

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NOS ESCRITOS DE VIGOTSKI: A MÍMICA ENTRE AS FORMAS DE FALA

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda¹; Christianne Thatiana Ramos de Souza²; Maria Cecília Rafael de Góes³

RESUMO

Sobre a educação de surdos Vigotski tecia críticas severas às técnicas de ensino da fala por seu caráter mecânico, artificial e por vezes cruel, embora concordasse com os objetivos gerais do oralismo. No final dos anos 1920, passa a apontar o fracasso desse método e, numa conferência em 1931, radicaliza sua posição. Propõe então um trabalho educativo baseado na poliglossia envolvendo diferentes formas de fala, incluindo a mímica, e nucleado nos processos de comunicação e significação, visando atender à diretriz de educação social para uma efetiva inserção da criança no coletivo. Este artigo objetiva explorar a argumentação do autor nessa reorientação de ideias e indicar pontos de avanço e limites. O propósito é destacar as contribuições de Vigotski para questões postas no cenário atual da educação de surdos, com base em suas elaborações tanto no campo da defectologia como na esfera das teses gerais sobre a dimensão semântica das funções psíquicas superiores.

Palavras-chave: língua de sinais; educação especial; inclusão escolar; desenvolvimento da linguagem

Deaf people education in Vygotsky's writings: mimicry among forms of speech

ABSTRACT

Regarding the education of the deaf people, Vygotsky severely criticized speech teaching techniques for their mechanical, artificial, and sometimes cruel nature, although he agreed with the general objectives of oralism. In the late 1920s, he began to point out the failure of this method and in a conference in 1931, he radicalized his position. He proposed an educational work based on polyglossia involving different forms of speech, including mimicry and centered on the processes of communication and signification aiming to meet the guideline of social education for the effective insertion of the child into the collective. This article aims to explore the author's arguments in this reorientation of ideas and indicate points of advancement and limits. The purpose is to highlight Vygotsky's contributions to issues raised in the current scenario of deaf people education, based on his elaborations both in the field of defectology and in the sphere of general theses about the semantic dimension of higher psychic functions.

Keywords: sign language; special education; school inclusion; language development

La educación de sordos en los escritos de Vygotsky: la mímica entre las formas de habla

RESUMEN

Sobre la educación de sordos Vygotsky hacía críticas severas a las técnicas de enseñanza del habla por su carácter mecánico, artificial y por veces despiadado, aunque concordara con los objetivos generales del oralismo. En el final de los años 1920, pasa a apuntar el fracaso de ese método y, en una conferencia en 1931, radicaliza su posición. Propone entonces una labor educativa basada en la poliglosía abarcando distintas formas de habla, incluyendo la mímica, y nucleado en los procesos de comunicación y significación, visando atender a la directriz de educación social para una efectiva inserción del niño en el colectivo. En este artículo se objetiva explorar la argumentación del autor en esa reorientación de ideas e indicar puntos de avance y límites. El propósito es destacar las contribuciones de Vygotsky para cuestiones puestas en el escenario actual de la educación de sordos, con base en sus elaboraciones tanto en el campo de la defectología como en la esfera de las tesis generales sobre la dimensión semántica de las funciones psíquicas superiores.

Palabras clave: lengua de signos; educación especial; inclusión escolar; desarrollo del lenguaje

¹ Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil; cbflacerda@gmail.com

² Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil; ctrsouza@ufpa.br

³ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil; ceciliargoes@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A centralidade do processo de comunicação na formação da consciência e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores é uma tese que Vigotski elaborou e adensou até o final de sua vida. Essa ideia-guia, que se entrelaça com o princípio da constituição social da atividade humana, atribui um papel especial à linguagem, à fala e à palavra. O significado da palavra, que implica a capacidade de generalização, e o sentido da palavra, que amplia o campo da significação, assumem um lugar focal na explicação dos processos humanos, o que leva Vigotski a afirmar, nos seus últimos anos de produção, o caráter semântico do funcionamento psíquico. Nessas complexas reelaborações, diz, em uma de suas notas pessoais, que a comunicação necessariamente modifica a pessoa que comunica, pois,

Além da compreensão do outro, que é a finalidade principal da palavra, *eo ipsu* desenvolve a compreensão de si próprio. A comunicação de um pensamento transforma o pensamento. A comunicação com outro (i.e. uma função interpsicológica) é sempre *eo ipsu* comunicação consigo mesmo (i.e. uma função intrapsicológica). O primeiro está implícito no segundo. Quer dizer, o que é possível para dois, torna-se possível para um. Quer dizer, na comunicação muda não apenas a relação com o outro, mas também a relação da pessoa consigo mesma (Vigotski, 2018a, pp. 405-406, tradução nossa).

Vigotski elaborou as proposições da teoria histórico-cultural ao longo de estudos realizados em diversas esferas temáticas, sempre preocupado com a relação teoria-prática. No campo da defectologia, a fala é destacada em suas funções de meio de comunicação e de meio de pensamento e ação, vinculadas ao postulado do caráter social da personalidade (ver, por exemplo, Vigotski, 1931/1995). Essa diretriz, que orienta discussões e análises do autor em relação às várias deficiências, vincula-se à ideia de que as possibilidades de compensação ou superação de dificuldades pela criança dependem da imersão no coletivo e de condições oferecidas pelo grupo social para caminhos alternativos de desenvolvimento que propiciem processos de significação e elevação de modos de pensamento.

