

A CEGUEIRA EM FOCO: OS DIFERENTES POSICIONAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS DE VYGOTSKI SOBRE A PSICOLOGIA E PEDAGOGIA DO CEGO¹

Bento Selau²

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar os diferentes posicionamentos teórico-práticos de Vygotski sobre a psicologia e pedagogia do cego, expostos em seus estudos sobre a defectologia. Para tal, parte-se do pressuposto de que tais posicionamentos estão distribuídos ao longo de diversos textos, não exclusivamente em um, o trabalho “El niño ciego”, aquele que apresenta a definição de estudo sobre uma deficiência especificada no seu título. Os resultados mostraram as mudanças nas concepções de Vygotski ao longo das três fases dos estudos do autor sobre a cegueira: a primeira, correspondente aos escritos entre 1924 e 1925, que destacam a importância da educação social de cegos; a segunda, na qual o pensamento do autor enfatiza a possibilidade de compensação e mesmo supercompensação para cegos, partindo de suas leituras sobre a psicologia individual de Adler, em 1927; e a terceira, contendo os principais aspectos da psicologia histórico-cultural, a partir do ano de 1928. Os achados ainda motivaram a realização de uma reordenação da sequência de leituras, presentes no Tomo V de suas *Obras Escogidas*, para uma melhor compreensão do pensamento do autor sobre o tema que explorou.

Palavras-chave: cegueira, educação, psicologia histórico-cultural.

BLINDNESS IN FOCUS: THE DIFFERENT THEORETICAL- PRACTICAL POSITIONS OF VYGOTSKI ON PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY OF THE BLIND

ABSTRACT

The objective of this paper is to present the different theoretical-practical positions of Vygotski on psychology and pedagogy of the blind, which were exposed in his studies on defectology. To this end, it is assumed that such positions are distributed on several texts, not just in one, the work “El niño ciego”, that one that presents the definition of the study of a specific disability in its title. The results showed the changes in conception of Vygotski over the three phases of the studies of the author on blindness: the first one,

¹ Texto em processo de publicação no livro “Cultural-historical approach: educational research in different contexts”, financiado pela FAPERGS e pela CAPES.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEl), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e líder do “Grupo de pesquisa teoria histórico-cultural, educação e movimento humano”, registrado no CNPq e vinculado a UNIPAMPA. E-mail: bentoselau@gmail.com

corresponding to the writings between 1924 and 1925, that highlight the importance of social education of the blind; the second one, in which the thought of the author emphasizes the possibility of compensation and even overcompensation to the blind, from his readings on the individual psychology of Adler, in 1927; and the third one, containing the main aspects of cultural-historical psychology, from the year of 1928. The findings also motivated a rearrangement of the readings sequence, present at Part V of his *Collected Works*, for a better understanding of the thought of the author on the theme he explored.

Keywords: blindness, education, cultural-historical psychology.

Introdução

Este artigo de revisão faz parte da tese de doutorado “Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski” (SELAU, 2013), defendida em 2013 na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Na referida pesquisa, optou-se por um modelo de estudo que pudesse descrever como um grupo de cegos explica a sua conclusão da educação superior, identificando os fatores associados a essa conclusão, à luz dos estudos de Vygotski. Por ocasião da difusão dos resultados desta tese, por meio das interações com outros pesquisadores, houve a sugestão de que alguns destes resultados fossem divulgados como publicações a parte, dada sua significativa relevância e necessidade de um debate que evidenciasse com maior ênfase a sua emergência. Um destes achados relacionou-se às contribuições de Vygotski no tocante aos seus fundamentos da defectologia, especialmente sobre seus estudos a respeito da pessoa cega.

Dessa maneira, propõe-se apresentar os diferentes posicionamentos teórico-práticos de Vygotski sobre a psicologia e pedagogia do cego, expostos em seus estudos sobre a defectologia. O texto parte da proposição feita por van der Veer e Valsiner (2006) de que o trabalho defectológico de Vygotski está organizado em três fases; todavia, neste trabalho especifica-se o contexto dos estudos daquele autor em torno da temática da cegueira.

O envolvimento de Vygotski com estudos relacionados à cegueira (e outras deficiências) não foi transversal; sua imersão nesta área começou com seu trabalho como professor na Escola de Formação de Professores, entre os anos de 1921 e início de 1924, e se estendeu até quase o final de sua carreira científica (LUBOVSKY, 2012). A

psicologia das crianças deficientes era considerada por Vygotski como um aspecto indispensável para a elaboração de uma teoria geral do desenvolvimento humano (KOZULIN, 1994). Significa dizer que este autor desenvolveu um *corpus* teórico oportuno para a composição dos estudos atuais sobre a cegueira, nos campos pedagógicos e psicológicos, e que a realização de análise desse trabalho se justifica como contributo para a pesquisa atual em torno dessa temática.

Fundamentalmente, este artigo consiste na apresentação de um estudo de abordagem teórico-conceitual, de caráter pedagógico-psicológico, cuja fundamentação encontra-se no Tomo V das *Obras Escogidas* de Vygotski (VYGOTSKI, 1997a). Essa tarefa consistiu na realização de várias leituras interpretativas de todos os capítulos deste Tomo, procurando identificar o posicionamento do autor a respeito da educação e psicologia dos sujeitos cegos. Inclui-se no campo de estudos e pesquisas de diferentes investigadores interessados na temática da cegueira em Vygotski, tal como Barros et al. (2005), Bianchetti et al. (2000), Nuernberg (2008), Caiado (2003), Lira e Schindwein (2008), Silva e Batista (2007), Carneiro (1999), Garcia (1999), Borges e Kittel (2002), Rosa e Ochaíta (1993), Rivière (1993, 2002), Raposo (2006), Kozulin (1994), Kozulin e Gindis (2007), Beyer (2000) e van der Veer e Valsiner (2006). Estes pesquisadores não se preocuparam em fazer o estudo tal como aqui se apresenta, o que não significa que os trabalhos realizados não apresentem aspectos importantes para a compreensão da psicologia vygotskiana ao estudo referente a cegueira.

