de forma a que estes participem ativamente de todas as atividades propostas e tenham acesso irrestrito às informações a eles disponibilizadas.

Palavras-chave: alunos com deficiência visual; aquisição da leitura e da escrita; processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

SILVA, Luzia Alves da. **Reading acquisition and writing for students with visual impairment:** a study on the contributions of historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy. Pgs. 83. Dissertation (Master of Education) - Graduate Program in Education *Stricto Sensu*. State University of West Paraná, Cascavel, 2015.

ABSTRACT

This dissertation is a study on the acquisition of reading and writing for students with visual impairment from the contributions of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy, in order to highlight the importance of literacy in the framework of these students process. Based on the Materialist Historical and Dialectical method proposed by Marx and Engels, the work is characterized by a bibliographic study, based on published sources (books, articles, theses and dissertations). Presents as reference authors who developed their ideas from theories that conceive the subject founded on the historicity and materiality, such as Vygotsky, Luria, Leontiev, Saviani, among others. Therefore, start with the fundamentals that guide the learning processes and human development, with emphasis on the role of technical and psychological tools as a man of aids. Then prioritize the role of education as a socialization tool legacy historically produced by humanity, emphasizing the process of appropriation of reading and writing for students with and without disabilities. Finally, talks on specific issues to the acquisition of reading and writing for students with visual impairments, the teacher's role and the importance of teaching-learning resources. The findings highlight that, when planning the actions and teaching strategies, it is necessary to consider the specifics imposed by blindness or for reduction of visual function therefore hardly get will be successful in the education of students with visual impairment without the educational space is organized so that they participate actively in all the proposed activities and have unrestricted access to information made available to them.

Keywords: students with visual impairment; acquisition of reading and writing; learning and development processes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 O PAPEL DOS INSTRUMENTOS TÉCNICOS E PSICOLÓGICOS NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA HUMANIDADE	14
1.1 O papel da linguagem nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano	26
1.2 A importância da linguagem na organização do pensamento e na formação dos conceitos	30
2 A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA COMO MEIO DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA HUMANA	35
2.1 As contribuições da educação escolar no processo de apropriação da cultura humana	35
2.2 O ensino da leitura e da escrita como instrumento de desenvolvimento do psiquismo humano.....	40
3 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: A IMPORTÂNCIA DOS INSTRUMENTOS TÉCNICOS E PSICOLÓGICOS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA	54
3.1 O papel do professor no processo de aprendizagem de alunos com deficiência visual.....	54
3.2 A importância da mediação através da linguagem no processo de aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual.....	61
3.3 Aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual: uma discussão sobre os recursos didático-pedagógicos	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	79

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa teórica que teve por objetivo realizar um estudo acerca do processo de aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual¹ nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural² e da Pedagogia Histórico-Crítica³, ambas fundamentadas no Método Materialista Histórico Dialético, proposto por Marx e Engels, os quais compreendem o homem como alguém com capacidade de aprender e se desenvolver a partir das condições objetivas de existência, das relações estabelecidas com outros seres humanos mais experientes e das mediações a ele oferecidas ao longo de sua vida.

A pesquisa ainda teve como objetivo investigar em que medida as teorias acima mencionadas contribuem para o período de escolarização, mais especificamente na apropriação da leitura e da escrita por alunos com e sem deficiência visual. Um elemento que nos levou a optar por conduzirmos nossa pesquisa com base em tais abordagens foi o fato de que elas vêm se constituído em importantes fontes de compreensão dos processos de aprendizagem escolar para os educadores que as adotam como base para sua atuação, conforme pode ser constatado na rede municipal de educação de Cascavel - PR, a partir da implementação do Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino - Ensino Fundamental - Anos iniciais (CASCAVEL, 2008)⁴, elaborada com base nos fundamentos dessas teorias.

Outro aspecto não menos importante que justifica nossa opção por esses referenciais teóricos diz respeito ao fato de que o Método Materialista Histórico-Dialético constitui-se em um consistente instrumento de interpretação da realidade.

¹ São caracterizados como alunos com deficiência visual aqueles que possuem cegueira ou baixa visão, conforme o Decreto nº. 5296 de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004).

² Concepção teórica elaborada pelo pesquisador russo Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) e seguidores, que objetiva explicar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano a partir de bases históricas, sociais e culturais.

³ Concepção teórica elaborada pelo professor emérito da UNICAMP, Dermeval Saviani (1943-...) e seguidores, que tem como principal objetivo estabelecer princípios norteadores do processo educativo para que este se constitua como um espaço de apropriação dos conhecimentos científicos.

⁴ Ressalta-se a implementação do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - Ensino Fundamental - Anos iniciais (CASCAVEL, 2008) enquanto um avanço já que, até então, os professores, ao planejar seu trabalho, se utilizavam tanto do Currículo Básico do Estado do Paraná, como dos Parâmetros Curriculares Nacionais sem o estabelecimento de um critério pedagógico que levasse em consideração os diferentes fundamentos teóricos que os norteiam.

De igual forma, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, ao nosso entendimento, são as que possibilitam as bases para melhor compreendermos o desenvolvimento humano por possuírem como princípio de análise o movimento, a materialidade e a história. História esta que é produzida e transformada pelo homem através do trabalho e a partir das suas condições objetivas de existência.

É importante mencionar que minha trajetória profissional no período de 2005 a 2014, no Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas e com Visão Reduzida (CAP) do município de Cascavel, possibilitou-me acompanhar a escolarização de alunos com deficiência visual na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, oportunizando-me perceber as práticas desenvolvidas com essa parcela de alunado durante sua escolarização. Tal atuação motivou-me a optar pela escolha do objeto de estudo na medida em que me instigou a buscar respostas para certas inquietações suscitadas neste percurso, dentre elas, a relutância de alguns professores regentes de classes regulares em compreender que o aluno com deficiência possui, assim como os demais, capacidade para aprender e se desenvolver, bem como, a alegação de educadores de que não são formados para ensinar alunos com deficiência, transferindo essa responsabilidade aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Por fim, outra inquietação não menos relevante é a constatação de que, quando há por parte dos responsáveis pelo processo educativo de alunos com deficiência visual o interesse pela apropriação dos conhecimentos, quando se levam em conta as experiências, as vivências e, principalmente, o potencial desses alunos, observa-se que os resultados positivos aumentam consideravelmente.

Sem a pretensão de reduzir o rigor científico desse trabalho, destacamos como exemplo para o referido estudo, a maneira como foi conduzido o meu processo de escolarização dada à minha condição de cegueira. A maioria dos professores não me percebeu enquanto "coitadinha" e "incapaz", avaliando-me com os mesmos critérios aplicados para os demais colegas de sala de aula. Certamente, tal condição contribuiu para que conseguisse chegar até um curso de mestrado.

Obviamente, não podemos deixar de ressaltar que vários outros fatores também se constituíram importantes nessa trajetória: a crença da família no meu potencial para aprender mesmo possuindo uma deficiência; a possibilidade que tive de conhecer na Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual –

ACADEVI, outras pessoas cegas estudando e trabalhando e, por fim, o conhecimento da existência e o trabalho desenvolvido pelo Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE, da UNIOESTE. Saber que a Universidade contava com uma estrutura organizada de atendimento às minhas necessidades, me deu muita tranquilidade.

Rossetto (2009), ao tratar das condições de acesso e permanência de alunos com deficiência no Ensino Superior, ressalta a importância dessa questão enquanto um elemento motivador no momento de realizar a graduação:

[...] encontramos dois elementos importantes a serem considerados na trajetória acadêmica dos sujeitos. O primeiro é a presença, na Universidade, de um programa de apoio estruturado para atender alunos com deficiência, o que pode ser visto como facilitador para o "sucesso escolar" desses sujeitos. Este trabalho na UNIOESTE tem como objetivo proporcionar condições de ingresso e permanência do aluno com deficiência no decorrer do curso de graduação ou pós-graduação e, ainda, a preocupação com a questão da apropriação do conhecimento por parte do aluno (ROSSETTO, 2009, p. 195).

Outro elemento, não menos importante, que justifica esse estudo é a escassez de produções (teses, dissertações e artigos) que discutam a aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual.

Na busca de produções que versam sobre o tema em questão, foi possível encontrarmos artigos e capítulos de livros de alguns autores, dentre eles: Pedras (1983), Oliveira e Marques (2004), Carletto (2008), Nuernberg (2008), Beleza e Risuenho (2008), Almeida (2010; 2011). Porém, tais referências não tratam especificamente do processo de aquisição da leitura e da escrita, mas sim de aspectos ligados à escolarização desse alunado de forma geral. Além dessas, encontramos dois fascículos do Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 2007; 2010), os quais tratam sobre a aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual. Todavia, a maioria dessas produções não dialoga com o referencial teórico que elegemos.

Na mesma direção, é importante ressaltar que também são escassas as produções bibliográficas que discutem a alfabetização de alunos sem deficiência fundamentadas nesse aporte teórico. Percebemos com essa pesquisa que há um esforço por parte de alguns pesquisadores em trazer relevantes contribuições, como

Martins (2011) e Francioli (2012), e, dessa forma, esse trabalho vem somar-se a esses.

Assim sendo, este estudo torna-se relevante na medida em que, até o momento, poucos se propuseram a estudar a alfabetização com um recorte para as pessoas com deficiência visual e, principalmente, pelo intuito de, através do estudo fundamentado nos conhecimentos científicos das teorias que nos deram suporte, estabelecer discussões a respeito da aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual, instrumentalizando aqueles que se colocam na tarefa de socializar os conteúdos a essa parcela significativa de alunos, de maneira a torná-los sujeitos com condições de participar ativamente no meio social em que estão inseridos.

Nessa perspectiva, este trabalho caracteriza-se por um estudo de cunho bibliográfico, que tem por objetivo problematizar questões relacionadas à aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual a partir de fontes publicadas e tendo como referenciais autores que se fundamentam em teorias que concebem o sujeito pautado na historicidade e na materialidade. Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida através do estabelecimento de estudos, reflexões, discussões e interpretações acerca das contribuições das teorias colocadas enquanto base científica para a temática escolhida, com vistas a superar proposições adotadas atualmente a respeito do processo de alfabetização desses alunos, tal como a premissa de que pessoas cegas só podem ser alfabetizadas por professores especializados em deficiência visual ou, ainda, que alfabetizar uma criança cega significa apenas ensinar-lhes a escrever e ler em Braille.

Para tanto, além dos autores citados acima, os quais abordam especificamente aspectos relacionados à área da deficiência visual, utilizamos para fundamentar nosso trabalho os seguintes autores da Psicologia Histórico-Cultural: Vigotski⁵ (1995; 1997; 1998; 2000; 2001; 2003; 2004), Luria (1986; 1991; 1994; 1998; 2008) e Leontiev (1978; 1998; 2005). Em relação à Pedagogia Histórico-Crítica utilizamos os autores Saviani (1983; 2000; 2003; 2013), Duarte (2000; 2001; 2003; 2013), Martins (2011).

⁵ Na bibliografia existente encontra-se o nome Vigotski de diferentes maneiras: Vigotski, Vygotski, Vygotsky, Vigotskii, Vygotski. No decorrer deste trabalho, é empregado Vigotski com dois is, preservando nas indicações bibliográficas a grafia adotada em cada uma.

A presente dissertação compõe-se de Introdução, três capítulos e as Considerações Finais.

No primeiro capítulo abordamos os fundamentos que norteiam os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, com ênfase nas contribuições do trabalho para o desenvolvimento social e intelectual da humanidade e na função do ato educativo como instrumento de socialização dos legados produzidos historicamente; discutimos a relevância dos instrumentos técnicos e psicológicos enquanto mediadores da aprendizagem humana, com destaque para a linguagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, finalizando com abordagem sobre a formação de conceitos e os processos de apropriação e de objetivação, ocorridos a partir das mediações proporcionadas pela educação escolar.

O segundo capítulo apresenta o papel da educação escolar para o desenvolvimento da humanidade e no processo de apropriação da leitura e da escrita por alunos com e sem deficiência visual, com destaque para os requisitos que contribuem para tal processo. Para fundamentar e organizar nosso estudo com vistas a compreender as contribuições da utilização dos gestos, do jogo e do desenho na aprendizagem infantil de alunos com e sem deficiência visual, embasamo-nos nos estágios propostos por Luria (1998) e nas contribuições de Vigotskii (1998).

No terceiro capítulo, abordamos aspectos específicos relativos à aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual, com ênfase nos processos de abstração, na maneira como se dá a formação de conceitos e a apropriação dos conhecimentos, além de questões referentes aos encaminhamentos teórico-metodológicos e aos recursos didático-pedagógicos específicos a serem utilizados com esses alunos, assim como às mediações importantes a um ensino que possibilite a superação das condições colocadas atualmente para as pessoas com deficiência de forma geral.

As questões relevantes da pesquisa realizada compõem as Considerações Finais, apresentando os resultados alcançados.

1 O PAPEL DOS INSTRUMENTOS TÉCNICOS E PSICOLÓGICOS NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA HUMANIDADE

Para discutirmos questões relacionadas à aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual, entendemos ser relevante o estudo dos elementos que auxiliam na compreensão dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano. São eles: os instrumentos técnicos e psicológicos enquanto mediadores, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a forma com que tais elementos contribuíram para os avanços sociais da humanidade no decorrer da história.

Para tanto, neste capítulo buscamos inicialmente identificar os fundamentos teórico-metodológicos dos quais partimos para situar o objeto de nosso trabalho. Ou seja, a partir de uma concepção de homem e de sociedade que se desenvolve e avança historicamente em face das contradições sociais postas e das necessidades objetivas e coletivas as quais cada sujeito está submetido. Ainda, estabelecemos uma discussão a respeito dos fundamentos que, ao nosso entendimento, devem nortear a compreensão sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, destacando a relevância dos instrumentos técnicos e psicológicos nesse processo, com ênfase na linguagem, enquanto um signo importante para a socialização dos conhecimentos produzidos historicamente e o trabalho como fator imprescindível ao desenvolvimento social da humanidade.

Segundo Marx (1978), para obter-se êxito no estudo e no entendimento sobre os aspectos constituintes da realidade social, em nosso caso o processo educativo, deve-se buscar compreender o sujeito na sua totalidade, inserido num contexto social contraditório e em constante movimento, com capacidade de produzir conhecimento e transformar a realidade na qual está inserido e, ao mesmo tempo, ser transformado por ela.

Dessa forma, para Marx (1978), se quisermos compreender a realidade é necessário considerarmos a contradição e apreendermos dela a sua essencialidade. Ou seja, pensar sobre algum fenômeno da realidade fundamentado no Método Materialista Histórico-Dialético significa partir do real (realidade aparente) e, através

de abstrações (elaborações), chegar à sua concretude, ou seja, abstrair a essencialidade do objeto.

Ou ainda, nas palavras de Kosik (1976),

A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto (KOSIK, 1976, p. 36-37).

O autor ao assim expressar-se quer nos indicar que para estudarmos os processos de aprendizagem humana devemos compreender o homem inserido num determinado contexto social e considerarmos sua historicidade. Ou seja, não podemos buscar entender o processo educativo de pessoas com deficiência sem compreender como esse processo ocorre nos demais sujeitos, sem levarmos em conta as contradições postas, bem como, sem analisar as mudanças sociais ocorridas no decorrer da história.

Assim, durante nosso trabalho estabelecemos algumas categorias de análise (totalidade, movimento, contradição e historicidade), as quais facilitaram nosso entendimento a respeito de como ocorrem os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano e nos permitiram estabelecer os recortes necessários para que atingíssemos o objetivo ao qual nos propomos.

Para tanto, ao iniciarmos, esclarecemos que partimos de uma concepção de homem que nasce pertencente à espécie humana, mas que irá se humanizar a partir das relações sociais que lhes serão oportunizadas no decorrer de sua existência.

Nesse sentido, compartilhamos do entendimento de Leontiev (1978) segundo o qual o homem, ao nascer, possui apenas a aptidão para adquirir aptidões. Dessa forma, compreendemos que, potencialmente, todos os homens, com ou sem deficiência, possuem as capacidades necessárias para aprender e se desenvolver, e que o que irá definir a qualidade desses processos serão as condições objetivas de existência às quais eles estarão submetidos no decorrer de sua vida. Leontiev (1978), ao discorrer sobre as particularidades dos processos de desenvolvimento do homem e dos animais enfatiza que

A atividade animal compreende atos de adaptação ao meio, mas nunca atos de apropriação das aquisições do desenvolvimento filogênico. Estas aquisições são dadas ao animal nas suas particularidades naturais hereditárias; ao homem, são propostas nos fenômenos objetivos do mundo que o rodeia, Para realizá-las no seu próprio desenvolvimento ontogênico, o homem tem que apropriar-se delas; só na sequência deste processo - sempre ativo é que o indivíduo fica apto para exprimir em si a verdadeira natureza humana, estas propriedades e aptidões que constituem o produto do desenvolvimento sócio-histórico do homem (LEONTIEV, 1978, p. 167).

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, aprender significa apropriar-se dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e que este aprendizado constitui-se na mola propulsora capaz de impulsionar o desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1997). Portanto, segundo Duarte (2013), aprender significa ter acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos e, principalmente, torná-los instrumentos de luta contra a alienação material e intelectual a qual está submetida a classe trabalhadora.

Para que esse processo possa ocorrer, deve-se oportunizar a ampliação do nível de desenvolvimento humano. Ou seja, permitir ao homem adquirir novos conceitos e, mediante a existência das funções psicológicas superiores, reorganizar-se psicicamente e ser capaz também de produzir conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento e a produção científica cada vez mais elaborada.

Conforme exposto, o homem é o único animal que possui objetivamente condições de ter autoconsciência de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento. Essas condições, segundo Marx (1978) e Engels (1986), são dadas mediante a capacidade de executar trabalho. Foi a partir do trabalho que o homem, com vistas a suprir suas necessidades de sobrevivência, conscientemente iniciou a transformação de objetos já existentes no ambiente em que vivia em instrumentos facilitadores de suas condições materiais de existência. Ou, nas palavras de Duarte (2013),

A diferença entre a produção animal e a humana mostra-se particularmente clara quando se analisa, por exemplo, a atividade de produção de instrumentos, que é tanto um processo de apropriação da natureza pelo ser humano como um processo de sua objetivação. [...] A transformação dos objetos naturais em instrumentos, em meios da ação humana, é o melhor exemplo de apropriação da natureza pelo ser humano. [...] O instrumento é, portanto, um objeto que é

transformado para servir a determinadas finalidades no interior da prática social (DUARTE, 2013, p. 28).

Assim, historicamente e através da atividade vital do trabalho, o homem, com vistas a prover os meios necessários à sua subsistência, apropriou-se da natureza e, num processo de objetivação, produziu as ferramentas e/ou instrumentos capazes de melhorar sua sobrevivência.

