

CONTRIBUIÇÕES PARA UMA HISTORIOGRAFIA DA DEFECTOLOGIA SOVIÉTICA¹

CONTRIBUTIONS TO A HISTORIOGRAPHY OF SOVIET DEFECTOLOGY

*Nilson Berenchtein Netto*²

*Daniela Leal*³

RESUMO: O objetivo deste artigo é resgatar o processo histórico de desenvolvimento da Defectologia soviética, tendo em vista as contribuições desse ramo da ciência para a educação, a Psicologia e a Filosofia. Para tanto, retomou-se o surgimento da Educação Especial na Rússia czarista, para chegar ao crescimento e incremento dos estudos relacionados às deficiências no período posterior à Revolução de Outubro. O artigo centra seus esforços em apresentar um panorama das obras dos principais estudiosos da defectologia na URSS especialmente aqueles que se dedicaram ao estudo e à educação de pessoas com deficiências múltiplas, principalmente a cegueira e a surdez. Nessa perspectiva, foram contempladas as obras de Vigotski, Sokolianski, Meshcheriakov, Ilienkov e Yarmolenko e suas devidas contribuições ao incremento da Defectologia.

PALAVRAS-CHAVE: Defectologia; Psicologia Histórico-Cultural; Educação Especial; História da Psicologia; Psicologia soviética.

ABSTRACT: The purpose of this article is to rescue the historical process of Defectology soviet development, considering the contributions of this subject to the education, Psychology and Philosophy. Therefore, we considered the emergence of Special Education in Tsarist Russia, to reach the growth and increase of studies related to deficiencies in the period after the October Revolution. The article focuses its efforts in presenting an overview of the defectology leading scholars works in the USSR, those who dedicated themselves to the study and education of persons with multiple disabilities, especially blindness and deafness. In this perspective, we contemplated the works of Vygotsky, Sokolianski, Meshcheriakov, Ilienkov and Yarmolenko and their respective contributions to the increase of Defectology.

KEYWORDS: Defectology; Historical-Cultural Psychology; Special Education; History of Psychology; Psychology Soviet.

¹ Este artigo é uma síntese de dois trabalhos completos publicados nos anais da 9ª e 10ª jornadas do Núcleo de Ensino de Marília, respectivamente intitulados: “Para além de Pigmalião: a educação de cegos-surdos na União Soviética e suas contribuições ao desenvolvimento da Psicologia, da Pedagogia e da Filosofia” e “Deixando a terra de silêncio e escuridão - Elementos para uma historiografia da Defectologia Soviética”.

² Professor Doutor na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS - Campus Paranaíba (CPar). E-mail: nettoberenchtein@gmail.com

³ Doutoranda no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. CNPq. E-mail: dannylegal@gmail.com

INTRODUÇÃO

Há pessoas em nosso país que são privadas de visão, audição e fala. À primeira vista, uma pessoa que é surda, muda e cega aparenta ser completamente isolada do mundo, incapaz de comunicar-se com o público em geral e incapazes para o trabalho.

Mas isso é um grande erro. Como todas as pessoas que vêem e ouvem, uma pessoa surda, muda e cega pode vir a ser um cidadão útil para seu país. Para isso, um desenvolvimento cultural e espiritual, prolongado e persistente, sob a orientação de um professor, é necessário.

[...] Os trabalhadores do colégio interno de Zagorsk estão construindo pontes do mundo dos surdos, mudos e cegos ao mundo das pessoas que ouvem e vêem.

[...] Esse triunfo sobre as dificuldades e caprichos da cegueira, surdez e mudez deu-nos, aos prisioneiros da escuridão e do silêncio, vastas oportunidades para a comunicação com o mundo [...]. (SERGEI SIROTKIN¹ – Carta ao jornal *Komsomolskaya Pravda*).

