

A DEFESA DA APLICAÇÃO DO CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PRÓXIMO NO ENSINO DO AEE

Enio Rodrigues da Rosa¹

Três observações iniciais: a) trata-se de um ensaio preliminar, lançado com a intenção de suscitar uma reflexão sobre o tema sugerido; b) como não é um ensaio acadêmico, não está preso nas normas e nas regras formais; c) para facilitar a compreensão das pessoas cegas, no início e no fim de cada citação, entre parênteses, aparece início de citação e fim de citação.

(início da citação) A cegueira, como uma insuficiência orgânica, estimula os processos de compensação, que conduzem, por sua vez, à formação das peculiaridades na psicologia dos cegos e que reorganizam todas as suas diferentes funções sob o ângulo da tarefa fundamental da vida. Cada função do aparelho neuropsíquico do cego, especificamente, possui características frequentemente muito significativas em comparação com o vidente. Abandonado à própria sorte, esse processo biológico de formação e acumulação das particularidades e das diferenças do tipo normal (no caso da vida do cego no mundo dos cegos) conduziria inevitavelmente à criação de uma espécie singular de pessoas. Sob a pressão das mesmas exigências sociais, iguais para os cegos e os videntes, o desenvolvimento dessas características origina-se de forma tal que a estrutura da personalidade do cego "em geral" tem uma tendência a alcançar determinado tipo social normal" (VIGOTSKI, 2019). (fim da citação).

No núcleo do conteúdo desta epígrafe, reside a vigia mestra da teoria vigotskiana sobre a compensação biológica da perda da visão e a necessidade da luta das pessoas cegas contra as consequências sociais da cegueira. Embora a cegueira biológica (do órgão da visão) seja efetivamente uma barreira, uma limitação, ela sozinha não decide o destino da pessoa e a formação da sua personalidade integral. Colocar esta questão essencial em primeiro plano, não é sem propósito e tem precisamente a intenção de servir de pano de fundo à defesa da tese da aplicação do conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), na avaliação de ingresso e na elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), dos

¹ É mestre em educação e professor da Rede Estadual de Ensino. E-mail: diretoria@novoipc.org.br

estudantes dos Centros de Atendimentos Educacionais Especializados (CAEEs), da área da deficiência visual.

Denomino o presente ensaio de primeiras aproximações, justamente porque eu mesmo ainda estou na fase inicial desses estudos, não obstante a obra de Vigotski e seus colaboradores não me seja de todo estranha. Neste contexto, e diante dos marcos de minhas próprias limitações, a proposição da aplicação da ZDP na avaliação e na elaboração do PAEE, além de desafiadora, mostra-se também bastante arriscada, por oposição ideológica intencionalmente definida, por certas pessoas (leigas ou mesmo estudiosas), ou por puro preconceito contra o autor (mesmo sem clareza de onde se funda o preconceito manifestado ou ocultado na consciência).

Como a vida é a arte de correr riscos e como eu prefiro correr o risco falando e, assim, exercendo o meu direito (não me refiro apenas ao direito legal/constitucional) de dizer o que penso e acredito (não no sentido de crença religiosa), devo apenas recordar que o que digo e o que penso sobre o assunto sugerido são resultados de minhas reflexões como professor e pessoa cega que dedica-se ao estudo na busca da superação desta concepção biológica/médica ainda dominante que atinge diretamente a educação social/escolar das pessoas com deficiência visual (cegas ou com baixa visão).

Desde já esclareço que lutar contra o domínio da concepção biológica na educação social/escolar dessas pessoas, não significa negar os aspectos biológicos que estão presentes e formam a base primária de nossa constituição humana. Do mesmo modo, lutar contra a concepção médica/clínica de deficiência, não significa negar a importância da medicina como ciência e nem tampouco a necessidade da existência e do trabalho do médico quando o assunto envolve questões relacionadas a doenças ou necessidades de intervenções clínicas nos olhos.

Ao longo da exposição, eu espero tornar clara a razão de meu posicionamento acerca desta questão de fundo nas reflexões sobre a educação social/escolar das pessoas com deficiência visual. A defesa da aplicação do conceito de ZDP, na avaliação e na elaboração do PAEE, fundamenta-se justamente no fato de que os elementos-chaves que compõem o conceito de ZDP atuam nas esferas superiores do psiquismo humano.

Partindo do pressuposto de que não há diferença, de princípio, no desenvolvimento de pessoas sem e pessoas com deficiência, as mesmas categorias de análise que compõem o conceito de ZDP, podem ser aplicadas (utilizadas) na

avaliação/ensino de crianças com ou sem deficiência, assim como na avaliação/ensino de jovens, adultos e pessoas idosas, também com ou sem deficiência visual, matriculadas nos CAEEs.

Neste intento, durante a elaboração do presente ensaio, num primeiro momento, minha tarefa foi apenas selecionar, da obra "Pensamento e Linguagem" (2000), a parte onde Vigotski desenvolve os principais elementos e argumentos que dão base ao conceito de ZDP. Depois, busquei no texto "Obras Completas - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia" (2019), também de Vigotski, alguns fragmentos, escritos por seus colaboradores, tanto da versão russa como da versão cubana.

Antes de fechar a primeira parte do ensaio, eu apresento mais um fragmento do texto de Vigotski, respectivamente, "Fundamentos de Defectologia" (2019), com a intenção de abrir e pavimentar o caminho por onde eu devo andar no início da exposição da segunda parte do presente ensaio.

Entretanto, antes de entrar na exposição dos textos da primeira fase do ensaio, julguei importante e necessário apresentar dois fragmentos da apresentação dos tradutores da tradução brasileira, publicada pela Editora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (EDUNIOESTE), como resultado de um estudo em que tive participação, junto com um coletivo de pessoas com e sem deficiência.

(início da citação). A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) é uma das primeiras universidades brasileiras a criar programas para apoio ao acesso e à permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, conforme anuncia Silveira Bueno (2002). Trata-se do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais, também chamado de Programa de Educação Especial (PEE). Historicamente, pode-se dizer que o PEE nasceu em virtude de uma demanda social, na medida em que as pessoas com deficiência foram transpondo barreiras no campo educacional e o ingresso na Unioeste tornou-se um objetivo possível. Assim, desde 1997, o programa procura atender a essa demanda, por meio de ações que buscam o acesso e a permanência dessas pessoas no ensino superior. Com formato 'multicampi', vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (Proex), o PEE desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão, voltados à área da educação especial. Os desafios de um programa dessa natureza têm sido assumidos por um coletivo, que conta também com participantes das entidades da sociedade civil e governamentais, inclusive do Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, de Cascavel (PR). A característica marcante do PEE é a articulação com os movimentos sociais das pessoas com deficiência no âmbito regional de abrangência da Unioeste. Jovens e adultos com deficiência, fortalecidos por sua

participação no Fórum Municipal e nos eventos do PEE, prestaram vestibular, cursaram / cursam graduação e pós-graduação, cursos de especialização, mestrado e doutorado. Alguns deles atuaram na própria Unioeste como docentes. É essa realidade que a teoria de Vigotski explica- Contribuir para a possibilidade de constituição de outro olhar sobre os sujeitos da educação especial. (fim da citação).

Além disso,

(início da citação) Ressalta-se a implantação de vários projetos e ações de ensino e extensão, como as Bancas Especiais no Concurso Vestibular, e ainda a presença de intérpretes de Libras nas salas de aula da Unioeste, a produção de textos digitalizados para acadêmicos cegos, a instalação de Comissão Interna de Acessibilidade e muitas outras ações, que impulsionaram a superação de visões a-históricas e do modelo biológico da deficiência. Formou-se o grupo de estudos Educação da Pessoa com Deficiência na Perspectiva de Vigotski, no interior do qual nasceu a necessidade da tradução da obra “Fundamentos de Defectologia”, que constitui o Tomo Cinco das “Obras Completas” de Lev Semionovich Vigotski, edição cubana em língua espanhola, da Editorial Pueblo y Educación, em sua segunda reimpressão (1997) a partir da tradução do original russo – “Asnovi defektologuii” - por Maria del Carmen Ponce Fernández. Para uma leitura compreensiva da obra de Vigotski, não poderíamos deixar de mencionar as categorias teóricas consideradas fundamentais na obra desse autor e que constituem o referencial teórico-metodológico do grupo de pesquisa anteriormente nominado: em primeiro lugar, o conceito de história, que traz como matriz de referência o materialismo histórico dialético; e, em segundo lugar, elementos decorrentes que constituem o cerne da obra de Vigotski: o social e o cultural. A partir dessa perspectiva epistemológica, entendemos que Vigotski contribui para a compreensão do desenvolvimento do ser humano, partindo do pressuposto de que o indivíduo se constitui como sujeito por meio de um processo permanente de interações compartilhadas e que seu desenvolvimento é concebido à luz das inter-relações e das circunstâncias culturais, sociais e históricas. É possível identificar, no pensamento desse autor, um movimento de significativas mudanças na concepção de sujeito e no reconhecimento de uma educação que contemple esse sujeito em sua globalidade e complexidade. (fim da citação).