O processo de apropriação da natureza deu-se a partir do momento em que o homem, através do trabalho, utilizou-se de determinados objetos da natureza e os transformou em instrumentos capazes de modificar a existência humana. Esse processo de transformação trouxe ao homem a possibilidade de, mediante uma ação consciente, exercida em um determinado objeto por meio do trabalho, a condição de, antes mesmo de aperfeiçoá-lo e mediante sua capacidade de planejamento e raciocínio, perceber e abstrair dele a sua funcionalidade para a humanização do homem. E, dessa forma, mediante à capacidade de antecipar mentalmente o resultado da atividade de trabalho, isto é, identificar as funcionalidades do objeto após ser transformado pela ação humana, realizar o processo de objetivação.

É relevante destacar que o trabalho, juntamente com a linguagem, possibilitou ao homem não apenas desenvolvimento humano coletivo, mas também biológico, como expõe Leontiev (1978):

O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a humanização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos. Primeiro o trabalho, escreve Engels, depois dele, e ao mesmo tempo que ele, a linguagem: tais são os dois estímulos essenciais sob a influência dos quais o cérebro de um macaco se transformou pouco a pouco num cérebro humano (LEONTIEV, 1978, p. 70).

Assim, pode-se dizer que o homem é parte da natureza, com necessidades de sobrevivência semelhantes aos demais animais, sendo, então, necessário reconhecer e/ou identificar o que o torna humano e o que o diferencia dos animais. Para tanto, a humanização ocorre na medida em que o homem, vivendo em sociedade, de maneira coletiva e consciente, cria novas necessidades. Necessidades essas que são sociais e que, para satisfazê-las, por meio do trabalho produz ferramentas cada vez mais elaboradas. Nesse sentido, o trabalho é um

processo que liga o homem à natureza, é o processo de ação do homem sobre a natureza (DUARTE, 2001; 2013). Conforme Leontiev (1978),

O trabalho é primeiramente um ato que se passa entre o homem e a natureza. O homem desempenha aí para com a natureza o papel de uma potência natural. As forças de que o seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeça e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias dando-lhes uma forma útil à sua vida. Ao mesmo tempo em que age por este movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica a sua própria natureza também e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas (LEONTIEV, 1978, p. 74).

Com base no exposto, percebemos que, no decorrer da história, pelo trabalho, o homem é capaz de transformar a realidade na qual ele se insere e participar ativamente dela; bem como, em conformidade com o surgimento de novas necessidades e de acordo com as condições materiais existentes num determinado momento histórico, este homem também é transformado. Nesse processo de transformação social o homem, através da objetivação, produz conhecimento. E, ao produzi-lo, além de desenvolver-se intelectualmente, contribui para o processo de desenvolvimento social, criando-se mais possibilidades de melhoria das condições de existência humana.

Nesse contexto, com vistas a preservar a existência e a garantir a socialização dos conhecimentos produzidos histórica e socialmente pela humanidade, o homem, no decorrer da história, aperfeiçoa os instrumentos de transmissão cultural e, nesse movimento tem-se o surgimento da educação escolar.

Esta, por sua vez, também vem sendo alterada historicamente, sempre no sentido de atender às necessidades do modelo social vigente.

Nessa perspectiva, e sem desconsiderar as contradições sociais colocadas à escola atualmente, destacamos a relevância da educação escolar como um meio necessário de socialização dos conteúdos científicos na medida em que possui como principal objetivo oportunizar aos alunos o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais elaboradas (DUARTE, 2013).

Ao cumprir esse propósito, a escola torna possível aos sujeitos as condições necessárias para avançar qualitativamente no que se refere à produção e ao acesso aos bens culturais. Ou seja, traz aos homens possibilidades de adquirirem uma

consciência crítica sobre a realidade na qual estão inseridos e, conseqüentemente, a condição de valorizarem não só a produção do conhecimento, mas a importância de que sejam aperfeiçoados e socializados no decorrer da história.

Nesse sentido, pode-se dizer que,

Assim como a obra de arte intensifica a vivência de conflitos que podem conduzir tanto à mera adaptação à particularidade alienada quanto à elevação da autoconsciência à genericidade para si, também a apropriação do conhecimento pelo indivíduo em formação carrega essas duas possibilidades. Cabe à educação escolar desenvolver intencionalmente a segunda, ou seja, fazer com que a aquisição de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos seja, para o aluno, um impulso para luta contra a alienação (DUARTE, 2013, p. 126).

Assim, o homem aprende e se desenvolve a partir da apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente. Essa apropriação não se dá mediante um processo de transmissão filogenética, mas sim mediante a transmissão desses conhecimentos às novas gerações no decorrer da existência e num determinado contexto histórico (LEONTIEV, 1978). Em suma, potencialmente todos os homens são capazes de se apropriar dos conhecimentos nas suas formas mais desenvolvidas, ou ainda, de se objetivar através do acesso à cultura humana também desenvolvida e acumulada ao longo da história.

Os processos de apropriação e de objetivação se constituem em processos extremamente complexos, entendendo aqui complexidade não enquanto algo difícil de compreender, mas, sim, como algo que demanda análises e compreensões planejadas e elaboradas. Dessa forma, o conhecimento não é "dado" de um homem a outro de maneira natural e espontânea. Durante o ato educativo, para que ocorra a apropriação, deve haver, por parte de quem dirige o processo, uma intencionalidade - a qual, em determinados casos significa produzir uma necessidade - e, do lado de quem irá se apropriar, o interesse em satisfazê-la. Além disso, o nível de apreensão, de internalização e de compreensão dos conceitos ocorrerá conforme as condições de abstração do sujeito que irá se apropriar do referido conhecimento e, principalmente, em acordo com os instrumentos mediadores e com os encaminhamentos teórico-metodológicos utilizados pelo professor.

Os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, os quais ampararam teoricamente esse trabalho, indicam que, ao nascer, o homem é alguém pertencente

à espécie humana, possuindo as funções elementares, as quais se constituem num dos importantes fatores para o seu desenvolvimento biológico. Chorar para conseguir a comida ou a bebida é ato espontâneo, representando assim, uma função elementar. Sabe-se a importância de tais funções, já que contribuem para com o desenvolvimento biológico do ser humano, porém, para se humanizar e, conseqüentemente, aprender e se desenvolver, o homem necessita aprimorar suas funções psicológicas superiores, com vistas a desenvolver seu psiquismo como um todo. Reitera-se que esse processo não é natural, portanto, demanda ações educativas intencionais, o estabelecimento de vínculos sociais e a utilização de instrumentos psicológicos e técnicos adequados a cada etapa do desenvolvimento (VYGOTSKI, 1995).

Ressaltamos que, para a Teoria Histórico-Cultural os instrumentos representam os meios auxiliares utilizados pelo homem com vistas a controlar seus processos psíquicos, bem como, mediante as ações intencionais, dominar e modificar a natureza com o propósito de alcançar em menor proporção e tempo os objetivos pretendidos. Ou, nas palavras de Vygotski (1995),

Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; estão dirigidos ao domínio dos processos próprios ou alheios, da mesma forma que a técnica o está ao domínio dos processos da natureza (VYGOTSKI, 1995, p. 105 – tradução nossa).⁶

Dessa forma, pode-se constatar que, desde um simples ato até a uma complexa elaboração, todos exigem a utilização de instrumentos. Desde a utilização de um talher para se alimentar até a escrita para produzir um livro. Além de planejar o homem necessita de instrumentos para executar a ação.

Vygotski (1995) ao pontuar a existência dos instrumentos técnicos e psicológicos os diferencia da seguinte forma:

Uma diferença muito importante entre o instrumento psicológico e o técnico é o direcionamento do primeiro à psique e ao comportamento, enquanto que o segundo, que foi introduzido também como elemento de intermediação entre a atividade do

⁶ Los instrumentos psicológicos son creaciones artificiales; estructuralmente son dispositivos sociales y no orgánicos o individuales; están dirigidos al dominio de los procesos propios o ajenos, lo mismo que la técnica lo está al dominio de los procesos de naturaliza (VYGOTSKI, 1995, p. 105).

homem e o objeto externo, está direcionado a provocar determinadas mudanças no próprio objeto (VYGOTSKI, 1995, p. 109 – tradução nossa).⁷

Vygotski (1995), ao estabelecer essa diferenciação entre os instrumentos técnicos e os psicológicos tem como propósito apontar que estes, apesar de possuírem bases de atuação distintas, são meios auxiliares utilizados pelo homem e com vistas a atingir determinado objetivo. Atuam também, não de forma indireta, como um mecanismo de transformação do psiquismo humano.

Nessa mesma direção, Martins (2011) ao discutir a formação das funções psicológicas superiores aponta que

[...] o emprego de signos opera transformações que ultrapassam o âmbito específico de cada função. O referido emprego não as complexifica de modo particular, ou seja, não provoca apenas transformações intrafuncionais - não se trata da conversão, por exemplo, da memória natural em memória lógica, da atenção natural em atenção voluntária, da inteligência prática em pensamento abstrato, etc. As transformações específicas de cada função determinam modificações no conjunto de funções do qual fazem parte, isto é, do psiquismo como todo (MARTINS, 2011, p. 58).

Portanto, podemos compreender que o desenvolvimento do psiquismo humano não se dá de forma natural, nem tampouco a partir de transformações de funções psíquicas isoladas, mas sim como parte das transformações do psiquismo do indivíduo como um todo. Sendo que estas ocorrerão de forma gradativa, na medida em que a criança vai acessando a cultura humana. O aprender a caminhar e a aquisição da linguagem oral e escrita são fundamentais nesse processo, pois,

[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe, ainda, preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que a descoberta do fogo e a utilização da pedra constituíram-se num avanço para o desenvolvimento da

⁷ Una diferencia muy importante entre el instrumento psicológico y el técnico es la orientación del primero hacia la psique y el comportamiento, mientras que el segundo, que se ha introducido también como elemento intermedio entre la actividad del hombre y el objeto externo, está orientado a provocar determinados cambios en el propio objeto (VYGOTSKI, 1995, 109).

humanidade. A partir desse momento, apesar de ainda as forças produtivas serem pouco desenvolvidas, o homem teve suas condições de existência de alguma forma facilitadas devido à utilização e ao aprimoramento dos instrumentos por ele desenvolvidos. Ou seja, continuou a viver de certa maneira em estreita relação com a natureza, porém, teve garantida a sua subsistência de forma mais ágil e fácil.

Assim, o processo de desenvolvimento histórico dos instrumentos e ferramentas manuais, por exemplo, pode ser considerado, deste ponto de vista, como traduzindo e fixando o progresso do desenvolvimento das funções motrizes da mão e o desenvolvimento da fonética das línguas no sentido de uma complexidade crescente - como a expressão de um aperfeiçoamento da articulação e do ouvido verbal, ao passo que o progresso das obras de arte se torna a expressão de um desenvolvimento das aptidões estéticas. Mesmo na indústria material corrente encontramos, sob a forma de objetos concretos e exteriores, as forças essenciais do homem objetivadas (LEONTIEV, 1978, p. 237).

É importante dizer que, nas sociedades primitivas, o homem era nômade e vivia coletivamente, deslocando-se para diferentes regiões em busca de sua subsistência. Dessa forma, tinha que se adaptar às adversidades da natureza. Nesse processo, cada vez mais necessitava produzir instrumentos que possibilitasse melhorar suas condições materiais e sociais de existência.

Mas não foi em todas as partes que os homens permaneceram nessa etapa. Na Ásia, encontraram animais que se deixaram domesticar e puderam ser criados no cativeiro. Antes, era preciso ir à caça para capturar a fêmea do búfalo selvagem; agora, domesticada, ela dava uma cria a cada ano e proporcionava, ainda por cima, leite. Certas tribos mais adiantadas - os árias e os semitas, e talvez os turanianos.- fizeram da domesticação e da criação do gado a sua principal ocupação. As tribos pastoras se destacaram do restante da massa dos bárbaros. Esta foi a primeira grande divisão social do trabalho (ENGELS, 2002, p. 179).

A necessidade de fixar-se, de registrar informações e de se organizar com vistas a manter o que produziam com sua força de trabalho no interior de suas tribos representou um avanço significativo no desenvolvimento da consciência humana e, conseqüentemente, na produção de instrumentos cada vez mais elaborados.

Inicialmente, um homem de uma determinada tribo que deveria levar um recado à outra tribo se utilizava, conforme cita Vygotski (1995), de uma unha de lince para se lembrar do recado que deveria transmitir. Atualmente, o homem se

utiliza de recursos bem mais elaborados para auxiliar sua memória: escrita, agenda, equipamentos eletrônicos, entre outros. Esse avanço no desenvolvimento histórico da humanidade é sintetizado abaixo por Leontiev (1978):

No entanto, com o decorrer do tempo, o homem vem cada vez mais se desenvolvendo, produzindo e aperfeiçoando ferramentas. Com isso, o homem passa a ter um domínio maior sobre a natureza. Ou seja, ter capacidade de atuar, transformar e adaptá-la às suas necessidades. Quando nasce, o indivíduo não encontra o (nada) de Heidegger, mas um mundo objetivo, transformado pela atividade de gerações. Todavia, este mundo de objetos, encarnando as faculdades humanas que se formaram no processo de desenvolvimento da prática sócio-histórica, não é de imediato percebido como tal pelo indivíduo. Para que a natureza do mundo circundante, este aspecto humano dos objetos, surja ao indivíduo ele tem que exercer uma atividade efetiva em relação a eles, uma atividade adequada se bem que não idêntica, evidentemente à que eles cristalizaram em si (LEONTIEV, 1978, p. 237-238).

Entendemos que esse desenvolvimento humano se deu mediante a atividade trabalho, ação consciente e intencional do homem sobre a natureza (ENGELS, 1986). Fato esse que justifica a relevância de se compreender o papel dos instrumentos, não apenas enquanto meios que objetivam facilitar e/ou satisfazer as necessidades biológicas e sociais do homem, mas enquanto atividade mediadora, capaz de possibilitar o estabelecimento de uma relação intrínseca e de provocar transformações em todos os envolvidos. (DUARTE, 2013).

Vygotski (1995) aponta que, historicamente, o homem, ao estabelecer processos de mediação com a natureza e com seus pares, se utiliza, de maneira consciente e intencional de instrumentos técnicos (ferramentas) e de instrumentos psicológicos (signos) com vistas a atingir um objetivo específico – do machado para cortar a árvore, da linguagem para se comunicar – e, esse processo, tem como resultado não intencional, a transformação do psiquismo humano. Assim, esses instrumentos são fundamentais no aprimoramento das funções psicológicas superiores na medida em que exercem um papel de mediadores entre o sujeito e as objetivações da realidade. Ao mesmo tempo em que possibilitam o acesso à cultura material e intelectual, provocam no sujeito o estabelecimento de novas conexões e, conseqüentemente, uma reorganização psíquica.

Ao introduzir o conceito de mediação, Vigotski, como procuramos evidenciar, não a tomou simplesmente como 'ponte', 'elo' ou 'meio'

entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico. Todavia, não obstante a analogia que estabeleceu entre instrumento técnico e signos, Vigotski deixou claro que há entre eles uma distinção que não pode ser perdida de vista. Ainda que ambos operem como intermediários em relações, a diferença se define em face dos polos que as constituem. Enquanto o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o psicológico se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento. Os primeiros transformam o objeto externo, os segundos, o próprio sujeito (MARTINS, 2011, p. 42).

A autora ainda sinaliza que entre os conceitos de instrumentos técnicos e psicológicos existe uma relação lógica, mas não uma relação de identidade genética ou funcional. Portanto, compreendemos os instrumentos técnicos enquanto os meios que o homem se utiliza para acessar aos bens produzidos pela humanidade de forma ágil e prática. Isto é, são os mecanismos que ele encontra para suprir suas necessidades biológicas e sociais numa ação direta com a natureza. Por exemplo, uma garrafa para se colocar água. Com a garrafa se está agindo sobre a natureza. Já um aviso, colocado num poço, informando que aquela água está contaminada, é um instrumento psicológico, pois não age sobre a água contaminada, mas, sim, sobre a mente das pessoas. Elas precisam saber o significado da palavra contaminada para compreender a informação posta.

Os instrumentos psicológicos (signos) são os meios auxiliares dos quais o homem se utiliza com vistas a controlar seu psiquismo. Numa atividade mediadora, os instrumentos psicológicos são os que contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ou seja, os signos são elementos fundantes no processo de aprendizagem humana; caracterizam-se por serem simbólicos e abstratos; possuem um conjunto de representações, o que demanda no processo de internalização certa atenção e concentração. De acordo com Vygotski (1995),

Denominamos signos aos estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem em uma situação psicológica que cumprem a função de autoestimulação; atribuindo a este conceito um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se dá habitualmente a essa palavra. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente o qual ele se utiliza como meio

para dominar a conduta - própria ou alheia - constitui-se em um signo (VIGOTSKY, 1995, p. 52 – tradução nossa)⁸.

Assim, a partir do exposto, reiteramos o papel dos signos na formação de conceitos e no desenvolvimento da consciência humana. Eles auxiliam nos processos de apropriação e de compreensão da realidade, bem como, dialeticamente, possibilitam ao homem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, maior qualidade do processo de objetivação e a criação de signos cada vez mais elaborados.

No decorrer da história, os signos foram criados pelo homem de maneira cada vez mais aperfeiçoada e, mediante sua internalização, foram e continuam sendo capazes de possibilitar o desenvolvimento do psiquismo deste mesmo homem. A mediação dos signos possibilitou a ampliação das capacidades de produção de conhecimento pelo homem através do estabelecimento das relações sociais e, conseqüentemente, ampliou também nestes as capacidades de abstração, de elaboração e de generalização da realidade.

Conforme proposto por Vygotsky (1995) e reiterado por Martins (2011), a partir da necessidade de se comunicar, o homem deu um salto qualitativo no desenvolvimento da vida em sociedade na medida em que criou um dos signos mais relevantes no processo de desenvolvimento humano: a linguagem. Por meio da linguagem, historicamente, o homem desenvolveu um significativo sistema de comunicação com seus pares, o qual ampliou consideravelmente a socialização da cultura e a apropriação de conhecimentos. Além disso, a linguagem possibilitou ao homem as condições necessárias à elaboração e à expressão do pensamento de forma consistente e sólida.

Sobre a importância da linguagem, Duarte (2013) enfatiza:

A atividade vital humana, sendo originalmente uma atividade imediatamente coletiva, exige a atividade de comunicação, que se foi objetivando, ao longo da história primitiva, em signos e em sistemas de signos, isto é, a linguagem. Esses sistemas de signos transformam-se em sistemas internos, orientadores da atividade de

⁸ Llamamos signos a los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica que cumplen la función de autoestimulación; adjudicando a este término un sentido más amplio y, al mismo tiempo, más exacto del que se da habitualmente a esa palabra. De acuerdo con nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta - propia o ajena - es un signo (VIGOTSKY, 1995, p. 52).

pensamento, num processo infinito de interiorização e exteriorização. A apropriação da linguagem é a apropriação da atividade histórica e social de comunicação que nela se acumulou, se sintetizou (DUARTE, 2013, p. 34).