Pretende-se com este trabalho apresentar alguns elementos que traçam os principais caminhos trilhados pelos diversos pesquisadores e educadores de crianças com necessidades especiais na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Caminhos estes que partem de uma especialidade que no início do século XX passa a ser denominada *defektologiia*, contribuindo para ramificações específicas da educação como a *tyflopädagogika* (educação de cegos), *surdopädagogika* (educação de surdos), *surdotyflopädagogika* (educação de surdos-cegos), além da *oligofrenopädagogika* (educação para crianças com deficiências mentais) e da *logopediia* (educação para pessoas com dificuldades relacionadas à comunicação, equivale à atual fonoaudiologia) (PETROVSKI; YAROSHEVSKY, 1998).

Para desenvolver tal tarefa, buscou-se nas contribuições dos cientistas e educadores do período pré-soviético, tanto na Rússia czarista quanto de outros países que vieram a fazer parte da URSS, adentrando no período pós-revolução de outubro (1917) até a dissolução da União Soviética em 1991.

O levantamento histórico aqui apresentado inicia-se com a ida do pedagogo Francês Valentin Haüy para a Rússia, em 1807 e seu papel na fundação de escolas de educação especial nesse país, passando pela fundação de inúmeras escolas de educação especial e o surgimento do termo *defektologiia* em 1912, pelas mãos do psiquiatra russo Vsevolod Petrovich Kashchenko.

Em meados da década de 1920, Lev Semionovich Vigotski e seus colaboradores começam a desenvolver os fundamentos de uma psicologia fundada no Materialismo Histórico Dialético, que ao lado de suas investigações experimentais trouxeram

inúmeras contribuições para os estudos e a educação de crianças com diferentes tipos de deficiência.

Em 1923 começam os primeiros trabalhos de educação de cegos-surdos na URSS com uma pequena escola fundada por Ivan Afanasievich Sokolianski na cidade de Kharkov, que funcionou até o ano de 1938. Nesta escola foi educada Olga Ivanovna Skorokhodova, a antípoda soviética da estadunidense Helen Keller. Skorokhodova, a mais distinta pupila de Sokolianski graduou-se em Psicologia e foi autora de três livros nos quais relatou como era sua percepção e compreensão do mundo na ausência dos mais importantes sentidos ativos, ou seja, a visão e a audição.

Em 1963 é aberta a escola de educação especial para crianças cegas-surdas na cidade de Zagorsk (atualmente chamada Sergiev Posad). No período entre o fechamento da escola de Kharkov e a abertura da escola em Zagorsk, tiveram grande relevância as contribuições de Aleksandr Ivanovich Meshcheriakov e Avgusta Viktorovna Yarmolenko, sendo que Meshcheriakov coordenou, durante anos, os trabalhos da escola de Zagorsk. As décadas que se seguiram, até o fim da experiência soviética continuaram desenvolvendo os temas de *defektologiia*, mas sem avanços comparáveis com aqueles das décadas de 1920 a 1960.

Posto, este breve histórico para iniciarmos nossas discussões sobre a historiografia da defectologia soviética, passaremos agora às discussões sobre o conceito de defectologia em si, juntamente com as propostas dos diversos pesquisadores e educadores de crianças com necessidades especiais na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas além de críticas e elementos a serem cuidadosamente desenvolvidos no futuro.

DEFECTOLOGIA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A primeira escola para cegos da Rússia foi fundada pelo pedagogo francês Valentin Haüyⁱⁱ (1745-1822) em 1807, quatro anos antes de fundar a primeira escola para surdos. Haüy trabalhou na Rússia a convite do Czar Alexandre I entre 1806 e 1817, as escolas fundadas por ele fecharam treze anos depois de sua fundação (MASLOV, 2010).

Novas instituições do tipo começaram a ser fundadas no país somente entre as décadas de 1860 e 1880, devido a um forte sentimento de caridade que vinha tomando a sociedade russa. Na última década mencionada, o interesse científico sobre a cegueira começa a emergir e surge o primeiro periódico sobre o assunto, porém, tal interesse era, de fato,

tornar as pessoas com deficiência produtivas à sociedade russa, o que dependia de investigações e ensino (MASLOV, 2010).