Para levar a termo o objetivo proposto, é preciso refletir sobre as influências teóricas sofridas pelo autor no decorrer de sua carreira científica. Usando a expressão “influências teóricas” no plural, indica-se que elas foram várias e de diferentes origens, mostrando que a construção teórica do autor foi constituindo-se como um processo dinâmico, tendo-se modificado ao longo de sua carreira. Além disso, é importante salientar que os posicionamentos de Vygotski sobre assuntos relacionados à cegueira não se limitam ao conteúdo do texto intitulado “El niño ciego” (VYGOTSKI, 1997b), único do autor que carrega, em seu título, a especificidade do estudo sobre esse tipo de deficiência. Esse texto agrupa, apenas, alguns dos seus pontos de vista referentes à temática. Seus posicionamentos a respeito do cego estão distribuídos por quase todos os artigos agrupados no Tomo V (volume que apresenta as proposições psicológico-pedagógicas do autor a respeito da cegueira embora também discuta, ali, outras deficiências,

ligadas diretamente com as propostas teóricas, relativas à defectologia, que defendia). Assim, considerar somente o texto citado, como única fonte para tentar entender o pensamento de Vygotski sobre a cegueira, consiste em um erro, pois limita a noção da compreensão do autor sobre essa deficiência.

Especificamente no desenvolvimento deste *paper*, ao mesmo tempo em que se evidenciam as mudanças nas concepções de Vygotski sobre a cegueira, mostram-se seu afastamento da reflexologia e das ideias advindas da psicanálise adleriana e, ainda, o aprofundamento dos conceitos relacionados à cegueira em sua psicologia histórico-cultural.

Percurso metodológico

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi necessário utilizar uma abordagem metodológica que fosse condizente com o objetivo traçado, uma estratégia metodológica que pudesse auxiliar na identificação dos argumentos de Vygotski a respeito da cegueira, tendo como base sua produção teórica. Por isso, adotaram-se as sugestões de Salvador (1986) e Lima e Mito (2007), referentes à pesquisa bibliográfica, porém, com algumas adaptações, necessárias ao desenvolvimento deste estudo.

Essa estratégia e suas adaptações foram traçadas, de modo a que se cumprissem três etapas: identificação e levantamento das informações; análise do material; produção de um metatexto. A descrição dos passos em cada etapa está apresentada na sequência.

A primeira etapa a ser cumprida foi a identificação dos textos de Vygotski que tratavam diretamente da temática da cegueira. Após a definição sobre o material teórico pertinente – o Tomo V (VYGOTSKI, 1997a) –, foi feito o que se resolveu denominar levantamento das informações. Na continuação da primeira etapa, o levantamento das informações envolveu uma leitura inicial de todo o Tomo V, sem a preocupação de se fazer qualquer tipo de identificação. Após, foi realizada uma leitura seletiva, procurando ligar cada texto com a fase correspondente, de acordo com as características definidoras de cada uma delas, apontadas por van der Veer e Valsiner (2006). De posse de uma listagem prévia de textos relacionados a cada fase, fez-se uma conferência de cada texto com as datas (de produção ou publicação) dispostas no Tomo V, procurando confirmar se, efetivamente, cada ca-

pítulo correspondia à fase indicada por van der Veer e Valsiner (2006), a partir da data³.

A análise do material correspondeu à segunda etapa do trabalho. Para o cumprimento desse passo, analisou-se o conteúdo de cada texto, procurando identificar o pensamento de Vygotski sobre a educação e psicologia da cegueira. Para tanto, foram necessárias novas leituras dos textos, procurando responder ao objetivo proposto. Tal processo implicou: em uma desconstrução dos textos, com vistas a identificar, separadamente, cada ideia expressa pelo autor a respeito da psicologia e pedagogia do cego; um reagrupamento das proposições expostas por Vygotski, para reunir suas ideias semelhantes, procurando não deixar o texto repetitivo; por fim, uma leitura reflexiva, realizando um cruzamento das ideias expostas por Vygotski com o propósito do pesquisador e o objetivo da pesquisa.

A terceira etapa esteve relacionada à produção de um metatexto, destinado a apresentar o resultado da análise e interpretação da produção teórica de Vygotski acerca da temática em questão. O objetivo desse metatexto foi a expressão dos sentidos capturados, a partir do conjunto de textos selecionados.

É importante frisar que a estrutura textual foi apresentada sem a realização de uma crítica com relação à atualidade ou pertinência do conteúdo expressado por Vygotski, já que a proposta inicial esteve centrada na compreensão da ideia que o autor procurou comunicar.

A constituição do metatexto consistiu no agrupamento do material estudado, criando textos separados de acordo com a fase correspondente. Todo esse trabalho resultou em uma reorganização dos textos do Tomo V (VYGOTSKI, 1997a), com o fim de facilitar o entendimento dado por Vygotski à educação e psicologia do cego, expostos nas três categorias apresentadas e na conclusão do texto.

Primeira fase dos estudos de Vygotski sobre a cegueira

O termo defectologia era utilizado na Rússia dos anos 1920 para denominar a ciência que estudava crianças com diferentes tipos de “defeitos” (deficiências), fossem eles mentais ou físicos. Kozulin e

³ Alguns dos textos reunidos nos *Fundamentos de defectología* (1997a) não têm confirmação da data original de publicação, o que, de certa maneira, dificultou a realização do estudo. Foi o caso de *La defectología y la teoría del desarrollo y la educación del niño anormal* (1997j), *La moral insanity* (1997m) e *El niño ciego* (1997b).

Gindis (2007, p. 333) indicam que o vocábulo defectologia, significa simplesmente “o estudo dos defeitos”. Estes autores fazem um esclarecimento a respeito do significado mecanicista ao qual estavam atreladas as pesquisas nesta área: ressaltam que, sob o ponto de vista dos resultados das investigações quantitativas, uma criança com retardo mental, por exemplo, era considerada com inteligência inferior, prevalecendo somente esse diagnóstico, sem a proposição de atividades educativas voltadas para o desenvolvimento mental desses sujeitos. Vygotski argumentou duramente contra essa abordagem ao qual eram submetidos os deficientes: ao criticar a concepção mecanicista da defectologia, que apenas demarcava o grau de insuficiência do intelecto, o autor recomendava que, ao pedagogo, interessava considerar o “defeito” de seu aluno justamente porque ele poderia atingir o mesmo desenvolvimento que aquele sem deficiência, de maneira diferente, por outros meios. É nesse cenário que Vygotski produziu seus textos defectológicos, por meio dos quais aborda a temática da cegueira.

