

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ  
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL - PDE

**AVD, AVAS, AVA, ATIVIDADES COTIDIANAS: COM A PALAVRA  
VIGOTSKI E HELLER**

Professora PDE: MARIA ANGELA BASSAN SIERRA

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> SONIA MARI SHIMA BARROCO

DEZEMBRO 2009

## **AVD, AVAS, AVA, ATIVIDADES COTIDIANAS: COM A PALAVRA VIGOTSKI E HELLER**

Professor PDE: MARIA ANGELA BASSAN SIERRA

Orientador PDE: SONIA MARI SHIMA BARROCO

### **RESUMO**

O presente texto é resultante de pesquisa bibliográfica e da própria prática profissional, e seus objetivos são: apresentar apontamentos da Teoria Histórico-Cultural e das suas implicações para a educação das pessoas com deficiência visual; discutir o atendimento dos alunos com deficiência visual no que se refere às atividades de vida autônoma (AVA); refletir a respeito das contribuições da teoria da cotidianidade, elaborada por Agnes Heller (1929 -?), para a AVA. A sua proposição é justificada pela importância que a AVA tem para a humanização das pessoas cegas ou com baixa visão, deixando de ser apenas mero treino para a vida social. Com esse reconhecimento, defende-se que há uma necessidade de mudanças no trabalho educacional junto a essas pessoas, já que o rumo para sua educação deve ser a transformação dos homens. A metodologia do trabalho envolve uma análise histórico-dialética da importância da AVA e conta com procedimentos próprios à pesquisa bibliográfica: identificação e localização de fontes primárias e secundárias, seleção do material conforme critérios estabelecidos, análise dos textos e síntese em forma de artigo. São consideradas fontes primárias as publicações de autores da Teoria Histórico-Cultural, clássicos do marxismo e documentos governamentais oficiais. Constituem fontes secundárias, os materiais de autores que se fundamentam nesta perspectiva teórica ou que abordam questões relacionadas à Deficiência Visual. Com a pesquisa, é possível destacar, com base em L. S. Vigotski (1897-1934) e Heller, que: todos podem se desenvolver desde que se ofereçam mediações adequadas; todos podem compensar seus limites biológicos por meio de reequipamento cultural; a cotidianidade torna-se o alicerce para a formação do gênero humano; a AVA deve ser compreendida não como mero treino de habilidades, mas como passo para a humanização e para a formação do gênero humano particular. Por esse modo, conclui-se que os trabalhos desenvolvidos junto às pessoas cegas e com baixa visão, no âmbito da educação escolar, devem ser direcionados para um *dever*: um ensino com vistas à vivência social e, concomitantemente, ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Com isso, o trabalho educativo diferencia-se do trabalho de natureza clínica e terapêutica, por buscar o alcance do homem cultural e mais livre.

Palavras-chave: Atividades de vida autônoma/atividades cotidianas. Cegueira. Vigotski. Heller.

## **DLA, ALAS, ALA, COTIDIAN ACTIVITIES: VIGOTSKI AND HELLER HAVE THEIR SAY**

PDE Professor: MARIA ANGELA BASSAN SIERRA

PDE Adviser: SONIA MARI SHIMA BARROCO

### **ABSTRACT**

This study is the result of bibliographical research and of own professional practice. The main objectives are: to present developments of Historical-cultural Theory and its implications for the education of visually impaired people, to discuss the attendance of students with visual impairments as respect to autonomous life activities (ALA), to reflect upon the contributions of the theory to everyday life, elaborated by Agnes Heller (1929 -?) for the ALA. Her proposition is justified by the importance of ALA to humanize the people who are blind or visually impaired, rather than just training for social life. With this recognition, it is argued that there is a need for changes in the educational work among these people, as the direction for their education should be the transformation of men. The methodology of this work involves a historical and dialectical analysis of the importance of the ALA and has specific procedures for the bibliographical research: identification and localization of primary and secondary sources, material selection according to established criteria, text analysis and syntheses in the form of article. The Marxist classics and the government documents shall be considered as primary sources of the publications of Historical-Cultural Theory. The secondary sources are the materials of authors who rely on this theoretical perspective or address issues related to Visual Impairment. Through research, you can highlight, based on L. S. Vygotsky (1897-1934) and Heller, that: everyone can develop when offered appropriate mediation, everyone can make their biological limits by means of cultural retrofitting, everyday life becomes the foundation for the formation of the human race, AVA must be understood not as skill training, but as a step towards humanization and the formation of the human individual. Therefore, it is concluded that the work with the blind and low vision in the context of school education should be directed to education with a view to social interaction and, concomitantly, the development of higher psychological functions. Thus, the educational work differs from the work of a clinical and treatment nature, in that it seeks a cultural and freer man.

Key words: Autonomous life activities / cotidian activities. Visual impairment. Vygotsky. Heller.

## INTRODUÇÃO

A profissão de educadora e, ainda, a atividade desenvolvida à frente de um órgão que, dentre outras funções, tem a responsabilidade de atuar na capacitação de professores que ensinam pessoas com deficiência visual permitem que se considere oportuno voltar a atenção ao atendimento especializado dado aos alunos cegos e de baixa visão. Entendendo que esses alunos, assim como qualquer indivíduo com e sem deficiências, constituem-se historicamente como sujeitos humanizados, assim, os encaminhamentos gerais relacionados ao ensino e à aprendizagem deverão também ser a eles aplicados.