A condição da surdez relaciona-se de modo muito especial com as questões centrais da teorização de Vigotski, por se referirem diretamente à esfera da comunicação e da fala. O presente trabalho focaliza os escritos de Vigotski sobre a educação e o desenvolvimento da criança surda. Durante a década de 1920, em suas análises iniciais, o autor mostrava aceitação do oralismo então vigente em seu meio. Entretanto, logo passa a expressar insatisfação com as técnicas empregadas sob esse modelo, tornando-se, por assim dizer, um oralista inconformado e crítico. A partir de 1930, radicaliza sua

oposição e efetua um redirecionamento de ideias com a proposta da poliglossia, um trabalho educativo que deveria abranger o uso de diferentes formas de fala na educação escolar, incluindo necessariamente a mímica¹ e outros recursos de comunicação acessíveis ao surdo.

Esse percurso de elaborações é discutido nas seções a seguir, numa análise que primeiramente destaca os argumentos que fundamentaram a mudança na posição de Vigotski e, na parte subsequente, discute as noções sobre a mímica subjacentes às suas interpretações do desenvolvimento da criança surda, numa época em que não havia estudos de caracterização das línguas de sinais (surgidos somente nos anos 1960). Na parte final do texto são abordadas as contribuições de Vigotski para a educação de surdos nos dias atuais, de forma articulada à repercussão de suas ideias no debate mais geral da educação inclusiva.

DA ADESÃO AO ORALISMO À PROPOSIÇÃO DA POLIGLOSSIA

Vigotski atribuía à fala e à escrita um papel indispensável para a educação e a compensação social de diferentes tipos de deficiência. Por essa razão, entendia que a surdez implicava uma condição muito limitante, tendo em conta a grande dificuldade dos alunos para a aprendizagem da fala e o uso predominante da mímica e dos gestos.

Em seus primeiros registros, tratava a questão da deficiência sob a matriz reflexológica, mas no decorrer de sua obra, Vigotski foi alterando profundamente sua compreensão sobre o papel da fala para o desenvolvimento dos surdos e, por isso, também modificou sua perspectiva acerca da educação nessa área. Passou a criticar os métodos que se pautavam no ensino de uma linguagem oral mecânica, artificial e penosa para o surdo (Vigotski, 1997). Diante disso, propôs que o ensino deveria tornar a fala necessária e interessante, para que se constituísse como um meio de comunicação e pensamento. Acreditava que a fala cumpriria esse papel no desenvolvimento do surdo apenas se fosse ensinada de forma eficiente e significativa, enquanto linguagem viva e funcional, para que então o surdo perdesse o interesse pela mímica como forma de comunicação.

Nesse momento, Vigotski presumia que a mímica não conseguia suprir a função da fala para o desenvolvimento e aprendizagem do surdo. Afirmava que a surdez é um problema maior que a cegueira, pois o cego não tem acesso ao mundo da natureza, mas, por ouvir e falar, o mundo social se torna acessível a ele. Já o surdo vive a exclusão da comunicação e se vê privado dos vínculos sociais, que são mais essenciais e importantes que os naturais. Ponderava, então, que a mímica constitui um nível

¹ Conforme consta nas traduções, Vigotski usa o termo “mímica” para se referir à língua de sinais. Das obras aqui referidas, apenas na “Quarta Aula” (Vigotski, 2018b) o autor recorre também à denominação “língua de sinais”.

inferior e uma forma mais restrita de desenvolvimento, principalmente porque se dá entre iguais, encerrados no limitado círculo de sua deficiência e, por conseguinte, com marcas do pensamento primitivo. Para ele, apenas pela fala o surdo poderia chegar a ter consciência de si e dos demais.

Só no desenvolvimento da fala está implícita a garantia de uma regeneração social dos surdos-mudos e de seu desenvolvimento intelectual. Sem a ajuda da fala o surdo-mudo está condenado a permanecer na etapa de grande atraso intelectual e falta de desenvolvimento (Vigotski, 1997, p. 254, tradução nossa).

Com base nessas impossibilidades, Vigotski apoiava as propostas presentes na abordagem oralista de então. Defendia que o surdo precisa perceber sua pronúncia e controlar suas próprias reações por meio de estímulos cinestésicos e táteis. Sua preocupação centrava-se no retorno da fala para a pessoa surda, necessário segundo ele, para a elaboração da fala consciente, mas logo passou a reconhecer as enormes barreiras para esse ensino e a criticar os procedimentos tradicionais, contrapondo-se direta e ostensivamente a eles.

Para Vigotski, a deficiência altera a atitude da criança diante do mundo e, também, constitui sua relação com as outras pessoas, pois o “defeito orgânico se projeta como uma anormalidade social de conduta” (Vigotski, 1997, p. 90, tradução nossa), cabendo ao educador enfrentar menos a deficiência em si, e mais as suas consequências sociais (na surdez, a ausência da fala e a decorrente restrição dos contatos sociais). Afirmava, como nos demais casos de deficiência, que a surdez é um estado normal, e não patológico, para a criança surda e que o defeito só é sentido como resultado de sua experiência nas relações com outros.

Assim, Vigotski defendia que o ponto de partida da educação social das crianças surdas fosse a educação infantil, já que em geral, a criança surda não desenvolve a fala em casa. Contudo, criticava o ensino lento e desgastante, sem aplicação prática. Ao mesmo tempo, referia que a mímica e os gestos se mostram arraigados de tal modo nessas crianças que a fala não consegue lutar contra eles.

Tais práticas eliminam o interesse vivo pela linguagem, com medidas artificiais e com rigor excepcional e, às vezes, com severidade, recorrendo à consciência do aluno, para conseguir ensinar a falar. [...] Apoiar a educação somente mediante os esforços conscientes vai ao contrário de seus interesses fundamentais e de seus costumes (Vigotski, 1997, p. 91, tradução nossa).