Em 1886 uma coletânea de artigos inaugurou as publicações em Braille. Às voltas do ano 1900 a Rússia contava com vinte e quatro escolas para cegos e com trinta e cinco em 1917. Uma figura importante desse período foi Konstantin Karlovich Grot, governante de Samara, que em 1881 fundou uma escola para cegos em São Petersburgo.

Grot descobriu, ao ser nomeado como dirigente da Fundação para Apoio das Vítimas da Guerra entre Rússia e Turquia, que havia um enorme número de pessoas que perderam a visão e frente a isso, decidiu criar um departamento de educação especial para pessoas com problemas visuais, que contou com o oftalmologista A. I. Skrebitsky como diretor. Graças aos esforços desses dois personagens, ainda em 1881 fundou-se o Conselho de Guardiães dos Cegos.

Skrebitsky, por sua vez, defendia e militava pela importância de se atentar para o problema da cegueira na Rússia. Em 1903 lançou o livro *A educação e formação dos Cegos e Assistência Social no Mundo Ocidental*, que "acelerou o processo de reforma das escolas de educação especial na Rússia" (MASLOV, 2010, p. 40).

A fundação da revista *Russkii slepets*ⁱⁱⁱ (O Cego russo), por O.K. Aderkas e V.N. Semchevskii em 1886, despertou o interesse científico da sociedade Russa pela cegueira. Dois anos depois surgiu a revista *Dosug slepykh* (Lazer do cego). Tal revista era “feita em Braille e continha diferentes informações sobre a vida dos cegos em outros países, na ficção, e em resoluções e regulamentos oficiais do governo sobre assistência social dos cegos”, o que tornava a revista bastante instrutiva para aqueles que já eram iniciados na leitura Braille, porém, “temas como educação especial de cegos e a atividade dos cegos na vida cotidiana não eram abrangidas ou mencionadas no jornal” (MASLOV, 2010, p. 41).

Era comum na Rússia que alguns termos científicos e nomes de disciplinas e especialidades tivessem origem ocidental, como no caso do termo *Defectologiya*. Tal termo foi introduzido na língua russa em 1912, por um psiquiatra chamado Vsevolod Petrovich Kashchenko (1870-1943) e alguns colaboradores, com o objetivo de distinguir as crianças com as quais trabalhavam de outras crianças que também eram designadas por especiais – crianças superdotadas.

Nos idos do primeiro quartel do século XX, o termo “defeituoso” não remetia a práticas e ideias preconceituosas como ocorre atualmente, o que fez com que o

grupo de autores usasse a palavra *defektivnii*, que logo foi adotada por outros cientistas russos como o neurologista Grigory Ivanovich Rossolimo (McCAGG, 1989).

O professor Kashchenko^{iv} foi também o responsável pela criação, em 1908, de um "sanatório-escola" privado para a educação de crianças "retardadas e anormais", porém, após a revolução de 1917, a instituição foi estatizada e passou a se chamar Casa de Aprendizagem da Criança (*Dom Izucheniia Rebenka*) e pouco tempo depois, tornou-se a Estação Experimental Médico-Pedagógica (*Mediko-Pedagogicheskaia Opytnaia Stanitsa*) do Comissariado Popular de Educação, da qual o professor Kashchenko foi o primeiro diretor.

Sobre o tratamento dessas crianças, vale mencionar que conferia-se importante papel às medidas de cura e saneamento. Mais especificamente acerca da educação, pode-se dizer, de acordo com Diachkov (1982), que:

A base do processo docente-educativo na escola-sanatório era o desenvolvimento das possibilidades criadoras das crianças, de suas iniciativas, mediante o profundo estudo dos educandos, a ampla utilização da visualização e do trabalho manual nas aulas, e o desenvolvimento do caráter independente. (DIACHKOV, 1982, p. 12)

Tais fatos atribuíram-lhe maior notoriedade e com isso, seu vocábulo passou a fazer parte dos nomes dos novos institutos que surgiram entre 1918 e 1920 para a formação de professores de crianças com alguma deficiência. Entre outras cidades como Moscou, Kiev (Ucrânia) e Petrogrado, sediaram os Institutos Pedagógicos para Crianças Defeituosas (*Nyeispravnyĩ Rebenka Pedagogicheskikh Institutov*) e aqueles que ali se formaram foram conhecidos por defectologistas (McCAGG, 1989).