Dessa maneira, com base nessa compreensão sobre o papel desempenhado pela linguagem nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento da humanidade, é importante abordarmos a respeito da forma como se dá a aquisição e a apropriação desse signo relevante no processo de apreensão da cultura pelo homem desde a infância até a idade adulta.

1.1 O papel da linguagem nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano

A linguagem, enquanto um elemento simbólico e social, constitui um signo importante nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do homem. Simbólica, na medida em que pode representar objetos, processos subjetivos ou ideias abstratas; e social por ter sido desenvolvida e aperfeiçoada coletivamente pelo homem no decorrer da história. Ou seja, devido à sua função de propor o estabelecimento de relações entre os homens, seu surgimento foi considerado um salto qualitativo no processo de desenvolvimento humano (MARTINS, 2011; DUARTE, 2013).

Com o surgimento da linguagem ampliaram-se para a humanidade as possibilidades de acesso à cultura material e intelectual produzida ao longo da história. Enquanto indivíduo, potencialmente, a linguagem trouxe ao homem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na medida em que ampliou também nele a capacidade de generalizar, abstrair e elaborar conceitos. Ou seja, tornou possível a organização e a expressão do pensamento, como apontou Leontiev (1998):

A função de generalização é a função principal da linguagem, sem a qual seria impossível adquirir a experiência das gerações anteriores. Mas seria errado julgar que esta é a única função fundamental da linguagem. A linguagem não é apenas um meio de generalização; é, ao mesmo tempo, a base do pensamento (LEONTIEV, 1998, p. 80).

De acordo com o autor, a linguagem manifesta-se socialmente de várias formas, tais como: através de gestos, de símbolos, da fala e da escrita. No entanto, o princípio de estruturação é sempre o mesmo, um signo criado mediante códigos extremamente elaborados capaz de auxiliar os sujeitos na compreensão da realidade na qual estão inseridos e na elaboração de conceitos. Portanto, são várias as formas de manifestação da linguagem (oral, escrita, gestual, pictográfica, entre outras), todas elas tendo sempre o mesmo objetivo e a mesma estrutura, ou seja, todas organizadas com vistas a comunicar algo.

Segundo Luria (1991), o que diferencia a regulação da atividade consciente humana é que esta ocorre com a íntima participação da fala. Enquanto que as formas relativamente elementares de regulação de processos orgânicos e mesmo das formas mais simples de comportamento podem ocorrer sem o auxílio da fala, os processos mentais superiores se formam e ocorrem com base na atividade da fala, que é expressiva e desprovida de sentido nos estágios iniciais de desenvolvimento, mas, depois, se torna cada vez mais contraída ou internalizada. A ação programadora e verificadora do cérebro humano, portanto, realiza-se naquelas formas de atividade consciente cuja regulação ocorre pela íntima participação da fala (lobos frontais) como controladora do comportamento.

Enquanto um sistema de signos, a linguagem é externa aos indivíduos - apesar de ser resultado de suas ações e das relações que estabelece com seus semelhantes - e, por isso, ele necessita apropriar-se dela. Nesse sentido, vale ressaltar o movimento que o ser humano realiza para se apropriar dos instrumentos psíquicos e desenvolver-se psiquicamente. É mediante o estabelecimento de relações sociais com seus pares que o homem apropria-se da realidade que o cerca. Segundo Vygotski (1995), o processo de apreensão da realidade ocorre do nível inter para o intrapsíquico. Isto é, o indivíduo, através de uma ação educativa entra em contato com o elemento da cultura, internaliza-o, abstrai dele a sua funcionalidade mediante à sua capacidade de abstração e de generalização, reorganiza-se psiquicamente e externaliza as apreensões em forma de conceitos através das transformações em seu comportamento e do desenvolvimento de novas ações e operações.

Para tanto, a criança inicia o processo de aquisição da linguagem através da imitação. Compreendendo aqui imitação enquanto um processo ativo, não apenas de repetição de movimentos, mas, sim, mediante uma compreensão de que, na

primeira infância, a criança está em processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, por isso, o contato com os adultos é o meio que esta possui para apreender a realidade que a cerca, conforme podemos observar na exposição de Leontiev (1978) ao diferenciar o processo de imitação no homem e no animal.

Por este facto, a imitação reveste-se de uma função nova: enquanto no animal permanece limitada às possibilidades de comportamento existentes, na criança ela pode superar esse quadro, criar novas possibilidades e formar tipos de acções absolutamente novas. Assim, a imitação na criança aproxima-se da aprendizagem nas suas formas específicas, a qual se distingue qualitativamente do ((learning)) animal (LEONTIEV, 1978, p. 182 - 183).

Considerando-se que, nessa etapa de seu desenvolvimento, o processo de aprendizagem da criança será a partir da imitação, e tendo como propósito nesse trabalho abordar questões relacionadas à atuação do professor com alunos que possuem deficiência visual, faz-se relevante a compreensão do adulto no sentido de possibilitar-lhes experiências que tenham como objetivo favorecer a qualidade das suas apropriações. Esse processo se materializará à medida que se possibilite à criança um ambiente adequado, o estabelecimento de boas relações e, principalmente, que se viabilize a ela as ações educativas com qualidade e intencionalidade durante todo o processo de aprendizagem.

Essas condições são as bases fundantes que necessitam nortear o ensino de todas as crianças nesse estágio de desenvolvimento. Mediante isso, elas serão capazes de se apropriarem da linguagem e adquirir os requisitos necessários ao processo de internalização da cultura humana e, conseqüentemente, a apropriação dos conceitos já elaborados historicamente.

Ressaltamos que o que discutimos acima representa a síntese de como se inicia o desenvolvimento do psiquismo humano, como se estabelecem os processos de apropriação da linguagem na infância e suas contribuições. Não desconsideramos, conforme já mencionamos em outros momentos, o movimento e a contradição social que se colocam pela luta de classes na sociedade capitalista atual. Isso nos possibilita compreender que o processo de desenvolvimento do psiquismo humano não ocorre de forma linear e não se efetiva de maneira homogênea para todas as crianças, mas de acordo com suas condições sociais e

materiais de existência. Essa realidade coloca a escola enquanto mais um espaço educativo que, se organizada com ações intencionalmente planejadas, pode trazer contribuições ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças que a frequentam.

Retomando a abordagem sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, são vários os estágios pelos quais a criança passa até se apropriar adequadamente dela. Partindo da linguagem como um signo externo, na primeira infância ela inicia o processo de aquisição desta associando-a a objetos, fazendo-se necessária a ação educativa de um adulto, no sentido de mostrar-lhe o objeto e nominá-lo.

Encontramos em Luria (1998) e Duarte (2001) que, assim como Piaget, Vigotski aponta a existência da linguagem egocêntrica na criança. No entanto, ressalta que esta não é uma linguagem não socializada, mas, sim, uma fase da internalização da linguagem. Dessa forma, a criança, nesse período, fala sozinha objetivando internalizar palavras, bem como, às vezes, ela procura verbalizar para mostrar ao adulto que já domina aquela determinada palavra ou que está reproduzindo uma situação real e buscando resolvê-la.

Vigotsky já observara que, na criança de 3-4 anos, cada dificuldade na solução de uma tarefa prática provocava uma explosão de reações verbais, que eram consideradas por alguns psicólogos (sobretudo por Piaget) como fala egocêntrica, que não tem importância prática e revela apenas os desejos da criança. Vigotsky mostrou que essa fala egocêntrica, isto é, em princípio não dirigida tem, desde o início, um caráter social. Ela está direcionada de fato ao adulto, nela a criança formula inicialmente um pedido ou uma solicitação de ajuda na solução de uma tarefa e em seguida seu discurso começa a refletir uma situação real, como se 'tirasse uma cópia' dessa situação, analisando-a e planejando uma possível solução (LURIA, 1998, p. 6).

Outro fator importante durante o processo de aquisição da linguagem pelas crianças constitui-se na existência da fala interior, por volta dos 3 anos de idade. Essa fala interior resulta de um processo psicológico de análise e planejamento das ações. Dessa forma, antes de verbalizar a criança planeja e elabora a fala internamente.

Essa linguagem está mais para os processos de desenvolvimento da criança, que estão voltados para o futuro e, por sua natureza, são processos de

desenvolvimento construtivos, criativos e plenos de significado positivo. Nossa hipótese vê a linguagem egocêntrica como uma linguagem interior por sua função psicológica e exterior por sua estrutura. Seu destino é transformar-se em linguagem interior.

Ainda nesse período, num primeiro momento, a criança que está se apropriando da linguagem pronuncia o nome do objeto apenas se ele estiver na sua frente. Aos poucos, com o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores e a ampliação do seu domínio sobre a linguagem, a criança passa a não necessitar mais do objeto para fazer referência a ele, bem como, já responde às proposições colocadas por pessoas adultas que se relacionam socialmente com ela (Vygotsky, 2000).

Quando a criança passa a essa variedade de pensamento já superou até certo ponto o seu egocentrismo. Já não confunde as relações entre as suas próprias impressões com as relações entre os objetos - um passo decisivo para se afastar do sincretismo e caminhar em direção à conquista do pensamento objetivo. O pensamento por complexos já constitui um pensamento coerente e objetivo (Vygotsky, 2000, p. 170).

Dessa maneira, no período escolar, com a ampliação do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, a criança passa a realizar generalizações, abstrações e a elaborar conceitos. Fatores esses de extrema relevância para obter-se êxito no processo de escolarização e, conseqüentemente, no processo de apropriação dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade.

1.2 A importância da linguagem na organização do pensamento e na formação dos conceitos

Para Vygotsky (2000), linguagem e pensamento são dois aspectos relevantes nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Partindo da proposição, já anunciada anteriormente, de que o ser humano ao nascer possui apenas as propriedades biológicas formadas, e de que o desenvolvimento se dá a partir de bases ontogenéticas, compreendemos como fundamental o auxílio de instrumentos técnicos e psicológicos no processo de aprendizagem humana, o qual

ocorrerá mediante a apreensão de conceitos e a internalização de processos interpsicológicos (ROSSETTO, 2009). Portanto, a ação de sujeitos mais experientes através de atos mediadores intencionais resulta determinante na apropriação das experiências culturais e sociais. Ou, nas palavras de Rossetto (2009),

A atuação do outro, ou seja, a mediação feita por outra pessoa é elemento essencial na relação entre a cultura e a criança no que tange à apreensão de conceitos e na internalização de processos interpsicológicos. Essa transformação encontra-se articulada com dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos físicos ou materiais (elementos externos ao sujeito) [...] e os instrumentos psicológicos (elementos orientados para o próprio sujeito, dirigidos ao controle das ações psicológicas), como a linguagem, conferindo ao homem a construção da sua história (ROSSETTO, 2009, p. 40 - 41).

É nessa mesma direção a proposição de Vygotski (1998) destacando como determinante a função instrumental das ferramentas e dos signos enquanto meios auxiliares internos ou externos que contribuem para a formação dos processos psicológicos. O autor indica que a mediação realizada de forma adequada certamente contribui na formação dos conceitos necessários à aprendizagem e ao desenvolvimento intelectual e social de todos os seres humanos.

Martins (2011), por sua vez, ao discorrer sobre o papel da mediação na aprendizagem humana, a conceitua como:

[...] interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico (MARTINS, 2011, p. 47),

Diante disso, pensar sobre o papel da mediação nos processos de organização do pensamento e na formação de conceitos no homem demanda, antes de tudo, perceber como esses se organizam no sistema cerebral humano, fundamentando-se na concepção de que a aprendizagem se dará, principalmente, mediante as apropriações das experiências acumuladas, assim como reconhecer e compreender o papel da linguagem durante todo o processo de desenvolvimento do homem.

Vygotsky (2000, p. 112) enfatiza que a linguagem e o pensamento na criança possuem raízes inteiramente diversas, e que, algumas vezes, chegam a andar por

caminhos paralelos. No entanto, a partir do momento em que a criança, apoiada no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e mediante a utilização de instrumentos técnicos e psicológicos adquire a capacidade de internalizar as ações e estabelecer conexões neurológicas mais substanciais, o pensamento e a linguagem se aliam, sendo este um passo importante nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Conforme preconizado por Luria (1991; 1994), a partir da linguagem é possível aos sujeitos apropriarem-se das experiências culturais e sociais. Isto se dá na medida em que a linguagem possibilita a eles não somente estabelecer relações com seus pares, mas também, regular seu comportamento, fazer generalizações e elaborar conceitos.

Segundo Rossetto (2009, p. 41), "[...] pela linguagem, a criança pode lidar com sistemas simbólicos e chegar a abstrações e generalizações".

Martins (2011) ao discutir a função da palavra na elaboração e expressão do pensamento expõe:

[...], ao representar os objetos e fenômenos por meio da palavra o homem deu o primeiro e mais decisivo passo em direção à sua libertação do campo sensorial imediato, isto é, em direção ao desenvolvimento de sua capacidade para pensar. A palavra é, fundamentalmente, uma forma socialmente elaborada de representação e para que os indivíduos se apropriem dela é requerida a mediação de outros. Sua função generalizadora radica na vida social, nos intercâmbios entre os homens e os objetos pela mediação de outros homens (MARTINS, 2011, p. 27).

No processo de apropriação da linguagem por crianças na primeira infância, há a necessidade de que esta seja direcionada com vistas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória mediada, atenção voluntária, concentração, percepção, entre outras), considerando que ainda compreende a organização do seu entorno a partir dos objetos concretos. Dessa forma, conforme exposto por Martins (2011), para a criança, pensar é recordar e conceituar, é descrever os objetos. Mediante o desenvolvimento da atenção direcionada, da memória voluntária, da percepção e, conseqüentemente, mediante a capacidade de organização do pensamento por complexo, a criança começa a estabelecer generalizações, ou seja, inicia a formação de pseudoconceitos.

Chamamos esse tipo de complexo de pseudoconceito, porque a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito empregado pelos adultos em sua atividade intelectual, é muito diferente do conceito propriamente dito pela essência e pela natureza psicológica.

Ao analisarmos atentamente essa última fase no desenvolvimento do pensamento por complexos, veremos que estamos diante de uma combinação complexa de uma série de objetos fenotipicamente idênticos ao conceito, mas que não são conceitos, de maneira nenhuma, pela natureza genética, pelas condições de surgimento e desenvolvimento e pelos vínculos dinâmico-causais que lhe servem de base. Em termos externos, temos diante de nós um conceito, em termos internos, um complexo. Por isso o denominamos pseudoconceito (Vygotsky, 2000, p. 190).

Ao compreender que o processo de organização do pensamento da criança em idade pré-escolar se desenvolve a partir das experiências adquiridas com a utilização de materiais manipuláveis, observamos que, apesar dela já ter assimilado determinados conceitos por meio da linguagem, estes ainda não significam a mesma coisa para ela e para o adulto, ainda não estão internalizados em sua consciência. Esse processo ocorrerá na medida em que seu desenvolvimento intelectual se amplia, ao passo que novas conexões e/ou generalizações vão sendo estabelecidas.

Segundo Vygotsky (2000), os pseudoconceitos são os que determinam na criança a transição do pensamento por complexo para o pensamento por conceito. Ou seja, no decorrer de seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento, a criança através da linguagem e da ampliação de suas funções psicológicas superiores apropria-se das experiências sociais produzidas historicamente pela humanidade, estabelece generalizações, faz abstrações e alcança a elaboração de conceitos.

Dessa forma, os conceitos constituem-se num processo de aquisição, de generalização e de apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos elaborados pela humanidade no decorrer da história (DUARTE, 2013).

Vygotsky (2000) classifica os conceitos em espontâneos e científicos. Os espontâneos são aqueles que fazem parte do cotidiano da criança, os quais ela necessita de objetos palpáveis para se apropriar. São apreendidos espontaneamente de acordo com o seu desenvolvimento e com as condições

sociais nas quais ela está inserida. Os conceitos científicos são advindos de conhecimentos científicos sistematizados e demandam ações educativas intencionais e planejadas para serem internalizados; portanto, necessitam ser ensinados na escola.

Apesar de possuírem direções contrárias, ambos os conceitos são imprescindíveis aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança, uma vez que a não apreensão de conceitos espontâneos compromete o aprimoramento das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, o desenvolvimento inicial do pensamento e da linguagem; ao passo que os conceitos científicos possibilitam à criança o estabelecimento de novas conexões cerebrais e a ampliação e sistematização da apreensão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Portanto, consideramos de extrema relevância a função da linguagem nesse processo, a qual deve ser compreendida como um sistema de signos externos ao homem e que necessita ser por ele apropriado. Esse processo de apropriação é que constitui a base fundamental que garante o desenvolvimento da humanidade. Isto, pelo fato de que, conforme já mencionado anteriormente, por meio da linguagem, o homem, além de acessar e de transmitir informações, também é capaz de, mediante a sua potencialidade de aprendizagem, produzir novos conhecimentos, produzir novas ferramentas e aperfeiçoar as já existentes.

Por fim, vale ressaltar que o desenvolvimento social da humanidade não está dado apenas mediante a socialização dos conhecimentos de um homem a outro, utilizando-se da linguagem oral, nem tampouco seria possível que essa socialização fosse tão ágil e acessível como o é sem a existência de uma produção grandiosa do homem: a escrita. Esta significou um grande avanço para o desenvolvimento humano. Sua existência trouxe a possibilidade da sistematização e o aprimoramento do registro das informações, e possibilitou que os conhecimentos existentes pudessem ser socializados entre várias gerações.

Nosso objetivo com o próximo capítulo é destacar a relevância da linguagem escrita enquanto um instrumento de apropriação da cultura humana, identificando os avanços sociais ocorridos com o seu aprimoramento e as contribuições desse processo para que todos os sujeitos consigam desenvolver-se sem prejuízos.

2 A AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA COMO MEIO DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA HUMANA

Nesse capítulo, antes de discorrermos sobre a apropriação da leitura e da escrita, abordaremos o papel da educação escolar no processo de apropriação dos conhecimentos científicos produzidos historicamente pelo homem, com objetivo de trazer à tona as possíveis contribuições do acesso ao conhecimento para a emancipação humana, na medida em que este proporciona aos sujeitos as bases para atuar ativamente no meio em que estão inseridos.

Além disso, discutir o papel da educação torna-se relevante por considerarmos que a apropriação da leitura e da escrita constitui-se num dos primeiros passos necessários para que os sujeitos possam ter acesso às produções escritas, bem como para que consigam, a partir das mediações, apreender os conceitos estabelecidos.

Abordaremos também os processos de apropriação da leitura e da escrita de alunos com deficiência visual a partir dos estágios propostos por Luria (1998) e de Vigotskii (1998), objetivando demonstrar a relevância destas para os alunos cegos e de baixa visão que se encontram na etapa inicial de escolarização.

2.1 As contribuições da educação escolar no processo de apropriação da cultura humana

O ato educativo constitui-se num dos passos de fundamental relevância nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do homem. Por meio dele é que se torna possível o acesso à cultura material produzida historicamente. É também por meio do ato educativo que o homem singular, pertencente ao gênero humano, conforme pontua Duarte (2013), se desenvolve passando de uma condição de apropriação dos conhecimentos a partir de sínteses de relações sociais espontâneas (em si) a sínteses de relações sociais conscientes (para si).

