



## VIGOTSKY: A INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DOS SURDOS

**LINAIR MOURA BARROS MARTINS (PPGE/FE/UnB)**<sup>1</sup>  
**MARIA CARMEM V. R. TACCA (PPGE/FE/UnB)**<sup>2</sup>  
**CELESTE AZULAY KELMAN (PPGE/FE/UnB)**<sup>3</sup>

### Introdução

Este ensaio tem o objetivo de analisar a contribuição de Vigotsky quanto à educação dos surdos expressa no livro “*Fundamentos da Defectologia*”. Nesta leitura pode-se perceber a atualidade dos temas abordados, principalmente quanto à proximidade entre os princípios colocados por este teórico e os princípios que fundamentam as propostas que ora denominamos “Educação Bilíngue” e “Educação Inclusiva” no campo da surdez.

Na leitura dos dois capítulos “*Princípios da educação social das crianças surdas*” (1925) e “*A coletividade como fator de desenvolvimento da criança deficiente*” (1931), percebe-se a contemporaneidade dos princípios colocados à educação dos surdos. No primeiro capítulo Vigotsky advoga em favor do oralismo. Embora criticando a severidade dos métodos utilizados para o ensino da língua oral, ele propõe que o trabalho pedagógico iniciado com o pré-escolar que afaste da criança a necessidade da mímica. Embora favorável a uma pedagogia que respeitasse os dotes naturais das crianças surdas, este autor ainda não reconhecia o status linguístico da língua de sinais, denominada mímica por ele.

Já no segundo capítulo, convencido da importância da mímica para o surdo, ele conclama a uma revalorização desta no contexto pedagógico, apontando para o políglotismo. Na sua concepção, o desenvolvimento linguístico está intrinsecamente ligado à participação na coletividade e por isso propõe um modelo de educação social coletiva onde “*una colaboración com niños oyentes e la utilización maxima de todas las clases de lenguaje accesible*” são condições para o melhoramento da educação do surdo.

Vigotsky não chega a propor uma teoria que traduza a ação pedagógica na educação dos surdos, mas seus princípios gerais demonstram a importância da “*mímica*” como meio de desenvolvimento linguístico do aluno surdo. Embora esta obra seja do início do século passado, suas proposições aproximam-se das atuais quanto à educação linguística e à inclusão dos surdos no contexto educacional.

### Desenvolvimento atípico e compensação

Alinhado ao pensamento marxista, Vigotsky estudou vários aspectos do desenvolvimento humano, como a linguagem, o pensamento, a formação de conceito, a formação da mente, dentre outros.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade de Brasília –UnB. SMPW Q. 20 Conj. 01 Lote 5 Casa B. CEP: 71.745-001 – Brasília/DF. linairmoura@gmail.com

<sup>2</sup> Professora do PPGE – UnB. mctacca@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Professora Adjunta do PPGE - UnB. Orientadora da primeira autora. SQSW 303 Bloco I Apto. 201 – CEP: 70.673-309. cel.azul@superig.com.br

Sua concepção sobre o desenvolvimento buscou entender a gênese e a estrutura das funções psíquicas superiores, encontrando elementos que demonstraram de forma dialética, como o homem responde às suas necessidades conjugando sua estrutura biológica com a contribuição do social. “O processo biológico contribuiu para a aparição do Homo Sapiens e o processo de desenvolvimento histórico converteu o homem primitivo num ser cultural.” (VIGOTSKY, 1983)

Para Vigotsky, o aparato cultural criado pelo homem, está destinado a um tipo biológico constante, denominado normal. A inserção da criança na cultura se encontra dependente da maturação e das funções correspondentes para operar com este aparato. As deficiências criam barreiras ou incapacidade para que os indivíduos possam acessar as criações culturais. Esta incapacidade, seja pelo desvio do tipo biológico ou pela redução das capacidades de algumas funções, estabelece o desenvolvimento sobre bases novas, de acordo com o novo tipo que fragiliza o curso normal de enraizamento da criança na cultura.

Desta forma, a inserção da criança com deficiência não tem como acontecer direta e imediatamente na cultura, âmbito próprio de desenvolvimento psicológico-cultural, área das funções psíquicas superiores, do domínio dos procedimentos e modos culturais de conduta. Esta inserção requer o aparato psicofisiológico que a criança não possui por isso ela percorre um caminho diferente porque utiliza vias alternativas para completar o desenvolvimento cultural e isto inclui formas especiais de conduta. Vigotsky chama este processo de “desenvolvimento atípico”.