Nos textos de sua primeira fase (VYGOTSKI, 1997c, 1997d, 1997e), observa-se uma ênfase nas implicações de natureza social da cegueira. O autor deixa claro que a cegueira deve ser analisada principalmente em relação às limitações psicossociais dela decorrentes; argumenta que a cegueira afeta, antes de tudo, as relações sociais dos cegos, não suas interações diretas com o ambiente físico. Salienta que “qualquer insuficiência corporal [...] não só modifica a relação do homem com o mundo, mas, antes de tudo, manifesta-se nas relações com as pessoas” (VYGOTSKI, 1997c, p. 73). Implica dizer que a limitação sensorial provoca, nas pessoas que cercam o cego, determinadas reações, tais como pena e, superproteção, que, muitas vezes, exercem uma influência negativa sobre o desenvolvimento desse tipo de deficiente. Compreende que tais reações fazem com que o cego seja tratado de maneira diferenciada daquela relativa a uma pessoa vidente. Todos esses aspectos são vistos pelo autor como negativos, pois restringem as possibilidades de interação do cego com o ambiente e com as demais pessoas.

A partir dessa ideia, chega a afirmar que a cegueira, como fator psicológico, não existe para o cego. Vygotski (1997c) entende que, como aspecto psicológico, a cegueira não representa um “problema”; converte-se nesse “problema” por um processo social. Para demonstrar que a limitação social é um dos principais entraves na vida do su-

jeito, estabelece uma comparação entre as repercussões sociais que os quadros de cegueira e surdez provocam. O autor entende que, à primeira vista, poder-se-ia pensar que a cegueira é um problema mais sério que a surdez, já que, a falta de visão limita a ágil locomoção. No entanto, chega à conclusão de que a surdez traz mais prejuízos à pessoa, uma vez que impede de se comunicar com as demais, comprometendo suas relações sociais – fator fundamental para o desenvolvimento cognitivo e da personalidade do ser humano. Para o autor, o cego, cuja fala não está prejudicada, tem a possibilidade de utilização desta como principal instrumento de relacionamento.

Ao indicar que a cegueira impõe restrições físicas, mas, sobretudo, sociais, e que o educador se vê frente a esses dois tipos de restrições ao trabalhar com uma criança cega, Vygotski (1997e) indica que o trabalho da educação deveria ser o da compensação social: uma vez que a cegueira muda a relação do sujeito com o mundo e traz consequências para ele, a tarefa da educação consiste em criar compensação para sua insuficiência física por meio da introdução dele no mundo social, o mais plenamente possível. A compensação social refere-se ao combate, pela educação, dos efeitos que a deficiência produz.

O ponto destacado por Vygotski (1997d) sobre a necessidade da educação social para os cegos inclui uma crítica ao sistema da educação especial da época, sobretudo ao sistema alemão (considerado por ele como um sistema fechado aos cegos). O autor faz essa crítica, salientando que as escolas especiais da Alemanha encerravam o cego no estreito círculo de suas coletividades, criando pequenos “mundos” em separado, nos quais tudo estava adaptado e acomodado ao problema da cegueira, tudo estava centrado na insuficiência física, não introduzindo o cego no cotidiano da vida exterior a da instituição. No entendimento do autor, às pessoas cegas deveria ser disponibilizado o domínio de determinados códigos que pudessem viabilizar sua comunicação com as videntes, em ambientes socialmente organizados para receber a coletividade, isto é, cegos e videntes deveriam estar o máximo que fosse possível juntos.

Entre estes códigos, destacou o sistema braille: “este processo é absolutamente análogo à leitura visual das pessoas normais e, no aspecto psicológico, não há nenhuma diferença essencial” (VYGOTSKI, 1997c, p. 75). Para ele, o cego lê exatamente como os videntes, só que mediante um procedimento distinto: com os dedos. Segundo o

autor, ler um texto em alemão, em latim ou em letras góticas não muda a ideia de leitura: o que importa é o significado, não o signo. Troca-se o signo, mas o significado permanece igual. Vygotski (1997e) considera, nesse momento de sua obra, todos esses processos como relacionados à formação de reflexos condicionados, momento em que chama a atenção para os trabalhos do fisiologista russo I. P. Pavlov (1848-1936) e do fisiologista, neurologista e psicólogo russo V. M. Bejterev (1867-1927), estes dois os criadores da reflexologia.

A particularidade da educação de cegos se reduz somente à mudança de algumas vias por outras para formar os vínculos condicionados: a cegueira, nesse caso, implica na falta de um dos órgãos dos sentidos que pode ser substituído por outros. A partir dessa teoria, desenvolve o seguinte raciocínio: a formação do reflexo condicionado pode ser dirigida para qualquer órgão perceptivo, significando que a essência psicofisiológica da educação das reações condicionadas no cego (o tato dos pontos na leitura) é a mesma que no vidente.

Com relação ao trabalho pedagógico, considera um erro dos pedagogos tentar desenvolver exageradamente os sentidos remanescentes dos cegos, ideia ligada à compensação biológica. Essa noção era adotada pela pedagogia da época para o planejamento das intervenções relativas à pessoa com cegueira. Saliencia que o problema ficava em um plano grosseiramente físico, biológico (VYGOTSKI, 1997c). Por esse motivo, a saída indicada para a pedagogia era a adoção da compensação social da deficiência, ideia exposta anteriormente. O autor explica o mito da compensação biológica, lembrando que, por esse mito, quando a pessoa é privada de algum órgão dos sentidos, a natureza dota com uma maior receptividade os seus outros órgãos. Ele rebate esta noção, indicando que um cego, por exemplo, só sente melhor com as mãos porque usa com mais frequência o tato para as suas atividades diárias. As funções do tato para o cego não são as mesmas que para as pessoas que vêem, pois os cegos precisam criar uma enorme quantidade de vínculos com o ambiente por meio desse sentido, os quais os videntes o fazem por meio de outras vias. Daí vem a riqueza funcional da capacidade do tato pelos cegos, que é adquirida por sua experiência, não sendo inata, como se fosse um “dom” ou uma herança divina, frisa Vygotski (1997c).

No que se refere à educação dos cegos, Vygotski (1997e) também destaca o valor do trabalho. Para ele, o trabalho é o eixo fundamental em torno do qual se organiza a vida em sociedade. O traba-

lho deveria ser o principal elemento orientador das ações pedagógicas implementadas na escola. O trabalho em Vygotski pode ser entendido como, especificamente, a forma humana de utilizar ferramentas. Na sociedade russa da época, defendia-se a necessidade de uma compreensão do trabalho, que não é a mesma da sociedade capitalista, permeada pela alienação: naquela época, defendia-se a escola pelo trabalho.