De fato, o descobrimento da obra deste renomado pesquisador russo marcou, tanto na minha vida pessoal, como também na vida pessoal e coletiva, principalmente das pessoas cegas ou com baixa visão envolvidas nos estudos, um salto qualitativo importante.

Este coletivo, reunido na Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual (ACADEVI), encontrou e fez das obras de Vigotski e seus colaboradores, os fundamentos teóricos e metodológicos norteadores de uma prática

política ativa, na busca de desconstruir o estereótipo culturalmente produzido ao longo da história social, da cegueira vista como uma desgraça e das pessoas cegas como objeto da caridade e da compaixão alheia.

Para o coletivo da ACADEVI, assim como também para outras pessoas cegas ou com baixa visão que depois se somaram ao coletivo ampliado, como veremos nas próximas linhas, o conjunto da obra de Vigotski, em partes determinadas ou no seu todo, oferece fartas e consistentes contribuições, na perspectiva de retirar as discussões/reflexões sobre as pessoas com deficiência, dos estreitos limites da concepção biologizante e clínica.

No primeiro fragmento, Vigotski demonstra os fundamentos onde solidificou o seu conceito de ZDP. Vamos conferir como ele articula as ideias e mostra a consistência de sua proposta científica revolucionária, no contexto das primeiras décadas do século passado. Trata-se de uma citação longa, porque a ideia é justamente deixar o próprio Vigotski fazer a sua apresentação:

(início da citação). A quarta série das nossas investigações estudou uma questão nova para a psicologia moderna, que achamos ter importância central para todo o problema da aprendizagem e do desenvolvimento na idade escolar. As investigações psicológicas vinculadas ao problema da aprendizagem limitaram-se a estabelecer o nível de desenvolvimento intelectual da criança. Mas achamos insuficiente determinar o estado de desenvolvimento da criança através desse nível. Como se costuma definir esse nível? O meio para a sua definição são os testes, ou seja, os problemas que a criança deve resolver sozinha. Através deles ficamos sabendo do que a criança dispõe e o que ela sabe no dia de hoje, uma vez que só se dá atenção aos problemas que ela resolve sozinha: é evidente que com esse método podemos estabelecer apenas o que a criança já amadureceu para o dia de hoje. Definimos apenas o nível do seu desenvolvimento atual. Mas o estado do desenvolvimento nunca é determinado apenas pela parte madura. Como um jardineiro que, para definir o estado de todo o jardim, não pode resolver avaliá-lo apenas pelas macieiras que já amadureceram e deram frutos, mas deve considerar também as árvores em maturação, o psicólogo que avalia o estado do desenvolvimento também deve levar em conta não só as funções já maduras mas aquelas em maturação, não só o nível atual mas também a zona de desenvolvimento imediato. Como fazê-lo? Quando se define o nível de desenvolvimento atual, aplicam-se testes que exigem solução autônoma e só são exemplares em relação às funções já constituídas e maduras. Mas tentemos aplicar um novo procedimento metodológico. Suponhamos que nós definimos a idade mental de duas crianças que verificamos ser equivalente a oito anos. Se não nos detemos neste ponto, mas tentamos esclarecer como ambas as crianças resolvem testes destinados a crianças das idades seguintes - que elas não estão em condição de resolver sozinhas - e se as ajudamos com demonstrações, perguntas sugestivas, início de

solução, etc., verificamos que uma das crianças pode, com ajuda, em cooperação e por sugestão, resolver problemas elaborados para uma criança de doze anos, ao passo que a outra não consegue ir além da solução de problemas para crianças de nove anos. Essa discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança. Em nosso exemplo, esta zona é de quatro anos para a primeira criança e de um para a segunda. Podemos afirmar que o nível de desenvolvimento mental das duas crianças é o mesmo e que o estado do seu desenvolvimento coincide? Nossa pesquisa mostra que, na escola, entre essas crianças haverá muito mais diferenças, condicionadas pela discrepância entre as suas zonas de desenvolvimento imediato, que semelhança gerada pelo mesmo nível do seu desenvolvimento atual. Isto se manifesta, em primeiro lugar, na dinâmica do seu desenvolvimento mental no processo de aprendizagem e no seu rendimento relativo. A pesquisa mostra que a zona de desenvolvimento imediato tem, para a dinâmica do desenvolvimento intelectual e do aproveitamento, mais importância que o nível atual do desenvolvimento dessas crianças. Para explicar esse fato estabelecido na investigação, podemos citar uma tese amplamente conhecida e indiscutível segundo a qual, a criança orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha. No caso dado, temos apenas um exemplo particular dessa tese geral. Mas a explicação deve ir além, descobrindo as causas em que se funda esse fenômeno. Na velha psicologia e no senso comum, consolidou-se a opinião segundo a qual a imitação é uma atividade puramente mecânica. Desse ponto de vista, costuma-se considerar que, quando a criança resolve um problema ajudada, essa solução não ilustra o desenvolvimento do seu intelecto.

Considera-se que se pode imitar qualquer coisa. O que eu posso fazer por imitação ainda não diz nada a respeito da minha própria inteligência e não pode caracterizar de maneira nenhuma o estado do seu desenvolvimento. Mas essa concepção é totalmente falsa. Pode considerar-se como estabelecido na psicologia moderna que a criança só pode imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais. Assim, se eu não sei jogar xadrez, isto é, se até mesmo o melhor enxadrista me mostrar como ganhar uma partida, eu não vou conseguir fazê-lo. Se eu sei aritmética mas tenho dificuldade de resolver algum problema complexo, a mostra da solução pode me levar imediatamente à minha própria solução, mas se eu não sei matemática superior a mostra da solução de uma equação diferencial não fará meu próprio pensamento dar um passo nesta direção. Para imitar, é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei fazer para o que não sei.

Assim, podemos fazer um adendo novo e essencial ao que dissemos anteriormente sobre o trabalho em colaboração e imitação. Afirmamos que, em colaboração, a criança sempre pode fazer mais do que sozinha. No entanto, cabe acrescentar: não infinitamente mais, porém só em determinados limites, rigorosamente determinados pelo estado do seu desenvolvimento e pelas suas potencialidades intelectuais. Em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha, projeta-se ao nível

das dificuldades intelectuais que ela resolve, mas sempre existe uma distância rigorosamente determinada por lei, que condiciona a divergência entre a sua inteligência ocupada no trabalho que ela realiza sozinha e a sua inteligência no trabalho em colaboração. As nossas investigações mostraram que pela imitação a criança não resolve todos os testes até então não resolvidos. Ela chega até um certo limite, que é diferente para crianças diferentes. No nosso exemplo com uma criança, esse limite foi muito baixo e acusou o atraso de apenas um ano em relação ao nível do seu desenvolvimento. Em outra criança esse atraso foi de quatro anos. Se fosse possível imitar qualquer coisa, independentemente do estado do desenvolvimento, as duas crianças resolveriam com igual facilidade todos os testes calculados para todas as idades infantis. Em realidade, não só isso não ocorre como se verifica que, em colaboração com outra pessoa, a criança resolve mais facilmente tarefas situadas mais próximas do nível de seu desenvolvimento, depois a dificuldade da solução cresce e finalmente se torna insuperável até mesmo para a solução em colaboração. A possibilidade maior ou menor de que a criança passe do que sabe fazer sozinha para o que sabe fazer em colaboração é o sintoma mais sensível que caracteriza a dinâmica do desenvolvimento e o êxito da criança. Tal possibilidade coincide perfeitamente com a sua zona de desenvolvimento imediato.

Em suas famosas experiências com chimpanzés, Kohler já esbarrou no seguinte problema: podem os animais imitar os atos intelectuais de outros animais? Será que as operações racionais dos macacos foram simplesmente assimiladas por imitação das soluções de problemas que em si mesmos são totalmente inacessíveis ao intelecto desses animais? As investigações mostraram que a imitação do animal está rigorosamente limitada às suas próprias possibilidades intelectuais. Noutros termos, o macaco (chimpanzé) pode, por imitação, fazer apenas aquilo que é capaz de fazer sozinho. A imitação não o faz avançar no campo das suas potencialidades intelectuais. É verdade que o macaco pode ser treinado para executar operações infinitamente mais complexas a que não chegaria por sua própria inteligência. Neste caso, porém, a operação seria executada simplesmente de forma automática e mecânica como habilidade sem sentido e não como solução racional e pensada. A psicologia animal estabeleceu vários sintomas, que permitem distinguir a imitação intelectual consciente da cópia automática. No primeiro caso, a solução é assimilada automaticamente, de uma vez por todas, dispensa repetições, a curva dos erros é abrupta e logo cai de cem por cento para zero, a solução logo revela todos os indícios básicos próprios da solução intelectual autônoma dos macacos: ocorre através da captação da estrutura do campo e das relações entre os objetos. No adestramento a assimilação se dá pela via das provas e erros, a curva das soluções erradas cai lentamente e pouco a pouco a assimilação exige inúmeras repetições, o processo de aprendizagem não revela nenhuma consciência, nenhuma compreensão das relações estruturais, realiza-se de forma cega e não estrutural.