Na obra *Fundamentos da Defectologia*, Vigotsky incorpora categorias do marxismo como força motriz e menos valia para construir uma proposição teórica em torno da defectologia. Ainda no primeiro capítulo do livro, Vigotsky faz uma analogia comparando a luta de classes, onde o operariado tem a sua força potencializada pela situação de opressão que o leva a suplantar as forças do capitalismo chegando à ditadura do proletariado. Essa analogia será empregada para estabelecer os pilares da compensação.

Os seus estudos sobre a defectologia e a criança deficiente não tiveram como objetivo estabelecer níveis de gravidade ou de insuficiência determinados pelas limitações biológicas, mas sim procurar os processos “substitutivos”, “sobreestruturados” e “niveladores” que constituem a compensação no desenvolvimento e na conduta da criança deficiente.

A compensação é a capacidade que tem o organismo de, diante de uma função afetada, acumular uma energia psíquica capaz de tomar uma rota alternativa para que o desenvolvimento se complete (VIGOTSKY, 1997). Este processo se desenvolve na medida em que a deficiência provoca um sentimento de menos valia que desencadeia uma força motriz que leva o indivíduo a reagir ao “defeito”, estimulando o desenvolvimento de fenômenos psíquicos para sua superação. Juntamente com o defeito o organismo possui forças capazes de amenizá-lo. Assim o desenvolvimento não ocorre na linha do “defeito”, pelo contrário, ele segue a direção oposta em razão da tensão criada pelas condições do defeito e da força reagente que leva o sujeito a agir criativamente no sentido de encontrar caminhos de rodeio e alcançar o desenvolvimento.

Um outro princípio estabelecido pelo autor a partir dos seus estudos sobre o desenvolvimento das funções superiores (VIGOTSKY, 1983), é que toda função do processo de desenvolvimento aparece duas vezes: primeiramente no nível coletivo, como meio de adaptação social e só depois no nível individual como meio de adaptação pessoal.

Vigotsky integra este último princípio com a compensação no contexto da surdez, e estabelece princípios que, sem o conhecimento de sua obra, a educação dos surdos levou cem anos para alcançar. A leitura dos capítulos: “*Princípios da educação social das crianças surdas*” e “*A*



*coletividade como fator de desenvolvimento da criança deficiente”* possibilita este entendimento.

### **Princípios da educação social das crianças surdas**

Neste capítulo, Vigotsky faz duas principais críticas em relação à educação tradicional de surdos: ao método oral por sua severidade e à escola especial por separar a criança surda do convívio social. O autor advoga em favor do sistema de educação implantado na Rússia, que defendia uma pedagogia social de surdos.

O primeiro pressuposto sobre o qual Vigotsky estabelece sua elaboração demonstra o caráter sócio-histórico sobre os qual concebe o desenvolvimento.

*Cualquier insuficiencia física – sea la ceguera o la sordera – no solo modifica la relación del niño con el mundo, sino que, ante todo, se manifiesta en las relaciones con las personas. “El defecto orgánico se realiza como anormalidad social de la conducta.”* (p. 116).

O autor está se reportando aos princípios da compensação pelo qual, as barreiras ao desenvolvimento da criança deficiente são colocadas pelo contexto social, na medida em que as criações culturais estão preparadas para um tipo “normal” que exigem, para sua operação, um aparato psicofisiológico que a criança não possui. A promoção do desenvolvimento terá que passar então pela modificação da relação social, que é o âmbito onde sua limitação se evidencia. A proposta pedagógica terá que criar caminhos alternativos, levando em conta “*las tendencias naturales*” da criança. Este é o fundamento estabelecido por Vigotsky: a elaboração de uma pedagogia que respeite a constituição da criança deficiente e que seja capaz de criar estratégias para que o desenvolvimento se concretize por rotas alternativas.

Para ele, o “defeito”, em si, não estabelece a deficiência. Esta advém da não completude do desenvolvimento cultural. É uma consequência sentida indireta e secundariamente na relação social.

Vigotsky apóia-se na reflexologia pavloviana para estabelecer a base psicofisiológica da aprendizagem, sobre a qual o processo histórico e semiótico vão se constituir. Este talvez seja um aspecto questionado pela psicologia cognitiva, entretanto o autor não para nos aspectos fisiológicos para determinar o desenvolvimento e a aprendizagem, pelo contrário, Vigotsky utiliza a reflexologia para explicar a forma como o estímulo será recebido e analisado, fato que importa na substituição de um órgão por outro e de um estímulo por outro, mas constituindo, no desenvolvimento atípico, um processo análogo ao desenvolvimento normal. Reconhece, neste particular, o signo como “excitador”, ou seja, utiliza elementos da cultura como promotores das reações condicionadas que o indivíduo desenvolve para construir novas formas de atuar com o aparato cultural.