Até mesmo o Congresso organizado pelo comissário da cultura e educação Anatoli Vasilevich Lunacharski e pelo reconhecido escritor russo Máximo Gorki^v (Alekssei Maximovich Peshkov) levou em seu título o termo cunhado pelo professor Kashchenko, o Primeiro Congresso de Toda Rússia pelo Combate à Defectividade Infantil, à Delinquência e Desabrigo (*Detskaia Defektivnost', Prestupnost' i Besprizornost'*), ocorrido em junho/julho de 1920 (McCAGG, 1989).

Entretanto, o professor Kashchenko era um conservador e dentro da conjuntura revolucionária que se instalou após a Revolução de 1917, era de se esperar que sua popularidade não durasse muito tempo mais. Foi deposto com o início do regime stalinista, por volta de 1930, porém, na década anterior, a defectologia já passara por grandes transformações, principalmente devido às contribuições do bielo-russo Lev Semionovich Vigotski e do russo Ivan Afanasievich Sokolianski. Afinal, a década de 1920 trazia uma

importante ambição, "incorporada no *ethos* socialista", que era tornar universal à educação (McCAGG, 1989, p. 54).

O psicólogo soviético Alexander Luria (1992), em texto autobiográfico sobre a história da Psicologia Soviética indica que a preocupação de Vigotski com a realização e o desenvolvimento das potencialidades individuais de crianças com deficiências físicas e mentais – com as quais teve contato quando trabalhou na escola normal – foi um dos motivos que o levou a interessar-se pela Psicologia acadêmica e foi o tema de grande parte de suas primeiras pesquisas científicas e “que permaneceu no centro de seus interesses científicos durante toda sua curta vida” (SHUARE, 1990, p. 72). De acordo com Bein et al (1997, p. 365):

Já no primeiro período de sua atividade científica, Vigotski sentiu interesse pela personalidade da criança mentalmente atrasada e fisicamente deficiente. E em Gomel, durante o período em que trabalhou dando cursos para professores, dedicou inteiramente sua atenção aos problemas do ensino das crianças com atraso mental. Ao longo de toda sua trajetória criativa, Vigotski examinou criticamente as teorias sobre o desenvolvimento psíquico da criança normal e da anormal, e analisou os diversos tipos de anomalias do desenvolvimento. Sua análise esteve orientada a descobrir a essência mais profunda da patologia: desde a gênese dos defeitos primários até a aparição, no processo de desenvolvimento, dos sintomas secundários e terciários; e mais tarde, na base dos nexos e relações interfuncionais até a compreensão das particularidades estruturais da personalidade integral da criança anormal.

Tal entendimento das ideias sobre a compreensão dos processos mentais humanos e a reabilitação das crianças com deficiência, foi compilado, ao menos parcialmente, no quinto tomo das “*Obras Escogidas*” – reunião de várias obras e textos escritos por Vigotski –, intitulado “Fundamentos de Defectologia”.

Em tais produções, apresenta-se o “caráter profundissimamente humanista” de sua obra. Como indica Marta Shuare (1990, p. 72):

Ali, na enfermidade, no defeito, na insuficiência e na incapacidade que se desenham plenamente as perspectivas de sua teoria, cujo núcleo de sentido é o profundo otimismo nas possibilidades do homem como sujeito da atividade, criador de sua própria história, artífice de seu desenvolvimento.

Para tanto, em razão dessas práticas, adotadas pela defectologia antiga e pelas escolas especiais daquela época, estarem voltadas exclusivamente à análise das limitações das pessoas com deficiência, Vigotski (1997) marca a necessidade de uma nova prática – defectologia moderna – que auxilie na criação de instrumentos culturais especiais e adaptados à estrutura psicológica da criança com deficiência, bem como a utilização de

procedimentos pedagógicos especiais que levem esta mesma criança a dominar o uso dos instrumentos.