Nessa perspectiva, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, entendemos que a educação deve ser compreendida como um instrumento de formação integral do homem, proporcionando-lhe o acesso aos conhecimentos científicos. A educação

deve possibilitar a todos os sujeitos o real processo de apropriação dos bens culturais e, a partir disso, o desenvolvimento de sua consciência.

Porém, conforme abordamos no capítulo anterior, na sociedade capitalista, vivemos um processo de contradição social, estabelecido a partir do modo como essa sociedade está organizada, onde o acesso à produção cultural e material não é possibilitada a todos. Tal processo garante a manutenção do modo de produção vigente, que restringe as condições de acesso à educação da classe trabalhadora na medida em que lhe possibilita apenas o necessário para qualificar sua força de trabalho e não lhe proporciona o tempo devido para que possa acessar conhecimentos mais elaborados determinando, dessa forma, um processo de alienação cultural dos sujeitos pertencentes à classe trabalhadora.

Conforme Saviani e Duarte (2013), esse processo também atinge a escola.

Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola - que consiste na socialização do saber sistematizado em suas formas mais desenvolvidas - e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados (SAVIANI; DUARTE, 2013, p. 2).

Segundo esses autores, no início do desenvolvimento humano, antes mesmo da divisão social do trabalho, a educação não era disponibilizada em espaços escolares. Ela era possibilitada aos homens por meio do convívio social. Ressaltamos o fato de que, nesse período histórico, por volta de 4000 a.C., a produção humana era coletiva e apropriada por todos.

Entretanto, com o surgimento da divisão social do trabalho, por volta do século XV a.C., já no modo de produção escravista, o processo se altera. Ou seja, surgem as primeiras formas de educação escolar, as quais serviam apenas à classe detentora dos meios de produção e tinham um caráter secundário na formação dos homens. Isto, pelo fato de que, nesse período (sociedades pré-capitalistas), a forma de educação que dava conta de sustentar o modo de produção era a educação para o trabalho (SAVIANI; DUARTE, 2013).

Cabe mencionar que no período pré-capitalista, mesmo a educação escolar se caracterizando como secundária, não deixou de produzir objetivações, ou seja, os conhecimentos produzidos nesse período trouxeram à humanidade vastas contribuições.

A partir da sociedade capitalista, com a reorganização do modo de produção e das formas de estabelecimento das relações sociais, a educação escolar passa a ser a forma socialmente dominante (SAVIANI; DUARTE, 2013), uma vez que a organização social vigente, caracterizada pela divisão social do trabalho, exige a apropriação e a socialização de saberes mínimos com vistas a instrumentalização dos sujeitos da classe trabalhadora para atuarem com as novas máquinas utilizadas na produção em grande escala. Faz-se relevante destacar que a adjetivação como mínimos dos saberes socializados à classe trabalhadora, está atrelada ao fato de que para essa classe o conhecimento disponibilizado na escola, na maioria das vezes, apresenta-se de forma dosada, orgânica e com o propósito apenas de reproduzir a força de trabalho e para que a classe dominante continue mantendo sua condição de dominação dos meios de produção, e até mesmo de grande parte dos conhecimentos historicamente produzidos.

Contudo, na história humana até o presente, a formação da socialidade tem significado a formação do indivíduo para uma posição no interior da divisão social do trabalho, o que implica o cerceamento da formação do indivíduo como um ser genérico, um representante do gênero humano. A individualidade não se forma a não ser pela formação da pessoa como um ser social, mas, quando se trata de uma sociedade dividida em classes, a socialidade necessariamente carrega consigo a alienação, em graus maiores ou menores. Lutar contra a alienação é lutar por reais condições para todos os seres humanos de desenvolvimento da individualidade à altura das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano (SAVIANI; DUARTE, 2013, p. 14).

Assim, compreendendo a sociedade como um espaço de luta, onde a todo instante estão presentes a contradição e o movimento, reconhecemos que o processo educativo necessita ser entendido não apenas enquanto um meio de instrumentalização da classe trabalhadora para atuar com as novas tecnologias, mas, fundamentalmente, enquanto um espaço onde todos os homens possam se apropriar de toda a riqueza cultural humana produzida ao longo da história.

Temos claro que este propósito constitui-se num grande desafio na medida em que, pensar um processo educativo que realmente leve à humanização de todos os sujeitos, significa pensar um processo de formação humana na sua totalidade, em que todos os alunos possam ter desde o início acesso às objetivações humanas

nas suas formas mais elaboradas com vistas à formação de sujeitos sociais conscientes e capazes de interferir ativamente na realidade em que estão inseridos.

Na sociedade capitalista, o processo educativo, na maioria das vezes, está organizado em conformidade com a posição social do sujeito. Dessa forma, enquanto uma parcela minoritária da população tem acesso aos bens culturais nas formas mais elaboradas, a outra, nesse caso a mais numerosa, insere-se num processo de escolarização com a mínima qualidade: os conteúdos são ministrados em pequenas doses, os recursos financeiros são escassos e a formação dos profissionais é precária.

Diante desse contexto, quais os elementos necessários à superação desse modelo educacional? Entendendo as contradições presentes na sociedade e, conseqüentemente, no interior da escola, qual a perspectiva a ser perseguida por nós educadores com vistas a superá-las e primar pela emancipação dos sujeitos que só têm como opção participar do processo educativo que ocorre na escola pública para se apropriarem dos conhecimentos científicos?

Segundo Saviani (1983),

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 1983, p. 36).

Portanto, enquanto não nos é possível outro modelo de sociedade, e até se temos como propósito a luta pela transformação desta, acreditamos que a contribuição da educação possa ser com a formação dos professores. A condição para alterarmos nossa prática educativa só nos será possível mediante a aquisição por nós, educadores, de bases teóricas sustentáveis que nos permitam reconhecer nos alunos suas potencialidades, bem como, a possibilidade de refletirmos sobre nossa prática pedagógica com vistas a organizá-la de forma a proporcionar aos alunos o acesso aos conteúdos científicos nas suas formas mais elaboradas, contribuindo, assim, para sua formação humana integral (SAVIANI, 2003; DUARTE, 2013).

Ressaltamos que, ao propor uma discussão do processo educativo com ênfase à reflexão sobre o papel do ensino na formação humana dos alunos e de uma prática pedagógica que convirja para essa direção, não estamos querendo propor nada de novo ou de extraordinário, bem como, não estamos entendendo a escola enquanto redentora da sociedade, mas sim, compreendemos que, conforme abordado por Leontiev (1978), por Marx (1978) e por Vygotski (1995), ao nascer, o homem possui apenas a aptidão para adquirir aptidões e, dessa forma, necessita ser humanizado. Nesse contexto, o processo de humanização se dará mediante a socialização com seus pares e ao ensino, o qual deverá ser mediado intencionalmente, bem como os processos de aprendizagem e de desenvolvimento ocorrerão a partir das relações sociais estabelecidas com outros homens no decorrer de sua existência, relações sociais estas que devem ser realizadas na escola de forma planejada e intencional, através de mediações com instrumentos e ferramentas adequadas, e que necessitam ter como objetivo principal a socialização dos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade.

Partilhamos do entendimento de Saviani (1983), quando ele aborda que a educação escolar pode e deve possibilitar aos sujeitos que dela participam o acesso aos mais elevados níveis possíveis de apreensão cultural e intelectual no processo de apropriação e de objetivação da realidade. Ou seja, na medida em que a educação escolar constitui-se num ato sistematizado, mediado e intencional de socialização dos conteúdos científicos, ela contribuirá de maneira decisiva para a formação integral dos sujeitos a ela submetidos.

Diante disso, faz-se relevante refletir e repensar sobre as práticas pedagógicas utilizadas por nós durante o processo educativo, de modo a averiguar se estas realmente estão levando os sujeitos a uma formação humana na sua totalidade. Com base nisso é que, nesse trabalho, buscamos nos fundamentar na Pedagogia Histórico-Crítica, ou, na também denominada por Saviani (1983), Pedagogia Revolucionária, que, ao nosso entendimento, é a que tem se concretizado enquanto uma teoria com bases sólidas para fundamentar o processo educativo na perspectiva que nos propomos defender.

Pensada por diversos educadores, esta corrente teórica há mais de 30 anos objetiva superar os limites de outras perspectivas teóricas utilizadas para direcionar o processo educativo.

Sob a liderança do professor Demerval Saviani, a Pedagogia Histórico-Crítica tem suas bases em fundamentos e princípios que consideram o homem enquanto um sujeito com capacidades e possibilidades dadas mediante as condições materiais de existência, bem como, que se apropriará dos conhecimentos produzidos historicamente a partir de ações educativas dos adultos em relação às novas gerações e de instrumentos técnicos e psicológicos elaborados ao longo da história também por outros sujeitos.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, apropriar-se dos conhecimentos não significa apenas ter contato com eles, mas, sim, internalizá-los e objetivá-los e, dessa forma, possibilitar aos sujeitos inseridos na escola um processo de transformação cultural e intelectual tornando-os conscientes, críticos e reflexivos, capazes de atuar ativamente nos espaços sociais em que estão inseridos (SAVIANI, 1983).

Nesse sentido, o processo educativo que tem como propósito atingir esse patamar, necessita ser pensado e organizado com vistas a formar o sujeito na sua totalidade. Ao objetivarmos essa formação através da educação escolar, necessitamos considerar que o início desse processo é determinante, uma vez que a apropriação da leitura e da escrita constitui-se em um aspecto relevante na formação do psiquismo humano de todos os alunos.

Com esse entendimento, abordamos a seguir os fundamentos que devem nortear o ensino da leitura e da escrita a alunos com deficiência visual, bem como os elementos necessários a esse processo e suas contribuições para o desenvolvimento do psiquismo humano.

2.2 O ensino da leitura e da escrita como instrumento de desenvolvimento do psiquismo humano

Discorrer a respeito do papel do ensino da leitura e da escrita como instrumento de desenvolvimento do psiquismo humano demanda o reconhecimento da função do professor como alguém que tenha o domínio dessas aquisições e clareza de sua função, bem como, que possua o compromisso de conduzir os alunos a um patamar mais elevado de conhecimento.

Conforme a perspectiva a partir da qual estamos nos propondo a discutir a alfabetização, o professor precisará estar consciente de que a apropriação da leitura e da escrita não é algo que ocorre espontaneamente. O ensino precisa ser organizado com vistas a atuar na área de desenvolvimento iminente⁹ dos alunos, ou seja, na formação de conceitos que a criança ainda não domine, ou, conforme Martins (2011), "com as operações cerebrais inacabadas", objetivando aprimorar suas funções psicológicas superiores com vistas a que estas atinjam o nível de desenvolvimento real ou, à apropriação dos conceitos na sua totalidade. Portanto, ao apontarmos que o ensino necessita incidir na área de desenvolvimento eminente, não estamos defendendo, ou melhor, restringindo-a à mediação de outros sujeitos mais experientes, mas sim, conforme aborda Vygotski (2001), significa atuar com conexões cerebrais. Tarefa essa, que demanda conhecimento e responsabilidade e, por tanto, não deve ser delegada à outra criança. Essa condição importa levar sempre em consideração que os alunos estão em processo de aprendizagem e de desenvolvimento, e que tais processos se interrelacionam por meio de conexões cerebrais, as quais são determinadas pela qualidade das mediações realizadas. A capacidade de aprender a ler e a escrever dos alunos será determinada de acordo com os encaminhamentos teórico-metodológicos utilizados na etapa inicial do processo educativo.

Nesse sentido, ao se planejar uma atividade de ensino, tendo como base a Teoria Histórico-Cultural, a qual compreende o aluno inserido num determinado contexto social e com capacidade de aprender e se desenvolver a partir das mediações realizadas pelo professor com vistas a atuar na "área de desenvolvimento iminente" (MARTINS, 2011), significa que, antes de organizarmos um planejamento escolar a partir de uma etapa proposta - no nosso caso, a alfabetização - e com conteúdos pré-estabelecidos, devemos ter claro que os alunos possuem trajetórias de aprendizagem distintas, dadas a partir de condições sociais e materiais diferentes e, portanto, estão em níveis de desenvolvimento também distintos. Na mesma sala de aula, poderá haver alunos lendo a partir de imagens e capaz de perceber a função social da escrita e outros que ainda precisam de estímulo para alcançar tal condição.

⁹ Para melhor compreensão do conceito, ler MARTINS, Ligia M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. 2011. 250 f. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Ciências de Bauru. Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

Ora, se atuar na 'área de desenvolvimento iminente' pressupõe o trato com pendências cognitivas, há que se identificá-las e planejadamente agir sobre elas. Essa não nos parece ser tarefa de nenhuma outra criança, por mais experiente que seja. [...] Portanto, um ensino apto a organizar-se levando em conta o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente requer uma sólida formação de professores, que os instrumentalize teórica e metodologicamente para a assunção da complexa tarefa representada nos processos de ensino e aprendizagem (MARTINS, 2011, p. 225 - 226).

Nessa perspectiva, necessitamos ter clareza dessa condição nos alunos e do nosso papel enquanto educadores para que consigamos atingir o propósito a nós colocado: ensiná-los a ler e a escrever. Não ensinar-lhes conteúdos os quais já dominam (atuando no nível de desenvolvimento real) e nem tampouco conteúdos que estejam além das condições de aprendizagem. Conforme proposto por Martins (2011), o bom ensino é aquele que incide na área de desenvolvimento iminente, ou seja, aquele capaz de provocar transformações nas estruturas cognitivas do aluno, tornando-o capaz de apreender novos conceitos e estabelecer diferentes generalizações.

Outra premissa que precisamos ter enquanto educadores é a de que a escola caracteriza-se como o espaço onde o ensino convirja para a apropriação de saberes sistematizados que, quando internalizados, constituem-se como instrumento psicológico capaz de transformar culturalmente o sujeito. Conforme Saviani (2000) e Francioli (2012), o processo de ensino deve conduzir o aluno do pensamento sincrético a uma compreensão da realidade como síntese de múltiplas determinações. Assim, entendemos que esse processo tem grande impulso com a apropriação da leitura e da escrita. Segundo Francioli (2012),

O domínio da leitura e da escrita tem, nesse contexto, uma função estratégica, pois sem ela não ocorre a apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas e complexas. A alfabetização é um passo decisivo em direção ao domínio do saber sistematizado. Poderíamos dizer que a alfabetização é um processo importantíssimo de instrumentalização que, sendo bem sucedido, permite que o aluno alcance o quarto passo do método da pedagogia histórico-crítica que é a catarse (FRANCIOLI, 2012, p. 122).

Para compreendermos como se dá o processo de aquisição da leitura e da escrita por parte dos alunos com e sem deficiência visual buscamos base nas proposições de Vigotskii e Luria (1998). Ambos estabelecem que a apreensão desse instrumento cultural, tão valioso para o desenvolvimento da humanidade, não ocorre de maneira espontânea pelos alunos, demandando, assim, mediações sistemáticas e intencionais por parte de alguém mais experiente. Além disso, os autores apontam também que a criança inicia o processo de aprendizagem da leitura e da escrita muito antes de pegar no lápis, ou mesmo antes de frequentar as salas de alfabetização.

De acordo com Luria (1998) quando a criança entra na escola já assimilou técnicas que preparam para a escrita, o que ele chama de pré-história individual. Entender essa pré-história significa um instrumento importante para o docente, ou seja, conhecer o que a criança já sabe e assim possibilitar diferentes meios para que se desenvolva o que elas ainda não sabem (CAMPOS e REYE, 2010, s/p).

Com base nesse fato é que se fundamenta a importância de um trabalho planejado, sistematizado e bem executado nas salas de educação infantil. Com práticas pedagógicas consistentes que objetivem a apreensão dos conteúdos e o desenvolvimento das habilidades necessárias à apropriação das técnicas de leitura e escrita.

Segundo Vygotski (1997), três são os aspectos que contribuem para o processo de aprendizagem da escrita pela criança: o gesto, a brincadeira e o desenho.

O gesto caracteriza-se por ser um signo visual (VYGOTSKY, 2000). Portanto, inicialmente a criança faz uso dele para representar ações, demonstrar interesses e expressar-se. Quando brinca, a criança utiliza gestos. Quando desenha, a criança reproduz gestos. Reiteramos que estes não são inatos, mas aprendidos através da imitação e de atividades mediadoras.

Daí a importância do convívio com outras crianças e da mediação intencional de adultos no sentido de possibilitar diversos momentos e experiências com vistas a desenvolver nestas a capacidade de utilizar-se dos gestos. Visto que, por meio deles, a criança, além de desenvolver sua coordenação motora, potencializa sua capacidade de apropriar-se da escrita.

“O gesto, precisamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança à semelhança da semente que contém o futuro carvalho” (FRANCIOLI, 2012. p. 177). No caso de crianças cegas, os gestos se constituem relevantes na medida em que possibilitam a estas compreender, através da observação cinestésica uma ação representada pelo outro e da capacidade de imitá-la.

Conceituamos aqui observação cinestésica enquanto a relação estabelecida pela criança com o outro, através da percepção tátil.

Ressaltamos que com isso não estamos querendo delegar a função visual ao tato (VYGOTSKI, 1997), mas destacar que o sentido do tato constitui-se em um dos órgãos remanescentes que possui a tarefa de captar as informações do meio externo e enviá-las ao sistema nervoso central, ou seja, funciona como elo entre o homem e o meio externo.

No entanto, sem a mediação através da linguagem, não há como a criança cega acessar, compreender, internalizar e processar o significado da informação.

Nesse sentido, reiteramos que, desde bebê, a criança cega necessita perceber no adulto a maneira adequada para sentar-se, caminhar, pular, os movimentos de pinça para segurar algo, os gestos faciais, entre outros. Tal situação se torna mais fácil quando a criança, além de observar no outro, também entenda os significados de realizar determinada atividade e seja convidada a desenvolvê-la de maneira a compreender e perceber cada ação a ser executada, para cumpri-la.

Ainda, a brincadeira torna possível para a criança com deficiência visual, mediante o contato com outras crianças e/ou adultos e em diferentes condições sociais, através do jogo, experimentar novas situações e, a partir delas, desenvolver sua imaginação. Por exemplo, as brincadeiras de faz-de-conta: nelas, as crianças imaginam uma determinada situação, colocam-se na condição do outro e, por meio de sua criatividade, utilizam-se de um determinado objeto para simbolizar outro, como o cabo de vassoura para simbolizar um cavalo ou uma arma (COELHO, 2011). Vygotsky (2000) aponta que em ações como essas, o brinquedo está desempenhando uma ação simbólica, a qual contribuirá significativamente na formação do psiquismo da criança.

O brinquedo simbólico pode ser entendido como uma nova maneira de falar através dos gestos, no qual os objetos cumprem uma função de substituição que modifica a estrutura corriqueira dos objetos.