A espera de que a criança aprenda a pronunciar corretamente cada som é um caminho equivocado, justamente por não se tratar da linguagem verdadeira. Elas precisam da fala com sentido, indispensável para a

vida, da fala em uso, e não de uma articulação morta. Os esforços exaustivos investidos no treinamento mecânico da fala, que impedia a elevação dos modos de pensamento, não deixavam espaço para outros objetivos de ensino: “se, na educação tradicional, a fala devora, como um parasita, todos os aspectos restantes da educação e se converte num fim em si mesma, então precisamente por isso, ela perde sua vivacidade” (Vigotski, 1931/1995, p. 230, tradução nossa).

Torna-se claro, assim, que mesmo defendendo a importância do desenvolvimento da fala, Vigotski não aceitava que ela fosse ensinada a qualquer custo, justamente porque uma fala que não seja verdadeira manifestação da criança não pode promover o contato social e a consciência de si. Esse é o problema central da educação de surdos para ele: a fala é fundamental, mas deve se dirigir aos interesses da criança, responder às suas necessidades e vincular-se à função comunicativa. De maneira geral, pode-se afirmar que, no período de 1924 a 1929, Vigotski defendeu uma educação de surdos pautada no ensino de uma fala viva, contrapondo-se às práticas do oralismo, mas usando ainda argumentos baseados em princípios reconhecidos como “oralistas”.

Apesar da forte contraposição, só no início da década de 1930 Vigotski apresentou uma proposta para enfrentar esse dilema, quando apontou a necessidade de uma reestruturação teórica e prática da questão do desenvolvimento linguístico e da educação de surdos (Vigotski, 1997). Destacou a necessidade de atenção especial à mímica e à língua escrita e argumentou que o caminho mais frutífero para a solução dos problemas da área está na poliglossia, que implicaria o envolvimento de diferentes formas de fala. Tais ideias, apresentadas de forma sintética, foram discutidas posteriormente em “O coletivo como fator de desenvolvimento da criança anômala” (Vigotski, 1931/2021). Nesse texto, o autor radicalizou suas críticas contra o oralismo e trouxe argumentos mais explícitos para uma pluralidade de vias de desenvolvimento da fala. Contudo, advertiu que o caminho para a superação era mais complexo e indireto do que se supunha, pois não via como possível naquele momento “cortar esse nó de um só golpe” (Vigotski, 1931/2021, p. 233). Reiterou a necessidade de se opor à fala artificial e verbalista, despregada da situação real de convivência social, razão pela qual, para ele, a criança surda recorre à mímica.

Então reafirmou o papel do coletivo como primordial para o desenvolvimento das crianças em geral, mas ponderou que, no caso da surdez, a educação político-social se deparou com uma importante barreira imposta pelo desenvolvimento insuficiente da fala, o que demandava um retorno à mímica como único caminho pelo qual a criança surda “pode assimilar uma série de teses, ideias e informações sem as quais o conteúdo da sua educação política e social seria algo absolutamente morto e sem vida” (Vigotski, 1931/2021, p. 232). Apontou também a necessidade de buscar, nos planos teórico e prático,

critérios para promover a cooperação e complementação entre as diferentes formas de fala e se opôs à visão de que essa relação seria de rivalidade, de interferência mútua, que causaria prejuízo ao desenvolvimento da criança surda. Considerando o estágio da pedagogia da época, Vigotski dizia que a poliglossia parecia ser o caminho mais fecundo para a educação da criança surda. Mudou sua atitude diante da mímica e apontou como tarefa imprescindível investigar novas metodologias para conjugar as formas de fala conforme os diversos níveis de ensino. E recomendou:

Sem tratar a mímica com desdém, sem menosprezá-la, nem tratá-la como um inimigo, compreendendo que as diferentes formas de fala podem servir não para competirem entre si ou para refrear mutuamente seu desenvolvimento, mas como degraus pelos quais a criança surda-muda atinge o domínio da fala. (Vigotski, 1931/2021, p. 234).

Vale salientar que a proposição da poliglossia trazia grandes desafios para a realidade educacional de então: o estabelecimento de um ensino centrado nos processos de significação e o compromisso de abranger o ensino de conteúdos escolares, bem como a aproximação à escola comum. Vigotski reconhecia a complexidade do que preconizava na conferência de 1931, tanto que encerrou seu texto dizendo que se tratava mais de “uma introdução a um vasto campo de investigação” (Vigotski, 1931/1995, p. 235).

Quanto ao desdobramento dessas intenções, Zaitseva, Pursiglove e Gregory (1999)² relatam que em 1938 ocorreu uma conferência, da qual participaram colaboradores de Vigotski, na tentativa de estabelecer um contraponto à hegemonia do método oral. No entanto, a iniciativa não teve continuidade devido a diferentes fatores, entre os quais estava a rejeição, por razões ideológicas, às ideias de Vigotski. Assim, a língua russa de sinais continuou em descrédito por várias décadas.

O LUGAR DA MÍMICA ENTRE AS FORMAS DE FALA NA POLIGLOSSIA

No período em que propôs a poliglossia, Vigotski fez menções ocasionais ao desenvolvimento da criança surda no âmbito de discussão sobre temáticas diversas, quando apontou insuficiências referentes à formação das funções psíquicas, por exemplo, percepção, atenção voluntária, imaginação e formação de conceitos (Vigotski, 1997, 1934/1993). Sobre essa reiteração de problemas, é preciso lembrar que Vigotski estudou a criança surda que tinha uma experiência escolar sob o oralismo estrito, um método que, conforme suas críticas, não promovia os processos de significação, além de negligenciar o ensino de conteúdos escolares. Em suma, tratava-se

de uma criança que não recebia instrução efetiva nem era incentivada a elevar a capacidade de comunicação.