Vygotski (1997c) reforça a tese de que os cegos não devem ficar limitados a realizarem trabalhos “artificialmente”, situação em que se excluem do trabalho os elementos coletivos de organização, deixando os cegos realizarem seus trabalhos sozinhos, tal como cita: “a colaboração com um vidente deve se converter na base da formação laboral” (VYGOTSKI, 1997c, p. 86). Sobre tal base, entende que ela cria uma verdadeira comunicação com os videntes, momento em que se podem abrir as portas de entrada do cego para a vida social. Para o autor, os cegos devem ser incluídos na grande indústria, em lugar de permanecer limitados ao estreito círculo de ofícios para cegos que os preparam para serem músicos, cantores, artesãos (VYGOTSKI, 1997d). Com essa iniciativa, é possível superar a deficiência com a plena incorporação dos cegos à vida laboral. Essa prescrição deve seguir dois princípios básicos: primeiro, os cegos devem trabalhar juntamente com os videntes, nunca sozinhos, isolados. Segundo, os cegos não devem se especializar em uma máquina ou em uma só tarefa, porque para “participar na produção como operário consciente é necessário possuir um fundamento politécnico geral” (VYGOTSKI, 1997d, p. 70).

Resumindo: ao chamar a atenção para os escritos produzidos por Vygotski nesta fase, entre 1924 e 1925, Beyer (2000) argumenta que, com base na teoria elaborada por Vygotski, a deficiência (especificamente a cegueira) deve ser vista, não a partir do déficit causado pela estrutura orgânica, mas do ponto de vista da funcionalidade ou disfunção social. A decorrência de “problemas”, porventura resultantes do fato do sujeito ser cego, é, então, para Vygotski, muito mais o resultado da influência do ambiente social do que do impedimento orgânico propriamente dito.

Segunda fase dos estudos de Vygotski sobre a cegueira

Uma mudança em alguns aspectos da produção teórica de Vygotski no campo de estudos referente à defectologia ocorreu, sobretudo, a partir de sua leitura da terceira edição do livro do psiquia-

tra e psicólogo austríaco A. Adler (1870-1937), "*Praxis und Theorie der Individualpsychologie*", em 1927. Neste período, observamos uma ênfase na possibilidade de os cegos compensarem ou, até mesmo, supercompensarem a deficiência. Essa nova postura teórica marca o início do que se está denominando segunda fase dos estudos de L. S. Vygotski sobre a cegueira.

O conceito de supercompensação é descrito por Adler, sendo que Vygotski o aprimora, ao acrescentar a questão do âmbito psicossocial. É a partir de Adler que Vygotski (1997f) conceitua a supercompensação, da seguinte maneira: "toda deterioração ou ação prejudicial sobre o organismo provoca, por parte deste, reações defensivas, muito mais enérgicas e fortes que as necessárias para paralisar o perigo imediato" (VYGOTSKI, 1997f, p. 42). A supercompensação implica na não atenuação, pelo próprio sujeito, das dificuldades que surgem em função da deficiência, mas, no fato de que ele deve tensionar todas as suas forças para sobrepor-se à deficiência. Vygotski compreendia que, mediante o processo de supercompensação, o deficiente buscaria, frente às suas limitações orgânicas, superações no âmbito psicossocial, o que chamou de plena validade social.

Vygotski (1997b) explica o papel psicológico que exerce o defeito orgânico no processo de desenvolvimento e formação da personalidade, seguindo a linha de pensamento da psicologia individual, proposta por Adler, da seguinte maneira: se algum órgão não pode cumprir com seu trabalho, o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento defeituoso do órgão; em contato com o meio, surge um conflito causado pela falta de correspondência do órgão ou da função deficiente com suas tarefas, que pode conduzir à morte ou a possibilidades e estímulos para a supercompensação. Nesse sentido, a deficiência pode se converter em ponto de partida e principal força motriz do desenvolvimento psíquico da personalidade. Se a luta termina com a vitória do organismo, esse, não só vence as dificuldades, como também se eleva a um nível superior, transformando a deficiência em talento. Vygotski (1997b, 1997f) indica, no entanto, que o referido processo não ocorre, obrigatoriamente, em todas as pessoas com cegueira: algumas delas não conseguem fazer com que a deficiência se transforme em talento, o que pode ocasionar o aparecimento de traumas e neuroses.

Rosa e Ochaíta (1993) chamam a atenção para o fato de que o conceito clássico de compensação foi tomado por Vygotski de uma

maneira um tanto particular. Segundo os autores, a compensação para Vygotski não implica que uma função psicológica compense a outra faltante (pois a especialização de cada órgão em interface com o ambiente não permite sua substituição); compensação, para Vygotski, refere-se a uma reestruturação do sistema psicológico. A compensação trata-se, nesta segunda fase de seus estudos sobre a cegueira, de uma reação da personalidade à deficiência que, incitando novas estratégias de desenvolvimento, substitui e equilibra as funções psicológicas. A deficiência, portanto, faz com que a pessoa crie um tipo novo e peculiar de desenvolvimento. A supercompensação refere-se à necessidade de não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tensionar todas as forças para a sua compensação.

Para justificar a adoção da teoria de Adler para a educação de pessoas com cegueira, salienta, em um primeiro momento, que esses estudos auxiliam a compreender o desenvolvimento e a educação infantis. O autor argumenta, também, que a garantia do desenvolvimento está dada pela presença da insuficiência; neste caso, as forças motoras do desenvolvimento são a inadaptação e a supercompensação (VYGOTSKI, 1997f). O autor justifica a adoção da psicologia individual de Adler, em um segundo momento, porque considera que ela esteja vinculada à teoria de K. Marx (1818-1883): “A psicologia individual de A. Adler tem um caráter revolucionário e suas conclusões coincidem totalmente com as conclusões da sociologia revolucionária de Marx” (VYGOTSKI, 1997f, p. 45).

Nesta segunda fase sobre seus estudos a respeito da cegueira, Vygotski (1997b) destaca três épocas históricas sobre a relação dos videntes com os cegos: a primeira, que envolve a antiguidade, a Idade Média e parte da modernidade, o autor a denomina *mística*. Nesta, explica que a cegueira era vista como uma enorme desgraça, sendo os cegos vistos com terror ou com respeito supersticiosos na opinião popular. Vygotski ainda indica que o cego também era considerado indefeso, desvalido, abandonado ou detentor de forças místicas superiores. A segunda época, que se desenvolveu no século XVIII, foi conceituada por Vygotski como *biológica* (assunto retomado pelo autor, conforme mencionado na primeira fase de seus estudos na área da defectologia). A terceira, atual para seu tempo, foi denominada como *científica* ou *sociopsicológica*. Nela o autor propõe o método da psicologia individual de Adler como a perspectiva de presente e de futuro científico para o estudo psicológico da cegueira.