Assim um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento (COELHO, 2011, p. 63 - 64).

Diante do exposto acima, entendemos ser necessário aqui reiterar a importância de que crianças com deficiência visual vivenciem diversas brincadeiras não só com adultos, mas também com outras crianças sem deficiência, de sua idade. Ao brincar, elas serão postas em situação de desafio, pois terão que superar obstáculos para conseguir desempenhar as mesmas atividades que as crianças sem deficiência. Assim, elas se sentirão estimuladas e integradas. Por outro lado, as crianças sem deficiência, ao perceberem a dificuldade das crianças com deficiência visual, colocar-se-ão na condição de auxiliá-las para que não fiquem excluídas.

É na brincadeira que a criança expressa as necessidades e os desejos que não consegue realizar imediatamente (FRANCIOLI, 2012). Portanto, podemos afirmar que ela constitui-se num importante espaço para desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

Outro aspecto relevante é o fato de que toda brincadeira exige disciplina e possui regras, as quais, para a criança com deficiência visual, se colocam com destacada importância em seu processo de supercompensação (VYGOTSKI, 1995).

Apropriar-se de regras e normas constitui-se de extrema relevância nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento de crianças cegas, pois, são elementos fundamentais para ampliar e fortalecer a convivência com outras crianças na medida em que, durante o jogo, todos os envolvidos estarão na mesma condição e por isso necessitam submeter-se às regras pré-estabelecidas.

Dessa forma, a partir da brincadeira, as crianças cegas, assim como as demais, se encorajam a tomar decisões, sentem-se mais à vontade para propor ações e se posicionarem durante as atividades. Daí se conclui a relevância do jogo no desenvolvimento psíquico da criança e seu papel no processo de apropriação da escrita. Assim, partilhamos da proposição de Francioli (2012), quando expõe o que segue:

Vemos, portanto, que a brincadeira tem importância não somente para o desenvolvimento dos processos psíquicos, mas também representa uma das formas de atividade que antecede o desenvolvimento da escrita. A brincadeira é uma atividade que se desenvolve espontaneamente entre as crianças e que pode e deve ser trabalhada intencionalmente pela escola desde a educação infantil. Sua grande importância reside no fato de que ela é uma fonte de

desenvolvimento de outras funções psicológicas e de tomada de consciência, por parte da criança, de suas próprias ações (FRANCIOLI, 2012, p. 193).

Outro fator levantado por Vygotski (1995) que contribui para a aquisição da escrita é o desenho - forma de representação do real -, utilizado pelas crianças sem deficiência, que ainda não dominam a escrita, para representar gestos, bem como, enquanto um instrumento para simbolizar palavras ou ideias. É relevante ressaltar que a construção dos desenhos não é algo que a criança aprende a realizar naturalmente, ela o aprenderá com base em atividades mediadas e compreende alguns estágios até conseguir elaborar um desenho que de fato represente o real com riqueza de detalhes (FRANCIOLI, 2012).

Nesse sentido, compreendemos que o desenho é de extrema relevância para que as crianças aprimorem sua capacidade de abstração e de generalização. Partilhamos do entendimento de Vygotski (1995) quando enfatiza que

Por tudo isso, podemos considerar que o desenho infantil é uma etapa prévia da linguagem escrita. Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo. A técnica do desenho infantil demonstra, sem deixar dúvida, que na realidade, se trata de um relato gráfico, ou seja, uma peculiar linguagem escrita (VYGOTSKI, 1995, p. 192).

Portanto, tão importante é o desenho para as crianças sem deficiência visual, quanto o é para as que a possuem. Estas, pela condição de restrição à qual estão submetidas devido à ausência total ou parcial da visão, necessitam desenvolver suas capacidades de generalização e de abstração de forma peculiar. Para tanto, precisam compreender, mesmo sem enxergar, que os objetos e as pessoas possuem uma imagem, ou seja, que são visíveis sem a necessidade do toque. Além disso, que esta imagem possui cor e forma e que pode ser representada de várias maneiras através do desenho.

Vale ressaltar que a construção de um desenho por uma criança cega ou de baixa visão é perfeitamente possível desde que tenha orientação e sejam ofertados os recursos necessários à execução da atividade, ainda que talvez não com a riqueza de detalhes que teria se feito por outra que não possuía a deficiência. No entanto, o que importa na realização dessa tarefa é possibilitar à criança cega a experiência de desenhar e, principalmente, oportunizar-lhe externalizar a maneira

como percebe o objeto a ser desenhado, incentivando o desenvolvimento de sua criatividade e, principalmente, sua capacidade de generalizar e de abstrair.

A necessidade de proporcionar às crianças com deficiência visual tais experiências se coloca pelo fato de que a compreensão sobre o significado dos conceitos de imagem e de desenho contribua para o processo de apropriação da escrita por parte delas, uma vez que escrever significa, num primeiro momento, representar um objeto ou um evento.

Luria (2008) expõe que a apropriação da escrita não é algo que ocorra linearmente, da mesma forma com todas as crianças. Para tanto, após ter realizado pesquisas e estudos com crianças que ainda não escreviam, propôs os estágios que antecedem a escrita. São eles: estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos; estágio da escrita não-diferenciada; estágio da escrita diferenciada; estágio da escrita por imagens (pictográfica) e 1º estágio do desenvolvimento da escrita simbólica. Esses estágios são determinantes para compreendermos como deve ser organizado o ensino para se atingir o objetivo colocado nessa etapa da escolarização: a aquisição da leitura e da escrita.

Nossa intenção nesse momento é fazer uma exposição sobre os referidos estágios direcionando para crianças que possuem deficiência visual, partindo da perspectiva de que estas potencialmente apresentam as mesmas capacidades de aprender a ler e a escrever que uma criança sem deficiência. O diferencial está nos recursos e nos encaminhamentos metodológicos, bem como, no processo de socialização e de apropriação cultural ao qual ela foi submetida até ingressar na escola, conforme já discutido no decorrer desse trabalho.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que, usualmente e pela consistência metodológica que possui, a escrita utilizada na alfabetização de crianças cegas é o Sistema Braille (BRASIL, 2007; 2010). Este se caracteriza por ser um código escrito em relevo e por organizar-se com base em combinações a partir de uma matriz de 6 pontos (cela Braille). Foi inventado na França, no século XIX, por Louis Braille (1809 – 1852) e, desde 50 anos após sua morte, tornou-se o sistema de escrita oficial para pessoas cegas a nível mundial.

Ressalta-se que, em alguns casos, devido a questões adversas tais como a deficiência física associada e a perda total recente da visão, torna-se necessário fazer uso de outros instrumentos para auxiliar no processo de aquisição da escrita

por alunos cegos. Como exemplo, podemos citar a utilização de letras em relevo, alfabeto móvel em EVA e computadores com sintetizadores de voz.

No entanto, vale ressaltar que a criança cega apropria-se da leitura e da escrita a partir dos mesmos princípios que uma criança sem deficiência. O diferencial restringe-se apenas à forma de escrita que, ao invés de ser à tinta¹⁰, será em relevo ou digitalizada.

Destacamos, também, que no caso de crianças que possuem baixa visão, na maioria das vezes, a escrita a ser utilizada é à tinta em formato ampliado ou digital e, dependendo da patologia que causou a deficiência, pode-se fazer uso de cadernos com pautas ampliadas, lápis 6B, lupas de mão ou eletrônicas e ampliadores de tela (BRASIL, 2007; 2010).

Todavia, faz-se necessário ressaltar que crianças cegas e de baixa visão necessitam conhecer e dominar não só técnicas de escrita Braille e/ou recursos de escrita ampliada, mas, também, o sentido, a organização e a função social da escrita de forma geral, como as demais crianças, para serem consideradas alfabetizadas.

Essa compreensão fica mais clara quando consideramos os estudos desenvolvidos por Vigotskii, Leontiev e Luria (1998) com crianças na primeira infância e em idade pré-escolar. Do ponto de vista do desenvolvimento humano e da aprendizagem da escrita, Vigotskii (1998) aponta que estes ocorrem de forma gradativa e a partir de estágios,

O desenvolvimento das habilidades culturais de contagem e escrita envolve uma série de estágios nos quais uma técnica é continuamente desertada em favor de outra. Cada estágio subsequente suplanta o anterior; só após ter passado pelos estágios em que inventa seus próprios expedientes e aprendido os sistemas culturais que evoluíram ao longo de séculos, ela - a criança - chega ao estágio de desenvolvimento característico do homem avançado, civilizado (VIGOTSKII, 1998, p. 101).

Também nessa direção, Leontiev (1998), discorrendo sobre a importância da mediação na relação professor-aluno na infância, aborda que

Todos nós sabemos como são incomparáveis as relações das crianças dessa idade com suas professoras da escola maternal, quão necessária é para as crianças a atenção da professora e quão

¹⁰ 'Escrita à tinta' é expressão utilizada para representar a escrita, seja impressa, digitalizada ou manuscrita, em contraposição à escrita em Braille.

freqüentemente elas recorrem a sua mediação em suas relações com outras crianças de sua idade. Pode-se dizer que as relações com a professora fazem parte do pequeno e íntimo círculo dos contatos das crianças (LEONTIEV, 1998, p. 58).

Assim também, Luria (1998), ao abordar os estágios do desenvolvimento, ressalta o papel do estabelecimento das relações sociais e a necessidade de superação de um estágio para se chegar a outro.

As transições dadas entre os estágios caracterizam-se por traços opostos. As relações que se estabelecem entre a criança e o mundo circundante são, por natureza, relações sociais, pois é precisamente a sociedade que constitui a condição real, primária, de sua vida, determinando tanto seu conteúdo como sua motivação. Cada uma das atividades da criança, por isso, não expressa simplesmente sua relação com a realidade objetiva. As relações sociais existentes expressam-se também objetivamente em cada uma de suas atividades (LURIA, 1998, p. 89).

Com base nessa perspectiva, apontamos agora os estágios pelos quais passa a criança até dominar a escrita, propostos por Luria (1998) a partir de pesquisas que o autor realizou com crianças que ainda não sabiam ler. Buscamos destacar a importância de que sejam observados também nos alunos com deficiência visual tais estágios e, conforme preconizado pelo autor, o ambiente de ensino seja organizado com vistas a possibilitar-lhes a superação deles e o alcance do nível de apropriação cultural que lhes é de direito enquanto seres humanos.

A) estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos

Nesse estágio, a criança não tem consciência da função das letras e faz apenas rabiscos, tentando escrever o que lhe foi proposto pelo adulto ou imitar uma escrita já existente, sem compreender que isto pode servir-lhe para representar algo.

No caso de crianças cegas, estas também precisam ser orientadas a utilizar-se de um lápis para fazer rabiscos, pois, mesmo que não os enxerguem, elas saberão que estão fazendo marcas no papel e que elas representam algo. Além disso, rabiscar exige a realização de movimentos motores, atenção dirigida e concentração, aspectos importantes a serem desenvolvidos em qualquer criança.

B) estágio da escrita não-diferenciada

A criança utiliza-se dos rabiscos para lembrar-se da tarefa proposta pelo adulto, sem ainda consegui-lo de fato já que logo não se lembrará do que cada rabisco representa.

Com as crianças cegas tal processo não se diferencia. Deve-se mostrar-lhe letras e/ou palavras escritas em Braille, verbalizando o significado para que elas as explorem e, em seguida, pedir que tentem escrevê-las também em Braille. É relevante orientá-las e mostrar-lhes a forma com que as letras são escritas, mesmo que ainda não as dominem.

C) estágio da escrita diferenciada

Nesse estágio, para escrever a criança apenas joga letras sem muita ordem ou utiliza-se de desenhos para representar o que lhe é pedido. Nessa fase, as letras e/ou desenhos por ela utilizados servem para lembrar o que teve a intenção de registrar.

As crianças cegas também escrevem desordenadamente as letras para representar as palavras e, pela sua condição, raramente irão se utilizar de desenhos. Tal situação pode ser orientada através de pinturas de desenhos contornados ou, instigando-a a representar um determinado objeto que já tenha tocado.

D) estágio da escrita por imagens (pictográfica)

A partir dos cinco e seis anos, a criança já consegue elaborar mais qualitativamente o desenho, que pode representar situações vivenciadas, constituindo-se forma de registro.

Para as crianças cegas, nessa fase seus professores precisam trabalhar as representações em relevo, não só o desenho, mas também a escrita em Braille do nome do objeto representado.

Além disso, esse é o momento para trabalhar com atividades que privilegiem tamanhos, formas, quantidades, linhas retas e curvas, figura geométricas, entre outras. Sempre que possível, permitir que a criança perceba as diferenças entre a imagem em relevo do objeto e o objeto real.

E) 1º estágio do desenvolvimento da escrita simbólica

Neste estágio, a criança já se apropriou do código escrito, no entanto, ainda não internalizou o sentido (escrita mecânica).

Nesse estágio a relação da criança com a escrita é puramente externa. A criança sabe que pode usar os signos que lhe foram ensinados [...] A criança ainda não aprendeu a função da escrita e seu registro pode ser comparado com o estágio da escrita não-diferenciada. Isto significa que a criança, no início da alfabetização, assimila os códigos linguísticos de maneira puramente externa, sem

entender o sentido e o mecanismo do uso das marcas simbólicas (FRANCIOLI, 2012, p. 185).

Quanto às crianças cegas, nessa fase dominam a escrita de algumas letras em Braille, buscam representar o que foi pedido utilizando-se das letras que já conhecem, sem a preocupação de que a palavra seja escrita adequadamente. Isso, porque ainda não internalizaram a função social da escrita, ou seja, compreendem que as letras - signos - são utilizadas para escrever as palavras, mas ainda não possuem o entendimento de como funciona (LURIA, 1998).

Compreendendo que a aquisição da leitura e da escrita por parte de alunos com e sem deficiência visual não é algo que ocorra naturalmente e de igual forma a todas as crianças, reiteramos o papel da educação escolar como instrumento de sistematização e de socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, bem como a importância de que o professor alfabetizador compreenda que o processo de alfabetização não é algo que termina com o domínio das técnicas de leitura e de escrita, mas, sim, conforme enfatiza Luria (1986):

A linguagem escrita é o instrumento essencial para os processos de pensamento, incluindo, por um lado, operações conscientes com categorias verbais, transcorre mais lentamente do que a oral; permitindo, por outro lado, retornar ao já escrito, garante o controle consciente sobre as operações que se realizam. Tudo isso faz da linguagem escrita um poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento. [...] A clarificação de uma idéia com a ajuda da linguagem escrita pode ser vista facilmente no processo de preparação de um informe ou artigo. O trabalho do tradutor não é simplesmente a passagem de um sistema de códigos a outro, trata-se de uma forma complexa de atividade analítica, na qual a tarefa fundamental é a tomada de consciência da construção lógica da idéia, de sua estrutura lógica (LURIA, 1986, p. 171).

Nessa direção, reiteramos a necessidade de que os alunos acessem de forma qualitativa essa produção cultural valiosa, enquanto instrumento de emancipação humana, que é a linguagem escrita. Não só no sentido de compreender as técnicas, mas, principalmente, como um meio para apropriar-se dos conhecimentos, realizar interpretações de fatos, expressar suas ideias e posicionar-se conscientemente no meio em que está inserido.

Para tanto, a ação do professor se coloca relevante na medida em que, para atuar na perspectiva de que os alunos atinjam o nível de desenvolvimento real,

necessitam compreender que o domínio das técnicas de leitura e escrita constitui-se importante, mas é apenas o início do processo de apropriação cultural de forma sistemática. Pois, a criança, antes de ingressar na escola já se depara com processos de transmissão de cultura.

No entanto, estes ocorrem, na maioria das vezes de forma não sistemática e sem o devido planejamento.

Quando uma criança entra na escola, ela não é uma tábula rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir. Essa placa já contém as marcas daquelas técnicas que a criança usou ao aprender a lidar com os complexos problemas de seu ambiente. Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais. Mas este equipamento é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais (LURIA, 1998, p. 101).

Assim, a linguagem escrita funcionará para os alunos como um signo e, por meio dele serão ampliadas as condições de acesso à cultura produzida historicamente.

Em contraste com um certo número de outras funções psicológicas, a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação. A condição mais fundamental exigida para que a criança seja capaz de tomar nota de alguma noção, conceito ou frase é que algum estímulo, ou insinuação particular, que, em si mesmo, nada tem que ver com esta idéia, conceito ou frase, é empregado como um signo auxiliar cuja percepção leva a criança a recordar a idéia, etc, à qual ele se refere. O escrever pressupõe, portanto, a habilidade para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas apenas como uma operação auxiliar (LURIA, 1998, p. 142-143).

No caso de crianças com deficiência visual, devido à sua condição, o desenvolvimento de atividades intencionais e mediadas através do signo linguagem são imprescindíveis aos processos de internalização dos conceitos e de apropriação da escrita.

Para crianças que enxergam, as letras estão sempre à sua vista, nos rótulos, nas placas, nos meios de comunicação, enfim, apresentam-se de várias maneiras e nos mais diversos espaços. Dessa forma, a capacidade para pressupor, insinuar e

querer expressar-se através da escrita torna-se mais acessível. Enquanto que para as crianças com deficiência visual, conforme já abordamos quando discutimos os estágios, faz-se necessário que o ambiente pedagógico seja organizado de maneira a possibilitar que as informações estejam ao alcance do aluno. Não só durante o processo de alfabetização, mas em toda a sua escolarização.

Com essa ênfase, encerramos esse capítulo destacando que nosso propósito foi apontar o papel da educação escolar enquanto instrumento de humanização do homem, bem como, que essa educação precisa ter como objetivo inicial possibilitar aos alunos apropriar-se da leitura e da escrita. Para tanto, constitui-se como determinante entender os fundamentos teóricos que contribuem para que isso ocorra e perceber a importância da mediação através dos signos para que tal processo se concretize de fato.

Por fim, buscamos apontar os aspectos que, no nosso entendimento, caracterizam-se como relevantes nos processos de aquisição da leitura e da escrita por parte de alunos que possuem deficiência visual, bem como, reiteramos a importância da educação escolar enquanto instrumento de socialização e de emancipação humana, o que aprofundamos no capítulo seguinte.

3 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: A IMPORTÂNCIA DOS INSTRUMENTOS TÉCNICOS E PSICOLÓGICOS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Nesse capítulo enfatizamos os aspectos da prática pedagógica na área da deficiência visual relacionados ao processo de apropriação da leitura e da escrita por alunos cegos e de baixa visão.

Para tanto, iniciamos com a premissa exposta por Vigotski (1997), ao afirmar que não há diferença de princípio em ensinar uma pessoa com e sem deficiência visual. Ambas exigem de quem se propõe à tarefa o domínio dos conteúdos e dos procedimentos teórico-metodológicos, bem como um planejamento adequado ao trabalho educativo e, principalmente, comprometimento com uma perspectiva de ensino pautada em uma visão que prima pela humanização dos sujeitos. Dessa forma, o que se tem de diferenciado no processo pedagógico de um aluno com deficiência visual são os recursos específicos para a área e encaminhamentos metodológicos que demandam direcionamentos adequados à especificidade da deficiência.