Esse fato tem importância fundamental para toda a psicologia da aprendizagem dos animais e do homem. Cabe notar que em todas as três teorias da aprendizagem, que examinamos neste capítulo, não se traça nenhuma diferença de princípio entre educação dos animais e educação do homem. Todas as três teorias adotam o mesmo princípio

explicativo para o adestramento e a aprendizagem. Mas o fato anteriormente citado já deixa claro em que consiste a diferença radical entre eles. O animal, inclusive o mais inteligente, é incapaz de desenvolver as suas faculdades intelectuais através da imitação ou da aprendizagem. Ele não é capaz de assimilar nada de essencialmente novo em comparação com o que já sabe. É capaz apenas de decorar através do adestramento. Neste sentido, é possível afirmar que o animal não pode ser ensinado, se entendermos o ensino no sentido específico do homem.

Na criança, ao contrário, o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento.

A investigação demonstra sem margem de dúvida que aquilo que está situado na zona de desenvolvimento imediato em um estágio de certa idade realiza-se e passa ao nível do desenvolvimento atual em uma segunda fase. Noutros termos, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha. Por isso nos parece verossímil a ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento na escola estão na mesma relação entre si que a zona de desenvolvimento imediato e o nível de desenvolvimento atual. Na fase infantil, só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz. Mas só se pode ensinar à criança o que ela já for capaz de aprender. A aprendizagem é possível onde é possível a imitação. Logo, a aprendizagem deve orientar-se nos ciclos já percorridos de desenvolvimento, no limiar inferior da aprendizagem; entretanto, ela não se apoia tanto na maturação quanto nas funções amadurecidas. Ela sempre começa daquilo que ainda não está maduro na criança. As possibilidades da aprendizagem são determinadas da maneira mais imediata pela zona do seu desenvolvimento imediato. Retomando o nosso exemplo, poderíamos dizer que nas duas crianças incorporadas ao experimento as possibilidades de aprendizagem são diferentes apesar de ser idêntica a sua idade mental, uma vez que as zonas do seu desenvolvimento imediato divergem acentuadamente. As investigações já referidas mostraram que todo objeto de aprendizagem escolar sempre se constrói sobre um terreno ainda não amadurecido. Que conclusão

podemos tirar daí? Pode-se raciocinar assim: se a escrita requer arbitrariedade, abstração e outras funções ainda não amadurecidas no aluno, é necessário adiar a aprendizagem dessa escrita até o momento em que essas funções estejam amadurecidas. Mas a experiência mundial demonstrou que a aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola, que ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança. De sorte que, quando dizemos que a aprendizagem deve apoiar-se na zona de desenvolvimento imediato, nas funções ainda não amadurecidas, não estamos propriamente passando uma nova receita para a escola, mas simplesmente nos libertando do velho equívoco segundo o qual o desenvolvimento deve necessariamente percorrer os seus ciclos, preparar inteiramente o solo em que a aprendizagem irá construir o seu edifício. Em face disto, modifica-se a questão de princípios sobre as conclusões pedagógicas a serem tiradas das investigações psicológicas. Antes se perguntava: será que a criança já amadureceu para aprender a ler e contar? A questão das funções amadurecidas permanece em vigor. Cabe definir sempre o limiar inferior da aprendizagem. Mas a questão não termina aí, e devemos ter a capacidade para definir também o limiar superior da aprendizagem. Só nas fronteiras entre esses dois limiares a aprendizagem pode ser fecunda. Só entre elas se situa o período de excelência do ensino de uma determinada matéria. A pedagogia deve orientar-se não no ontem mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato.

Esclareçamos esse fenômeno com um exemplo simples. Como se sabe, durante o domínio do sistema de ensino escolar conjunto entre nós, esse sistema recebia fundamentação pedológica. Afirmava-se que o sistema conjunto correspondia às peculiaridades do pensamento infantil. Havia um equívoco fundamental: a abordagem da questão era falsa. Derivava da concepção segundo a qual o ensino devia orientar-se no dia de ontem do desenvolvimento, naquelas peculiaridades do pensamento infantil já amadurecidas para o hoje. Propunha-se aos pedólogos reforçar, através do sistema conjunto, aquilo que no desenvolvimento da criança deveria ficar para trás quando ela ingressava na escola. Eles se orientavam naquilo que a criança podia fazer sozinha em seu pensamento, e não levavam em conta a possibilidade de que ela pudesse passar do que sabia para o que não sabia. Eles subestimavam o estado do desenvolvimento como um jardineiro tolo: só pelos frutos já maduros. Não levavam em conta que o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar. Ignoravam a zona de desenvolvimento imediato, tomavam como orientação a linha do menor esforço, a fraqueza e não a força da criança.

A situação se inverte quando começamos a entender que é precisamente porque a criança, ao ingressar na escola com as funções já amadurecidas na idade pré-escolar, revela uma tendência para formas de pensamento que encontra correspondência no sistema conjunto; é precisamente porque, em termos pedológicos, esse sistema não passa de uma transferência, para a escola, do sistema de educação adaptado ao período pré-escolar, não passa de um reforço dos pontos frágeis do pensamento pré-escolar nos quatro

primeiros anos de ensino escolar. Esse é o sistema que segue a reboque do desenvolvimento da criança, quando lhe cabia conduzi-lo. Agora podemos concluir a exposição das nossas principais investigações, tentando generalizar brevemente a solução positiva do problema da aprendizagem e do desenvolvimento a que essas investigações nos levaram. Vimos que a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. É isto que distingue a educação da criança do adestramento dos animais. É isto que distingue a educação da criança, cujo objetivo é o desenvolvimento multilateral da educação especializada, das habilidades técnicas como escrever à máquina, andar de bicicleta etc., que não revelam nenhuma influência substancial sobre o desenvolvimento. A disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo.

Por isso a aprendizagem só é mais frutífera quando se realiza nos limites de um período determinado pela zona de desenvolvimento imediato. Muitos pedagogos modernos, como Fortuni, Montessori e outros, denominam sensível esse período. Como se sabe, por via experimental o biólogo Debries estabeleceu os períodos do desenvolvimento da ontogênese, em que o organismo se mostra especialmente sensível a determinadas influências. É aí que certas influências exercem efeito sensível sobre todo o curso do desenvolvimento, provocando nele mudanças de variadas profundidades. Em períodos diferentes, as mesmas condições podem vir a ser neutras ou até mesmo exercer influência inversa sobre o curso do desenvolvimento. Os períodos sensíveis coincidem plenamente com aquilo que denominamos prazos ótimos de aprendizagem, com uma diferença que se manifesta em dois momentos: 1) naquele em que tentamos determinar não só por via empírica mas também experimental e teórica a natureza desses períodos e encontramos a explicação para a sensibilidade específica desses períodos a um determinado tipo de ensino na zona de desenvolvimento imediato, o que nos permitiu elaborar o método de definição desses períodos; 2) naquele em que Montessori e outros autores constroem a sua teoria dos períodos sensíveis por analogia biológica direta entre os dados sobre os períodos sensíveis no desenvolvimento dos animais inferiores, descobertos por Debries, e entre processos de desenvolvimento tão complexos como o desenvolvimento da escrita.

As nossas investigações mostraram que, nesse período, operamos com a natureza puramente social dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que surgem a partir do desenvolvimento cultural da criança cuja fonte são a colaboração e a aprendizagem. Entretanto, os próprios fatos descobertos por Montessori conservam todo o seu poder de convencimento e todo o vigor. Ela conseguiu mostrar que, em diferentes processos de aprendizagem da escrita de crianças entre

quatro e meio e cinco anos, observa-se um emprego frutífero, rico e espontâneo da escrita, que nunca se observa nas idades posteriores, o que deu a ela o motivo para concluir que é precisamente nessa idade que se concentram os prazos ótimos de aprendizagem da escrita, os seus períodos sensíveis. Montessori denominou escrita explosiva as manifestações abundantes da linguagem escrita infantil nesse período, que se revelam como que por explosão.

O mesmo ocorre com qualquer matéria de ensino que também tem a sua fase sensível. Cabe-nos apenas esclarecer definitivamente a natureza desta fase sensível. Compreende-se que, desde o início, certas condições como, por exemplo, uma espécie de aprendizagem, só podem influenciar o desenvolvimento quando os respectivos ciclos desse desenvolvimento ainda não foram concluídos.