Vigotsky dá grande importância à valorização dos dotes naturais da criança no processo pedagógico. No contexto da surdez estes dotes são representados pelo balbucio infantil, a mímica e os gestos naturais. Ele observa que o ensino tradicional da linguagem atrofia essas condições naturais que, por vezes, terminam por desaparecer em razão do contexto desfavorável.

A educação dos surdos passou um longo tempo direcionada basicamente, pelos aspectos fisiológicos da limitação imposta pela perda auditiva e pela não negação da surdez e das tecnologias criadas pelos surdos ao longo de sua história, dentre elas, a língua de sinais. O

Congresso de Milão, realizado em 1880, estabeleceu como modelo ideal de educação a abordagem oralista, que privilegia o ensino da língua oral e nega e impede o desenvolvimento da língua gestual com o objetivo de “normalizar” o surdo e torná-lo se não igual, pelo menos parecido com o modelo ouvinte. O próprio Vigotsky analisou e criticou os modelos oralistas de sua época, demonstrando como eram artificiais, como utilizavam de severidade, apelando para a consciência da criança, muitas vezes com crueldade, porque a linguagem oral não tem força suficiente para superar o pendor natural da linguagem gestual dos surdos. Vigotsky assinala “*Pero todos sabemos bien que cosa poco sólida es esta - apoyarse em la educación unicamente em los esfuerzos conscientes del alumno que son contrários a sus intereses y costumbres fundamentales.*” (pag. 119)

A crítica de Vigotsky aos métodos orais da época se apóia na compreensão de que estes iam contra a natureza dos surdos no que tange à linguagem. Ele chega a elencar os principais problemas desse método nas teses que elaborou para o Conselho Científico Estatal em 1925, intitulado “*comprobación experimental de los nuevos métodos de enseñanza del lenguaje a niños sordomudos*” (pag. 341): o aluno não aprende a linguagem, mas somente a pronúncia das palavras; o desenvolvimento linguístico é inferior ao desenvolvimento geral; leva a criança a criar a própria linguagem – a mímica; a língua oral nada acrescenta aos surdos como instrumento de acumulação da experiência cultural e participação na vida social; inconsistente psicológica e pedagogicamente quando tenta formar palavras a partir dos sons e frases a partir das palavras.

Utilizando as palavras de Gutsman, Vigotsky declara a ineficiência desses métodos na educação dos surdos: “*la mayoría de los egresados de las escuelas de sordomudos les falta capacidad para dominar los fenómenos y exigencias de la vida social.*” (p. 125)

Sem acesso aos sons, a criança não pode desenvolver a linguagem em toda a sua complexidade. Vigotsky ressalta a necessidade do aprendizado natural da linguagem antes da aprendizagem dos sons. Neste particular, ele aborda a valorização dos dotes naturais, mas não faz qualquer referência ao aprendizado da língua de sinais, nem de sua importância no preenchimento das funções que a linguagem oral ocupa na vida humana, como instrumento de elaboração de sentido e de construção de conceito, dentre outros. O autor critica duramente duas características da pedagogia aplicada aos surdos de sua época: a severidade dos métodos e juntamente com isso o fato de irem contra a natureza da criança surda e a escola especial que, separando o surdo do convívio especial, atrofiava as forças que “o ajudariam a incorporar-se à vida” pelo isolamento que lhe impunha.

O autor aponta a importância do desenvolvimento da linguagem, aprendida em contexto de uso, como capacidade que tem a função comunicativa e de instrumento de pensamento, entretanto apóia-se no aprendizado dos sons e na leitura labial, que, pela repetição constante acabariam por estabelecer um sentido “*Eso va formando lo máspreciado en nuestra labor con los preescolares – el habito de comprender, pensar y expresar sus ideas con la palabra oral*” (pag. 119),

Se por um lado Vigotsky percebe as falhas dos métodos oralistas e reconhece a necessidade de desenvolvimento da linguagem viva, por outro, ele não avança numa proposta que supere essas posições. Sua proposta continua dentro de uma visão de desenvolvimento da fala, desta vez iniciada na pré-escola, mas com o deslocamento do interesse do surdo pela mímica:

En el viejo sistema, el método oral era nocivo, en el nuevo puede llegar a ser fructífero. Es preciso organizar la vida del niño de tal manera que el lenguaje le

resulte necesario e interesante, en cambio, que la mímica no sea para el ni interesante ni necesaria (p. 125).