Em função da ideia de supercompensação, Vygotski (1997b) entende que a cegueira não significa, tão somente, a falta de visão, ou que ela “não existe para o cego”, como pensava antes (em sua primeira fase de estudos sobre a cegueira), mas provoca uma reestruturação profunda de todas as forças do organismo e da personalidade. O autor coloca a cegueira, inclusive, como uma vantagem:

A cegueira, ao criar uma nova e peculiar configuração da personalidade, origina novas forças, modifica as direções normais das funções, reestrutura e forma criativa e organicamente a psique do homem. Por conseguinte, a cegueira é não somente um defeito, uma deficiência, uma debilidade, mas também, em certo sentido, uma fonte de revelação de atitudes, uma vantagem, uma força (VYGOTSKI, 1997b, p. 99).

Com relação à educação, Vygotski (1997f) compreende a pedagogia como o terreno de aplicação da psicologia de Adler. Salienta que, com a cegueira, também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, estão dadas as possibilidades compensatórias para superá-la e são essas as capacidades que devem ser incluídas no processo educativo. Construir o processo educativo seguindo as tendências naturais para a supercompensação significa não atenuar as dificuldades que emergem da deficiência, mas tencionar todas as forças para compensá-la. Para o autor, o mais importante é que a educação não se apóie somente nas forças naturais do desenvolvimento, mas, também no objetivo educacional final a que se deve orientar: a plena validade social, já que todos os processos de supercompensação estão dirigidos para a conquista de uma posição na sociedade.

Vygotski (1997f) reconhece, no entanto, que há uma diferença entre o trabalho pedagógico que se deve realizar com o vidente e o trabalho pedagógico com o cego, pelo seguinte motivo: é impossível admitir que a cegueira não provoque uma singularidade profunda em toda a linha do desenvolvimento de uma pessoa: “é verdade, que a criança cega ou surda, desde o ângulo da pedagogia, pode ser, por razões de princípio, equiparada a uma normal; mas consegue o mesmo que consegue a criança normal de uma maneira distinta, por caminhos distintos, com meios distintos” (VYGOTSKI, 1997f, p. 50). O autor pensa que o pedagogo deve saber onde se situa a peculiaridade da pedagogia especial e precisa seguir esse caminho para a educação da

criança cega. Essa peculiaridade do processo educativo de pessoas cegas, à qual os educadores devem ficar atentos, implica na adoção do conceito de processos dominantes. De acordo com essa noção, as reações podem ganhar intensidade e rapidez em presença de um excitante que signifique oposição; esse excitante, que significa oposição, é dado pela deficiência e explicado pela capacidade de supercompensação. Por isso, o autor indica que “o potencial de supercompensação é superior nos deficientes” (VYGOTSKI, 1997f, p. 52).

Vygotski (1997g) vê como particularidade do desenvolvimento interior e exterior do cego, uma grave alteração de suas percepções espaciais, a limitação de movimentos e o sentimento de impotência com relação ao espaço. Contudo, indica que todas as demais forças do cego podem funcionar perfeitamente. Para Vygotski (1997b, 1997f), a partir da luta entre a singular limitação espacial do cego e a posse da linguagem, vai-se conformando sua personalidade, o que considera pertencer, plenamente, ao esquema psicológico explicativo da relação entre deficiência e compensação. Por esse motivo, o autor indica que o processo de educação de uma pessoa com cegueira deve envolver, o máximo possível, a comunicação com os videntes. Entende que o desenvolvimento da linguagem, enquanto instrumento de comunicação com os videntes, constitui o meio fundamental de compensação para o cego. Uma vez que a meta do deficiente visual deve ser a sua incorporação no meio social, a palavra (expressa na linguagem comunicativa entre cego e vidente) é um elo importantíssimo para se atingir este objetivo, tal como exemplificamos por suas palavras nesta fase de seus estudos sobre a cegueira: “a palavra vence a cegueira” [...] (VYGOTSKI, 1997g, p. 199).

Vygotski (1997b) também considera a cegueira como um “problema” sociopsicológico e indica três tipos de “armas” para “lutar contra a cegueira” e suas consequências: a primeira é aquela que o autor chama de *profilaxia social*, ou *profilaxia da cegueira*, noção que entende deve ser inculcada nas grandes massas populares (o autor não explica o que quer dizer com a escrita dessa proposição). Através da segunda “arma”, a *educação social*, propõe que se devem educar os videntes para que compreendam que o cego é capaz de um desenvolvimento igual ao de uma pessoa vidente. Quanto ao *trabalho social dos cegos*, terceira “arma” para “combater a cegueira”, o autor se mostra completamente contra as ocupações que considerava promoverem o encarceramento dos cegos em um estreito círculo de ofícios, tais como a música, o canto, o artesanato.

Todos os argumentos teóricos de Vygotski para a educação de pessoas cegas, revistos nessa que está se chamando de segunda fase dos estudos de Vygotski a respeito dos cegos, mostram claramente que o autor acreditou na proposta teórica de A. Adler e na possibilidade da supercompensação para cegos, indicando algumas possibilidades pedagógicas para a prática educativa voltada a pessoas com cegueira. Chama-se a atenção, novamente, que o processo de supercompensação está determinado por duas forças: as exigências sociais que se apresentam ao desenvolvimento e à educação e as forças intactas da psique. Indica que a compensação social tem um reforço fundamental a partir das relações sociais que o cego estabelece: as exigências sociais, os processos de compensação e o uso da linguagem com os videntes estruturam a personalidade do cego, impulsionando-o para a sua integração social. Não fossem estas situações vividas em conjunto, o desenvolvimento do cego estaria fadado a outra lógica que ele (Vygotski) desconhece.

Terceira fase dos estudos de Vygotski sobre a cegueira

A partir de 1928, a direção dos escritos de Vygotski relacionados à defectologia mudou novamente, mudando, também, sua compreensão sobre o desenvolvimento psicológico e a educação de cegos. Suas pesquisas não estavam mais focadas apenas no aspecto da educação social, como ocorreu na primeira fase de seus estudos sobre a cegueira; também não se voltavam para a lógica da compensação e supercompensação a partir do pensamento adleriano, como aconteceu na segunda fase. Os resultados de suas investigações na área da defectologia passaram, então, a envolver os principais argumentos teóricos que estariam relacionados à sua psicologia histórico-cultural, nesta que está se denominando de terceira fase dos seus estudos sobre a cegueira. Segundo van der Veer e Valsiner (2006), a partir de 1928, Vygotski passa a considerar que os problemas decorrentes da cegueira resultavam da falta de adequação entre sua organização psicofisiológica, desviante do considerado “normal” e os meios culturais disponíveis.