Pode-se dizer, assim, que a forma de pesquisa e trabalho propostos por Vigotski desbravaram os caminhos “para uma nova abordagem dos estudos da mente e não só a visão através do amplo histórico, mas também no desenvolvimento dos homens como indivíduos” (MESHCHERYAKOV, 1979, p. 10).

Afinal, diante das ideias de uma defectologia moderna, poder-se-ia denominar e explicar o que ocorre na peculiaridade para, então, estabelecer os ciclos e as transformações do desenvolvimento e chegar na descoberta das leis da diversidade. Desse modo, o profissional, ao trabalhar com a criança com deficiência compreenderia que independente da deficiência, essa criança se desenvolve como qualquer outra, porém, de um modo particular.

Entre 1924 e 1930 Vigotski produziu boa parte de seus trabalhos sobre defectologia. Em 1929, expandiu seu Laboratório de Psicologia da Infância Anormal, criado em 1925/1926, transformando-o no Instituto Experimental de Defectologia e começou a publicar a revista *Voprosy Defektologii* (Questões de Defectologia). Porém, no ano seguinte o instituto teve seu nome mudado para “Instituto Científico-Prático de Escolas Especiais e Lares Infantis” e sua direção passou para o colaborador de Vigotski, I. I. Daniushevski, possivelmente por conta da “defectologia prática” que desenvolvia, em contraposição à proposta científica de Vigotski. Em 1931 a revista saiu de circulação e deixou de ser publicada (voltando apenas em 1958, vinte e quatro anos após a morte de Vigotski).

Juntos, Daniushevski e Vigotski (com a efetiva participação de Rosa Yevgenievna Lévína), iniciaram uma clínica da linguagem dentro do Instituto de Defectologia Experimental. Poucas informações se têm a respeito desse trabalho, mas sabe-se que ali estudavam “os aspectos preparatórios para uma reestruturação da logopedia. A clínica se converteu no protótipo de uma rede de escolas para crianças com graves alterações da linguagem” (BEIN et al, 1997, p. 378).

Cabe lembrar que, em 1943 o laboratório de Vigotski foi recuperado pelo jovem Alexei Ivanovich Diachkov^{vi} com o nome de Instituto Defectológico de Pesquisas Científicas e, em poucos anos o instituto dirigido por Daniushevskii foi fechado. Após a guerra, o sistema escolar foi sendo reconstruído e com a reforma educacional estabelecida por Nikita Khrushchev em 1958, novas possibilidades se abriram para a defectologia na URSS.

Como explicitam Bein et al (1997, p. 367), as ideias de Vigotski acerca das “possibilidades de desenvolvimento psíquico [das pessoas com deficiência], e não só da assimilação de conhecimentos e hábitos no processo de ensino, desempenhou um papel decisivo na reorganização da pedagogia especial”. Além disso, a discussão apresentada por ele acerca da deficiência como um constructo social é de essencial importância, para esse autor:

No homem não existe uma comunicação pura, a-social e direta com o mundo. Por isso a carência da vista ou do ouvido implica, frente a tudo, a perda das mais importantes funções sociais, a degeneração dos vínculos sociais e deslocamento de todos os sistemas de conduta. É preciso propor e compreender o problema da defectividade infantil, na psicologia e na pedagogia, como um problema social, porque seu momento social, anteriormente não observado e considerado comumente como secundário, resulta, na realidade, fundamental e prioritário. Deve ser estimado como principal. É preciso encarar com audácia este problema, como um problema social. Se uma deficiência corporal significa psicologicamente uma luxação social, desde o ponto de vista pedagógico, educar a essa criança é inseri-la na vida, como se insere um órgão luxado e enfermo. (VYGOTSKI, 1997, p. 78).

Como anteriormente mencionado, na década de 1920, além das contribuições de Vigotski, houve também o trabalho de Ivan Afanasievich Sokolianski (1889-1960), na cidade de Kharkov. A esse seu contemporâneo, Vigotski teceu inúmeros elogios e possuiu inúmeras concordâncias, contudo, pontuou também suas diferenças, de maneira crítica, porém respeitosa.