Pretendo, com este artigo, fazer uma reflexão a respeito da educação das pessoas cegas, abordando, historicamente, como ela foi sendo compreendida ou como a sua educabilidade foi sendo reconhecida. Acrescentam-se, alguns aspectos referentes aos anos atuais, nos quais as Atividades de Vida Autônoma – AVA – passam a ser conteúdo que compõe a base da complementação curricular a que esses alunos têm direito. Estas se apresentam como um dos pontos fundamentais para o desenvolvimento dos mesmos e em consonância com a base teórica de que está na educação a possibilidade da transformação do homem biológico em homem cultural. A esse respeito, Barroco (2007b, p. 21), se refere da seguinte forma ao tratar da Escola de Vigotski:

Olho para a Escola de Vigotski não como uma possibilidade de re-edição, mas como recurso para compreender os caminhos tomados na defesa do atendimento educacional aos indivíduos que se desenvolvem, porém com percursos diferentes da grande maioria. Entendo, assim, que é preciso tomar emprestado dessa escola psicológica soviética o espírito de lucidez presente na teorização e proposição prático-metodológica.

## DA EDUCABILIDADE DO DEFICIENTE VISUAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

Antes de apresentar alguns apontamentos acerca das implicações da teoria vigotskiana sobre a cegueira e das teorizações de Agnes Heller sobre cotidianidade, entendo ser necessário apresentar informações sobre a história da deficiência visual,

esclarecer os tipos de atendimentos ofertados pela rede pública nos dias atuais, bem como situar o leitor em relação às questões relacionadas às Atividades de Vida Autônoma.

De modo resumido, destaco que, segundo o Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2001), a educação das pessoas cegas, ao longo da história, passou por um processo idêntico ao das outras deficiências. De acordo com o período, as crenças, as concepções que envolviam a deficiência, os conceitos foram se modificando.

Para uma melhor compreensão das mudanças de concepção, apresento a tabela abaixo, organizada cronologicamente e com base nos dados apresentados pelos autores Carvalho, Rocha e Silva (2006):

<b>Período</b>	<b>Concepção de Deficiência</b>
<b>Antiguidade</b> De c. 4000 a.C. a 476	As pessoas com deficiência eram apresentadas como aleijadas, mal constituídas, débeis, anormais ou deformadas e consideradas como expoentes da degeneração da raça humana.
<b>Idade Média</b> Século V - XV	Pessoas com deficiência, além de serem tratadas como apontado anteriormente, passaram a ser alvo de proteção, caridade e compaixão. Ao mesmo tempo em que o cristianismo ganha força, há uma tentativa de se explicar a deficiência pela expiação de pecados ou como um passaporte para o reino dos céus. São criadas, nesse período, as primeiras instituições asilares com o objetivo de dar assistência e proteção aos deficientes.
<b>Idade Moderna</b> Séculos XV-XVIII	Com a evolução da ciência, começam as primeiras iniciativas de se tentar educar as pessoas deficientes sob o enfoque da patologia.
<b>Idade Contemporânea</b>	Busca-se compreender o significado social e individual que a cegueira pode causar. A cegueira pode ser superada por meio da compensação e supercompensação (Vygotski, 1989).

A educabilidade dos cegos, ocorrida entre os séculos XVI e XIX, evidenciada

pelos dados extraídos de Bruno e Mota, 2001:

<b>Período</b>	<b>Fato</b>
<b>Século XVI</b>	São localizadas neste século, as primeiras iniciativas educacionais de que se tem conhecimento, como as do médico italiano <i>Girolinia Cardono</i> , que descobre ser por meio do tato a via de aprendizado da leitura para essas pessoas.
<b>Século XVIII</b>	Destacam-se, nesse século, os trabalhos de <i>Valentin Haüy</i> , que desenvolve um método educacional para os cegos, um sistema de letras em relevo, que possibilitava ao cego ser alfabetizado, mas apenas tendo acesso à leitura, pois esse sistema não possibilitava a escrita.
<b>Século XVIII</b>	Foi inaugurada em Paris, a primeira escola para cegos, <i>Instituto Real dos Jovens Cegos</i> , onde Haüy aplicou seu método.
<b>Século XIX</b>	O <i>Sistema Braille</i> foi oficialmente reconhecido como forma de leitura e escrita para as pessoas cegas

Para que se possa compreender a proposição da AVA, é importante afirmar que, no Brasil, a história da educação dos cegos conta com fatos de grande relevância para sua efetivação, como exponho a seguir pautada em Brasil, 2001 e Silva, 1987:

<b>Período</b>	<b>Fato de relevância para a Educação da Pessoa com Deficiência Visual</b>
<b>1850</b>	José Álvares de Azevedo, jovem cego, retorna de Paris, onde estudou no <i>Instituto Real dos Jovens Cegos</i> , e pleiteia, junto ao então Imperador D. Pedro I, a criação de uma escola para cegos no Brasil.
<b>1854</b>	Foi criado o <i>Imperial Instituto dos Meninos Cegos</i> no Rio de Janeiro, a primeira escola para atendimento a cegos na América Latina, hoje denominado <i>Instituto Benjamin Constant</i> .
<b>1926</b>	Criação do <i>Instituto São Rafael</i> em Belo Horizonte - MG.
<b>1928</b>	Criação do <i>Instituto Padre Chico</i> - São Paulo - SP
<b>1929</b>	Criação do <i>Instituto de Cegos da Bahia</i> – Salvador – BA.
<b>1931</b>	Criação do <i>Instituto Paranaense de Cegos</i> - Curitiba – PR.

1941	Criação do <i>Instituto Santa Luzia</i> - Porto Alegre – RS.
1943	Criação do <i>Instituto de Cegos do Ceará</i> – Fortaleza – CE.
1946	Criação da <i>Fundação para o Livro do Cego no Brasil</i> , hoje Fundação Dorina Nowill.
1957	Criação do <i>Instituto de Cegos Florisvaldo Vargas</i> – Campo Grande – MS.