O trabalho “*Acerca de la dinámica del carácter infantil*” (1997h) ainda apresenta a opção de Vygotski pela proposta teórica de Adler, todavia com alguns parágrafos dedicados ao debate sobre a possibilidade da relação, agora duvidosa, entre a psicologia individual de Adler

e a teoria marxiana (ligação esta que era um dos principais elementos que fazia Vygotski se interessar pelos escritos de Adler). É possível observar a transição que fez Vygotski (da utilização da psicologia de Adler para o desenvolvimento de estudos referentes à sua psicologia histórico-cultural) a partir do trabalho “*Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea*” (1997i). Neste texto, o autor combina a última análise completa de ideias adlerianas com a apresentação de um conjunto totalmente novo de noções, como as de instrumentos, de funções psíquicas inferiores (de natureza biológica) e superiores (de natureza cultural; ambas integram-se dialeticamente no fluxo evolutivo humano) etc., todas elas características de sua psicologia histórico-cultural.

Ao traçar as linhas teóricas gerais da sua psicologia histórico-cultural, Vygotski (1997i, 1997j) mostra que o processo de desenvolvimento cultural refere-se ao domínio das ferramentas psicológico-culturais, criadas pela humanidade no processo de desenvolvimento histórico. O autor entende que todas as formas superiores de atividade intelectual, assim como as demais funções psíquicas superiores, tornam-se possíveis somente sobre a base do emprego das ferramentas da cultura. Como a pessoa que apresenta alguma deficiência tem um tipo biológico diferente que, em determinados casos, não está adequado às ferramentas culturalmente construídas para as pessoas que não possuem comprometimentos sensoriais, físicos ou outros, seu acesso à cultura precisa ser feito mediante meios peculiares, distintos, que oportunizem o seu desenvolvimento cultural. Com a ajuda desses procedimentos, Vygotski propõe que o deficiente pode dominar as formas culturais gerais.

Sobre o desenvolvimento cultural do cego (1997j), explica que todo o aparato da cultura está adaptado à organização psicofisiológica “normal” dos sujeitos: a cultura pressupõe uma pessoa que possua todos os órgãos em perfeito estado; todos os signos e símbolos culturais estão destinados para um tipo “normal” de pessoa. A presença de alguém que possui características diferentes resulta em uma falta de correspondência entre as linhas de desenvolvimento natural e cultural. A organização cultural não consegue suprir de maneira adequada a individualidade do cego. Para Vygotski (1997j), nesse momento, entra o necessário trabalho da educação, que cria uma técnica artificial, um sistema especial de signos ou símbolos culturais, adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica do deficiente. Por

esse motivo, Vygotski (1997i, 1997j) propõe que, aos cegos, a escrita visual seja substituída pela tátil, através da introdução do sistema braille, que permite compor o alfabeto com diferentes combinações simbólicas específicas.

Sob o ponto de vista psicológico e biológico, como Vygotski explica que seja possível que a aprendizagem da escrita braille possa substituir a escrita tradicionalmente feita pelos videntes? O autor declara que a forma cultural da conduta é independente de tal ou qual aparato psicofisiológico. O desenvolvimento cultural da conduta não está vinculado a uma ou outra função específica; assim, a escrita pode ser transferida da forma visual à tátil. Para Vygotski (1997j), o mais importante é a ideia de que as formas culturais da conduta constituem o único caminho na educação do deficiente (no caso os cegos). Essa via opera pela criação de desvios de desenvolvimento, quando são impossíveis os caminhos diretos. Entende que esses desvios são essenciais, uma vez que

só é possível o desenvolvimento das funções psíquicas superiores pela via do desenvolvimento cultural, sendo indiferente que este desenvolvimento siga o curso do domínio dos meios exteriores da cultura (linguagem, escrita, aritmética) ou a linha do perfeccionamento interior das próprias funções psíquicas (VYGOTSKI, 1997j, p. 187).

Para Raposo (2006), a utilização de vias colaterais para a internalização da cultura e para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores possibilita ao cego constituir-se como sujeito e formar-se como unidade social. De acordo com a pesquisadora, essa compreensão elaborada por Vygotski imprime uma nova qualidade nos processos que integram o desenvolvimento.

Partindo de uma análise sobre os estudos que comparavam os problemas do desenvolvimento da criança “normal” com os da “anormal”, Vygotski (1997k) salienta que o estudo da deficiência deve partir das leis comuns do desenvolvimento do ser humano para, posteriormente, estudar as peculiaridades psicológicas decorrentes da deficiência. No estabelecimento destas regularidades comuns, destaca um aspecto teórico que dá força à ideia da origem social do comportamento humano: o desenvolvimento das funções psíquicas superiores tem origem social, tanto na filogênese (a filogenia representa o estudo da evolução das espécies) quanto na ontogênese (a ontogenia estuda o

desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie). Para o desdobramento desta proposição, considera a seguinte tese:

A observação do desenvolvimento das funções superiores demonstra que a formação de cada uma delas está rigorosamente subordinada à mesma regularidade, ou seja, que cada função psíquica aparece no processo de desenvolvimento da conduta duas vezes; primeiro, como função da conduta coletiva, como forma de colaboração ou interação, como meio da adaptação social, ou seja, como categoria interpsicológica, e, em segundo lugar, como modo da conduta individual da criança, como meio da adaptação pessoal, como processo interior da conduta, ou seja, como categoria intrapsicológica (VYGOTSKI, 1997k, p. 214).

Depreender a proposta teórica exposta por essa “lei geral do desenvolvimento” é de importância capital para se implementar ações pedagógicas que tenham a possibilidade de influenciar o desenvolvimento dos processos superiores de pessoas cegas, uma vez que Vygotski (1997k, 1997l) compreende que a deficiência e o diminuto desenvolvimento das funções psíquicas superiores se encontram em uma relação diferente a da deficiência com o insuficiente desenvolvimento das funções psíquicas elementares: enquanto que o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas elementares ocorre, com frequência, por consequência direta de alguma deficiência (o desenvolvimento incompleto da motricidade em função da cegueira, da linguagem na mudez, ou ainda, do pensamento na deficiência mental, exemplifica o autor), o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores no deficiente aparece como um fenômeno secundário, que se levanta sobre a base de suas particularidades primárias. Os professores devem ter claras estas noções; se não fazem esse discernimento, cometem erros durante o seu trabalho com cegos.