Quanto à escola especial, Vigotsky afirma que o maior defeito da escola tradicional é apartar o surdo do ambiente normal e isolá-lo num microcosmo fechado onde tudo está adaptado para o defeito, onde tudo se desenvolve pelo defeito. Por isso, sugere uma reforma que supere a psicologia do separatismo e implante uma pedagogia para os surdos na escola para “*niños normales*”, denominada educação social, com base na escola laboral revolucionária.

Ao defender uma educação social ele se apóia no pressuposto de que “o meio social e sua estrutura são o fator decisivo e final de todo o sistema educativo.” Entretanto, ao indicar a escola laboral como saída para a educação dos surdos, Vigotsky parece limitar todo o esplendor de seus princípios a apenas um aspecto de realização humana e inserção social: o trabalho.

Ressalta que a opção por um método de ensino está sempre condicionada pelas ideias presentes na sociedade e que a educação dos surdos deve se orientar pela busca de uma melhor forma de levá-lo a conquistar a linguagem por inteiro, contra o jargão da mímica, pela estimulação natural do desenvolvimento da linguagem.

As principais teses que fundamentam este trabalho foram apresentadas por Vigotsky ao Conselho Pedagógico em maio de 1925. Nelas, Vigotsky identifica o ensino da linguagem como o principal problema na educação dos surdos, mas argumenta que para decidir sobre o melhor tipo de escola, é preciso ter clareza sobre o papel da linguagem.

### **A coletividade como fator de desenvolvimento da criança deficiente**

Tendo em vista que o capítulo “*Princípios da educação social das crianças surdas*” foi escrito em 1925 e este em 1931, podemos perceber a reelaboração de alguns princípios defendidos no primeiro capítulo, principalmente no que diz respeito ao papel da educação linguística dos surdos, sobretudo ao oralismo. O autor volta a justificar sua opção pela educação coletiva elencando seus fundamentos.

Os pressupostos que hoje sustentam a educação bilíngue e a educação denominada “inclusiva” dos surdos, têm muita semelhança com o que Vigotsky estabelece como poliglotismo e educação coletiva.

Para embasar a educação coletiva, Vigotsky retoma seus próprios estudos sobre o desenvolvimento da linguagem, onde ressalta a importância do meio social para o desenvolvimento dos processos superiores quando, pela colaboração, a criança assimila modos sociais de conduta os quais aplica a si mesma. Desta forma o desenvolvimento individual está atrelado e dependente das formas coletivas de colaboração. Neste particular, o autor ressalta que isto se mostra com mais clareza no caso da educação dos surdos e atribui à ausência da fala um dos principais entraves para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em virtude de impossibilitar a interação social na coletividade.

Entretanto, ele apresenta uma nova visão sobre o oralismo e a mímica, alertando para o fato de que o ensino da fala se torna um fim em si, se instala na vida da criança surda como um parasita. A criança “aprende a pronunciar as palavras, mas não aprende a falar e a utilizar a linguagem como meio de comunicação e de pensamento” por isso a criança se volta para a mímica que “cumprе todas as funções vitais da linguagem”.

Ao abordar o papel da coletividade, Vigotsky questiona “o lugar que ocupa a linguagem na educação tradicional da criança surda”. Neste capítulo ele conclui que mesmo a educação

política e social proposta no capítulo “*Princípios da educação social das crianças surdas*” “tropeçou num enorme obstáculo que representa o insuficiente desenvolvimento linguístico dessas crianças”. Neste ponto ele propõe um retorno “*a la mímica*” como “*el único lenguaje mediante el cual el niño sordomudo puede asimilar una serie de principios*”. (p. 232). Para ele os objetivos da educação geral do surdo devem nortear os objetivos da educação linguística. Se o objetivo é apenas a assimilação externa da linguagem e uma capacidade de adaptação elementar a uma vida independente, o problema da linguagem se resolve facilmente. Entretanto, se o objetivo da educação é o mesmo que se coloca para as crianças normais, surge uma penosa divergência entre desenvolvimento linguístico e desenvolvimento geral.