Essas limitações nas funções psíquicas eram imputadas à falta de domínio da fala, mas cabe notar que Vigotski as atribuía igualmente ao próprio uso da mímica, que, embora permitisse a comunicação, não favorecia plenamente o desenvolvimento e a elevação de modos de pensamento. A lacuna no papel da mímica foi referida, por exemplo, na discussão das relações entre o processo de atenção e a emergência de funções da palavra, ao descrever o sinal para “dente” e afirmar que para o surdo é difícil estabelecer “qualquer conexão complexa entre a função indicativa do signo e a função significativa” (Vigotski, 1997, p. 169, tradução nossa). O mesmo exemplo foi retomado noutro texto, em referência ao pensamento por complexos: “assim, na mímica do surdo-mudo, o gesto que denota ‘dentes’ pode também significar ‘branco’, ‘pedra’ e ‘conversa’, dependendo da sentença toda” (Vigotski, 1934/1994, p. 318, tradução nossa). Prossegue dizendo que, como esses significados estão unidos em um complexo associativo, são necessários gestos adicionais para permitir a diferenciação da palavra que está sendo expressa. Esclarece que isso se dá porque a mímica não possui um “sistema fixo” associado à fala oral, e por essa razão, a significação não chega a ter uma relação com o objeto como a que ocorre no nível do conceito. Isso indica que as palavras da mímica não atingem a estrutura de significação conceitual, mas se limitam à estrutura do pensamento por complexos, que segundo outras discussões do autor (por exemplo, Vigotski, 1934/1993), se restringe ao âmbito do funcionamento concreto e funcional e não alcança o pensamento categorial, de alta generalidade.

Outra referência à mímica encontra-se no texto “Sete Aulas de Vigotski” (Vigotski, 1934/2018b). Na Quarta Aula, que aborda o papel do meio no desenvolvimento da personalidade da criança, Vigotski afirmou que o meio social atua mais propriamente como fonte de desenvolvimento na infância, e não como determinante, de modo unilateral. Seu papel depende igualmente do nível de desenvolvimento e das vivências da criança, configurando um processo relacional, de afetação recíproca. Usando a denominação da pedagogia da época, referiu-se então às “formas ideais” de atividades, presentes no meio e que influenciam a personalidade desde o início da infância. Trata-se amplamente, de formas de consciência que estão configuradas nas atividades exercidas por membros do grupo social (família, escola e outros espaços), num dado tempo e numa dada cultura. Nessa exposição o autor deu destaque à esfera da fala e disse que a forma de fala da criança, que pode ser denominada “inicial”, interage com a forma de fala “ideal”, que constitui o modelo ou a referência do que deve ser alcançado em etapa mais avançada de desenvolvimento. Ao explicar a relação entre as duas formas, Vigotski insere o caso da criança surda:

² Esse artigo é uma versão traduzida e editada de um texto da primeira autora, Zaitseva, publicado na revista russa de Defectologia.

Estudos mostram que as crianças surdas-mudas desenvolvem uma fala peculiar, a mímica, uma língua de sinais ricamente desenvolvida. A criança desenvolve outra língua, uma língua própria. Juntas, em colaboração, em sociedade, criam essa língua. Mas será que se pode comparar o desenvolvimento dessa língua de sinais com o desenvolvimento da fala na criança que se desenvolve na relação com a forma ideal? Claro que não. Se lidamos com a ausência de uma forma ideal no meio e falamos apenas com as formas iniciais que interagem entre si, isso significa que o desenvolvimento carrega um caráter extremamente limitado, comprimido e empobrecido (Vigotski, 1934/2018b, p. 88).

Assim, para ele a língua de sinais permite a comunicação entre surdos e se coloca como forma inicial, porém não põe a criança em relação com a fala/forma ideal, aquela que prevalece no grupo social mais amplo. Disso advém um grande prejuízo ao desenvolvimento geral da criança. Nessa ponderação, coloca-se a questão do coletivo, que está no cerne do argumento sobre as formas inicial e final/ideal e se vincula à visão de educação político-social da época, que embasava as discussões do autor sobre diversas questões, especialmente do âmbito escolar. Nessa linha, há que se considerar como “ideal” a fala do coletivo de ouvintes falantes, em suas modalidades oral e escrita, pois a criança surda precisa desse domínio para ter acesso às práticas sociais, atividades, conhecimentos e valores que circulam na sociedade. No tocante às deficiências, o autor insistia na importância dos coletivos heterogêneos, por se tratar de uma condição de convivência que constituía um contexto necessário ao desenvolvimento da personalidade dessas crianças, e mais amplamente, uma organização social propícia para a formação de toda e qualquer criança.