Por esses dados, pode se observar que, do período imperial até a década de 1950, a educação dos deficientes visuais, pessoas cegas e com baixa visão, era realizada dentro de instituições, geralmente situadas nas capitais, em regime de internato, e seguindo os moldes do *Instituto Benjamin Constant*. É preciso salientar que, com a criação da *Fundação para o Livro do Cego no Brasil*, inicia-se uma importante fase na educabilidade das pessoas cegas.

Em documento de natureza governamental (BRASIL, 2001, p. 28) destaca-se que

Um grande marco na história da educação de pessoas cegas foi a criação, em 1946, da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, hoje denominada Fundação Dorina Nowill para cegos que, com o objetivo original de divulgar livros do Sistema Braille, alargou sua área de atuação, apresentando-se como pioneira na defesa do ensino integrado, prestando relevantes serviços na capacitação de recursos humanos e de práticas pedagógicas.

Em 1950, a cidade de São Paulo e, em 1957, a cidade do Rio de Janeiro inauguraram em escolas comuns, pertencentes à Rede Regular de Ensino, o ensino integrado, salas especiais que passaram a atender ao cego não mais dentro de uma instituição, mas em escolas públicas. A partir de então, em inúmeras regiões do Brasil, esse modelo começou a ser adotado.

Em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação especial é inserida como modalidade de ensino e estabelece que o atendimento seja realizado “preferencialmente na rede regular de ensino” e, com isso, preconiza a criação de serviços de apoio especializados.

Em 2001, com o propósito de esclarecer, a *Lei de Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica* determina que “extraordinariamente, os serviços de educação especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e em ambientes domiciliar” (BRASIL, 2006) e, na impossibilidade de promover a inclusão escolar dos alunos com deficiência visual nas

classes comuns do ensino regular as seguintes alternativas poderão ser utilizadas: classe comum com apoio de serviços especializados, sala de recursos na rede regular de ensino, ensino itinerante, classe especial na rede regular de ensino, escola ou centro de educação especial, classe hospitalar, atendimento domiciliar e, ainda, pode contar com o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP, existentes em todas as Unidades Federadas.

Ante a legislação vigente, e as contradições que ela suscita, os pesquisadores da Educação Especial continuaram em busca de alternativas aos desafios que a Educação Inclusiva impõe e foi elaborado o documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, traz um novo norte para a Educação Especial, a seguir como este documento entende a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado – AEE:

Educação Especial enquanto proposta pedagógica da escola	Orientação para o Atendimento
<p>A educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.</p>	<p>O AEE é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, <i>das atividades de vida autônoma</i>, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.</p>



## A AVA E O ATENDIMENTO AOS CEGOS

Para a compreensão de como a AVA vem sendo desenvolvida, é preciso situar ainda mais a respeito de como o atendimento educacional às pessoas com deficiência visual ocorre no Brasil.

No país, destaco que ele se dá por meio de vários programas, que abrangem desde classes especiais dentro de escolas especiais [consideradas por autores inclusivistas como segregadoras], no ensino integrado, nas salas de recursos, no ensino itinerante ou na sala comum, recebendo o apoio de professor especializado. São oferecidos, ainda, diversos serviços de apoio, tais como: classes especiais, salas de recursos, ensino itinerante e além de contar com o apoio dos Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com deficiência Visual – CAPs, instalados, um ou mais [no Estado do Paraná são cinco: Cascavel, Curitiba, Francisco Beltrão, Londrina e Maringá], em cada unidade federada.

Em relação ao Estado do Paraná, o aluno com deficiência visual, cego e com baixa visão, frequenta a rede regular de ensino e tem o apoio dos Centros de Atendimento Especializado à Deficiência Visual – CAEDVs. Este modelo já existe há vários anos no Estado se estrutura dentro dos seguintes programas: Classe comum com apoio de serviços especializados; Centros de Apoio Especializado ao Deficiente Visual – CAEDVs e os Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento à Pessoa com Deficiência Visual – CAPs.

O grande trabalho de apoio ao deficiente visual neste Estado é realizado pelos CAEDVs, centros especializados, que se situam em espaços dentro das escolas públicas de ensino regular, e são responsáveis por realizarem diversos serviços junto esses alunos, tais como: Intervenção Precoce, Pré-Alfabetização e Alfabetização, Estimulação e Reeducação Visual, bem como Orientação e Mobilidade, Atividade de Vida Autônoma, Soroban e Escrita Cursiva.

Como o objeto de estudo, neste artigo, são as AVA, nome adotado, a partir de janeiro de 2008, para designar o que antes era Atividade de Vida Diária e depois Atividade de Vida Autônoma e Social, focalizarei como se dá esse atendimento. As AVDs são as ações desempenhadas rotineiramente pela própria pessoa, no lar e fora

dele. O treinamento dessas atividades envolve o desenvolvimento de habilidades físicas, mentais e sociais, que proporcionam o máximo de independência e autossuficiência frente às necessidades da vida cotidiana. Essas atividades são de grande importância para as pessoas cegas ou com baixa visão, já que lhes proporcionam condições de ser partícipe da sociedade que se constitui sob a forma atual (letrada, com recursos virtuais, sob o capitalismo em crise, etc.). Lembro que a pessoa cega, como não pode imitar com base da visão, por não ter informação visual, poderá ter atitudes inadequadas no convívio social.

O programa de Atividades da Vida Diária constitui-se, basicamente no treinamento de habilidades referentes à: alimentação, higiene pessoal e ao vestuário, aparência pessoal, higiene e arrumação da casa, administração do lar, comunicação pelo telefone, verificação de horas, enfermagem caseira e boas maneiras.