Tão logo se concluem, aquelas mesmas condições já podem se revelar neutras. Se o desenvolvimento já pronunciou sua última palavra em determinada área, a fase sensível já está concluída para tais condições.

O inacabamento de determinados processos de desenvolvimento é condição indispensável para que essa fase possa ser sensível em relação a determinadas condições. Isto coincide perfeitamente com o real estado de coisas estabelecido nas nossas investigações.

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança na idade escolar e o processo de sua aprendizagem, vemos efetivamente que toda matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Isto sempre se refere a um sadio ensino escolar. A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções. Esse real estado de coisas sempre ocorre quando a aprendizagem é fecunda. Uma criança analfabeta em um grupo de crianças alfabetizadas irá atrasar-se em seu desenvolvimento e em seu aproveitamento relativo tanto quanto uma criança alfabetizada em um grupo de não-alfabetizados, embora para uma o avanço no desenvolvimento e no aproveitamento seja dificultado pelo fato de que, para ela, a aprendizagem é difícil demais, enquanto é fácil demais para a outra. Essas condições contrárias levam a um único resultado: em ambos os casos, a aprendizagem se realiza fora da zona de desenvolvimento imediato, embora uma vez ela esteja abaixo e outra acima dessa zona. Ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha.

Poderíamos ainda estabelecer em que consistem as peculiaridades específicas da aprendizagem e do desenvolvimento precisamente na idade escolar, uma vez que esses dois processos não se manifestam pela primeira vez quando a criança ingressa na escola. A aprendizagem ocorre em todas as fases do desenvolvimento da criança mas, como veremos no próximo capítulo, em cada faixa etária ela tem não só formas específicas mas uma relação totalmente original com o desenvolvimento. Poderíamos nos limitar a generalizar os dados da investigação já referidos. Vimos nos exemplos da escrita e da gramática e veremos ainda nos conceitos científicos que o aspecto psicológico da aprendizagem das principais disciplinas escolares revela um aspecto comum no conjunto dessas disciplinas.

Todas as funções básicas envolvidas na aprendizagem escolar giram em torno do eixo das novas formações essenciais da idade escolar: da tomada de consciência e da arbitrariedade. Como já mostramos, esses dois momentos são os traços distintivos essenciais de todas as funções superiores que se formam nessa idade. Desse modo, poderíamos concluir que a idade escolar é o período optimal de aprendizagem ou a fase sensível em relação a disciplinas que se apoiam ao máximo nas funções conscientizadas e arbitrárias. Assim, a aprendizagem dessas disciplinas assegura as melhores condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que se encontram na zona de desenvolvimento imediato. A aprendizagem pode interferir no curso do desenvolvimento e exercer influência decisiva porque essas funções ainda não estão maduras até o início da idade escolar e a aprendizagem pode, de certo modo, organizar o processo sucessivo de seu desenvolvimento e determinar o seu destino. Mas, ele se refere inteiramente ao nosso problema central: ao desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar. Já observamos que a aprendizagem escolar é a fonte desse desenvolvimento. Por isso, a questão da aprendizagem e do desenvolvimento é o centro da análise da origem e da formação dos conceitos científicos. (fim da citação).

Depois de estudados e devidamente compreendidos, eu entendo que os conceitos científicos desenvolvidos por Vigotski, na proposta de ZDP, poderiam ser muito úteis e representar algo de novo na realização da avaliação e na elaboração do PAEE. A tese do aprendizado e desenvolvimento está no núcleo central da teoria de Vigotski e pode perfeitamente ser pensada e aplicada no ensino do AEE.

Nos próximos fragmentos, extraídos das "Obras Escolhidas - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia" (2019), os colaboradores de Vigotski relatam, com base nas experiências testadas na Rússia e em Cuba, o quão de importância e fundamental tem para a psicologia e a pedagogia, no que diz respeito aos assuntos envolvendo os estudos sobre as pessoas com deficiência. Os fragmentos também são longos, porque assim como fiz com Vigotski, a intenção é deixar os próprios colaboradores do pesquisador russo apresentarem e fazerem a defesa da obra do mestre.

Na apresentação da tradução da edição cubana, acha-se registrado:

(início da citação) Vigotski, partindo da concepção geral de que, no desenvolvimento das crianças com deficiência, atuam as mesmas leis gerais que no desenvolvimento das demais crianças, explica a relação da aprendizagem com o desenvolvimento a partir da teoria da zona de desenvolvimento proximal, a qual lhe permite uma orientação mais efetiva e verdadeiramente desenvolvedora para a educação especial e uma perspectiva mais positiva e otimista para a escola especial. As concepções essencialmente revolucionárias, isto é, a compreensão de

que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, a oposição a sua biologização e a insistência de não apenas descobrir as etapas que compreende, mas também encontrar as leis e o mecanismo que explicam o complexo e dinâmico desenvolvimento das crianças e, em particular, das crianças com deficiência e difíceis de educar, levam Vigotski a realizar uma análise crítica da pedologia, ciência que, nestes tempos, dedica-se ao estudo da criança e de seu desenvolvimento, mas que não conseguiu constituir-se como uma disciplina científica e autêntica acerca desse importante aspecto da ciência psicológica. Referindo-se à pedologia, Vigotski escreveu: (Uma grande quantidade de pessoas trabalha na aplicação prática da pedologia aos problemas da vida, mas provavelmente em nenhuma parte a separação da teoria e da prática dentro da mesma esfera científica resulta tão grande como na pedologia. Os pedólogos medem e investigam as crianças, fazem os diagnósticos e prognósticos, dão as prescrições; porém, ainda ninguém tratou de definir o que é o diagnóstico pedológico, como é necessário fazê-lo e o que é o prognóstico pedológico.) (fim da citação).

Prosseguindo com a exposição, desta vez, são os colaboradores russos que apresentam suas considerações sobre a obra de Vigotski. O fragmento a seguir, consta do epílogo da edição russa e foi escrito por pesquisadores que levaram adiante suas ideias depois de sua morte.

(início da citação) No transcurso de toda sua atividade teórica, Vigotski analisou criticamente as teorias do desenvolvimento psíquico da criança normal e anormal e observou os diferentes tipos de anomalias do desenvolvimento. Seu trabalho esteve dirigido a revelar a essência interna da patologia, desde a gênese dos defeitos primários até o surgimento, no processo de desenvolvimento, dos sintomas secundários e terciários; e mais, tendo em conta os nexos e as relações interfuncionais que se têm formado, revelou a compreensão acerca das particularidades da estrutura da personalidade íntegra da criança anormal. A teoria da unidade da aprendizagem e do desenvolvimento, em que se concede um papel principal à educação no desenvolvimento da psique na criança; a teoria da zona de desenvolvimento próximo, que, até o momento, tem-se como arma tanto na defectologia como na psicologia geral e na pedagogia; a concepção da unidade do intelecto e do afeto na psique, tudo isso constitui a enumeração, longe de ser completa, de seu aporte tanto à psicologia geral como à defectologia. Todos os trabalhos de Vigotski contêm invariavelmente e têm desenvolvido com firmeza a ideia sobre a condicionalidade social das propriedades especificamente humanas da psique. Nelas, o autor demonstrou que a influência social e, em particular, a pedagógica, constituem uma fonte inesgotável para formação dos processos psíquicos superiores, tanto na norma como na patologia. A concepção de Vigotski previu não só as regularidades psíquicas gerais, mas também as específicas que atuam na patologia. Em contraposição aos pontos de vista "inválidos-filantrópicos" e ao "auxílio social", Vigotski estabeleceu, em primeiro plano, as questões acerca da educação social e do ensino das crianças anormais. Sua ideia sobre as possibilidades do desenvolvimento psíquico, e não