No caso da surdez, Vigotski passou a valorizar também os coletivos homogêneos, por permitirem ampliar a experiência social da criança surda; todavia deixou uma noção subentendida, que coloca limites na abrangência da recomendação de múltiplas formas de fala, pois a mímica era reconhecida apenas como “forma inicial”. Destaca-se que ele atribuía a criação da mímica a um processo espontâneo de grupos de crianças surdas, que ocorreria em circunstâncias inespecíficas, e silenciou sobre seu desenvolvimento ulterior. Vinculado a isso está uma percepção restrita da questão dos coletivos de surdos. Embora o autor tenha mencionado brevemente a tendência de alguns países à aceitação de uma composição complementar de usos da língua falada e da mímica na educação (Vigotski, 1931/1995, 1997), não fez referência a comunidades de surdos ou ao fato de que, após o Congresso de Milão, em 1890 (que consagrou o método oral), ocorreram movimentos nos quais essas comunidades se envolveram ativamente em proposições sobre educação e outros direitos sociais, fazendo-se presentes em congressos de países europeus, sobretudo na

França, e nos Estados Unidos, como apontam Rodrigues, Machado e Vieira (2020). Tais ponderações sugerem que, mesmo defendendo múltiplos recursos de linguagem para a educação de surdos, Vigotski não atribuía à mímica/língua de sinais o mesmo estatuto linguístico das formas de fala oral/escrita, o que se nota tanto por sua caracterização da fala mímica como pela afirmação de que esta não permitia alcançar o pensamento de alta generalidade.

Zaitseva et al. (1999) reconhecem que inicialmente Vigotski se mostrava cético em relação à mímica e, mesmo quando chegou a valorizá-la, deixou subentendido que ela não teria todas as propriedades da fala, o que pode ser atribuído, em parte ao fato de que na época, não havia estudos sobre as línguas de sinais. Skedsmo (2016) também aborda essa questão e a considera como um “dilema” do autor. Por outro lado, apesar ou em razão desse dilema, Vigotski passou de adepto do oralismo a defensor do uso da língua de sinais como condição indispensável ao desenvolvimento da criança surda, por ampliar suas experiências de vida coletiva, favorecer a comunicação e elevar os modos de significação. Quanto ao domínio da língua falada, deu primazia aos recursos semânticos viso-gestuais, mais acessíveis aos surdos. Nessa linha, afirmou, em alguns momentos, a importância de um trabalho educativo orientado para a aprendizagem da escrita de forma prioritária à da oralidade.

O autor considerou imprescindíveis a investigação e a exploração de metodologias para conjugar as diferentes formas de fala, uma demanda que ainda perdura em nossos dias. Além disso, chegou a antecipar a ideia de que a fala (forma ideal) não deveria ser considerada como a língua materna de pessoas surdas, mas sim como língua estrangeira. Em breve menção em suas notas pessoais de 1934, propôs o estudo do desenvolvimento da fala (oral) nos surdos do ponto de vista da consciência reflexiva e voluntária e disse que nesse processo “a analogia não é com a língua materna, mas com uma língua estrangeira” (Vigotski, 2018a, p. 602, tradução nossa). Embora só esboçada, essa ideia corresponde ao que orienta a visão atual da condição bilíngue dos surdos.

Vigotski parece ter encontrado na poliglossia um caminho para se deslocar da constatação de limitações da criança surda “filha do oralismo” para reafirmar a abordagem diferencial positiva do desenvolvimento – orientada para as potencialidades e as forças da criança – que sempre defendeu nos campos da psicologia e da educação. E é de se presumir que essa mudança de posição não decorreu meramente da comprovação do fracasso oralista, mas sobretudo do adensamento teórico a respeito da relação entre fala, pensamento e formação da consciência, que já ocupava o autor naquele período.

VIGOTSKI E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA ATUALIDADE

Ao defender o caráter social dos processos de desenvolvimento, Vigotski afasta-se de um fatalismo determi-

nado pela condição biológica quando aborda o campo das deficiências. No caso da surdez, como ele mesmo afirma, o menor problema é a falta de audição. O que causa maiores danos à formação do surdo é a privação linguística – o não acesso à língua –, justamente porque o desenvolvimento das funções psíquicas superiores transcorre nas interações sociais, que se efetivam por meio de uma língua, por meio das palavras que permitem a comunicação com o outro e a significação das experiências, que é então convertida e internalizada.

A palavra está implicada na relação com o outro, permite compreender o mundo vivido e conceber o mundo imaginado, converter significados e sentidos em pensamento e ação. A privação da palavra compartilhada leva a um isolamento social, a um nível precário dos processos de generalização e a prejuízos na formação das funções psíquicas superiores (Vigotski, 1931/1995, 1933/2013).

Essas ideias fortalecem a análise, corrente nos dias de hoje, da centralidade da língua de sinais para o desenvolvimento na surdez. Essa língua é acessível aos sujeitos surdos por se apoiar na percepção visual e em gestos corporais e manuais, sendo adquirida quando aprendizes interagem com interlocutores competentes, em especial com adultos surdos. É por ela que emergem palavras-sinais que vão permitir a comunicação e o conhecimento do mundo e de si, constituindo-se assim o caminho para o desenvolvimento linguístico, já que se organiza a partir de funções íntegras, nas potencialidades do sujeito, em conformidade com os princípios da defectologia vigotskiana e com as proposições mais amplas sobre o caráter semântico das funções psíquicas superiores.

No contexto brasileiro, desde a década de 1980, estudos fundamentados na teoria histórico-cultural vêm argumentando pela necessidade de garantir a formação bilíngue do surdo. Essa preocupação estende-se até o período recente, quando se nota a exploração de temas relacionados às políticas de educação bilíngue para a efetiva inclusão escolar de surdos (por exemplo, Silva & Abreu, 2023; Vieira & Fumes 2022). Além disso, as pesquisas que focalizam o ensino-aprendizagem em sala de aula têm explorado as possibilidades e ganhos do envolvimento na língua brasileira de sinais (Libras) na Educação Infantil (Garrutti & Moreira, 2022) e nas diferentes áreas do Ensino Fundamental, como ciências (Cunha, Miguel, & Garrutti, 2022), literatura (Mori & Pissinati, 2020) e matemática (Dessbesel, Silva, & Shimazaki, 2023). Para além de suas especificidades, esses estudos abordam a questão bilíngue e a dinâmica dialógica em Libras e mostram que as interações nessa língua trazem ganhos efetivos no domínio de conteúdos escolares, além de contribuir para um sentimento coletivo de iguais, que compele à participação ativa. Outras produções abordam ainda, o desafio da formação e atuação de professores no que se refere a diferentes áreas de conteúdos (Barroso & Lacerda, 2021; Bizon & Silva, 2023; Souza & Lacerda, 2023).