Uma das questões que tem me preocupado, como também a demais envolvidos com o trabalho, é o fato de o professor que está no atendimento dos alunos cegos ou com baixa visão, nem sempre tem conseguido realizar o trabalho de AVD junto a seus alunos por diversos motivos, como não ter na escola em que o Centro de Apoio Especializado ao Deficiente Visual – CAEDV está instalado, espaço físico adequado e com recursos e instrumentais necessários para a realização dos diferentes “treinamentos” das habilidades previstas no programa; ter um grande número de alunos, nas mais diversas idades, em que muitos escolares dependem de apoio à escolaridade, desde o aprendizado do braille, do soroban, da escrita cursiva, transcrição dos conteúdos trabalhados no ensino regular, além dos atendimentos a bebês, idosos, reeducação visual, fazer o serviço de itinerância. Com todo esse trabalho o professor, muitas vezes, acaba priorizando as atividades acadêmicas em detrimento ao atendimento de AVD, e compromete, com isso, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e conseqüentemente a constituição de um homem cultural. Barroco (2007b, p. 247) esclarece

Por funções psicológicas superiores [ou funções corticais superiores, funções psíquicas superiores, funções culturais], entendem-se aquelas de origem social, que só passam a existir no indivíduo ante a relação mediada com o mundo externo (com pessoas e com aquilo que elas criam: objetos, ferramentas, processos de criação e de execução, etc.). Como exemplo, pode-

se destacar a fala e o pensamento abstrato, a atenção voluntária, a memorização ativa, o planejamento, etc. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.177-220). Tratam-se de funções que permitem uma conduta geneticamente mais complexa e superior à dos animais, posto que planeja, consciente, intencional. Tudo isso implica em um reequipamento cultural para se estar no mundo.

A Atividade de Vida Autônoma – AVA, era, até 2001, denominada de Atividade de Vida Diária – AVD, com a Resolução CNE/CEB Nº 2 (BRASIL, 2001), que institui as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, a AVD passa a ser designada por *Atividades de Vida Autônoma e Social – AVAS*.

Em 2008, após a aprovação do documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, o novo termo adotado é Atividades de Vida Autônoma – AVA.

As AVD passam a ser, segundo a *Resolução 316*, uma área de exclusiva competência do Terapeuta Ocupacional. Considerando que a Terapia Ocupacional é uma profissão da área da saúde, fica, portanto, a cargo desse profissional avaliar as habilidades funcionais do indivíduo, elaborar a programação terapêutico-ocupacional e executar o treinamento das funções para o desenvolvimento das capacidades de desempenho nas *Atividades de Vida Diária (AVDs)* e nas *Atividades Instrumentais de Vida Diária (AIVDs)* – para as áreas comprometidas no desempenho ocupacional, motor, sensorial, percepto-cognitivo, mental, emocional, comportamental, funcional, cultural, social e econômico de pacientes.

Arruda (2001) afirma que, anterior a esse documento, as AVDs podiam ser vistas tanto como uma concepção clínica quanto uma concepção educacional, como exposto no quadro a seguir.

<b>Concepção Clínica</b>	<b>Concepção Educacional</b>
As AVDs são desenvolvidas em centros e instituições que atuam na habilitação e reabilitação de pessoas com necessidades especiais e consideradas o primeiro parâmetro funcional da reabilitação médica. Trata-se de uma categoria do índice médico, CID, desde 1968. Esse índice é um conceito amplamente aceito,	As AVDs aparecem em diversos campos de conhecimento, conteúdos de programas, currículos, projetos e nos conteúdos curriculares para a educação infantil, fazendo parte dos projetos pedagógicos, entretanto nem sempre tais atividades são identificadas como AVD. Nas descrições da rotina diária da escola,

reconhecido e considerado como de capacidade funcional.	as AVD são também utilizadas para indicar estratégias usadas no lanche, nos passeios e no uso dos sanitários, ocasiões em que a criança aprende como agir no seu meio escolar, a ser criativa e a descobrir o novo no seu dia a dia. As AVDs podem ser utilizadas como estratégia de aprendizagem já que permitem a ação direta sobre os objetos.
---	---

Situando o atendimento de AVD em relação às orientações do MEC (BRASIL, 2001), que considera os princípios de igualdade de oportunidades educacionais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, segundo os quais a educação de qualquer aluno com deficiência tem os mesmos fins da educação geral, tem-se o que se segue.

<b>Meta</b>	<b>Definição</b>	<b>Conceito</b>
Proporcionar ao aluno deficiente visual a oportunidade de conquistar o espaço que lhe é de direito como cidadão, buscando desenvolver a autonomia e independência para a real integração social	Referem-se a um conteúdo curricular específico do processo de habilitação e reabilitação de crianças e adultos com deficiências. Desde as etapas mais precoces de estimulação até os programas individuais ou em grupo de reabilitação de adultos, a aplicação dessas técnicas deve sempre levar em conta a flexibilidade.	É o conjunto de atividades que visam ao desenvolvimento pessoal e social nos múltiplos afazeres do cotidiano, tendo em vista a independência, autonomia e convivência social do educando com deficiência visual. Tem o objetivo de proporcionar oportunidades educativas funcionais que habilitem o aluno com deficiência visual a desenvolver, de forma independente, seu autocuidado e demais

		tarefas no ambiente doméstico, promovendo seu bem-estar social na escola e na comunidade.
--	--	---

Ante o exposto, encontram-se alternativas educacionais para o trabalho com a AVA. Por esse veio, pode-se destacar que não se trata apenas de um trabalho de treinamento físico ou psicomotor. À luz da Teoria Histórico-Cultural, é possível afirmar que ela se constitui num primeiro trabalho de humanização do cego. Antes de ele apropriar-se da própria língua escrita por meio do Braille, precisa entender-se como partícipe de uma dada sociedade e que possui determinado *modus vivendi*. Essa concepção também tende a levar o próprio professor a se ver como mediador do processo de humanização; não é nem cuidador, nem enfermeiro e nem um terapeuta ocupacional. Ele é um profissional que tem como alvo geral colocar seus alunos nessa senda: a de metamorfosear-se em direção a se tornar sujeito cultural. A esse respeito, contemplarei com mais precisão no tópico a seguir.

#### CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI E DE HELLER PARA A AVA

Dentre os muitos estudiosos que pesquisaram e ainda pesquisam a cegueira, destaca-se Lev Semyonovitch Vigotski (1896-1934), estudioso soviético da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Ele nasceu em Orsha, na Bielo-Rússia, foi brilhante pesquisador de problemas relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento do ser humano, às causas e à coletividade. Viveu muito pouco, mas deixou uma vasta produção teórica. Interessava-se por diversas áreas, como Linguística, Ciências Sociais, Psicologia, Artes e Filosofia.

Em relação à educação dos cegos, Vygotsky (1993), buscou mostrar, através de uma retrospectiva histórica, como se deu a passagem da visão popular para uma outra concepção acerca dessa temática que, na Antiguidade e na Idade Média, era sustentada por fundamentos religiosos e não pela experiência dos próprios cegos. Estes eram vistos com certo misticismo; a cegueira poderia ser um grande infortúnio, um castigo dos céus ou até mesmo uma dádiva divina. Existiam sentimentos contraditórios sobre essas

peças: ou eram temidos ou endeusados; muitos concebiam os cegos como pessoas iluminadas, sábias, visto que acreditavam que tinham uma vida interior mais rica. Do misticismo da Antiguidade e da Idade Média, constituiu-se, com a Idade Moderna, a visão biológica e, mais tarde, a sócio-psicológica, que abriu possibilidades à experiência e ao conhecimento. É nesse período que se estabelece um marco importante na vida das pessoas cegas: o início de sua educação e, com isso, acontece o início de sua libertação.

Mas é preciso marcar que o misticismo e as ideias folclóricas, o estigma e o preconceito permeiam, até a atualidade, as questões da cegueira. As práticas contemporâneas clínica, educacional e social se confundem e estão assentadas num referencial basicamente visual.

Muitos teóricos tentaram entender ou explicar a cegueira por meio das lentes das pessoas videntes<sup>1</sup>, que enxergam. Vygotski (1989) foi além ao tentar compreender o significado social e individual que a cegueira pode causar, como também a forma dessas pessoas viverem sem o sentido da visão. Para ele:

Cegueira não é apenas a falta da visão, meramente a ausência da visão (o defeito de um órgão específico), senão que assim mesmo provoca uma grande reorganização de todas as forças do organismo e da personalidade. A cegueira, ao criar uma formação peculiar de personalidade, reanima novas forças, altera as direções normais das funções e, de uma forma criadora e orgânica, refaz e forma a psique da pessoa. Portanto, a cegueira não é somente um defeito, uma debilidade, senão também, em certo sentido, uma fonte de manifestação das capacidades, uma força (por estranho e paradoxal que seja!). (VIGOTSKI, 1989, p. 74)<sup>2</sup>

Para Vigotski, uma pessoa que nunca enxergou não pode ter noção do que é a cegueira, a não ser por referências sociais ou por uma atitude de reflexão. Para ele, a psicologia do cego é construída como um conhecimento científico, não pode ser apenas o estudo de suas funções e habilidades sensoriais ou desvios isolados, mas sim a compreensão de todas as suas manifestações durante sua vida, a sua totalidade expressando-se em cada sentido. Vigotski acredita que, até a década de 1920, quando ele trouxe à luz seus estudos sobre defectologia<sup>3</sup>, pouco a ciência havia feito em relação

---

<sup>1</sup> A palavra “vidente”, sempre que mencionada, estará se referindo às pessoas que enxergam

<sup>2</sup> A tradução desta citação do espanhol para o português, assim como as demais, são de responsabilidade da autora.

<sup>3</sup> Termo utilizado na antiga União Soviética para designar o estudo de crianças com vários tipos de problemas, defeitos, incluindo as deficiências.

à análise da personalidade do cego na sua totalidade para poder compreender o seu caminho de seu desenvolvimento.

Para Vygotski (1989, p. 5), o postulado central da defectologia contemporânea consiste em :

Qualquer defeito origina estímulos para a formação de uma compensação. Por isso o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiência não pode limitar-se a determinar o grau e a gravidade da insuficiência, porém inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança, (VIGOTSKI 1989, p.5).

Segundo Vigotski, uma peculiaridade positiva nas crianças com deficiência não é o desaparecimento de uma ou outra função observada nas crianças normais, e sim que o desaparecimento de algumas funções faz com que surjam novas formações, que passam a representar uma unidade, uma reação da personalidade diante da deficiência, a compensação no desenvolvimento. Ele afirma:

Se uma criança cega ou surda alcança o mesmo desenvolvimento de uma criança normal, então as crianças com deficiência alcançam esse desenvolvimento de um modo diferente , por outra via, com outros meios e para o pedagogo é muito importante conhecer essa peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança. A lei da transformação e da compensação proporciona a chave para se chegar a essa peculiaridade (VYGOTSKI, 1989, p. 7).

Vigotski também destaca que:

O mais característico na personalidade do cego é a contradição entre essa incapacidade em relação ao aspecto espacial e a possibilidade de manter, mediante a linguagem, uma relação total e completamente adequada com os videntes e conseguir a compreensão mútua o que entra totalmente no esquema psicológico do defeito e da compensação (PETZELD, apud VYGOTSKI, 1989, p. 81).

Petzeld faz uma importante indicação tanto para psicologia quanto para a pedagogia do cego: “A capacidade para conhecer em um cego, é a capacidade para conhecer o todo e sua compreensão na base, ou seja, as bases de sua compreensão, é a capacidade para compreendê-lo por inteiro”. Para o cego, isto é muito significativo, pois se abre a possibilidade de alcançar o valor social numa medida total.