Sokolianski foi um dos principais desenvolvedores da *tiflosurpedagogika*, teorizando acerca da área e aplicando seu método no instituto de Kharkov – considerado um centro de investigação das tecnologias para o atendimento da criança surdo-cega, previa a “aquisição de técnicas de linguagem, comunicação, culturalização e socialização, assim como máquinas de leitura, dispositivos para a comunicação e recodificação de mensagens” (SANDOMIRSKAJA, 2008, p. 324), ou, nas palavras de Leontiev uma educação que buscava seu desenvolvimento integral, ou seja, “intelectual, moral, estético, físico e profissional” (ILHÉNKOV; GURGUENIDZE, 1976, p. 19)^{vii}.

Tais elementos podem ser constatados na preocupação de Sokolianski em propiciar a apropriação das manifestações faciais das emoções pelos estudantes do instituto. Sabe-se que a “mímica expressiva” tem um importante papel no processo de comunicação entre os videntes e essa é uma forma de comunicação que pode facilitar a vida e a relação dos cego-surdos de nascença, que nunca aprenderam a expressar mímica e pantomimicamente

suas emoções (LEONTIEV, 1983, p. 244). Como descreve Barroco (2007, p. 355), pautada nas reflexões de Sokolianski (1962),

[...] a imitação do bebê cego, surdo e mudo não difere de qualquer forma da imitação do bebê normal. Todavia, com o decorrer do tempo, a diferença na imitação facial da criança surda, cega e muda começa a ser mais notória e, se vive em condições desfavoráveis, a sua imitação começa a “congelar” ou a “petrificar”. Conforme Sokoliansky (1962, s.p.), “[...] isto significa que não são percebidas as possibilidades expressivas condicionais da face, e a face da pessoa cega, surda e muda se torna imóvel como máscara”. Assim, o esforço é para que se torne mais condizente o que quer expressar e o que de fato expressa.

Pavel Iakobson (1959, p. 152-153) explica que desde 1925 até 1938, no instituto dirigido por Sokolianski, desenvolveu-se um projeto de ensino às crianças cego-surdas de como manifestar externamente as “formas de expressão socialmente admitidas”. Para tanto, lançou-se mão do toque sistemático à face dos professores pelas crianças enquanto esses expressavam diversos tipos de emoção e de vinte e quatro máscaras com diversas expressões emocionais que “reproduziam com bastante variedade matizes de expressões próprias dos sentimentos mais típicos”. A intenção de possibilitar-lhes conhecer e manifestar tais expressões visava, exatamente, dar-lhes melhores condições de relação com o mundo circundante.

Apropriando-se de tais formas de expressão, não só aprendem uma nova forma de comunicação, como “ao tornar-se um meio de expressão dos estados emocionais, a mímica exercia uma influência enorme na organização de toda esfera emocional. A mímica humanizava aqui a esfera das emoções”, explica Leontiev (ILHÉNKOV; GURGUENIDZE, 1976, p. 18).

O trabalho de Sokolianski sofreu fortes determinações da conjuntura em que foi produzido, ele foi perseguido pelo governo ucraniano e por duas vezes preso, entre os anos de 1937 e 1939. Sokolianski e outros tantos pesquisadores da época, foram presos “sob a acusação absurda de ser um ajudante ‘dos inimigos do povo’” (MASLOV, 2010, p. 70). Sob o pretexto de que crianças cegas-surdas eram “retardadas mentais” o instituto foi fechado e grande parte de seu material e equipamento fora perdido.

No instituto viviam dez crianças, a maioria não resistiu à guerra, algumas delas foram assassinadas por soldados nazistas, os estudantes que sobreviveram foram transferidos para o Instituto de Audição e Fala de Leningrado, onde Avgusta Viktorovna Yarmolenko era assistente de direção. Entre os sobreviventes estava Olga Ivanovna

Skorokhodova, principal pupila de Sokolianski (PADDEN; BAKHURST, 1991; LEVITIN, 1982; MASLOV, 2010).