Nesse sentido, é por meio da língua de sinais que as funções psíquicas da pessoa surda podem mais facilmente atingir seu ápice, uma vez que ela é a língua que permite a fluência de significados, a generalização e a reflexão necessárias a elaborações mais complexas que chegam ao nível do conceito, como propõe Vigotski. Estudos que investigam a formação conceitual de estudantes surdos mostram que é por meio dessa língua que a construção de significados pode emergir (Almeida & Lacerda, 2019; Dessbesel, 2021; Silva Brito, 2017). Em geral, a ausência da língua de sinais consolida a privação linguística e limita a elaboração conceitual, sobretudo em níveis mais complexos e elaborados, como seria desejável.

Esses trabalhos contribuem no sentido de afirmar o lugar imprescindível da Libras na educação de surdos. Cabe salientar que a efetiva formação bilíngue implica o uso da Libras como *língua de instrução e de comunicação* no ambiente de sala de aula e o ensino da língua portuguesa, em especial a escrita, como segunda língua. Entretanto, um problema preocupante na realidade brasileira é que a escola inclusiva ainda mantém a supremacia do português como língua de prestígio, que acaba imperando nas interlocuções professor-aluno e no ensino dos conteúdos. Em decorrência disso, as interlocuções em sala de aula nem sempre se pautam no fundamento da centralidade da Libras, que muitas vezes se faz presente apenas como coadjuvante – traduzida pelo intérprete, por exemplo –, sem que por meio dela transcorram as interações mais relevantes para o processo ensino-aprendizagem. De outro lado, na escola de surdos nem sempre se amplia a convivência social ou se promove o letramento na “forma de fala ideal” (mesmo que só pela escrita) de maneira satisfatória. Assim, os dois caminhos mostram limitações.

Para que a condição bilíngue seja de fato vivenciada pelo surdo, é necessário que as políticas públicas garantam o acesso à Libras o mais cedo possível e que esta seja uma língua viva e circulante no ambiente educacional. Depreende-se então, que embora as pesquisas e discussões se alinhem na defesa da participação da Libras na educação, a concretização do *projeto bilíngue* carece de especificação teórico-metodológica, uma tarefa cuja importância já era alertada por Vigotski.

Outra questão que se pode perceber nas considerações de Vigotski e que se faz ainda presente é a preocupação ou resistência em relação ao isolamento dos surdos entre si, em um coletivo restrito a pessoas com a mesma característica atípica, que usam a língua de sinais para a comunicação e formação dos modos de pensamento, apartados das interações com a sociedade mais ampla. Cabe reconhecer que a defesa do autor acerca da importância do coletivo heterogêneo é valiosa, uma vez que se opõe à segregação em propostas socioeducacionais e defende a riqueza das interações entre-meadas pela diversidade, conforme princípios que hoje poderiam ser nomeados como “inclusivistas”. Vigotski

argumenta, por um lado que quanto mais as pessoas com deficiência tiverem acesso aos bens culturais e à vida em sociedade, maiores serão as chances de um desenvolvimento pleno. Assim, na educação de surdos, essa possibilidade é vinculada ao domínio da língua do ouvinte, da “forma ideal” (principalmente por meio da escrita). Por outro lado, o autor também reconhece que a língua de sinais é indispensável ao desenvolvimento do surdo, mas hesita quanto à importância da palavra-sinal para constituir a dimensão semântica das funções psíquicas e da consciência.

Esse dilema presente em Vigotski permanece bastante atual de alguma maneira, apesar da diferença no reconhecimento do estatuto das línguas de sinais hoje. As associações e comunidades de surdos no Brasil vêm defendendo a criação de “escolas de surdos”, para maior convívio e trocas comunicativas em uma língua acessível, privilegiando a singularidade linguística desse coletivo (Campello & Rezende, 2014). Ao mesmo tempo, outros setores da sociedade criticam essa postura, adjetivando-a de segregacionista, porque tais escolas não promovem efetivamente o desenvolvimento individual e a integração social (Machado, Böck, & Mello, 2022). O dilema central para a educação de surdos (na análise de Vigotski e na atualidade) está em como oferecer condições para o domínio de uma língua acessível, que promova o maior desenvolvimento possível e modo elevado de pensamento, e ainda proporcionar uma vivência social heterogênea, de acesso e contato com a diversidade de produções e práticas culturais.

Essa é uma questão fundamental, porque envolve a possibilidade de elaborar significados de caráter conceitual, que correspondem a um nível elevado de pensamento e alicerçam a formação da personalidade. O conceito implica a capacidade de generalizar, que só pode emergir pela palavra (materializada no sinal ou na fala/escrita) durante o processo de comunicação. Vigotski lembra que os animais apresentam uma forma rudimentar de comunicação, que implica mais um efeito de contágio e não envolve generalização (Vigotski, 1934/1993). No ser humano muito pequeno, mesmo as práticas de comunicação rudimentares em pouco tempo evoluem para generalizações, construídas nas relações sociais. A palavra que configura a consciência humana é a palavra significativa, a palavra que pode ser pensada, que conduz à ação, ou seja, a palavra que tem força semântica (Vigotski, 1933/2013). Assim, só é possível a tomada de consciência, pensar sobre si mesmo, pensar sobre o pensar, refletir, por meio da palavra e da generalização. Ou seja, sem uma língua acessível, sem a participação de palavras que carreguem significados e sentidos, os processos implicados na formação da consciência ficam profundamente comprometidos.