somente da assimilação dos conhecimentos e hábitos no processo de ensino, tem desempenhado um papel decisivo na reorganização da pedagogia especial. Na defectologia, Vigotski opôs suas investigações à concepção biologizante, que reafirma as leis peculiares do desenvolvimento da criança anormal. Ao fundamentar o postulado de que as leis gerais dirigem o desenvolvimento da criança normal e anormal, salientou que, tanto para uma quanto para a outra, a condicionalidade social do desenvolvimento é uma lei geral e fundamental. Assim mesmo, Vigotski considerou que o processo de desenvolvimento da personalidade está condicionado pela unidade dos fatores biológicos e sociais e indicou que essa unidade não se apresenta em forma de combinação mecânica e estática dos fatores hereditários e do meio, mas representa uma unidade complexa, diferenciada, dinâmica e variável, com respeito tanto às diferentes funções psíquicas como às distintas etapas do desenvolvimento relativo à idade. Por isso, para compreender de modo correto o processo de desenvolvimento psíquico da criança, é importante determinar o papel de cada um desses fatores. Qualquer processo psíquico contém tanto as premissas hereditárias como a influência do meio. Mas o peso específico dessas influências é diferente para os distintos aspectos da psique a uma idade diferente. Mais adiante, Vigotski salienta que o desenvolvimento dos processos psíquicos complexos (a atenção voluntária, a memorização ativa, a atividade mental), assim como do caráter e da conduta que percorre o longo caminho da formação (a idade pré-escolar, escolar, adolescente e juvenil), depende incomensuravelmente mais do meio circundante (das condições da educação e da aprendizagem da criança, do meio sociocultural, do caráter da relação, das formas e dos modos de atividade etc.) que do caráter hereditário. Nesse caso, segundo o pensamento de Vigotski, para o desenvolvimento da criança, o meio intervém não apenas como uma condição, mas também como uma fonte de seu desenvolvimento. Desde os primeiros dias de sua existência, a criança encontra-se em uma interação e sob a influência do meio social circundante, a qual determina seu desenvolvimento e o leva aparentemente consigo. Contudo, o componente hereditário, por menor que seja, participa na formação das funções psíquicas superiores. Uma das ideias fundamentais defendidas fortemente, de um modo polêmico, por Vigotski é a ideia de que as particularidades da criança difícil de educar devem ser analisadas não de um modo estático, como uma soma de defeitos, de falhas, mas em sua dinâmica. A peculiaridade dessa esfera não pode ser compreendida dentro dos marcos do enfoque quantitativo tradicional que analisa a criança com defeito, principalmente em seu aspecto negativo. Desse modo, sobre a diferença entre a criança anormal e a normal, viu-se que, na criança com defeito, a atenção é mais débil, o volume da memória e a solidez da memorização são menores que na criança normal etc. Essa análise conduz à compreensão simplificada da peculiaridade da psique da criança com atraso mental e com defeito físico. A ideia do desenvolvimento, estabelecida por Vigotski ao elaborar a teoria psicológica geral das funções psíquicas superiores, e introduzida na defectologia, tem desempenhado um grande papel no vencimento dessa "concepção aritmética da anormalidade". Ao revelar a dinâmica que constitui a base da peculiaridade do desenvolvimento da criança com atraso mental, da criança com defeito físico e da criança com

problemas de conduta, Vigotski mostrou também os aspectos positivos da personalidade dessas crianças. Essa orientação otimista para a busca das possibilidades positivas do desenvolvimento da criança anormal é norteadora em todos os trabalhos da defectologia de Vigotski, em particular, em seus trabalhos que se referem ao diagnóstico do desenvolvimento. Atraíram a atenção de Vigotski, e nisso consiste a novidade de seu enfoque, as capacidades que foram conservadas nessas crianças e puderam constituir a base para o desenvolvimento de suas possibilidades potenciais. A Vigotski, interessaram-lhe, antes de tudo, precisamente as possibilidades infantis, e não seus defeitos. Vigotski insistiu em um novo enfoque da criança anormal, no repúdio ao estudo das manifestações externas das diferentes funções, no caso de uma ou outra anomalia, e na análise genética de todo o sistema de funções e de sua correlação, no caso de diferentes anomalias. Demonstrou a necessidade de análise genética do sistema, em primeiro lugar, no plano do desenvolvimento não só dos próprios processos psíquicos, mas também de sua correlação, isto é, da variação das relações interfuncionais; em segundo lugar, no plano da análise de causa e efeito da peculiaridade do desenvolvimento e de todos os desvios que têm lugar no caso de alguma anomalia. Vigotski concedeu especial importância ao desenvolvimento, nas crianças anormais, dos processos psíquicos superiores e sua inter-relação com os mais elementares. Suas pesquisas demonstraram a possibilidade do desenvolvimento e da compensação do defeito mental e sensorial devido ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento, em primeiro lugar, das funções psíquicas superiores, e não ao simples treinamento das funções elementares. (fim da citação).

Tanto na exposição inicial de Vigotski, assim como nas considerações de seus colaboradores, é revelador o fato de que estamos diante de formulações científicas complexas, sobre a compreensão acerca do aprendizado e desenvolvimento das crianças, jovens, adultos e pessoas idosas, com as particularidades inerentes aos fatores específicos da perda da visão total ou parcial. Entretanto, para introduzir a segunda parte do presente ensaio, eu selecionei um fragmento da mesma obra, isto é, Fundamentos de Defectologia (2019), com a intenção de servir de base nos meus argumentos críticos sobre a ainda dominante concepção biológica e médica, também ainda predominantemente presentes nas cabeças dos professores (as) especializados e, por conseguinte, manifestada nos resultados das avaliações e nos PAEEs.

Diz Vigotski:

(início da citação) É provável que a humanidade, mais cedo ou mais tarde, triunfe sobre a cegueira, sobre a surdez e sobre a deficiência intelectual, mas as vencerá no plano social e pedagógico muito antes que no plano biológico e médico. É possível que, em um momento não muito distante, a pedagogia envergonhe-se do próprio conceito de "criança com defeito", como a indicação de um defeito não

eliminável de sua natureza. O surdo falante e o trabalhador cego, partícipes da vida geral em toda sua plenitude, não sentirão sua deficiência e não darão motivo para que outros a sintam. Está em nossas mãos tratar de que o surdo, o cego e aquele com deficiência mental não sejam pessoas com defeito. Então, desaparecerá também o próprio conceito, o sinal justo de nosso próprio defeito (2019). (fim da citação).

No desenvolvimento dos apontamentos críticos que pretendo fazer sobre a concepção biológica e médica da deficiência visual, parto da tese de Lênin. Saviani, no livro "Escola e Democracia", escreve um artigo intitulado "A Teoria da Curvatura da Vara", apropriando-se de uma elaboração de Lênin. Diz ele:

(início da citação) Eu não sei se a teoria da curvatura da vara é conhecida. Ela foi enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais. Lênin responde o seguinte: "quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvâ-la para o lado oposto" (SAVIANI, 1984, p. 41 - grifos do autor). (fim da citação).

Talvez, a defesa que pretendo fazer seja considerada extremista e radical. Porém, se minhas posições forem consideradas extremistas e radicais, no sentido de se descer à raiz, ao fundo, à base, e extremista no sentido de se buscar e se posicionar no campo oposto da concepção biológica e médica, eu já atingi o meu objetivo principal.

Como minha intenção é propor uma reflexão sobre a aplicação dos elementos chaves presentes no conceito teórico de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), no momento da avaliação de ingresso e do PAEE, parto de duas formulações provocativas.

Primeiramente, é o cachorro que balança o rabo ou o rabo que balança o cachorro? Na segunda, a expressão viu as árvores, não viu a floresta, pode ser traduzida para viu o olho, não viu a pessoa. Eu poderia engatar e perguntar: é das partes que se compreende e se explica o todo ou é do todo que se explica as partes? Ora, o olho só é olho com suas funções biológicas específicas, se compreendido como parte integrante do todo que compõe o organismo integral da pessoa com deficiência visual. Sem a pessoa, o olho não existe enquanto órgão específico com suas funções biológicas. Retiremos o olho, com todas as suas funções específicas do sistema de conjunto integrado que compõe a pessoa na sua totalidade, e o olho não

passa de um pedaço de carne, músculo, tecidos celulares, etc. Além do mais, estamos falando de um órgão externo e não de órgãos vitais. Ora, qual é o objeto de estudo e de intervenção da ciência médica oftalmológica? Do mesmo modo, independentemente das várias especializações existentes que se ocupam de partes específicas do sistema olho, o fato objetivo, concreto e sem contestação, é que os limites das intervenções médicas estão circunscritos no órgão olho.

Por isso, quando falamos da saúde dos olhos, seja por mera preocupação preventiva, seja por conta da suspeita do aparecimento de algum problema identificado na visão, procuramos os médicos. Eles são os profissionais habilitados quando estamos diante de problemas envolvendo e relacionados com a visão.

Quando Vigotski afirma ser possível que um dia a humanidade triunfe sobre a cegueira, a surdez e a deficiência intelectual, ele não coloca em dúvida e nem tampouco nega o trabalho dos médicos. O que Vigotski faz, tomando-se o exemplo da curvatura da vara, é precisamente forçar uma situação e com isso mostrar que é mais provável que a humanidade vença a deficiência no plano social, porque a deficiência é um conceito produzido historicamente e, portanto, seu desaparecimento definitivo depende da superação da nossa própria deficiência social. Do ponto de vista biológico, as pessoas cegas continuarão sendo cegas e as pessoas com baixa visão continuarão sendo pessoas com baixa visão. O que deve mudar é o conceito social sobre a cegueira e a baixa visão e, por conseguinte, também sobre as pessoas cegas e as pessoas com baixa visão.

Por outro lado, evidentemente que nós precisamos considerar a deficiência visual, nos seus aspectos biológicos e clínicos, na avaliação e na elaboração do PAEE. Afinal, são esses fatores condicionantes que abrem as portas dos CAEEs e colocam os estudantes diante da necessidade e possibilidade de serem atendidos no AEE.