Um desses erros consiste na crença de alguns pedagogos e psicólogos de que todos os sintomas que caracterizam o quadro da deficiência são diretamente derivados da deficiência em si. O autor cita que há consequências sintomáticas que são derivadas da deficiência (as regularidades biológicas), entendidas como complicações primárias. Concomitantemente, compreende que há complicações secundárias (inclusive terciárias etc.) que não derivam da deficiência orgânica em si, mas de seus sintomas originários, ou seja, surgem

como uma superestrutura complexa do quadro básico do desenvolvimento. Vygotski (1997k, 1997l) compreende que o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores aparece como uma complicação secundária.

Como transcorre esse processo? Ele (VYGOTSKI, 1997k) explica que a raiz de uma determinada deficiência (complicação primária) faz aparecer no deficiente uma série de particularidades que obstaculizam o desenvolvimento “normal” da comunicação coletiva, da colaboração e da sua interação com as pessoas que o rodeiam. A separação do deficiente em relação à coletividade, caracterizando um exílio (separação da coletividade) da pessoa, por sua vez, determina o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores. O desenvolvimento incompleto dos processos superiores não está condicionado pela deficiência de modo primário, mas, secundário. Kozulin e Gindis (2007) auxiliam a esclarecer esse ponto, indicando que, um defeito primário é um comprometimento inicial, sensorial, orgânico ou neurológico, que influencia o desenvolvimento das funções elementares (percepção, memória, comunicação e, assim por diante). A influência secundária decorre das consequências sociais do defeito primário (sobre a situação social de desenvolvimento). Esse é o ponto de distinção sobre o qual devem se deter os educadores: distinguir uma complicação primária de uma secundária no desenvolvimento do deficiente é uma condição imprescindível, tanto para a correta compreensão da teoria implicada no planejamento teórico-pedagógico, como também para as ações práticas que devem ocupar o pedagogo na educação do aluno deficiente.

O fato de alguns educadores não conseguirem distinguir as complicações primárias das secundárias faz com que as ações pedagógicas não sejam focadas nos determinantes culturais. Assim, todas as aspirações pedagógicas passam a ser orientadas para a tentativa do avanço dos processos elementares, aspirações pedagógicas essas expressadas por meio da doutrina da educação sensoriomotriz, na educação de sentidos isolados, no que Vygotski chama de “adestramento”: nesse caso, à criança com alguma deficiência não se ensina a pensar, mas, a diferenciar cores, sons etc.. Vygotski (1997k, 1997l) indica que nenhum desses procedimentos jamais será capaz de substituir as imagens visuais faltantes: tais procedimentos estão voltados para a via das funções psíquicas inferiores, as quais considera menos educáveis, pois dependem diretamente de fatores orgânicos que são irreversíveis.

Outro erro de alguns pedagogos e psicólogos, destacado por Vygotski (1997k), caracteriza-se pela crença de que a limitação sensorial neutraliza o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Este erro restringe as ações educativas às tentativas de fortalecer as vias sensoriais faltantes. Essas ações educativas – voltadas para as vias sensoriais faltantes – são consideradas como tentativas diretas de enfrentamento do problema, que ocorrem por meio do adestramento do tato, do ouvido, com base em uma concepção errônea de um “sexto sentido do cego”.

Nesta terceira fase de seus estudos sobre a cegueira, observa-se que a compensação das consequências da cegueira está focada no campo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (dos conceitos, do desenvolvimento do pensamento abstrato, da colaboração entre indivíduos). O autor indica que o cego tem plenas condições de operar com o conhecimento abstrato e que a falta de um dos sentidos não exerce influência sobre o desenvolvimento do seu pensamento. Segundo Vygotski (1997k), os limites do desenvolvimento dos processos superiores superam o que ele chama de “adestramento”. O desenvolvimento do pensamento por conceito é a forma superior de compensação da insuficiência de representações (VYGOTSKI, 2006a, 2006b). A evolução que culmina no pensamento por conceitos ocorre com o desenvolvimento de três grandes estágios básicos, subdivididos em várias fases: o primeiro foi denominado por Vygotski como formação da imagem sincrética; o segundo, formação de complexos; o terceiro, formação conceitual.

O que considera fundamental é que a elaboração conceitual, como todos os processos psicológicos superiores, amplia-se no processo de atividade coletiva: “só a colaboração leva à formação da lógica infantil, só a socialização do pensamento infantil [...] conduz à formação dos conceitos” (VYGOTSKI, 1997k, p. 230). A possibilidade de desenvolvimento das funções psíquicas superiores que a interação e a colaboração favorecem para os participantes de uma mesma sala de aula concretiza-se através da utilização da linguagem como instrumento para elaborar o conceito. De acordo com Vygotski (1997i), o destino de todo o desenvolvimento cultural do cego depende de ele dominar ou não a linguagem como instrumento psicológico fundamental.

No âmbito da produção teórica da defectologia de Vygotski, é nesta fase que ocorre o salto qualitativo referente a sua proposição a respeito do conceito de compensação. É neste momento que se

pode perceber a diferença, de forma objetiva, sobre como era visto o conceito de compensação em Adler e como Vygotski o reinterpreta, pontua e exemplifica, mesmo porque o autor não abandona a noção de compensação, mas a utiliza, superando as discussões de Adler e mostrando a importância desse conceito nos processos de desenvolvimento e aprendizagem do cego.

A necessidade que tem a educação de oportunizar o acesso dos cegos aos instrumentos culturais historicamente construídos pela sociedade é um dos principais destaques que se faz a partir da análise dos textos vygotkianos desta terceira fase dos seus estudos sobre essa deficiência. É importante ressaltar que Vygotski destaca que o eixo cultural pressupõe progressão das funções psíquicas superiores, o que enfatiza o poder que exerce a interferência da educação na vida das pessoas, sejam elas deficientes ou não.

Beyer (2000) salienta que, para Vygotski, as defasagens sensoriais do cego não significam (ou não são sinônimo de) defasagem cognitiva. Ao contrário, a impossibilidade que algumas pessoas têm para ver (desencadeada por uma imposição biológica) tem precisamente sua compensação na possibilidade da formação conceitual. Vale lembrar o que Vygotski (1997j) aponta como fundamental ao se considerar o desenvolvimento do cego: o desenvolvimento cultural é a esfera fundamental de onde resulta possível a compensação da insuficiência; de onde resulta impossível um desenvolvimento orgânico subsequente, abre-se, assim, ilimitadamente, o caminho do desenvolvimento cultural.