Nessa perspectiva, objetivamos discutir a respeito desses recursos e dos procedimentos teórico-metodológicos a serem utilizados durante o período de alfabetização, com vistas a subsidiar a prática pedagógica dos educadores que atuam no processo de escolarização de alunos com deficiência visual. Ainda, trazemos à tona o papel da linguagem como instrumento de mediação no processo educativo.

3.1 O papel do professor no processo de aprendizagem de alunos com deficiência visual

O primeiro ponto relevante a ser abordado por nós nesta parte do trabalho refere-se à concepção do professor em relação à pessoa com deficiência visual. Isto pelo fato de que, a nosso ver, a maneira como compreendemos o sujeito é que

determina quais serão os encaminhamentos teórico-metodológicos e as práticas pedagógicas por nós adotadas durante o processo educativo.

Entendemos que não há outra forma de mudarmos nosso modo de agir e pensar sobre algo senão a partir de estudos fundamentados em teorias capazes de nos mostrar perspectivas de compreensão da realidade. Ou seja, a reorganização da nossa prática pedagógica está diretamente ligada à nossa concepção de sociedade, de ensino e de homem.

Quando relacionamos isso às pessoas com deficiência visual, encontramos em Vygotski (1997) três concepções que, no decorrer da história e ainda hoje, têm permeado as práticas pedagógicas dos educadores que possuem alunos com essa deficiência. São elas: a mística, a biológica ou ingênua e a contemporânea ou sociopsicológica.

A concepção mística apareceu na Idade Antiga, perpassou a Idade Média e até hoje se faz presente no entendimento de algumas pessoas. No início, fundamentava-se no princípio de que todas as pessoas com deficiência eram refúgio para espíritos maus e, por isso, deveriam ser exterminadas (VYGOTSKI, 1997). Outra ideia presente nesse período foi, e continua sendo, o entendimento de que as pessoas com deficiência visual são portadoras de dons espirituais e, por isso, possuem capacidade para se desenvolver intelectualmente mais que as outras pessoas.

Essa é a concepção que podemos observar naqueles professores que compreendem o ensino enquanto um ato de ajuda ao próximo, ou seja, para esses educadores, dedicar-se ao ensino de pessoas com deficiência, no caso, visual, significa estar mais próximo de recompensas espirituais e de reconhecimento social. Além disso, observamos também que esses educadores veem na deficiência visual um grande sofrimento, já que, segundo eles, a falta da visão coloca a pessoa numa condição de viver permanentemente na escuridão. Assim, com base nesse entendimento, a melhor maneira de se conhecer as particularidades de uma pessoa com deficiência visual é colocando-se na condição dela, ou seja, utilizar a metodologia de vender os olhos. No entanto, Vygotski (1997) contrapõe tal pressuposto:

Há muito tempo, psicólogos assinalaram o fato de que o cego não sente em absoluto e de nenhum modo, sua cegueira, em oposição à

opinião comum acerca de que o cego se sente permanentemente submerso na escuridão. [...] O cego, assim mesmo, não percebe a luz de igual forma que o vidente a vê através de sua mão colocada sobre os olhos, ou seja, ele não sente, não experimenta diretamente que não tem visão. 'Eu não posso sentir diretamente meu defeito físico' - testemunha A. M. Scherbina (1916, p. 10). 'Nem a instintiva atração orgânica pela luz', nem a tendência a 'liberar-se da cortina negra', como a representou V. G. Korolienko, no excelente relato, *El ciego músico*, constituem a base da psiquê do cego. A capacidade para ver a luz tem um significado prático e pragmático para o cego, e não um significado intuitivo-orgânico, ou seja, o cego sente seu defeito somente de um modo indireto, refletindo unicamente nas conseqüências sociais. Seria um erro ingênuo da pessoa vidente supor que encontraremos na psiquê do cego, a cegueira ou sua sombra psíquica, a projeção, a representação; em sua psiquê não há nada, salvo as tendências à superação da cegueira (a tendência à supercompensação) e o intento por conquistar uma posição social. (VYGOTSKI, 1997, p. 190 – 191 - tradução nossa)¹¹.

O professor que possui essa concepção sobre a deficiência comete grandes equívocos ao ensinar um aluno cego ou de baixa visão.

O primeiro deles é o fato de que tal concepção não permite que o educador perceba nos alunos as suas potencialidades e limitações. Assim, para esses profissionais, o aluno vai à escola para se divertir e espairar, e, nesse caso, o melhor é investir em outras atividades que não a escolarização. Daí percebe-se a ideia, segundo a qual todos os cegos são excelentes músicos. A proporção de músicos que enxergam em relação à população sem deficiência equivale à população dos cegos em relação aos com deficiência visual. Portanto, tal hipótese não se sustenta.

O segundo equívoco em relação a quem adota a concepção mística refere-se à compreensão de que todas as pessoas com deficiência visual estão condenadas a

¹¹ Hace mucho tiempo los psicólogos señalaron el hecho de que el ciego no siente en absoluto y de ningún modo, su ceguera, en contra de la opinión común acerca de que el ciego se siente permanentemente sumergido en la oscuridad. [...] El ciego, asimismo, no percibe la luz como el vidente la ve a través de su mano colocada sobre los ojos, es decir, él no siente, no experimenta directamente que no tiene vista. "Yo no puedo sentir directamente mi defecto físico" – testimonia A. M. Sherbina (1916, p. 10). "Ni la instintiva atracción orgánica por la luz", ni la tendencia a "liberarse de la cortina negra", como la representó V. G. Korolienko, en el excelente relato, *el ciego músico*, constituyen la base de la psique del ciego. La capacidad para ver la luz tiene un significado práctico y pragmático para el ciego y no un significado instintivo-orgánico, es decir, el ciego siente su defecto sólo de un modo indirecto, reflejado únicamente en las consecuencias sociales. Sería un error ingenuo de la persona vidente suponer que encontraremos en la psique del ciego, la ceguera o su sombra psíquica, la proyección, la representación; en su psique no hay nada, salvo las tendencias al vencimiento de la ceguera (la tendencia a la supercompensación) y el intento por conquistar una posición social (VYGOTSKI, 1997, p. 190 - 191).

viverem tristes e numa constante escuridão. Com essa concepção, desconsidera-se todo um contexto de aprendizagem que ocorre nas pessoas com deficiência visual através de uma organização psíquica diferenciada, fundamentada no princípio da supercompensação (VYGOTSKI, 1997). Bem como, o fato de que a imagem também se apresenta para as pessoas com deficiência visual, no entanto, no plano social e a partir das mediações estabelecidas por pessoas mais experientes, com a utilização da linguagem: “a palavra vence a cegueira” (VIGOTSKI, 1997, p. 196).¹²

A segunda concepção proposta por Vygotski (1997) é a biológica ou ingênua. Surgida por volta do século XIX, tal concepção trouxe grandes contribuições à educação das pessoas com deficiência visual. Segundo Vygotski (1997), a concepção biológica ou ingênua constituiu-se no primeiro passo para que a educação de pessoas com deficiência visual começasse a ser pensada a partir de bases científicas. Nesse contexto, essa concepção biológica fundamentava-se no princípio da substituição dos órgãos dos sentidos, ou seja, se um determinado órgão não funcionar automaticamente outro assumirá a sua função, sendo essa uma concepção ingênua da ciência na época.

Nesse sentido, passemos à seguinte questão: poderá o tato enxergar uma imagem? Certamente que não. No entanto, o que ocorre é que o tato se constituirá numa das vias de captação das informações para que, recebendo-as, o cérebro possa internalizá-las, abstraí-las e reorganizar-se psiquicamente, no sentido de, superando a limitação imposta pela falta da visão, conseguir apreender as informações, elaborar os conceitos e apropriar-se de novos conhecimentos.

Essa é, em síntese, a lógica do processo de compensação. Não é o tato que passa a desempenhar a função dos olhos de forma automática, mas, sim, a limitação causada pela falta da função visual que provoca no sujeito toda uma reorganização de sua personalidade. Tal reorganização é que determinará a forma com que as informações serão captadas e processadas pelo sistema nervoso central e pelo aparato psíquico do sujeito, conforme expõe Vygotski (1997):

Na época moderna, a ciência tem se aproximado do domínio da verdade sobre a psicologia da pessoa cega. A escola do psiquiatra A. Adler, que elaborou o método da psicologia individual, ou seja, da psicologia social da personalidade, tem assinalado a importância e o papel psicológico do defeito orgânico no processo do

¹² La palabra vence a la ceguera (VIGOTSKI, 1997, p. 196).

desenvolvimento e da formação da personalidade. Se algum órgão, devido à deficiência morfológica ou funcional, não consegue cumprir inteiramente seu trabalho, então o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento insuficiente do órgão, criando sobre este ou sobre a função uma superestrutura psíquica que tende a garantir o organismo no ponto fraco ameaçado (VYGOTSKI, 1997, p. 187 – tradução nossa)¹³.

Portanto, ressaltamos que a teoria da substituição fisiológica não é válida na medida em que se observam alguns casos de pessoas cegas que, mesmo tendo acesso à leitura pelo sistema Braille desde muito cedo, não possuem uma leitura fluente. Ou ainda, pessoas cegas que possuem dificuldades para atentar-se e memorizar as informações repassadas em sala de aula, necessitando, assim como as demais, de ferramentas que lhe permitam o registro. Dessa forma, ao discutir a função do professor no processo de escolarização de alunos com deficiência visual, queremos reiterar a importância de que este perceba os prejuízos para o aluno ao adotar a concepção biológica.

Com base nessa concepção é que alguns professores acabam por propor aos alunos atividades mecânicas e repetitivas, sob a alegação da necessidade do desenvolvimento do tato ou da audição, sem a preocupação de desenvolver neles as funções psicológicas superiores - atenção voluntária, concentração, memória mediada, entre outras -, as quais possibilitarão aos alunos adquirir as bases necessárias para se apropriarem do processo de aquisição da leitura e da escrita, seja ela através do Sistema Braille ou não.

Outro fato decorrente de quem possui a concepção biológica sobre o aluno com deficiência visual é a compreensão errônea a respeito do processo de ensino, focando apenas no defeito visual. Se as atividades propostas em sala não são suficientes para que o aluno apreenda o conteúdo proposto, coloca-se a responsabilidade na condição dele não possuir a visão. Além disso, caso haja outro aluno com a mesma deficiência em sala e este consiga apropriar-se dos conteúdos,

¹³ En la época moderna, la ciencia se ha aproximado al dominio de la verdad, sobre la psicología de la persona ciega. La escuela del psiquiatra vienés A. Adler, que elaboró el método de la psicología individual, es decir, de la psicología social de la personalidad, ha señalado la importancia y el papel psicológico del defecto orgánico en el proceso del desarrollo y de la formación de la personalidad. Si algún órgano, debido a la deficiencia morfológica o funcional, no logra cumplir enteramente su trabajo, entonces el sistema nervioso central y el aparato psíquico asumen la tarea de compensar el funcionamiento insuficiente del órgano, creando sobre este o sobre la función, una superestructura psíquica que tiende a asegurar el organismo en el punto débil amenazado (VYGOTSKI, 1997, p. 187).

culpabiliza-se diretamente o aluno, desconsiderando as condições de acesso que foram possibilitadas a cada um deles.

A terceira concepção proposta por Vygotski (1997) é a sociopsicológica ou contemporânea, a qual compreende o sujeito com deficiência visual como alguém que irá estruturar a sua personalidade a partir dos conflitos produzidos pelo defeito da visão. Assim, para superar o defeito, o aluno com deficiência visual buscará reorganizar-se psiquicamente com vistas a compensar a falta deste e a superar as limitações impostas por ela objetivando a conquista de uma posição social. Conforme afirma Vygotski (1997),

A cegueira cria dificuldades para a participação do cego na vida. Por esta linha se aviva o conflito. Na realidade, o defeito se projeta como um desvio social. A cegueira põe o seu portador em uma determinada e difícil posição social. O sentimento de inferioridade, de insegurança e debilidade surgem como resultado da valorização por parte dos cegos de sua posição. Como uma reação do aparato psíquico, desenvolvem-se as tendências até a supercompensação. Estas tendências estão dirigidas à formação de uma personalidade de pleno valor no aspecto social, à conquista da posição na vida social. Também estão encaminhadas à superação do conflito e, portanto, não desenvolvem o tato, a audição, etc., senão que abrangem inteiramente a personalidade em seu conjunto, começando por seu núcleo interno e tendem não a substituir a visão, senão a vencer e supercompensar o conflito social, e a instabilidade psicológica como resultado do defeito físico. Neste reside a essência do novo ponto de vista (VYGOTSKI, 1997, p. 189 - tradução nossa)¹⁴.

Esse processo de compensação não é natural, nem tampouco ocorre da mesma maneira e com a mesma intensidade em todas as pessoas com deficiência visual. A forma com que a família, a escola e os amigos se relacionam com esse aluno (como alguém com capacidades ou que deva ser superprotegido), o contexto sócio-econômico-cultural no qual ele está inserido e as condições de socialização,

¹⁴ La ceguera crea dificultades para la participación del ciego en la vida. Por esta línea se aviva el conflicto. En realidad, el defecto se proyecta como una desviación social. la ceguera pone a su portador en una determinada y difícil posición social. el sentimiento de inferioridad, de inseguridad y debilidad surgen como resultado de la valoración, por parte de los ciegos, de su posición. Como una reacción del aparato psíquico se desarrollan las tendencias hacia la supercompensación. Estas tendencias están dirigidas a la formación de una personalidad de pleno valor en el aspecto social, a la conquista de la posición en la vida social. También están encaminadas al vencimiento del conflicto, y por lo tanto, no desarrollan el tacto, el oído, etc. sino que abarcan enteramente a la personalidad en su conjunto, comenzando por su núcleo interno, y tienden no a sustituir la vista, sino a vencer y supercompensar el conflicto social, y la inestabilidad psicológica como resultado del defecto físico. En esto reside la esencia del nuevo punto de vista (VYGOTSKI, 1997, p. 189).

são elementos fundamentais para que obtenha êxito em seu processo de supercompensação.

Vygotski (1997), ao abordar os níveis de compensação esclarece que estes estão entre dois extremos, e que, nós, educadores necessitamos atuar de modo que nossos alunos sempre tenham êxito. O fracasso do processo de compensação, segundo o autor, ocorre quando o aluno com deficiência visual coloca em primeiro plano, na sua vida, a deficiência. Ou seja, submete-se às limitações impostas pela falta da visão, sem procurar meios para superá-las.

Nesse sentido, nós, educadores, precisamos ter clareza do papel diante de tal situação para que não atuem de modo a reforçar essa condição. Nosso papel deve ser o de proporcionar a esse aluno as bases necessárias para que consiga superar as limitações, vencer os conflitos e conquistar a posição social que lhe é de direito enquanto ser humano.

Entendemos que a educação necessita possibilitar às pessoas com deficiência visual as condições necessárias à apropriação dos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos nas suas formas mais desenvolvidas (DUARTE, 2013). Para tanto, o início do processo de escolarização precisa ter como foco a aquisição da leitura e da escrita. Nesse sentido, todas as ações pedagógicas a elas disponibilizadas devem convergir para esse fim, com o pressuposto de que o aluno é um sujeito ativo, em formação e que o ensino a ele destinado necessita ter como principal objetivo torná-lo um homem capaz de intervir consciente e ativamente no meio social em que está inserido. Essa é a compreensão que precisa permear o entendimento dos educadores que atuam na educação de pessoas com deficiência visual.

É importante que o professor tenha consciência da necessidade de um planejamento intencional, que leve em consideração as particularidades da deficiência visual, sempre partindo do princípio de que o conteúdo seja acessível ao aluno. Os encaminhamentos teórico-metodológicos precisam estar coerentes e adequados a uma proposta curricular consistente e, em sala de aula, mediados com a utilização dos signos e das ferramentas, sempre com vistas a contribuir com o processo de aprendizagem desses alunos.

E, por fim, a escola deve contar com uma equipe pedagógica que tenha como princípio a compreensão de que todos os alunos são capazes de aprender e de se desenvolver. Bem como, que esse processo está ligado a uma concepção

sociopsicológica do sujeito, ou seja, de acordo com o referencial que sustentou essa pesquisa, tem-se que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e que esta por sua vez ocorre mediante a intervenção do professor.

3.2 A importância da mediação através da linguagem no processo de aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual

Historicamente, a linguagem é um sistema de signos relevante no processo de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano. Ela e o trabalho se constituíram elementos determinantes para que, enquanto ser social, o homem conseguisse superar obstáculos e obtivesse os avanços e o progresso existentes hoje.

Nesse momento, o nosso foco principal é estabelecer uma discussão sobre o papel da linguagem no processo educativo de alunos com deficiência visual. Tal proposição se deve ao fato de que, se para uma criança sem deficiência a mediação intencional realizada através da linguagem é basilar, no caso de uma pessoa com deficiência visual ela se torna imprescindível. Desde a infância, para os alunos com deficiência visual o ensino necessita ser mediado através da linguagem.

No segundo capítulo desse trabalho, discutimos que na primeira infância a criança aprende através da imitação, compreendendo que a imitação não é algo mecânico e estático, mas um processo ativo, que demanda dela uma ação intencional e organizada. Dessa forma, a criança observa o que o adulto está fazendo e procura fazer igual.

Ressaltamos que o caráter ativo da imitação reside no fato de que devem ser reproduzidos os traços essenciais da atividade acumulada no objeto (Leontiev, 1998). Bem como, ao afirmarmos que a imitação não se constitui num processo mecânico e estático estamos querendo reiterar que esse não é um processo de simples repetição. A criança o faz com o intuito de alcançar um determinado objetivo. Ou seja, ela tenta caminhar porque observa outras pessoas caminhando; quer aprender a utilizar a colher para comer porque percebe que outras pessoas também fazem isso; inclusive o aprendizado da linguagem oral inicia-se com um processo de imitação.

Dessa forma, no caso da deficiência visual, se não consideramos as especificidades acima, quando estamos tratando de questões relacionadas ao ensino de alunos cegos ou de baixa visão, certamente, esse processo de imitação fica comprometido. O bebê cego ou de baixa visão não conseguirá enxergar as ações desenvolvidas pelas demais pessoas do seu entorno, necessitando da mediação intencional do adulto, não só no sentido de demonstrar-lhe através do corpo a determinada ação que se quer que ele aprenda, mas, principalmente, de orientá-lo antecipadamente, através da linguagem oral, acerca de como a ação irá ocorrer. Toda atividade a ser desenvolvida com a criança com deficiência visual deverá, antes de realizada, ser verbalizada para que ela a internalize e prepare-se para desenvolvê-la.