Nessa linha, cabe considerar uma diferença de diversidade e abrangência dos conceitos disponíveis e circulantes nos coletivos de língua falada e naqueles de

língua de sinais. A amplitude maior do universo conceitual da língua dos ouvintes torna-se acessível se o surdo a dominar (mesmo que seja quase somente na modalidade escrita, uma via que abre amplas possibilidades). Nessa direção, a abordagem bilíngue mostra-se necessária, pois o surdo, ao se tornar bilíngue (domínio precoce da língua de sinais para por meio dela se apropriar da língua falada), pode se constituir por meio da palavra-sinal e ao mesmo tempo da palavra na “forma ideal”. Ou seja, a meta dessa educação deve garantir a formação no coletivo homogêneo e dar também acesso ao coletivo mais amplo. Desse modo, a formação escolar dos surdos precisa também assegurar a imersão no coletivo heterogêneo, seja por meio da participação na escola comum inclusiva, seja por meio da escola de surdos com complementação de atividades e formas de vivência/convivência no coletivo composto de diversidades, para expandir o conhecimento de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como palavras finais, salienta-se o valor de atualidade das proposições de Vigotski, tanto para a inclusão social amplamente, como para a inclusão escolar do público da educação especial e em específico dos alunos surdos.

Cabe notar, contudo, que embora a alusão à teoria e à visão socioeducacional do autor seja frequente hoje no panorama nacional e internacional do debate sobre educação inclusiva, algumas de suas ideias centrais não são de fácil concretização, pois envolvem o desafio da inovação conceitual-metodológica e a complexidade da relação teoria-prática, além de princípios ético-políticos vinculados à matriz marxista. Esse é o caso da *abordagem diferencial positiva*, que tem sido enfatizada no âmbito da discussão da defectologia vigotskiana e se refere à diretriz segundo a qual todos os processos humanos – típico, atípico ou anômalo – devem ser caracterizados *positivamente*, e não de forma negativa orientada para “o que falta” na comparação com o normal. O caráter positivo está no fato de que qualquer avaliação deve permitir compor um quadro afirmativo das forças e capacidades da pessoa com deficiência e a identificação de áreas de desenvolvimento que precisam e podem ser mais impulsionadas por práticas educativas e outras ações sociais.

Essa diretriz faz parte das proposições de Vigotski que problematizam a concepção de normalidade, questionam a psicologia como ciência normativa e, no âmbito da pedagogia, se colocam na defesa da despatologização da vida de crianças e adultos com deficiência (Mecacci, 2021; Moysés & Angelucci, 2021; Smagorinsky, 2012). Dessa forma, é uma ideia que se alinha aos princípios contemporâneos da inclusão escolar, porém requer uma mudança radical de perspectiva, que não tem realmente se efetivado. De certo modo, trata-se de contribuições do autor que não estão reconhecidas ou estão sub-incorporadas. Vik e Somby (2018) lembram que as linhas de ação da educação inclusiva dos países ocidentais ainda

tendem a se fundamentar nas incapacidades do aluno público da educação especial e a propor ajustes com base nas capacidades da criança típica, o que contraria a abordagem positiva e o próprio princípio da inclusão.

No âmbito da educação de surdos, cabe ainda outra consideração, referente à tendência das investigações apoiadas na matriz histórico-cultural: constata-se o reconhecimento de Vigotski como um autor potente para fundamentar o tom ético-político-social da discussão sobre metas educacionais e como fonte de critérios para compreender o desenvolvimento escolar do aluno surdo. No entanto, os esforços da investigação sobre as práticas educacionais são tímidos no adensamento de conceitos centrais da teoria.

Apenas para sugerir temas que trazem perspectivas desafiadoras, coloca-se como questão da afetividade nos processos de ensino-aprendizagem dos surdos; outra direção de estudos deveria voltar-se para a formação de conceitos em estreita relação com a condição bilíngue, campo em que houve poucos avanços nos últimos anos. Sem esquecer que o nó identificado por Vigotski – na ideia do coletivo heterogêneo/homogêneo no campo da educação de surdos – ainda não foi solucionado e permanece presente no debate da área. Que sigamos nas pesquisas a desatar nós.