Entretanto, o problema é quando a deficiência é tomada como ponto de partida e como linha de chegada. Quando o rabo é retirado do cachorro e as árvores são vistas e retiradas do sistema floresta, temos uma inversão na ordem dos fatos e dos fatores condicionantes e seus vínculos com campos da ciência.

Com as duas formulações anteriormente expostas, quero chamar a atenção para um dos pontos principais da crítica de Vigotski, em relação à Educação Especial tradicional das pessoas cegas, quer dizer, a educação que concentra todos os seus

esforços na deficiência e esquece que nós educamos pessoas e não o olho. Por isso, quanto mais próximo da deficiência visual estiver a avaliação e as atividades do PAEE, mais distantes nós estaremos das vias superiores do psiquismo, objeto central dos atos educativos do AEE.

Mesmo assim, eu não nego de todo a necessidade do parecer clínico dos médicos como um documento de referência na avaliação inicial dos estudantes que estão chegando nos CAEEs. Em se tratando de pessoas com baixa visão e dependendo dos fatores clínicos da perda da visão, as informações do laudo são úteis e necessárias.

Entretanto, há que se deixar aqui muito bem claro e estabelecido, em primeiro lugar, a distância que separa a medicina da educação e, em segundo lugar, diagnóstico médico com avaliação pedagógica. Quando falo da distância que separa a medicina dos olhos da educação do psiquismo, estou precisamente falando dos objetos específicos da ciência médica e a ciência da educação.

Cada um desses campos da ciência ocupam lugares e desempenham funções diferentes quando o assunto é a deficiência visual. Não compartilho da tese segundo a qual os (as) professores (as) complementam o trabalho dos médicos. Penso que esses dois campos da ciência e, por isso mesmo, os profissionais envolvidos, do ponto de vista do objeto da ação, estão em campos opostos e os interesses são bastante diferentes.

Diante desta perspectiva, se o objeto dos médicos é precisamente o olho, como foco da ação, na tentativa de evitar a cegueira ou a perda da visão, o objeto da ação dos (as) professores (as) consiste em agir, não no combate dos aspectos biológicos da deficiência, mas no combate às consequências sociais da perda da visão. Do ponto de vista dos aspectos clínicos que constituíram a deficiência visual, praticamente nada podem fazer os (as) professores (as) do AEE.

De todos os programas do AEE, nenhum deles aparece nesta discussão e relação como ponto mais emblemático do que a chamada estimulação visual. Evidentemente que alguém poderá argumentar e eu tenho consciência da importância e do valor da estimulação visual no caso de pessoas com baixa visão. Minha questão crítica não está diante da necessidade da realização de atividades educativas com a intenção de potencializar determinadas funções do olho que ainda conservam ou poderiam reestabelecer resíduos de visão.

Colocado o problema da estimulação nesses termos, abrem-se pontos de questionamentos que precisam ser esclarecidos e mais bem trabalhados. Em primeiro lugar, a estimulação é um trabalho educativo ou é um trabalho clínico? Isso faz uma enorme diferença, porque se o trabalho for feito numa perspectiva clínica, a tendência é que a ação fique concentrada apenas no olho. Neste caso, os (as) professores (as) não estariam realizando a estimulação dentro da perspectiva da reabilitação prevista na área da saúde?

Por isso, mais uma vez tomei a teoria da curvatura da vara para mostrar e fazer a defesa da avaliação e da ação pedagógica. Se a estimulação prevista no AEE não é a mesma e não se confunde com a estimulação prevista na saúde, logo, o foco da estimulação feita no AEE deve ter uma perspectiva para além do olho e dos possíveis resíduos de visão. Alguém poderá argumentar que eu estou aqui dizendo a mesma coisa. A perspectiva de um pedagogo e a perspectiva de um médico, diante da estimulação visual, salvo alguma exceção, são bastante diferentes. O que me faz insistir na necessidade desta reflexão crítica, é justamente mostrar que, assim como seria um equívoco eu pedir que um médico pense e aja com a cabeça de um pedagogo, eu só desejo que os (as) professores (as) do AEE, pensem e ajam com a cabeça de profissionais da educação e não com a cabeça dos profissionais da saúde.

Aqui, o problema não reside necessariamente na atividade educativa em si, mas nos fins que se pretende atingir com essas atividades. Em muitos casos, justamente porque o foco da estimulação continua preso no olho, na tentativa de se evitar a evolução da perda da visão, ou na tentativa de recuperar parte da visão já perdida, estudantes e professores (as) não conseguem avançar para além dos limites onde os médicos fracassaram com a tentativa de impedir o aparecimento definitivo da deficiência visual.

Quando falo do fracasso da medicina e dos médicos, evidentemente que eu não estou atacando e culpando a medicina e os médicos por não terem evitado o aparecimento da deficiência. Aliás, em certos casos (acidentes etc.) a deficiência surgiu de modo definitivo sem que mais nada os médicos pudessem fazer. Mesmo assim, hoje, tenho comigo que é bem mais fácil compreender e aceitar o suposto fracasso dos médicos do que o fracasso da educação. Nesse sentido, a educação está mais sujeita ao fracasso quando inverte a ordem (toma o rabo pelo cachorro) dos fatos e pretende fazer o trabalho dos médicos. O problema maior do fracasso da educação é que, pela segunda vez, os reflexos negativos,

inevitavelmente, recairão nas pessoas com deficiência visual. Toda a aposta que elas colocaram nos médicos e viram frustradas, depois de convencidas ou literalmente arrastadas para os CAEEs, elas depositarão (ou não) nos (nas) professores (as) do AEE. Estou aqui refletindo criticamente sobre a estimulação visual, porque diante de todos os programas do AEE, a estimulação é justamente a que mais procura seguir e substituir o trabalho dos médicos dentro da educação.

Antes mesmo de ser questionado, evidentemente que eu tenho consciência e estou de pleno acordo que, em alguns casos, por conta de certas particularidades, o trabalho de estimulação deve ser feito com orientação e acompanhamento, a distância, dos médicos. Mesmo nesses casos, repito, os (as) professores (as) precisam saber separar o joio do trigo, se pretendemos valorizar a educação e o próprio respeito ao nosso trabalho profissional.

Na realidade, aqui, estamos diante de uma questão de fundo apontada por Diderot, ainda em 1749. Como a maioria dos (as) nossos (as) próprios (as) professores (as) lidam muito mal com o problema da cegueira, partindo-se de uma ideia comum que ela é uma verdadeira desgraça, muitas vezes, alimentamos nas pessoas com apenas percepção de vultos, a falsa crença que elas enxergam.

Deste modo, em muitas situações envolvendo a realização da estimulação visual, não raro, vemos que há mais uma necessidade dos (as) professores (as) do que propriamente um objetivo real das pessoas com baixa visão.

Quantas vezes já nos vimos diante de certas situações e certos momentos em que precisamos assumir um posicionamento mais firme numa orientação/definição pedagógica, sobre a necessidade do ensino do Braille ou da informática acessível, para citar apenas dois exemplos? Já presenciei e eu mesmo também já me vi diante de momentos como esses e ainda assim tive dúvidas sobre o melhor caminho pedagógico a seguir. Não obstante esta consideração de fundo, parece que o fato inquestionável mostra que há no trabalho da estimulação três pontos de interesses convergentes.

Como todos fogem da cegueira como o diabo foge da cruz, por tudo o que de desgraça ela representa, os (as) próprios (as) professores (as), os estudantes e seus familiares, unem-se numa verdadeira cruzada contra todos os riscos de uma possível perda de uma pequena chama de esperança, manifestada num raio de luz, seja de uma vez por todas apagada e as pessoas atiradas no mundo das "trevas".

Por outro lado, eu não estou aqui sugerindo que o trabalho da estimulação visual seja deixado de lado, em razão de que, até o momento ele mostrou que os resultados estão mais travando os possíveis avanços em outras direções, na medida em que as pessoas com baixa visão vivem diante da realidade de ver e não ver. Enredadas nas amarras mais psicológicas do que propriamente prática, ambos os sujeitos envolvidos na ação, estudantes, professores (as) e familiares, acabam bloqueando os avanços que são necessários no sistema nervoso central e no aparato psicológico das pessoas que estão enfrentando a perda da visão ou a cegueira.

Oliver Sacks, no livro "Um Antropólogo em Marte" (1997), no capítulo "Ver e não Ver", narra um caso concreto envolvendo a realidade de uma pessoa que viveu por quase meio século como cega e depois, por exigência de sua noiva, pessoa com baixa visão, viu-se obrigado a fazer uma cirurgia com a intenção de recobrar parte da visão. O relato demonstra muito bem que, antes, ou junto, com os estímulos dos órgãos sensoriais, as pessoas que estão enfrentando a problemática da perda da visão, precisam aprender a lidar com as mudanças que estão acontecendo no psiquismo.