Vigotski entende, ao comentar comparando a surdez à cegueira, resumidamente, concluir que em relação à orientação espacial e a liberdade dos movimentos, no aspecto biológico, o cego tem perdido mais que o surdo. No entanto, a surdez pode provocar a mudez, priva da linguagem, isola o homem e o tira do convívio social já que se apóia na linguagem, enquanto que o cego, como personalidade, como uma unidade social, encontra-se numa situação bem mais favorável: tem a linguagem e, com ela, a possibilidade da validade social. Para Vygotski (1989), a psicologia do cego está dirigida à superação do defeito por meio de sua compensação social, com o auxílio do conhecimento e da experiência dos videntes, por intermédio da linguagem. Para ele, a palavra vence a cegueira.

Vigotski afirma que a fonte principal de onde a compensação tira as forças é a mesma tanto nos cegos quanto nos videntes. Ao analisar o processo de educação da criança cega e da criança vidente, do ponto de vista da teoria dos reflexos condicionados, conclui que, com relação ao aspecto fisiológico, não há uma diferença de princípio entre a educação da criança cega e da vidente, visto que a base fisiológica da conduta manifesta-se com a mesma estrutura na superestrutura psicológica. A coincidência dos dados fisiológicos e psicológicos nos levam à uma conclusão, pautada em Vigotski, de que:

[...] a cegueira, como uma deficiência limitada, proporciona os impulsos para processos de compensação, que conduzem à formação de uma série de particularidades na psicologia do cego e que reorganizam todas as diferentes funções particulares inferiores ao ângulo da tarefa fundamental, vital (VYGOTSKI, 1989, p. 84).

Dentre os muitos autores, Stern (apud VYGOTSKI, 1989) também aceita a teoria da compensação e explica que, da debilidade, nasce a força e, das deficiências, o mérito. Stern ainda afirma que as funções particulares podem representar um desvio considerável da norma e, não obstante, a personalidade e o organismo em geral podem ser totalmente normais. Afirma ainda:

A criança com defeito não é indispensavelmente uma criança deficiente. Do resultado da compensação, quer dizer, da formação final de sua personalidade em geral, depende o grau de sua deficiência ou normalidade (STERN, apud VYGOTSKI, 1989, p. 84).



Vigotski no encerramento da parte de seu livro sobre “*El niño ciego*”, deixa claro que sua tarefa não era *clarear* completamente a questão da psicologia da cegueira. Segundo ele, era possível conceber a cegueira, em sua época<sup>4</sup> como um problema sociopsicológico e afirma existir três armas, ou seja, os três pilares em que se deve sustentar a ciência para utilizá-los como instrumentos de intervenção no trabalho com a pessoa cega: a profilaxia social, a educação social e o trabalho social dos cegos.

É também necessário acabar com a educação segregadora, inválida para os cegos e desfazer os limites entre escola especial e a normal: a educação da criança cega deve ser organizada como a organização da criança apta para o desenvolvimento normal; a educação deve formar realmente do cego uma pessoa normal, de pleno valor no aspecto e eliminar a palavra e o conceito de “deficiente” em sua aplicação ao cego. E, por último, a ciência moderna deve dar ao cego o direito ao trabalho social não em suas formas humilhantes, filantrópicas, de inválidos (como se tem cultivado até o momento), senão as formas que respondem à verdadeira essência do trabalho, unicamente capaz de criar para a personalidade a posição social necessária (VYGOTSKI, 1989, p. 87).

Tendo como base a psicogênese da linguagem, a dimensão sócio-histórica do ser humano mediado pela linguagem, Vigotski, apesar de não ter tido tempo de rever sua obra, deixou um importante legado marcado pelo conceito de inclusão, deturpado, nos dias atuais, por conta de políticas que, em nome da inclusão, “fazem” uma educação de forma bastante segregadora.

Com esses destaques sobre o caminho do desenvolvimento da pessoa cega, vai caracterizando que a AVA precisa ser tida não só como mero treino, mas como componente essencial para a pessoa com deficiência visual se tornar sujeito cultural.

O homem cultural é aquele que, vivendo com outros homens, apropria-se e cria formas mediatas de estar no mundo, de apreendê-lo, de transformá-lo. Necessariamente, vale-se da língua/linguagem para tanto e desenvolve o pensamento verbal. Este passa a regular o seu comportamento, permitindo que suas próprias funções elementares (sensação, percepção) sejam desenvolvidas para um dado curso que o habilita a estar no mundo de modo ativo (BARROCO, 2007b, p. 245).

---

<sup>4</sup> Década de 1920 em que, na então União Soviética, estava se consolidando a revolução social .

Para mais bem compreender a constituição dessa natureza no homem pode-se recorrer também à Agnes Heller. Esta autora não trata da educação de pessoas com deficiência visual, nem de AVA, mas como os homens formam a sua conduta propriamente humana, para serem participantes da genericidade humana, ou para serem gêneros humanos. Essa formação se dá na cotidianidade que vivenciam.

Heller nasceu em 12 de maio de 1929, foi educada em Budapeste. Discípula de Lukács, foi professora de sociologia na Universidade de Trobe, na Austrália, e Membro da Escola de Budapeste. Marxista, deixou partido em 1977 e emigrou para EUA. Suas obras abordam suas preocupações em relação à vida cotidiana, à ética e moral e à reflexão sobre a condição humana. Neste artigo, me apoiarei nas suas duas obras relacionadas à vida cotidiana: *O Quotidiano e a História* (1972) e *Sociología de la vida cotidiana* (2002).