REFERÊNCIAS

- Almeida, D. L. D., & Lacerda, C. B. F. D. (2019). Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 58, 899-917. <https://doi.org/10.1590/010318138653579436691>
- Barroso, A. F., & Lacerda, C. B. F. (2021). Contribuições da clínica da atividade na formação continuada do docente bilíngue de alunos surdos. *Brazilian Journal of Development*, 7(5), 50288-50298. <https://doi.org/10.34117/bjdv.v7i5.30043>
- Bizon, A. C. C., & Silva, I. R. (2023). “Eu também posso escrever!”: narrando a produção de material didático de Português como Segunda Língua para Surdos em uma perspectiva decolonial e translíngue. *DELTA*, 39(1), 1-47. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202359806>
- Campello, A. R., & Rezende, P. L. F. (2014). Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, (spe2), 71-92. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>
- Cunha, L. M. M., Miguel, R. R. B. J., & Garrutti E. A. (2022). Educação Bilíngue para alunos surdos: notas sobre a construção da linguagem argumentativa no aprendizado de Ciências. *DELTA*, 38(1), 1-22. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202257175>
- Dessbesel, R. da S. (2021). *A mediação no ensino de matemática na educação de surdos: um estudo na abordagem histórico-cultural* [Tese de Doutorado, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa-PR]. <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/25251>
- Dessbesel, R. da S., Silva, S. de C. R. da, & Shimazaki, E. M. (2023). A mediação no ensino e aprendizagem de matemática na educação de surdos: O pensamento algebrico. *Acta Sci*, 25(4), 192-218.
- Garrutti, E. A., & Moreira, T. N. A. (2022). A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem. *Educação e Pesquisa*, 48, e234024. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248234024>
- Machado, R., Böck, G. L. K., & Mello, A. G. de (2022). A escolarização das pessoas com deficiência no Brasil: educação inclusiva e produção de sentidos. In S. C. da Silva, R. C. E. Beche, & L. M. de L. Costa (Eds.), *Estudos da Deficiência na Educação* (pp. 49-77). Florianópolis: Udesc.
- Mecacci, L. (2021). Vygotsky and Psychology as Normative Science. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 55(4), 728-734. <https://doi.org/10.1007/s12124-021-09638-4>
- Mori, N. N. R., & Pissinati, L. G. (2020). Literatura surda na região amazônica: o ambiente educacional como espaço da construção da identidade a partir da experiência estética. *Série-Estudos*, 25(54), 117-132. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1254>
- Moysés, M. A., & Angelucci, C. B. (2021). Para nós, que vivemos em um espaço-tempo... [Prefácio]. In L. S. Vigotski. *Problemas da defectologia*. São Paulo: Expressão Popular.
- Rodrigues, J. R., Machado, L. M. D. C. V., & Vieira, E. T. D. B. (2020). Congresso de Paris (1900): a seção de surdos e sua atualidade em relação à educação de surdos. *Revista Brasileira de História da Educação*, 20, e095. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e095>
- Silva, D. N. H., & Abreu, F. S. D. (2023). Desenvolvimento, linguagem e surdez: contribuições teóricas à luz dos estudos de L. S. Vigotski. In R. H. dos R. Silva, M. S. Sacardo, & V. H. S. D. Déa (Eds.), *Educação Especial e Inclusão: Pesquisas do Centro Oeste Brasileiro* (Coleção Inclusão, Livro 2, pp. 20-27). Goiânia: Cegraf UFG.
- Silva Brito, K. F. da (2018). O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa pelos surdos sob a óptica da teoria histórico-cultural. *Revista Científica de Educação*, 2(2), 15-29. <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/36>
- Skedsmo, K. (2016). Deaf education as intercultural communication: Different discourses about deaf education. *Intercultural Communications in Educational Settings*, 3(2), 1-18. <https://doi.org/10.7577/fleks.1834>
- Smagorinsky, P. (2012). Vygotsky, “Defectology” and the Inclusion of People of Difference in the Broader Cultural Stream. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 1-25.
- Souza, C. T. R., & Lacerda, C. B. F. (2023). Interação dialógica como mediação no processo de aquisição da linguagem escrita por surdos. *Educação em Revista*, 39, 1-22. <https://doi.org/10.1590/0102-469824992>
- Vieira, S., & Fumes, N. de L. F. (2022). A fetichização do trabalho pedagógico com surdos. *Teoria e Prática da Educação*, 25(3), 198-220. <https://doi.org/10.4025/tpe.v25i3.64980>
- Vigotski, L. S. (1993b). Pensamiento y lenguaje. In L. S. Vigotski, *Obras Escogidas II*. Madri: Visor. (Obra original publicada em 1934).

- Vigotski, L. S. (1994). Thought in schizophrenia. In R. van der Veer, J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell. (Obra original publicada em 1934).
- Vigotski, L. S. (1995). Problemas del desarrollo de la psique. In L. S. Vigotski, *Obras Escogidas III*. Madri: Visor. (Obra original publicada em 1931).
- Vigotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas V*. Madri: Visor.
- Vigotski, L. S. (2013). *Obras Escogidas I: El significado histórico de la crisis de la Psicología*. Madrid: Machado Grupo de Distribución. (Obra original publicada em 1933).
- Vigotski, L. S. (2018a). *Vygotsky's Notebooks: A selection*. Springer. (Obra organizada por E. Zavershneva e R. van der Veer).
- Vigotski, L. S. (2018b). *7 Aulas de Vigotski* (Z. Prestes, E. Tunes, C. Santana, Trad.). Rio de Janeiro: E-Papers. (Obra original publicada em 1934).
- Vigotski, L. S. (2021). *Problemas da Defectologia* (Z. Prestes; E. Tunes, Trad.). São Paulo: Expressão Popular.
- Vik, S., & Somby, H. M. (2018). Defectology and inclusion. *Problemy Wczesnej Edukacji/Issues in Early Education*, 3(42), 94-102. <https://doi.org/10.26881/pwe.2018.42.10>
- Zaitseva, G., Pursglove, M., & Gregory, S. (1999). Vygotsky, sign language and the education of deaf pupils. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(1), 9-15. <http://www.jstor.org/stable/42658493>

Nota

Este artigo é parte do Dossiê: **(Im)Pertinências dos estudos de Vigotski em Defectologia (1924-1935) para as investigações contemporâneas sobre a pedagogia e a clínica numa perspectiva inclusiva**, organizado por: Daniele Nunes Henrique Silva; Ana Paula de Freitas e Fabrício Santos Dias de Abreu

Disponibilidade de dados

Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.

Editora de seção

Sonia Mari Shima Barroco

Recebido em: 11 de março de 2024

Aprovado em: 24 de julho de 2024