Sakcs descreve a situação da seguinte maneira:

(início da citação) Um adulto que recobra a visão, em contrapartida, tem que fazer uma mudança radical de um modo seqüencial para outro visual-espacial e essa mudança desafia a experiência de toda uma vida. Gregory enfatiza isso, mostrando como conflito e crise são inevitáveis se "os hábitos e estratégias perceptivos de toda uma vida" têm que mudar. Tais conflitos são erguidos no âmago do próprio sistema nervoso, uma vez que o adulto cego de infância, que passou a vida adaptando e especializando seu cérebro, tem que pedir a este que inverta tudo agora. (Além disso, o cérebro de um adulto não tem mais a maleabilidade do de uma criança - esta é a razão por que se torna mais difícil aprender novas línguas ou habilidades com a idade. Mas, no caso de um homem previamente cego, aprender a ver não é como aprender outra língua; é, segundo Diderot, como aprender uma língua pela primeira vez.) Nos que acabam de ganhar a visão, aprender a ver exige uma mudança radical no funcionamento neurológico e, com isso, uma mudança radical no funcionamento psicológico, no eu, na identidade. A mudança pode ser experimentada literalmente em termos de vida e morte. Valvo cita um de seus pacientes que diz: "É preciso morrer como uma pessoa que vê para poder renascer como um cego", e a recíproca é igualmente verdadeira: é preciso morrer como um cego para renascer como uma pessoa que vê. É o interim, o limbo - "entre dois mundos, um morto/ O outro impotente a nascer" -, que é tão terrível" (1997, p. 154). (fim da citação).

Vigotski também aborda o mesmo assunto e por vias um tanto diferente, chega na mesma conclusão, em relação à necessidade de mudanças no sistema nervoso central e no aparato psicológico. É precisamente por isso que Vigotski sustenta a tese de que a educação das pessoas cegas ou com baixa visão acontece por cima e não por baixo. Apostar todas as fichas na estimulação dos órgãos sensoriais, sem considerar e reconhecer as mudanças que estão ocorrendo no sistema nervoso e no aparato psicológico, é o mesmo que dizer, viu as árvores, não viu a floresta. Diante desta constatação, quanto mais próximo da deficiência visual a educação estiver, mais ela reforça a necessidade da estimulação visual, dificultando ou impedindo que os conflitos estabelecidos pelos pontos antagônicos do ver e não ver, sejam enfrentados. Este conflito é próprio e atinge muito mais diretamente as pessoas com baixa visão. Vivendo numa espécie de limbo, de purgatório, entre Deus e o Diabo, entre as luzes e a escuridão, elas estão diante de três possibilidades, sem identificação e pertencimento com nenhuma delas.

Diante desta realidade, todas as pessoas com baixa visão, por motivos diferentes e com graus diferentes de visão remanescente, na impossibilidade clínica de retornar à sua condição anterior, só resta lutar no intuito de impedir que o caso progrida para uma cegueira definitiva.

Além do mais, há ainda outro fato muito importante que precisa ser considerado e muito bem avaliado, diante de qualquer proposta de trabalho pedagógico pensando na estimulação visual.

A perda da visão não se manifesta da mesma maneira para todas as pessoas que estão ficando ou já ficaram cegas. Quem trabalha ou convive com essas pessoas, sabe muito bem do que eu estou aqui falando. Por exemplo, duas pessoas com baixa visão, com a mesma patologia como causa e com a mesma mensuração de acuidade visual definida no laudo, reagem de modo diferente diante de questões sociais semelhantes. Isso revela que o ponto nodal não é necessariamente o quão de visão essas pessoas possuem, mas de que modo a perda da visão está impactando psicologicamente e emocionalmente na vida delas, sempre na relação com as histórias de vida dessas duas pessoas diferentes.

É neste ponto que o trabalho da educação diferencia-se e deve apontar na direção oposta das expectativas clínicas que ainda estão presentes nas cabeças dos estudantes, professores (as) e familiares. Muito mais por insistência e resistência dos (as) professores (as) e familiares, utilizamos do argumento segundo o qual

precisamos respeitar a vontade dos estudantes, para não demonstrar e convencê-los, com argumentos pedagógicos convincentes que o melhor para eles seria utilizar-se do resíduo da visão naquilo que é possível, mas ampliar as possibilidades aprendendo e usando recursos tecnológicos que também são de uso comum de estudantes cegos.

Minha experiência mostra que tal resistência está muito mais nos professores (as) do que propriamente nos estudantes e familiares. Ainda que a eventual resistência estivesse, de fato, nos estudantes e familiares, estamos diante de uma questão pedagógica de primeira grandeza que não pode e não deve ser simplesmente deixada de lado com o argumento da falta de vontade dos estudantes.

Respeitar a vontade dos estudantes é muito diferente de simplesmente aceitar passivamente o argumento, sem assumir um posicionamento pedagógico crítico e mostrar que com esta postura de recusa da participação em certas atividades, demonstradas na avaliação como necessidades específicas, pouco ou nada temos a fazer pelos estudantes que ainda não estão conseguindo lidar relativamente bem com a perda da visão.

Quando essas pessoas buscam os CAEEs ou as Salas de Recursos, ainda que elas tenham ido a contragosto, uma vez lá, elas esperam de nossa parte um direcionamento no rumo de suas vidas. Antes de chegarem lá com o desejo de fazerem atividades do AEE, essas pessoas precisam ser acolhidas e compreendidas dentro dos conflitos próprios e dos conflitos familiares que estão enfrentando.

Há um ditado que diz que em casa de enforcado não se fala em corda. Assim, nas primeiras abordagens, realizadas com a intenção de iniciar uma avaliação de ingresso, mais importante do que saber o que tem o olho da pessoa, é saber quem é a pessoa que possui o olho com deficiência. Por isso, para as atividades do AEE, como o olho não pode ser ensinado de modo isolado, como se tivesse vida própria, sem o consentimento e participação direta da pessoa dona do olho com deficiência, resulta que eu somente posso saber qual é o nível de desenvolvimento atual do estudante que está ali bem diante dos meus olhos, se eu conseguir compreender com precisão que lugar e função ocupa o olho na formação daquela personalidade humana determinada.

Assim, compreender o nível do desenvolvimento atual da pessoa cega ou com baixa visão que está buscando os CAEEs ou as Salas de Recursos, significa compreender que aquela pessoa é constituída por características genéticas, biológicas hereditárias e por fatores sociais, históricos e culturais. Como vimos antes,

ao contrário do que pensam e sustentam alguns opositores de Vigotski pouco esclarecidos, nem ele e nem mesmo seus colaboradores, negam que a base primária da constituição humana seja biológica. O que Vigotski deixa claro, como resultado das suas pesquisas teóricas e experiências práticas, realizadas nos seus laboratórios diretamente com a participação de pessoas cegas, é o fato de rejeitar os fatores biológicos e clínicos como sendo determinantes na definição da personalidade dessas pessoas.

É por isso que na avaliação e na elaboração do PAEE, o fator menos importante é precisamente o diagnóstico médico, pois o que ele oferece é muito pouco, ou quase nada, diante dos desafios colocados para os professores (as) especializados (as), se a intenção do trabalho do AEE é colocar o aprendizado na dianteira como caudatário e não a reboque do desenvolvimento.

Para isso, além de compreender qual é o nível do desenvolvimento atual dos estudantes que buscam os CAEES, para além dos aspectos clínicos do olho, é necessário compreender quais são as potencialidades latentes que estão no limiar entre o nível de desenvolvimento atual e a entrada na ZDP, espaço de atuação em colaboração do estudante com os (as) professores (as) e os demais colegas.

Todos nós sabemos, por experiência própria, que muito do que os estudantes cegos ou com baixa visão aprendem nos centros, eles conseguem na relação de colaboração com os demais colegas de convivência. Não é por outra razão que espaços coletivos, onde pessoas cegas ou com baixa visão possam trocar suas experiências, são fundamentais na constituição de sentimentos de pertencimentos e na busca da formação de suas novas identidades como pessoas com deficiência.

Da mesma forma, também, todos nós sabemos que, tanto nas atividades do AEE como nas interações entre professores e estudantes ou estudantes e estudantes, mesmo na relação ensino aprendizado, não obstante a existência e a necessidade de instrumentos mediadores concretos, a principal ferramenta de mediação é a palavra.

O processo de internalização, nos termos formulados e propostos por Vigotski (2000/2019), não acontece sem a mediação da palavra. Por isso, uma das principais divergências entre Vigotski e seus colaboradores, e outros tantos pesquisadores, reside justamente no ponto de partida da formação dos conceitos elementares e complexos/científicos.