Lembro que, para Leontiev (1978), a estruturação do psiquismo humano ocorre a partir da atividade social e histórica dos indivíduos, pela apropriação da cultura humana, produzida historicamente, e a formação do indivíduo se realiza a partir da apropriação das objetivações que compõem o gênero humano, sendo que essas objetivações são o resultado da atividade humana, produto do trabalho. A apropriação por parte do indivíduo das objetivações é sempre mediatizada pelas relações sociais e ocorre no que Heller denomina de vida cotidiana.

Para Heller, ao nascer, o homem já está imerso em uma cotidianidade que terá que absorver e dominar para se tornar um adulto, e só é adulto quem é capaz de viver por si mesmo sua cotidianidade. A seu ver, o ser humano, deve dominar, antes de tudo, a manipulação das coisas. Heller (1972, p. 19), pensando na sociedade do século XX, destaca que o homem adulto “[...] deve aprender a segurar o copo e a beber no mesmo, a utilizar o garfo e a faca, para citar apenas os exemplos mais triviais”, e afirma que não é adulto aquele que come com as mãos, mesmo que seja para satisfazer suas necessidades vitais.

Ainda segundo Heller, cada homem deve adquirir certo grau de habilidade, de acordo com a idade e o lugar, já que a divisão do trabalho se apresenta de diferentes modos. Para ela:

Em nossos dias todos devem aprender a beber em um copo e quando se vive num edifício a usar o elevador. Porém nem todos temos exatamente a mesma destreza que um torneiro, ou costurar com a mesma habilidade que um alfaiate, ou pintar

como um pintor. Por outro lado, na vida cotidiana a habilidade deve aplicar-se em múltiplas direções (e com intensidade e práticas iguais). (HELLER, 2002, p.161)

Segundo Heller, a vida cotidiana é a vida de todo homem, é a vida do homem inteiro; e esse homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua personalidade e de sua individualidade. Na cotidianidade, entram em funcionamento todos os sentimentos, todas as capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. Nesse aspecto da vida, mantêm-se ocupadas diversas capacidades, como: a visão, a audição, o olfato, o tato, também a habilidade física, o espírito de observação, a memória, a sagacidade, a capacidade de reagir; operam ainda os mais diferentes afetos, amor, ódio, desprezo, compaixão, participação, simpatia, antipatia, desejo, nostalgia, inveja, repugnância, veneração, náusea, amizades, etc. Para a autora:

A vida cotidiana é em seu conjunto um ato de objetivação: um processo no qual o particular como sujeito sobrevém/acontece do 'exterior' e as suas capacidades humanas 'exteriorizadas' começam a viver uma vida própria e independente dele, e continuam vibrando em sua vida cotidiana e na dos demais de tal modo que estas vibrações - mediante algumas mediações - introduzem-se na forte corrente do desenvolvimento histórico do gênero humano e este contraste obtém um objeto - conteúdo de valor. Por isto podemos afirmar que o início da vida cotidiana é a base do processo histórico universal (HELLER, 2002, p. 165).

A assimilação da manipulação das coisas, para a cotidianidade, inicia-se sempre por grupos que estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, em que esse indivíduo aprende os costumes, normas, ética. E é no grupo que o homem aprende os elementos da cotidianidade, como, por exemplo, o modo de cumprimentar ou como comportar-se nas mais diversas situações, entretanto esse homem só pode ser considerado adulto quando sai do seu grupo de convívio e é capaz de manter-se com autonomia e reproduzir comportamentos aceitáveis à comunidade, de mover-se e mover esse ambiente. Com Heller, é possível pensar que o início da vida cotidiana é a base do processo histórico universal e que é distinta em cada período histórico.

A vida cotidiana não está "fora" da história, mas no "centro" do acontecer histórico: é a verdadeira "essência" da substância social. As

grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam. Toda grande façanha histórica concreta torna-se particular e histórica precisamente graças a seu posterior efeito na cotidianidade. O que assimila a cotidianidade de sua época assimila também, com isso, o passado da humanidade, embora tal assimilação possa ser consciente, mas apenas “em si”. (HELLER, 1972, p.20).

Para melhor compreensão do que venho apresentando, cabe aqui uma pausa para esclarecer como a autora húngara compreende as categorias “em si” e “para si”. Duarte (1993, p. 135) esclarece que Heller, da mesma forma que Marx, utiliza essas categorias como categorias relativas e tendenciais. São relativas porque tanto podem ser utilizadas tomando por referência a relação entre homem e natureza, caso em que o ser-em-si será a natureza e o ser-para-si a sociedade; quanto podem ser usadas considerando-se apenas o âmbito da prática social humana, na qual o ser-em-si caracteriza a genericidade que se efetiva sem que haja uma relação consciente dos homens para com ela e o ser-para-si caracteriza a ascensão dessa genericidade ao nível da relação consciente. Assim, quando me referir a esses termos estarei utilizando essa categorização.

Para Duarte, não há nenhuma sociedade que não se estruture sobre as objetivações genéricas em-si na esfera da genericidade para-si, e esta só se constitui a partir de um nível de desenvolvimento histórico-social. Por meio do trabalho o homem foi transformando a natureza, e mesmo que fosse de uma maneira muito primitiva, por meio da utilização de objetos, o homem foi se constituindo em um ser genérico, um ser genérico em-si. Sobre as objetivações, Duarte (1993, p. 136-137, grifos no original), afirma:

As objetivações humanas limitam-se aos utensílios (os objetos “produzidos” pela atividade humana), os costumes e a linguagem. Essas três objetivações constituíram a primeira e indispensável esfera de objetivação do gênero humano. Nenhuma sociedade alienada ou não, pode prescindir dessa genericidade em-si. [...] Isso significa que todo indivíduo deve se apropriar dos objetos, das maneiras de agir e da linguagem, sem o que ele não pode viver em sociedade. Através da apropriação dessas objetivações é que se inicia o **processo de formação de todo ser humano.**

Ante esses destaques, pode-se entender sob que enfoque Vigotski encaminha a defesa da educabilidade da pessoa cega, já que demonstra quanto a cegueira não é impedimento para que aprenda e se desenvolva como as demais pessoas. Embora tenha especificidades em seu percurso, as leis gerais do desenvolvimento permanecem as

mesmas, como explica Barroco (2007b).