Considerações finais

Salientaram-se três eixos temáticos sobre os quais podem ser compreendidos os posicionamentos do trabalho teórico-prático de Vygotski sobre a psicologia e pedagogia do cego, explicitadas no Tomo V de suas *Obras escogidas* (VYGOTSKI, 1997a). Estes eixos se dividem em: uma primeira fase, que corresponde aos escritos produzidos entre 1924 e 1925, que destacam a importância da educação social de cegos; uma segunda fase, na qual o pensamento do autor enfatiza a possibilidade de compensação e mesmo supercompensação para cegos, sob influência do trabalho de Adler, especialmente em 1927; uma terceira fase, contendo os principais aspectos da psicologia histórico-cultural, propostas a partir do ano de 1928.

Durante a leitura desse Tomo V, com a intenção de atender ao objetivo proposto neste trabalho, percebeu-se que os textos dessa coletânea apresentavam uma ordem de sequenciamento difusa, que não obedeciam à organização das fases aqui indicadas, dificultando o entendimento e produzindo no leitor uma compreensão limitada das ideias do autor sobre a cegueira, já que se concluiu ter ocorrido uma evolução nessas ideias. Essa constatação levou a proposição de que estudos futuros sobre a temática da cegueira, pautados no referido Tomo, devam seguir uma ordem de leitura diferenciada daquela sugerida pelos editores russos. Os trabalhos incluídos nessa sequência de leitura são:

- Primeira fase: “Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil” (1997c); “Principios de la educación de los niños físicamente deficientes” (1997d); “Principios de la educación social de los niños sordomudos” (1997e);
- Segunda fase: “El defecto y la compensación” (1997f); “El niño ciego” (1997b); “Fundamentos de trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes” (1997g);
- Terceira fase: “Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea” (1997i); “La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente” (1997k); “La defectología y la teoría del desarrollo y la educación del niño anormal” (1997j); “Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado” (1997l).

O resultado deste estudo é longo e detalhado, mas foi considerado crucial divulgá-lo porque avaliou-se que poderia fazer uma contribuição relevante para os pesquisadores envolvidos com estudos na área da cegueira, em Vygotski. Significa dizer, também, que há necessidade de que sejam realizadas novas investigações que possam explorar os temas aqui debatidos, dispostas a dialogar com os resultados apresentados.

Referências

BARROS, A. et al. A construção do sujeito pelo outro: notas sobre a linguagem, o discurso e a palavra na cegueira. **Rev Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 31, p. 1-12, 2005.

BEYER, H. O. Vygotski: um paradigma em educação especial. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 27-45, 2000.

BIANCHETTI, L. et al. As novas tecnologias, a cegueira e o processo de compensação social em Vygotsky. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 41-47, jan./dez. 2000.

BORGES, D. S.; KITTEL, R. Constituindo-se sujeito: uma história de compensação social. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 047-058, 2002.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas: Autores Associados, 2003.

CARNEIRO, M. S. C. Contribuições vygotkianas para a discussão da integração de alunos considerados especiais no ensino regular. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, jul./dez. 1999.

GARCIA, R. M. C. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotkianas. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, jul./dez. 1999.

KOZULIN, A. **La psicología de Vygotski: biografía de unas ideas**. Madrid: Alianza, 1994.

KOZULIN, A.; GINDIS, B. Sociocultural theory and education of children with special needs: from defectology to remedial pedagogy. In: DANIELS, H. et al. **The cambridge companion to Vygotsky**. Cambridge: Cambridge University, 2007.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v.10, n. esp. p. 37-45, 2007.

LIRA, M. C. F.; SCHLINDWEIN, L. M. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 171-190, mai./ago. 2008.

LUBOVSKY, D. **Lev Vygotsky as a methodologist of psychology**. [palestra]. Moscow: Moscow State University of Psychology and Education, 2012.

NUERNBERG, A. H. 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.

RAPOSO, P. N. **O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual**. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

RIVIÈRE, A. Prologo. In: ROSAA; OCHAÍTA, E. (Orgs.). **Psicología de la ceguera**. Madrid: Alianza Editorial, 1993.

RIVIÈRE, A. **La psicología de Vygotsky**. 5. ed. Madrid: Visor, 2002.

ROSAA; OCHAÍTA, E. Introduccion. ¿Puede hablarse de una psicología de la ceguera? In: ROSAA; OCHAÍTA, E. (Orgs.). **Psicología de la ceguera**. Madrid: Alianza Editorial, 1993.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica, elaboração e relatório de estudos científicos**. 11. ed. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SELAU, B. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos**: um estudo a partir de L. S. Vygotski. 2013. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

SILVA M. A.; BATISTA, C. G. Mediação semiótica: estudo de caso de uma criança cega, com alterações no desenvolvimento. **Psicol. Reflex. Crit. [online]**, v. 20, n. 1, p. 148-156. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a19v20n1.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2011.

VAN DER VEER, R; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997a.

VYGOTSKI, L. S. El niño ciego. In: **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997b.

VYGOTSKI, L. S. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defec-tividad infantil. In: **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997c.

VYGOTSKI, L. S. Principios de la educación de los niños físicamente deficientes. In: **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997d.

- VYGOTSKI, L. S. Principios de la educación social de los niños sordomudos. In: **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997e.
- VYGOTSKI, L. S. El defecto y la compensación. In: **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997f.
- VYGOTSKI, L. S. Fundamentos de trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes. In: **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997g.
- VYGOTSKI, L. S. Acerca de la dinámica del carácter infantil. In: **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997h.
- VYGOTSKI, L. S. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. In: **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997i.
- VYGOTSKI, L. S. La defectología y la teoría del desarrollo y la educación del niño anormal. In: **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997j.
- VYGOTSKI, L. S. La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente. In: **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997k.
- VYGOTSKI, L. S. Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado. In: **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997l.
- VYGOTSKI, L. S. La moral insanity. In: **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997m.
- VYGOTSKI, L. S. El desarrollo del pensamiento del adolescente y la formación de conceptos. In: **Obras Escogidas**: Psicología infantil. 2. ed. Boadilla del Monte: A. Machado Libros, 2006a.
- VYGOTSKI, L. S. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. In: **Obras Escogidas**: Psicología infantil. 2. ed. Boadilla del Monte: A. Machado Libros, 2006b.