Como já ficou demonstrado nas próprias palavras de Vigotski e de seus colaboradores, o ponto de partida da formação humana está sempre no social, por

meio da produção/reprodução de valores, comportamentos, atitudes e costumes culturais. Evidentemente que nada disso acontece sem a relação e participação dos sujeitos que estão interagindo. A necessidade do ser social - sociedades humanas, como sujeitos educativos mais experientes, fica ainda mais evidente no caso de crianças, necessidade redobrada diante de crianças cegas, por exemplo.

Como uma unidade do pensamento, as palavras são os próprios instrumentos do pensamento. Como instrumento de formação e modelação do pensamento, as palavras são as armas mais importantes na educação das pessoas cegas.

Deste modo, se elas são as armas mais importantes, os (as) professores (as) precisam dominar e saber manejar, com conhecimento teórico e didática, esta ferramenta de mediação, sempre no intento de fazer o aprendizado andar passos adiante do desenvolvimento atual dos estudantes. Nesta perspectiva, ensinar aquilo que os estudantes já sabem é tão inútil como ensinar aquilo que eles ainda não dão conta de aprender, nem mesmo com a mediação da colaboração e da imitação. Por isso, atividades do AEE, com o poder e a força de retirar os estudantes do lugar onde eles estão e trazê-los para outro nível de desenvolvimento, exigem estudo e compreensão sobre o processo de desenvolvimento humano.

Aqui entra em jogo um discurso muito recorrente que procura separar a teoria da prática. Trata-se de um argumento estreito e, por isso mesmo, sem nenhuma base de fundamentação. Infelizmente, justamente na Educação Especial, onde estão reunidos os especialistas na educação das pessoas com deficiência e, no caso em tela, das pessoas cegas ou com baixa visão, o discurso de que mais importante do que a teoria é a prática, ainda se faz muito presente.

Este é um limite e uma barreira que nós ainda precisamos transpor, se pretendemos realmente avançar na compreensão de que não existe teoria sem prática e prática sem nenhuma dose de teoria. Evidentemente que uma teoria precisa ser demonstrada na prática com seus resultados efetivos confirmados.

Quando fazemos uma avaliação de ingresso e quando elaboramos um PAEE, estamos nos fundamentando em pressupostos teóricos. Por exemplo, se o diagnóstico/laudo médico é a nossa referência, já significa assumir e aceitar que naquela avaliação os pressupostos clínicos estarão presentes. O quão de peso os pressupostos clínicos terão na avaliação e na elaboração do PAEE, depende do resultado da avaliação sobre o nível de desenvolvimento atual dos estudantes avaliados e das propostas que estarão contempladas no PAEE, na perspectiva da

superação dos aspectos clínicos. Por isso, o mais importante da avaliação não é saber o que os estudantes são. Esta é justamente a crítica de Vigotski ao afirmar que os testes falham ao se limitarem em captar apenas o que os estudantes dão conta de fazer sozinhos, com base no seu atual nível de desenvolvimento.

Contudo, mais importante do que saber o que os estudantes são, afirma Vigotski, é saber o que eles poderão vir a ser. É tendo em vista o nível de desenvolvimento potencial que o PAEE deve ser elaborado, se pretender que o aprendizado ande na dianteira arrastando o desenvolvimento. A ideia recorrente de respeito às diferenças e às vontades dos estudantes, no sentido de eles escolherem se desejam e de quais atividades gostariam de participar, do ponto de vista de uma pedagogia engajada e comprometida com a superação do atual "estado da arte" da educação/AEE dos estudantes cegos ou com baixa visão, até o momento, só reforçou e confirmou na prática o domínio da concepção médica e a tese, segundo a qual, se certos estudantes não aprendem é porque o problema (falta de interesse, comorbidades, outras deficiências, etc.) está localizado neles. Portanto, se está localizado neles, é um problema deles e não do social/educacional. Se o estudante é inteligente, dedicado e se os resultados educacionais são ótimos, então, ele é tudo isso porque é meu estudante, porque eu sou um ótimo professor ou professora. Porém, se ele é lento, não é esforçado e não consegue sair do mesmo lugar, mesmo eu já tendo feito de tudo, eu dei o melhor de mim como professor ou professora, mas o problema é dele ou da família.

Vigotski contesta tudo isso com base nos resultados das suas pesquisas realizadas nos laboratórios onde trabalhou. No essencial, o autor sustenta que a cegueira ou a perda da visão parcial, por si só, não decidem o destino da formação da personalidade dessas pessoas. Com base nisso, o autor afirma que a educação deve agir considerando sempre o lado saudável das pessoas e não a deficiência.

Evidentemente que cada um dos estudantes tem seus próprios limites. Entretanto, esses limites são dinâmicos e podem mudar de acordo com as estratégias e os encaminhamentos definidos na avaliação e contemplados nas atividades do PAEE.

É aqui que os (as) professores (as) do AEE podem realmente fazer uma diferença significativa na vida dos estudantes cegos ou com baixa visão. Dando menos importância à deficiência (olho) e mais valor às potencialidades latentes, o PAEE deve trabalhar/explorar o lado saudável da personalidade dos estudantes.

Entretanto, antes de finalizar, eu quero aqui fazer uma observação de extrema relevância. No livro "Um Antropólogo em Marte" (1997), no capítulo "Ver e não Ver", Oliver Sakcs afirma:

(início da citação) Em seu ironicamente intitulado *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient* (1749), o jovem Diderot mantém uma posição de relativismo cultural e epistemológico - que os cegos podem, a sua maneira, construir um mundo completo e suficiente, ter uma "identidade cega" completa e nenhum sentimento de incapacidade ou inadequação, e que o "problema" de sua cegueira e o desejo de curá-la, por conseguinte, é nosso, não deles (1997, p. 152). (fim da citação).

De fato, os professores que trabalham no AEE, independentemente se nas escolas públicas ou privadas, precisam considerar essas anotações feitas por Diderot, há séculos já estabelecidas. É com base nisso que Vigotski (2019) afirma que as pessoas cegas compreendem melhor as pessoas videntes, do que estas as pessoas cegas.

Esta vontade de que as pessoas cegas recobrem a visão, é muito mais uma necessidade das pessoas que enxergam do que propriamente das pessoas cegas. É precisamente por isso que o trabalho da estimulação visual deve ser muito bem refletido, para não se correr o risco de incutir na cabeça das pessoas com baixa visão, a falsa ideia de que a cegueira representa uma desgraça, diante de uma eventual perda do restante da visão.

Embora seja pouco conhecida e estudada entre os professores (as) da área da deficiência visual, penso que a ZDP é uma proposta teórica e metodológica que precisa ser testada na prática, antes de ser rejeitada por qualquer motivo injustificado.

Por fim, o que procurei com essas primeiras aproximações, para aqueles que me conhecem e mesmo para os que não me conhecem, com franqueza e transparência intelectual, foi apenas sugerir novas reflexões a partir de pressupostos científicos que já demonstraram, na teoria e na prática, resultados promissores na educação das pessoas com deficiência visual. Aliás, para quem desejar avançar um pouco mais, consta da mesma obra de Vigotski, *Fundamentos de Defectologia*, um artigo intitulado "A Criança Cega", no qual Vigotski dedica-se a demonstrar, com base nos seus pressupostos científicos que, a profilaxia social, a educação social e o trabalho social, são precisamente as três armas de combate contra as consequências sociais da cegueira. De fato, a sociedade em geral e a ciência médica, devem fazer

todo o possível no sentido de evitar que as pessoas fiquem cegas ou percam parte da visão.

Entretanto, quando pessoas já estão cegas ou com perda parcial da visão, as armas mais apropriadas no combate contra as consequências sociais da cegueira, efetivamente, são a educação social/escolar e o trabalho decente, não mais nas suas formas humilhantes, filantrópicas.

Ainda, desejo também deixar registrado que, sempre que necessário, as contribuições de outros profissionais devem ser incorporadas e consideradas na realização do AEE. Mesmo assim, eu procuro não confundir a função específica e o trabalho dos (das) professores (as) como profissionais da educação com a função específica e o trabalho de outros profissionais de outras áreas do conhecimento. O que eu procurei realçar e ressaltar com bastante ênfase, é a necessidade de a pedagogia, enquanto ciência da educação, ocupar o seu lugar de centralidade no AEE.

Nota do autor: nos textos de Vigotski e de seus colaboradores, aparecem termos que não são mais usuais nos dias de hoje. Nisso, devo fazer aqui dois esclarecimentos: alguns deles são do próprio construto teórico da obra do autor, outros, por sua vez, lembro apenas que Vigotski viveu e produziu nas primeiras décadas do século passado. Para maiores esclarecimentos, buscar informações na obra referenciada.

Curitiba, abril de 2021.

Referências

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo, SP: M. Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas - Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. - Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019. 488 p.

SACKS, Oliver. **Ver e não ver**. Um Antropólogo em Marte. São Paulo. Companhia das Letras, 1997.

SAVIANE, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.