Assim como as demais crianças sem deficiência, elas também precisam aprender os gestos, realizar as brincadeiras e formar imagens mentais sobre os objetos para desenvolver suas funções psicológicas superiores e apreender os conceitos. Para tanto, entende-se que a ação educativa é de grande relevância nesse processo, já que o ambiente escolar é o que melhor possibilita as condições necessárias para esse fim. Assim, é na escola que a criança cega ou de baixa visão terá acesso aos recursos didático-pedagógicos e encaminhamentos teórico-metodológicos adequados e necessários a um ensino que lhe possibilite a aprendizagem dos conteúdos e a apropriação dos conhecimentos, desde aprender a utilizar um talher, reconhecer as partes de seu corpo, até apropriar-se do processo de leitura e escrita.

Porém, ao abordarmos a importância de tais aprendizagens no espaço escolar, não estamos desresponsabilizando a família, mas sim, ressaltando que o trabalho terá mais êxito quando realizado coletivamente, sem contar que, em alguns casos, a família também precisa ser orientada, já que, muitas delas, num primeiro momento, apresentam dificuldades para perceber as potencialidades de seus filhos.

Vygotski (1997) aponta que professores que trabalham com alunos com deficiência visual devem atuar na perspectiva de que estes aprendam e consigam se desenvolver seguindo a linha da supercompensação. O trabalho deve ter como objetivo incentivar a superação das limitações impostas pela deficiência visual.

Para tanto, entendemos importante que seja possibilitado aos alunos com deficiência visual o máximo de informações sobre o que está em seu entorno, bem como, as mais diversas experiências, tais como brincadeiras, reconhecimento de

espaços, identificação de objetos e descrição de imagens; sempre no sentido de que o aluno perceba a organização social na qual ele se insere e consiga perceber-se enquanto alguém com capacidades e potencialidades.

Essas observações têm destaque pelo fato de que alguns educadores sentem-se inseguros em deixar que uma criança com deficiência desenvolva determinadas atividades (correr, subir em uma árvore, manusear uma tesoura, brincar no escorregador, entre outras). Essas atividades contribuem para o desenvolvimento de todas as crianças, portanto, se delas forem privadas terão prejuízos no seu aprendizado.

Dessa forma, a atenção que dispensamos a uma criança com deficiência visual ao desenvolver atividades que possuem risco é a mesma que dispensamos às demais crianças. Não permitimos que uma criança de um ano sem deficiência suba sozinha em uma árvore ou brinque no escorregador; também não permitiremos que uma com deficiência o faça. No entanto, as crianças de três ou quatro anos, ao contrário, são incentivadas para tal, e, da mesma maneira, também devemos proceder com aquelas que possuem deficiência visual. Importa considerar o fato de que a criança que enxerga percebe os perigos, mesmo que ainda não tenha consciência deles, e que a criança cega necessita ser orientada verbalmente antes de vivenciá-los.

Assim, compreendemos que por um ensino focado na mediação intencional através da linguagem que o adulto possibilitará ao aluno cego ou de baixa visão as condições necessárias ao processo de supercompensação de sua deficiência. Deve-se tornar acessível a vivência de experiências e a apreensão dos conteúdos científicos de forma adequada e coerente, sem reduções ou recortes e com vistas a que ele seja capaz de abstrair as informações da realidade e, internalizando-as, elaborar conceitos e desenvolver-se psicologicamente. De acordo com Vygotski (1997), "no caso da cegueira, não é o desenvolvimento do tato ou a agudeza do ouvido, senão a linguagem, a utilização da experiência social, a relação com os videntes que constitui a fonte da compensação" (VYGOTSKI, 1997, p. 195 – tradução nossa).¹⁵

Portanto, o êxito da compensação reside no fato de o aluno compreender-se não enquanto alguém limitado pela deficiência visual, mas, ao contrário, enquanto

¹⁵ En el caso de la ceguera, no del desarrollo del tacto o la agudización del oído, sino el lenguaje, la utilización de la experiencia social, a relación con los videntes, constituye la fuente de la compensación (VYGOTSKI, 1997, p. 195).

alguém que, superando essa condição, consiga conquistar uma posição social e sentir-se válido diante de seus pares.

Nessa perspectiva, a aprendizagem da leitura e da escrita certamente, contribuirá para o processo de validade social, na medida em que se constitui numa ferramenta de acesso ao conhecimento científico nas suas formas mais elaboradas e proporciona a todos os sujeitos o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca da realidade na qual estão inseridos.

3.3 Aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual: uma discussão sobre os recursos didático-pedagógicos

O objetivo dessa parte do trabalho é apontar a existência de recursos didático-pedagógicos específicos da área da deficiência visual, bem como abordar aspectos importantes sobre o papel desses recursos enquanto instrumentos externos que contribuem para o processo de aquisição da leitura e da escrita de alunos que possuem essa deficiência. Segundo Rossetto (2009),

Assim, do ponto de vista psicológico e pedagógico, a conduta do cego e do surdo pode ser igualada a da criança normal; a educação do cego e do surdo, em princípio, não se diferencia em nada da educação da criança ouvinte ou vidente. Através do mecanismo de compensação - que não é uma relação de substituição das funções comprometidas por outras - existe a possibilidade da pessoa com deficiência ultrapassar a sua limitação orgânica e seguir o curso de seu desenvolvimento (ROSSETTO, 2009, p. 46).

Nessa direção, tanto alunos de baixa visão como cegos irão apropriar-se do processo de leitura e de escrita a partir de princípios idênticos aos que são aplicados a alunos sem deficiência. Ou seja, deverão passar pelas mesmas etapas e utilizar-se-ão do mesmo sistema de leitura e escrita dos demais: a alfabética.

Dessa forma, a especificidade no caso de alunos de baixa visão é que estes necessitam fazer uso de escrita ampliada, com caracteres grafados de forma legível, ou, em alguns casos, de lupas e/ou computadores com *softwares* que possibilitem a ampliação das letras.

Em relação aos alunos cegos, geralmente utilizam-se da escrita em relevo, a denominada escrita Braille. É importante ressaltar que, antes da invenção da escrita

Braille, mais precisamente até o século XVIII, a escolarização de pessoas cegas era restrita, pois a aprendizagem era "de ouvido" e o acesso à leitura só ocorria mediante a utilização de um leitor, fato esse que só era possível a quem pudesse dispor de um profissional específico para isso.

Tal situação restringia consideravelmente o acesso à escolarização a uma minoria de pessoas com deficiência visual, já que, a maioria deles pertencia à classe trabalhadora e não possuía condição financeira necessária para esse fim.

Além disso, pela condição de trabalho que vivia a classe trabalhadora nesse período, havia a compreensão de que ter um filho com deficiência significava ter um fardo, visto que, para o modo de produção capitalista, quem possui uma deficiência é considerado improdutivo. Portanto, até o século XVIII, a maioria das pessoas com deficiência visual era colocada em asilos ou escondida em casa (SILVA, 2005).

Outra maneira de acessar à leitura era através da escrita comum em relevo, a qual se constituía na menos acessível, já que produzir um livro com essa tipologia de escrita era artesanal.

Diante disso, o surgimento da escrita Braille ampliou consideravelmente as possibilidades de leitura para as pessoas cegas e potencializou a sua capacidade de escrita, facilitando, assim, o processo de escolarização. Esse sistema de escrita é o mais utilizado por pessoas cegas em todo o mundo devido à sua praticidade. Conforme reconhece Vygotski (1997): "Um ponto do sistema Braille tem feito mais pelos cegos que milhares de filantropos; a possibilidade de ler e escrever tem resultado ser mais importante que o "sexto sentido" e a agudeza do tato e da audição" (VYGOTSKI, 1997, p. 187 – tradução nossa).¹⁶

Para escrever em Braille, existem atualmente diversos recursos: regletes, punções e máquinas de vários modelos.

As regletes são feitas em metal ou plástico com 4, 9 ou 27 linhas e 25 celas Braille. É denominado de cela Braille o espaço onde a pessoa escreve em Braille. Para escrever na reglete, utiliza-se um punção, que se constitui de uma agulha de aço, com ponta arredondada, com um cabo pequeno em formato anatômico para que a pessoa segure com os dedos anelar, indicador e polegar.

¹⁶ Un punto del sistema Braille ha hecho más por los ciegos que miles de filántropos; la posibilidad de leer y escribir ha resultado ser más importante que "El sexto sentido" y la agudeza del tacto y del oído (VYGOTSKI, 1997, p. 187).

Quanto às máquinas Braille, constituem-se de um teclado de 7 teclas, correspondentes aos 6 pontos que compõem o alfabeto em Braille e a do espaçamento; há uma alavanca pra retrocesso e outra para avançar linha. Pesam em média 5 quilogramas. O papel a ser utilizado para escrever Braille deve possuir gramatura 120, isso porque, se o papel tiver menor gramatura, corre-se o risco de, na hora da escrita, rasgar a folha ou a letra apagar-se com facilidade. A produção nacional dessas máquinas é escassa, sendo utilizadas as importadas, particularmente a americana Perkins, e podem ser encontradas em versão elétrica ou manual.

Os livros didáticos e/ou paradidáticos podem ser reproduzidos nesse sistema utilizando-se das impressoras Braille, as quais geralmente são importadas e a preços inacessíveis a uma pessoa física, sendo adquiridas, em sua maioria, por entidades educacionais através do poder público.

A escrita Braille não é um tipo que encontramos exposta como as demais formas de escrita. Atualmente, podemos percebê-la em alguns produtos alimentícios, cosméticos e, devido a uma obrigatoriedade da Agência Nacional de Saúde – ANVISA (BRASIL, 2009)¹⁷, nas embalagens de medicamentos. Isso se justifica por dois motivos: além de ser um sistema de escrita utilizado por poucos e por constituir-se de combinações de pontos, é uma escrita que ocupa maior espaço que as demais: o que é impresso à tinta em fonte 12 em uma folha de sulfite A4, exige o triplo do espaço para escrever em Braille.

Esse tem sido um dos motivos pelo quais os alunos cegos acabam por preferir outra forma de escrita e leitura ao ingressarem nas séries finais do ensino fundamental. Exemplificando: se para um aluno sem deficiência o livro de Língua Portuguesa estará compilado em volume único, para o cego o livro terá em média 5 volumes. Além disso, enquanto o aluno sem deficiência recebe o seu livro didático no início do ano letivo, os cegos o recebem em partes e no decorrer do ano. Tal situação não é diferente, se não mais complexa, para os alunos de baixa visão que necessitam de ampliação, realizadas de forma artesanal nas escolas, em folhas A3, em fotocopiadoras em preto e branco, privando-os do acesso às figuras coloridas.

Um aspecto importante a ser destacado quando se aborda a produção dos livros didáticos por parte dos programas de atendimento às pessoas com deficiência

¹⁷ Disponível na Resolução-RDC Nº 71, de 22 de dezembro de 2009, da ANVISA.

visual diz respeito à qualidade dos materiais produzidos. Na maioria dos casos, as pessoas que trabalham na digitalização dos livros, necessária para a impressão em Braille, não possuem formação adequada para realizar esse trabalho. Seguem um roteiro pré-estabelecido a partir de experiências de outros que utilizam o material ou que já os produzem há mais tempo. Esta situação traz sérias dificuldades a quem depende do acesso aos livros em formato digitalizado, tais como: receber os livros e textos de forma fragmentada, figuras e tabelas descritas a partir da visão individual de quem as descreveu, textos faltando frases, sem paginação ou com palavras incompletas, entre outras.

Estes são desafios a serem superados tanto pelos alunos que possuem essa deficiência quanto pela escola e pelos seus educadores, que necessitam compreender a contradição posta entre a necessidade que estes alunos têm de aprender a ler e a escrever como os demais e a falta ou escassez dos instrumentos e ferramentas didático-pedagógicos adaptados.

Nessa perspectiva, mediante o processo de alfabetização, algumas preocupações se fazem necessárias por parte da equipe pedagógica da escola, que busca assegurar a apropriação da leitura e da escrita a esses alunos.

A primeira e mais importante delas é o fato de que todos os alunos necessitam desenvolver atenção, concentração, memória, coordenação motora fina e ampla, noções de espaço e lateralidade. Em alguns casos, para as crianças sem deficiência, esse desenvolvimento ocorre de forma ágil e fácil, porém para aquelas com cegueira e/ou baixa visão a aprendizagem só ocorre na mesma proporção se as atividades mediadoras forem adequadas e planejadas com essa intencionalidade.

Para as crianças sem deficiência, desde cedo estão disponibilizados textos escritos de diversas formas - em placas, faixas, outdoors, rótulos, TV, entre outros; para as crianças cegas ou de baixa visão, a leitura por imagem é inacessível, ficando elas em desvantagem quando se coloca como fundamental o acesso à leitura já na educação infantil.

Assim, a escola possui um papel determinante no sentido de suprir de forma qualitativa essa necessidade dos alunos com deficiência visual e, conseqüentemente, não permitir que acabem por ter prejuízos em sua aprendizagem.

Sabemos que, atualmente, o acesso a uma educação de qualidade é algo insuficiente para todos os pertencentes à classe trabalhadora. No entanto, quando

se trata de alunos com deficiência, a situação torna-se mais crítica, porque demandam professores capacitados, tecnologias assistivas que possuem custo elevado e, em alguns casos, mudança de concepção.

Conforme já mencionamos anteriormente, até o século XVIII, a escola era acessada por uma minoria de alunos com deficiência visual. Além da condição financeira, havia a questão cultural em que se pregava que eles eram incapazes e, além disso, caso estivessem em uma sala de aula com outras crianças, poderiam atrapalhá-las.

A partir de algumas lutas travadas pelas próprias pessoas com deficiência, seus familiares e até alguns educadores que possuem uma visão diferente sobre o potencial dessas pessoas, essa compreensão tem-se modificado gradativamente. No século XIX, encontram-se as primeiras intenções de escolarizar pessoas com deficiência visual ainda que em instituições segregadas. Um exemplo no Brasil é a criação do Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, em 1854 (SILVA, 2005). Depois deste, vários outros foram criados, dentre eles o Instituto Paranaense de Cegos em Curitiba, em 1939.

No século XX, algumas pessoas com deficiência visual, recusaram-se a ser internadas e começaram a frequentar as escolas regulares. Tal condição foi muito desaprovada até a década de 80. Após esse período, com o movimento de luta pela Inclusão, as resistências foram menores (SILVA, 2005).

Já no século XXI, com a promulgação de algumas leis que objetivavam o acesso à educação em classes regulares houve um aumento considerável de alunos cegos e de baixa visão frequentando o ensino regular. No entanto, até o presente é perceptível que algumas equipes pedagógicas de escolas não compreendem as pessoas com deficiência com capacidade e potencialidade.

Diante disso, entendemos que os desafios são muitos e que este, de forma geral é o mais complexo, já que demanda romper estigmas, mudança de postura e tomada de consciência de que as pessoas com deficiência são sujeitos em desenvolvimento, assim como as demais e, nessa condição necessitam ter acesso de igual forma aos bens culturais produzidos historicamente.

Dessa maneira, um meio de contribuir para com esse processo de mudança reside em demonstrar, cientificamente, as possibilidades de ensino e de aprendizagem dessa parcela de alunado, destacando os princípios teóricos que

norteiam o ensino, os planejamentos pedagógicos, os recursos didáticos específicos e a organização do ambiente escolar.

Outro elemento não menos importante ao discutirmos a organização do ambiente escolar, refere-se aos espaços onde haja identificação; estes devem apresentar-se em Braille e em formato ampliado. Na sala de aula, os crachás, as mesas, as cadeiras, o alfabeto colado na parede, devem conter caracteres em Braille e em formato ampliado. Além desses, outros utensílios, objetos de uso pessoal e materiais que o professor entender importante, devem receber rótulos com os mesmos caracteres para que esse aluno internalize desde cedo que essa será a sua forma de leitura e escrita. Esse processo deverá ser realizado na educação infantil, sempre no sentido de proporcionar o mais cedo possível o contato do aluno com a escrita. Entendemos que o que deverá ser alterado no decorrer do tempo serão os encaminhamentos pedagógicos do professor em relação à forma como ele irá direcionar e utilizar os materiais rotulados nas atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Ainda, o olhar do professor para os alunos com deficiência visual deverá ser direcionado a identificar os avanços e as dificuldades que eles estão encontrando para resolver as atividades propostas. Dessa forma, ele terá condição de avançar quando for o caso e também de repensar suas práticas no sentido de que eles aprendam e se desenvolvam sem prejuízos.

Ainda nessa discussão, um aspecto a ser considerado é a formação do professor enquanto primordial na ação educativa. Esta deve ser de qualidade para todos os envolvidos em processos de ensino.

Em se tratando especificamente do objeto dessa pesquisa - o ensino de alunos com deficiência visual -, faz-se relevante enfatizar a importância de que os professores de sala de aula regular que estejam atuando com esses alunos possam ser instrumentalizados, tanto com formação pedagógica quanto com pessoas que possuam habilitação específica para auxiliá-los na produção dos materiais didáticos, nos encaminhamentos pedagógicos e na elaboração de seus planos de aula. Tomamos como exemplo a necessidade de que o professor conheça minimamente o sistema Braille, ou, que saiba os motivos que levam o seu aluno a ter necessidade de um material ampliado ou de que ele escreva com letras grandes no quadro. São fatores que influenciarão consideravelmente o aprendizado desses alunos. No entanto, o professor, na maioria das vezes, ao concluir sua graduação ainda não

possui tais conhecimentos, sendo necessária a formação continuada direcionada para esse fim.

Da mesma maneira, se devem considerar as imagens. Conforme expusemos acima, elas também farão parte do cotidiano dos alunos com deficiência visual e, portanto, contribuirão para a formação dos conceitos e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, deve-se levar em conta que a compreensão dos alunos sobre as imagens que lhes serão mostradas dependerá das experiências vivenciadas por eles anteriormente, ou seja, não fará sentido algum para eles a referência a uma flor, caso ainda não tenha conhecimento sobre alguma. Conhecer uma flor não significa apenas tocá-la, mas, sim, é necessário que haja a mediação de um adulto no sentido de defini-la através da linguagem, descrevendo suas características, contextualizando sua existência, detalhando suas qualidades.

Tal situação nos faz pensar sobre a necessidade do domínio da língua em níveis abstratos e complexos pelas pessoas que convivem com pessoas cegas e de baixa visão e que as educam. Visto que, conforme já mencionamos em outro momento, à classe trabalhadora brasileira, na maioria das vezes só possui à sua disposição os saberes mínimos à reprodução de sua força de trabalho e, conseqüentemente, não é comum uma comunicação verbal rica entre adultos e crianças. O que, certamente, traz sérias limitações para o desenvolvimento de crianças com deficiência visual.

Visto que, é por meio da linguagem que possibilitamos aos cegos e àqueles que possuem baixa visão compreender que os objetos, as situações vivenciadas e os seres podem ser representados. Esse processo de abstração possui um significado importantíssimo na aprendizagem de todos os alunos, uma vez que, por meio dele, torna-se mais acessível a compreensão da escrita enquanto uma representação da fala.