Heller, por outro lado, mas na mesma direção de defesa do pleno desenvolvimento de todos, permite defender a importância da AVA como uma parte essencial da educação da pessoa com deficiência visual. Ao teorizar sobre a cotidianidade não como um mero viver, mas como um espaço de reprodução da genericidade, que é fundamental para a construção social do psiquismo das pessoas, a autora instiga a que se olhe para ela com cuidado. Nas atividades cotidianas, que precisam ser ensinadas aos cegos e aos sujeitos com baixa visão, de modo estruturado e adaptado, estão os germes para as elaborações posteriores.

Falando de outro modo, a idéia de pertencimento ao gênero humano é que poderá se ver capaz de se apropriar daquilo que os demais homens vêm edificando no campo das ciências, artes e filosofia. Conforme Heller, estas são as atividades que pertencem à esfera do não-cotidiano. Mas só podem avançar sobre estas quem já se encontra envolto com aquelas de ordem cotidiana.

## CONCLUSÃO

Com o presente texto, espero ter esclarecido que toda atividade desenvolvida com o aluno cego ou com necessidades educacionais especiais no âmbito visual, devem assumir um caráter sistematizado. Mesmo aquelas atividades que, para os alunos videntes, poderiam ser tomadas como próprias à cotidianidade e não-condizentes com o conteúdo curricular, para a população em questão isso se diferencia. Àqueles cuja relação com o mundo não se pauta na visão, devem, sim, ser ofertadas, em algum espaço do trabalho escolar, as condições de ser e estar no mundo como gênero humano. Se, na contemporaneidade, os homens se realizam como tais pela linguagem verbal (oral, escrita, sinalizada, etc.), se eles precisam se apropriar daquilo que as outras gerações elaboraram e objetivaram, então o domínio dos valores, usos, costumes, domínios de processos e procedimentos, etc. devem estar na ordem do dia.

Contudo, isso deve se dar de modo diferenciado do que comumente pode ser encontrado. Ensinar aquilo que, na cotidianidade, transforma os homens em gênero humano não se constitui em tarefa fácil quando se almeja o alcance da consciência, seja como atividade psíquica superior, seja como superação da alienação.

Pela teoria vigotskiana e pelos escritos de Agnes Heller, é possível entendermos o trabalho educacional com a AVA como condição inicial para a formação da

genericidade na pessoa cega. Isso se torna defensável, quando o alvo é o alcance dos estágios seguintes. Ao cego, busca-se a formação de uma visão de mundo, de sociedade e de homem mais ampla e comprometida com a coletividade, constituída por videntes e não-videntes. Assim, entendo que, nas coisas mais simples, estão as sementes para as mais complexas, na cotidianidade contemplada como atividade curricular, repousa a possibilidade da não-cotidianidade.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Sonia Maria Chadi de Paula. **Desvendando a ação: um estudo sobre as atividades da vida diária e a criança com cegueira**. 2001. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **Psicologia educacional e arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana**. Maringá: EDUEM, 2007a.

\_\_\_\_\_. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 2007. 414 p. Tese Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Araraquara: UNESP, 2007b.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre uma proposta educacional inclusiva em tempos de prática social excludente. In: **Proposta curricular para a educação especial norteadores teóricos**. p. 8-23 Sarandi: SME, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Visual**, v. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de set de 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Programa Nacional de Apoio à Educação de Deficientes Visuais**. Brasília: MEC/SEESP, 2002a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Adaptações curriculares em ação – Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. Brasília: MEC/SEESP, 2002b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Orientação e visão subnormal**. Brasília: CENP/SEESP, 1988.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 01/2009.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista da. A deficiência visual através dos tempos. In: Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual vol. 1 fascículos I - II - III. Colaboração: Instituto Benjamin Constant. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

CARVALHO, Alfredo Roberto de; ROCHA, Jomar Vieira da; SILVA, Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da. **Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão.** In: Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL. Resolução nº. 316, de 19 de jul de 2006. **Diário Oficial da União.** Brasília: DF, 2006.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.** Campinas: Autores Associados, 1993.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. (Org). **Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação.** São Paulo: Casa Psi Livraria, Editora e Gráfica LTDA, 2007.

FERREIRA, Júlio Romero. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais. Cadernos CEDES,** Campinas, v.19, n. 46,1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em: jul. 2008.

FREDERICO. Carlos Eduardo. **O domínio de Atividades de Vida Autônoma e Social – AVAS referente à alimentação de crianças surdocegas com fissura lábio palatal.** 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

\_\_\_\_\_. **Sociologia de la vida cotidiana.** Barcelona: Ediciones Península s.a., 2002.

SIERRA, Maria Angela B. **De crisálidas às borboletas de Zargosk: Vigotski e suas contribuições para educação especial nas áreas da surdez, cegueira e surdocegueira.** 2005. 100 p. (Monografia) Curso de Especialização em Teoria Histórico Cultural. Maringá:UEM, 2005.

SILVA, O. M. *A epopéia ignorada. A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.* São Paulo:CEDAS, 1987.

VYGOTSKI, L S. **Obras Completas – Tomo V. Fundamentos de Defectologia,** Cidade de La Habana: Editorial Pueblo Educación, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escolhidas II**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas V** Fundamentos da defectologia. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança. Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.