Vigotsky não avista uma solução fácil para o problema, mas aponta o “*poliglotismo*” como caminho para desenvolvimento da criança surda e da criança normal. Nesta perspectiva está assegurada “*una pluralidad de las vias del desarrollo linguístico de los niños sordomudos.*” (p. 232)

Baseado em dados experimentais e clínicos, faz uma conclamação para reavaliação da atitude teórica e prática, colocando a “mímica” e a linguagem escrita em primeiro lugar. Vigotsky reporta-se às experiências norte-americanas e escandinavas ao falar em favor do poliglotismo sem, entretanto, estabelecer base pedagógica que pudesse dar conta da prática. Esta imprecisão pode tanto dar margem à interpretação em favor do bilinguismo como também da Comunicação Total. Ao bilinguismo por privilegiar a modalidade gestual juntamente com a escrita, sem ênfase no aprendizado da língua oral e à Comunicação Total por citar “uma pluralidade de vias de desenvolvimento linguístico”.

Esto significa que debemos utilizar en la práctica todas las posibilidades de actividad linguística del niño sordomudo, sin tratar con desprecio la mímica, sin menospreciarla ni encararla como un enemigo, comprendiendo que las diferentes formas del lenguaje pueden servir no tanto para competir con la otra, o para frenar mutuamente su desarrollo, sino como peldaños por los cuales el niño sordomudo se eleva hasta el dominio del lenguaje. (p. 233)

Ele reconhece que o desenvolvimento linguístico fraco é fator de exclusão da criança surda. “*La educación social se apoya en el desarrollo incompleto del lenguaje, este conduce a la exclusión de la colectividad, y la exclusión de la colectividad frena simultáneamente tanto la educación social como el desarrollo linguístico.*” (p. 232)

Na perspectiva colocada por Vigotsky, desenvolvimento linguístico e colaboração coletiva são dois aspectos do mesmo processo, pois a coletividade é o fator fundamental do desenvolvimento linguístico e a linguagem só se desenvolve na coletividade. Ao nosso ver, estes são princípios fundamentais que sustentam tanto a proposta inclusiva quanto a educação bilíngue.

## **Conclusão:**

Embora conduzido por pressupostos diferentes, Vigotsky chegou à compreensão da importância da coletividade para o desenvolvimento.

Edler Carvalho (2004) faz uma retrospectiva histórica para concluir que a ideia da inclusão representa um momento histórico que foi precedido por várias mudanças nas formas de pensar do homem, principalmente no campo da filosofia. A mudança deste olhar alterou as concepções prévias, calcadas no positivismo mecanicista, para o “resgate da vida, da energia e

do espírito”. Os movimentos e as propostas educacionais passaram a convergir para o “todos nós”, valorizando a integralidade do objeto científico para além de sua materialidade. Uma nova ética passou a conferir a todos a igualdade de valores, procurando superar todas as formas de discriminação.

Nesse contexto, foi gestado o modelo de educação inclusiva, tendo como princípio o respeito às diferenças e apontando para a necessidade da convivência de todas as crianças, delegando à escola a criação das condições pedagógicas para favorecer o aprendizado de todas as crianças, independente das diferenças sociais, raciais ou de níveis de aprendizagem causadas por deficiências, dificuldades de aprendizagem, transtornos globais do desenvolvimento ou pela superdotação.

Desta forma, a concepção de coletividade hoje está mais fundamentada na ideia de uma sociedade diversa e plural em que todos os seus membros precisam conviver em harmonia. Os movimentos em torno da educação (Jomtien, 1990; Salamanca, 1994) estabeleceram grandes marcos que estão sendo perseguidos e implantados nos sistemas educacionais, valorizando a inclusão de todos aqueles que de alguma maneira não tiveram acesso à educação e o acesso se dava em ambientes segregados. A Declaração de Salamanca recomenda a inclusão das pessoas com deficiência nos sistemas regulares de ensino. Vigotsky estava convencido da necessidade da coletividade para o desenvolvimento da criança surda. Hoje, embora a inclusão seja conduzida por objetivos diferentes, a escola também está convencida da necessidade da participação coletiva.

Quanto à poliglossia, a política pública brasileira advoga em favor do bilinguismo e grandes esforços têm sido despendidos para sua implementação, mesmo que ainda exista, no contexto educacional como um todo, a convivência do oralismo, da comunicação total e do bilinguismo. Os princípios gerais defendidos no bilinguismo apontam para a língua de sinais com a língua natural dos surdos que deve ser aprendida desde o nascimento como instrumento de comunicação e instrução, bem como o ensino da língua falada da comunidade majoritária preferencialmente na modalidade escrita.