Como exemplo da importância da linguagem enquanto um instrumento mediador, podemos utilizar a relação entre o ver e o conhecer. Na produção da existência humana, muitas atividades são tratadas como se fossem exclusivamente visuais quando, na verdade, não o são. Isso pode ser percebido em algumas ações como na utilização dos teclados de máquinas de escrever, de computadores, de telefones e calculadoras, encontrar objetos em bolsas, tocar instrumentos, vestir-se, etc. A visão pode auxiliar na execução destas tarefas, no entanto, sua ausência não

impede a realização das mesmas. Dessa maneira é necessário ter cuidado para não supervalorizar o papel da visão no processo de desenvolvimento humano, pois, ao fazê-lo, sua ausência assume, muitas vezes, uma dimensão maior do que ela realmente possui. Essa ideia de restrição do desenvolvimento do cego tem sido justificada pela supervalorização da visão na aquisição do conhecimento. De acordo com Nunes e Lomônaco (2010), existe um número grande de autores que estimam ser a visão a responsável por 80% do conhecimento científico, mas em contrapartida, alguns questionam essa afirmação, "considerando que, ainda que a visão seja uma importante via de informação, ela não é a única" (NUNES e LOMÔNACO, 2010, p. 58).

Em contrapartida, a importância atribuída pela sociedade à imagem acaba por disseminar a ideia de que quem não consegue ver está fadado a viver na escuridão e, principalmente, que sofrerá prejuízos no acesso às informações. Primeiramente, é importante ressaltar que a grande maioria dos cegos frequentemente distingue o claro do escuro, percebe vultos e conta dedos a uma determinada distância, mas mesmo na ausência de percepção de luz, há que se considerar a afirmação:

Por outro lado, se pensarmos que trevas e escuridão são dados perceptuais que têm no outro pólo a claridade e a brancura, um sujeito que nunca enxergou não poderá jamais ver nem a escuridão nem a claridade, sendo, portanto, esses conceitos muito mais metafóricos do que dados da realidade (AMIRALIAN, 1997, p. 29).

Outra preocupação que não podemos deixar de destacar ao discutirmos os recursos e encaminhamentos pedagógicos a serem utilizados com crianças cegas em processo de alfabetização, diz respeito ao ensino do Sistema Braille e as ferramentas a serem utilizadas para isso.

Conforme já mencionado, para escrever em Braille, temos hoje à disposição várias ferramentas. A primeira delas é a reglete e o punção. Caracteriza-se por ser a forma mais artesanal de escrever o Braille. A reglete constitui-se de uma régua com, em média, 27 celas Braille (espaços para, através da perfuração com o punção, combinar os pontos e assim, escrever as letras), geralmente é afixada em uma prancheta no tamanho de uma folha sulfite.

Na reglete, inicia-se a escrita do Braille da direita para a esquerda. Ou seja, escrevem-se as letras espelhadas. Tal condição se justifica pelo fato de que o relevo

da escrita Braille aparece por baixo da folha. Assim, para lê-la é necessário tirar a folha da reglete, virá-la e ler da esquerda para a direita.

Tal situação demanda de quem se propõe a usar a reglete, além de conhecer e compreender a organização do Sistema Braille, também compreender o processo de inversão da escrita. Caso contrário, terá muita dificuldade em escrever utilizando-se dessa ferramenta.

A vantagem da reglete é que é um material fácil para transportar e de baixo custo. No entanto, as crianças cegas que necessitam utilizá-la durante a alfabetização passam por vários desafios: precisam compreender a reversibilidade da escrita, precisam aprimorar sua coordenação motora fina e ter força para conseguir perfurar os pontos corretos na hora de escrever as letras e muita atenção e concentração para não esquecer a perfuração de algum dos pontos da letra que se quer escrever. Apesar dessa constatação, a reglete é uma das ferramentas mais utilizadas durante o processo de alfabetização de alunos cegos, principalmente em cidades menores sob a alegação de que as máquinas são extremamente caras.

Na máquina Braille, para escrever basta teclar conjuntamente as teclas que formam a combinação da determinada letra, ou seja, apenas com um toque a letra é escrita. Geralmente são adquiridas pelos órgãos educacionais, inclusive vale um destaque para a inclusão dessas máquinas no conjunto de equipamentos das salas de recursos multifuncionais, pelo Governo Federal, no entanto, não é permitido aos alunos levá-las para casa para realizar as tarefas. Esta questão representa a desvantagem de se iniciar o ensino da escrita Braille pela máquina.

Para finalizar, cabe mencionar que existem experiências demonstrando que os resultados são melhores quando iniciamos esse ensino pela máquina. As resistências em relação à utilização da escrita Braille são menores e a produção escrita dos alunos apresenta maior qualidade.

Destacamos como exemplo as experiências desenvolvidas no Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas e com Visão Reduzida de Cascavel – CAP, desde 2008, sendo que a cada ano é perceptível que o desempenho dos alunos tem melhorado consideravelmente.

No entanto, vale ressaltar que, conforme foi observado anteriormente, a utilização da máquina está vinculada diretamente a uma questão econômica. E, considerando que a maioria das pessoas com deficiência visual pertence à classe trabalhadora, justifica-se a opção feita pelos educadores em utilizar a reglete. Essa

situação explícita o caráter de classe presente na educação das pessoas com deficiência visual, o qual também procuramos discutir no decorrer desse trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de responder ao objetivo ao qual nos propomos: realizar um estudo acerca do processo de aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, iniciamos esse trabalho abordando os princípios teórico-metodológicos que, no nosso entendimento, devem nortear a atuação de professores e pesquisadores que se dedicam a compreender o processo educativo. Discutimos o papel do trabalho no desenvolvimento da humanidade; abordamos a necessidade de se ter como fundamento uma concepção de homem e de sociedade embasada na história e no estabelecimento de relações sociais; destacamos a importância dos instrumentos técnicos e psicológicos para o desenvolvimento humano, com ênfase na linguagem, e apontamos a educação escolar como um meio de apropriação dos conhecimentos científicos, pois, concordando com Duarte (2013), a educação escolar possibilita às pessoas com e sem deficiência visual as condições necessárias à apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais desenvolvidas. Para tanto, de acordo com o estudo realizado, chegamos à conclusão de que as ações pedagógicas que convergem para a apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos necessitam ter como pressuposto que estes são sujeitos ativos, em formação e que o ensino, a eles destinado, precisa ter como principal objetivo torná-los sujeitos capazes de intervir consciente e ativamente no meio social em que estão inseridos.

É importante mencionar que nos foi possível chegar a tal conclusão a partir dos estudos desenvolvidos com base na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. Ambas, através de seus pressupostos, apontam as estratégias e os fundamentos teóricos necessários a um ensino que desenvolva a autonomia e a consciência crítica dos sujeitos.

Ainda nessa direção, percebemos relevante destacar que não só para o professor pesquisador tais concepções teóricas são importantes, mas, também, para aqueles educadores que estão na tarefa de planejar, organizar e viabilizar aos alunos o acesso aos conhecimentos científicos nas suas formas mais elaboradas, exigindo deles, empenho e dedicação aos estudos. Isso porque, no nosso ponto de vista, a mudança de concepção teórica e, conseqüentemente, a alteração das

práticas pedagógicas em sala de aula, só se torna possível mediante a realização de estudos que objetivem ampliar a consciência crítica e o domínio sobre as teorias que nos propomos a adotar.

Diante disso, ressaltamos que essa deve ser a premissa norteadora das práticas pedagógicas dos professores que atuam na escolarização de alunos com deficiência visual: pensar num processo educativo que aponte para a superação da condição de limitação em que eles estão colocados e, principalmente, que lhes possibilite a real apropriação dos conteúdos científicos.

Nesse sentido, percebemos que o início do processo de escolarização do aluno com deficiência visual, assim como o dos demais, necessita ocorrer tendo por base o aprendizado da leitura e da escrita. Atualmente, devido às concepções equivocadas sobre o potencial de aprendizagem de alunos cegos e de baixa visão, observam-se casos onde, durante a escolarização, prioriza-se um ensino para estes focado apenas na oralidade e, ao concluírem o Ensino Fundamental, acabam por ter dificuldades para ler, escrever e interpretar sentenças simples.

Nessa perspectiva, quando pensamos no trabalho educativo com alunos com deficiência visual, entendemos que, para que este seja de qualidade, determinados princípios se mostram relevantes serem adotados pelas equipes pedagógicas de instituições de ensino:

- * a necessidade de formação continuada com vistas a instrumentalizar o professor que irá atuar em salas de aula onde haja matriculados alunos com deficiência visual;
- * a crença no potencial de aprendizagem dos alunos, sejam eles com ou sem deficiência;
- * a opção por teorias psicológicas e pedagógicas que possuam consistência capaz de fundamentar e direcionar as práticas pedagógicas e as estratégias metodológicas a serem desenvolvidas com alunos com e sem deficiência e
- * o comprometimento de toda a equipe pedagógica escolar envolvida no processo educativo no sentido de estudar, discutir e elaborar projetos pedagógicos que objetivem a real aprendizagem dos alunos.

Um aspecto que também devemos considerar ao final desse trabalho é a compreensão de que a apropriação da língua escrita necessita ir além do domínio das técnicas. Ela deve constituir-se para todos os sujeitos como um instrumento que irá auxiliar na apropriação dos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade, bem como, enquanto um meio de socialização, comunicação e

expressão de intencionalidades, de maneira consciente, organizada e clara por quem a utiliza.

Dessa forma, com esse estudo ressaltamos a importância de se compreender o verdadeiro sentido da alfabetização, onde os pressupostos norteadores escolhidos para orientar as práticas pedagógicas estabelecidas sejam coerentes e tenham como objetivo o ensino a todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência.

No caso dos que possuem deficiência visual, observamos com essa pesquisa a importância de que, ao se planejar as ações e estratégias pedagógicas com vistas a que se apropriem da leitura e da escrita, há que se considerar as especificidades impostas pela falta ou redução da função visual (atividades em relevo, escrita Braille e/ou ampliada, dentre outros), as quais são fundamentais durante o processo educativo. Da mesma maneira, o destaque é colocado para os encaminhamentos teórico-metodológicos, pois, não há como obter sucesso na escolarização dos alunos com deficiência visual sem que o espaço educativo seja organizado de forma a que participem ativamente de todas as atividades propostas e tenham acesso irrestrito às informações a eles disponibilizadas.

Nesse sentido, nossa intenção apesar de todas as limitações impostas à escola no modelo social vigente, foi demonstrar, através do estudo desenvolvido, perspectivas que venham possibilitar, principalmente às pessoas com deficiência visual, as condições necessárias para que tenham êxito em seu processo de escolarização.

Enquanto pesquisadoras, temos clareza da necessidade da continuidade do estudo acerca dessa temática, tendo em vista que, além das limitações teóricas, vários outros fatores se constituíram, em determinadas etapas do trabalho, como impeditivos ao desenvolvimento adequado da pesquisa. Dentre eles, podemos citar a falta de acessibilidade às pessoas com deficiência visual ao site da CAPES, ao banco de teses e dissertações, à plataforma LATTES; a escassez de livros em formato acessível dos autores utilizados como referência no estudo e, por fim, quando os conseguia, a espera pela digitalização no Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais, da UNIOESTE, onde pelas condições objetivas colocadas atualmente há a produção artesanal e, de certa forma, um retrabalho. Ou seja, todos os livros, para serem impressos, necessitam ser digitalizados. No entanto, por vivermos numa sociedade capitalista, onde até a produção intelectual se tornou mercadoria, a maioria das editoras dificulta ou não

disponibiliza os livros em formato digital ainda que a pessoa com deficiência visual os adquira, sob a alegação de que estes podem ser socializados com outras pessoas.

Em relação a essas situações, poderiam ser minimizadas se houvesse o cumprimento das normas e legislações existentes a respeito da acessibilidade, como, por exemplo, a lei nº 10.098/2000, regulamentada pelo decreto nº 3.298/2004, as quais tanto determinam a efetivação da acessibilidade quanto orientam as ações para sua realização (BRASIL, 2000; 2004). Destacamos que a desconsideração e o não cumprimento dessas normativas prejudicam a escolarização de pessoas com deficiência desde a alfabetização até a pós-graduação, manifestando a falta de comprometimento do poder público e das editoras com a educação desta parcela da sociedade e demonstrando os limites objetivos do discurso sobre inclusão social e educação inclusiva.

Apesar dos obstáculos encontrados, foi possível perceber as contribuições teóricas trazidas pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino das pessoas com deficiência visual. Inclusive, esses referenciais teóricos contribuíram substantivamente para compreendermos a contradição posta entre as dificuldades colocadas e a necessidade de superá-las, através de um processo de supercompensação (VYGOTSKI 1997) e de apropriação dos conceitos, com vistas a conquistar uma posição social almejada por todos os homens.

Dessa forma, entendemos ser necessário explicitar que fizemos nossas colocações nesse trabalho embasadas em estudos científicos e em experiências práticas que tivemos oportunidade de conhecer, não apenas pela condição de pessoa cega que teve a oportunidade de cursar todo o processo de escolarização, das séries iniciais à pós-graduação, em classes comuns do ensino regular, mas também pelas experiências por nós desenvolvidas no decorrer de nossa prática pedagógica diária como professora no Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas e com Visão Reduzida de Cascavel.

Pelos motivos acima citados, discutir essa temática foi gratificante e satisfatório. Compreendíamos como relevante o estudo sobre a aquisição da leitura e da escrita por alunos com deficiência visual, por se tratar de algo diretamente ligado ao nosso campo de atuação e, portanto, sentíamos a necessidade de buscar respostas às diversas inquietações: aspectos a serem contemplados na organização e no planejamento de ensino; formas de acesso à língua escrita; estratégias e

recursos didático-pedagógicos a serem utilizados, elementos que tivemos, durante a realização desse trabalho, a oportunidade de estudar e, conseqüentemente, superar concepções equivocadas.

Diante disso, podemos afirmar que realizar esse estudo ampliou significativamente nossa compreensão sobre os aspectos teóricos e práticos norteadores do ensino de pessoas com e sem deficiência visual e instigou-nos a continuar pesquisando sobre a temática. No entanto, nossa maior intenção vai além: é a de que essa produção venha contribuir de alguma maneira para ampliar o acesso à escolarização por parte de pessoas com deficiência visual e que possibilite, aos já inseridos nesse processo, maior qualidade não só no acesso aos recursos didático-pedagógicos, mas principalmente nas práticas desenvolvidas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. **Caderno de pré-leitura para o Sistema Braille**: orientação metodológica. Volume único, DPME. Rio de Janeiro, 2011.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo: FAPESP, 1997.

BELEZA, Sâmia Patrice de Melo; RISUENHO, Bartira Corrêa. Estratégias pedagógicas para inclusão do deficiente visual: um estudo bibliográfico. **Anais...** 1ª Jornada de Pós-Graduação, Faculdade Integrada Brasil Amazônia - junho de 2008. Disponível em: www.fibrapara.edu.br/seer/ojs/index.php/anais/article/download/17/16. Acesso em: 5 mai 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: Os Alunos com Deficiência Visual: Baixa Visão e Cegueira. Fascículo III. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Saúde. **Resolução-RDC nº 71**, de 22 de dezembro de 2009. Estabelece regras para a rotulagem de medicamentos. Disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2009/res0071_22_12_2009.html&sa=U&ei=qLuLU9evDq7isATc3IH4Dw&ved=0CCEQFjAA&usg=AFQjCNEIWabejWsp07Rtl2WzGtzBmkDmJw. Acesso em: 1 jun 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Visual. Brasília, 2007.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília. Diário Oficial da União, 2.12.2004.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília. Diário Oficial da União, 20.12.2000.

CARLETTO, Marcia Regina Vissoto. **A estimulação essencial da criança cega**. 2008. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/488-4.pdf. Acesso em: 5 mai 2014.

CAMPOS, Camila Torricelli de; REYES Claudia Raimundo. O desenvolvimento da linguagem gráfica infantil a partir dos fatores apontados por Luria. V Simpósio de Práticas educativas na Educação Básica a ação educativa no centro das reflexões,

2010, Piracicaba, SP. **Anais...** V Simpósio de Práticas educativas na Educação Básica a ação educativa no centro das reflexões, 2010. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.unimep.br%2Fphpg%2Finscricao%2Fenic%2Fdocumentos%2Fcamilatorricellidecampos_trab471_v1.doc Acesso em: 26 nov 2014.

CASCAVEL. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel**. V. II. Ensino Fundamental - Anos iniciais. Cascavel, PR: Progressiva, 2008. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/09072009_curriculo_para_rede_publica_municipal_de_ensino_de_cascavel_-_ensino_fundamental_-_anos_iniciais_-_capa.pdf e http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11072012_ensino_fundamental_-_anos_iniciais.pdf Acesso em: 24 mai 2014.

COELHO, Sônia Maria. A alfabetização na perspectiva Histórico-Cultural. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno_Formacao_bloco2_vol2.pdf Acesso em: 18 dez 2014.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3ª edição revista. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3ª edição revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 3. ed. São Paulo: Global, 1986.

_____. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara. Araraquara, SP, 2012. Disponível em: http://portal.fclar.unesp.br/poseduesc/teses/Fatima_Souza_Francioli.pdf Acesso em: 8 nov 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, Aléxis Nikolaevich. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução Rubens Eduardo Frias. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psiquê infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria Penha Villalobos. 6. ed. São Paulo: Ícone: EDUSP Editora, 1998.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte, 1978.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 2008.

_____. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOSTKI, Lev S.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria Penha Villalobos. 6. ed. São Paulo: Ícone: EDUSP Editora, 1998.

_____. **Curso de psicologia geral**. 4. v. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

_____. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral** - 1. v. . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARTINS, Ligia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Ciências de Bauru. Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bauru, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000200013&lng=en&nrm=iso Acesso em: 15 ago 2014.

NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010. p. 55-64. Disponível em: <https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/14-1.pdf> Acesso em: 15 mar. 2014.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; MARQUES, Susi Lippi. Aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças com necessidades especiais decorrentes da deficiência visual: revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, Set.- Dez. 2004. v.10, n. 3, p. 371-384.

PEDRAS, Luzia Villela. **Dedinho sabido**. Guia do professor 1. ed. MEC - CENESP - Instituto Benjamin Constant - Divisão Pedagógica. Rio de Janeiro: Imprensa Braille, 1983.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no Ensino Superior: Vozes e Significados**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21375/000736922.pdf?sequence=1> Acesso em: 15 set. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Cortez Editora: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Luzia Alves da. **Aprendizagem e desenvolvimento da pessoa cega na perspectiva sócio-histórica**. Monografia (Especialização) Fundamentos da Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria Penha Villalobos. 6. ed. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1998.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

_____. **Obras Escogidas: Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología**. Tomo I. 2. ed. Trad. José María Bravo. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Obras escogidas: fundamentos de defectología**. Tomo V. Tradução Julio Guillermo Blanck. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Obras escogidas.** Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A transformação socialista do homem.** 1930. Tradução Nilson Dória. Marxists Internet Archive, 2004. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/atransformacaosocialistadohomem.htm>. Acesso em: 10 jan 2006.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.