Mesmo que em campos específicos haja distinções entre as propostas atuais e os princípios colocados por Vigotsky, encontramos nos princípios gerais, muitas semelhanças entre seu pensamento e as concepções estão guiando a educação dos surdos.

Esta conclusão se torna ainda mais relevante por sabermos que a educação dos surdos só recentemente – a partir das últimas décadas do século passado – chegou a este entendimento.

Alinhada com o discurso da inclusão, a proposta bilíngue veio resgatar o papel da língua de sinais na educação dos surdos. Já no século XVIII, L’Epée educava surdos em Paris, utilizando a língua de sinais. Após o Congresso de Milão em 1880, a língua de sinais foi duramente reprimida, sendo banida do contexto educacional em vários países, com a eleição do oralismo como a proposta para educação dos surdos. Apesar de proibida no contexto escolar, a língua de sinais nunca deixou de ser usada nas comunidades surdas, permanecendo como uma reivindicação das mesmas. Na década de 60, Willian Stokoe estudou as línguas de sinais e descobriu que elas possuíam todos os parâmetros linguísticos para serem consideradas línguas. No Brasil, somente a partir da década de 70, a língua de sinais começou a voltar para o contexto educacional, primeiramente, dentro das possibilidades oferecidas pela Comunicação Total que consiste na prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas" (STUART 1993, apud LACERDA, 1998).

Lacerda (1998) faz uma análise das duas propostas educacionais, oralismo e comunicação total, concluindo que o oralismo promoveu alguns ganhos na comunicação, mas no campo



acadêmico, a maioria não alcançou níveis satisfatórios para sua idade. Algo que Vigotsky já havia detectado há oitenta anos. Quanto à Comunicação Total, permitiu o contato com a língua de sinais, melhorando a comunicação dos surdos, mas, no aspecto acadêmico, o aluno não adquiriu um nível de desenvolvimento desejável em nenhuma língua.

A proposta bilíngue veio como resposta ao fracasso das anteriores, considerando a língua de sinais como língua natural dos surdos à qual podem ter acesso e adquirir apenas no contato com outros falantes. Através dela o indivíduo surdo desenvolve a comunicação e os processos de pensamento e aquisição de conceitos, bem como todas as funções que a linguagem preenche para o ser humano.

Estas propostas se tornaram possíveis em razão dos estudos realizados principalmente na linguística e na educação, sem negar os movimentos de reivindicação das comunidades surdas pelo reconhecimento de sua língua. Ao ler a obra de Vigotsky percebemos que os princípios que hoje justificam essas propostas, já estavam bem claros para este teórico.

O oralismo permaneceu como principal orientação pedagógica na educação dos surdos ainda durante muito tempo depois da morte de Vigotsky. Precisamente, sessenta anos separam sua morte (1934) da Declaração de Salamanca (1994) quando a língua de sinais foi oficialmente recomendada em nível mundial como meio de comunicação e instrumento de mediação no contexto educacional.

A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

Antes disso, em nível mundial, havia a recomendação do Congresso de Milão de 1880, consagrando a língua oral como instrumento a ser utilizado na educação dos surdos, sendo proibida a língua de sinais. Como consequência, os surdos foram submetidos a severos métodos para o aprendizado da língua oral.

A obra de Vigotsky foi revelada ao ocidente a partir da década de 60 do século passado. Não podemos afirmar se seus princípios teriam modificado a educação dos surdos, caso tivessem sido conhecido mais cedo, mas sua leitura tardia leva ao reconhecimento de que Vigotsky já tinha ultrapassado estágios que ainda se tentam superar nesse campo da educação.

### **Bibliografia:**

EDLER CARVALHO, R. Educação Inclusiva com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERNANDES, E. (org); QUADROS, R. M. [et al.] Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005.

GUARINELLO, A. C. O papel do outro na escrita de sujeitos surdos. São Paulo: Plexus, 2007.

LACERDA, B. F. C. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cad. CEDES* [online]. 1998, v. 19, n. 46, pp. 68-80. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300007&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 20/11/2008.

SALLES. H. M. M. L. (org). Bilinguismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.





3 a 6 de novembro de 2009 - Londrina – Pr - ISSN 2175-960X

QUADROS, R. M. Idéias para ensina português para alunos surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

VIGOTSKY, L. S. Obras Escogidas, Tomo V, Fundamentos da defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKY, L. S. Obras Escogidas. Tomo III. Madrid: Visor, 1983.