As principais ideias expressadas por Ivan Sokolianski em suas publicações acerca da educação de cegos-surdos-mudos foram aplicadas com grande sucesso por seu discípulo mais próximo, o psicólogo Alexander Ivanovich Meshcheriakov (1923-1974), que por volta de 1974 publicou um livro que representava o esforço em “descrever de forma sistemática o trabalho educativo realizado com o grupo experimental de alunos cegos-surdos no instituto de pesquisa em deficiências físicas e mentais entre 1955 e 1970 e na casa para crianças surdas-cegas em Zagorsk, entre 1963 e 1970” (MESHCHERIAKOV, 1974, p. 10).

O projeto desenvolvido por Meshcheriakov trouxe contribuições para o desenvolvimento da Psicologia pelo fato de demonstrar claramente “a natureza cultural do desenvolvimento psicológico” (HAKKARAINEN, 2007, p. 03). Como explicitou Leontiev, tais experiências tornaram manifestos “os fenômenos-chave do processo de formação da personalidade, da emergência da consciência humana” e com isso permitiram que se compreendessem “as relações que ligam os dados inatos e o contexto real da existência humana, isto é, o modo (meio) real da sua atividade vital” (ILHÉNKOV; GURGUENIDZE, 1976, p. 10).

Os apontamentos de Leontiev indicam, ainda, que as contribuições foram para além da Psicologia Geral, alcançando níveis conceituais e filosóficos. As palavras que seguem, de Evald Ilienkov são esclarecedoras nesse sentido:

Julgo que o alcance dos fatos que hoje examinamos se reveste também de uma importância considerável para a teoria e nomeadamente para a lógica, para a teoria do conhecimento do mundo pelo homem, para a dialética na sua concepção leninista. Tive pessoalmente a oportunidade de observar de perto, durante mais de uma dezena de anos, o trabalho de Meshcheriakov e dos seus admiráveis alunos e de os auxiliar na medida das minhas possibilidades, e estou convencido que esta colaboração me enriqueceu infinitamente mais, como filósofo, do que a leitura de centenas de obras filosóficas. Aí se descobre o mistério de processos como a formação do pensamento, dos conceitos, da força do raciocínio; a sua natureza esboça-se aqui no seu próprio ato de nascimento. (ILHÉNKOV; GURGUENIDZE, 1976, p. 21-2).

Nesse período, a grande preocupação de Ilienkov e seu mais profundo interesse nos trabalhos com o grupo de Psicólogos de Zagorsk, eram conseguir perceber e compreender “a origem e o surgimento do ser humano, e ainda, descobrir as leis segundo as quais o mundo das ideias e ideais é formado e moldado na alma de uma jovem criança”^{viii} (MAIDANSKY, 2005, p. 295).

Tendo em vista a ausência ou comprometimento dos canais de sentido mais importantes (visão e audição) os cego-surdos apropriam-se do mundo que os circunda principalmente pelo tato, ou seja, o tato é o alicerce principal sobre o qual se constitui seu psiquismo. Por mais complexas que sejam as funções mentais e os processos que emergem no curso do desenvolvimento, para muitos tais funções e processos são simples e comuns por serem observados cotidianamente no desenvolvimento da criança normal. No entanto, para uma criança desprovida da visão, audição e fala a situação é bem diferente: primeiro, pelo fato mencionado da criança com surdo-cegueira formar todas as suas ideias sobre o mundo pelo toque e manipulação, segundo, porque muitas vezes essa criança é privada dos meios normais de contato com as pessoas à sua volta.

Para o autor “a menos que arrume uma forma especial de contato organizado, essas crianças serão condenadas a uma vida de completo isolamento. Isso quer dizer que sua mente não se desenvolverá” (MESHCHERYAKOV, 1979, p. 08). Contudo, Sokolianski, citado por Meshcheriakov (1979, p. 08), atenta para um fato fundamental:

A criança surdo-cega possui um cérebro normal e o potencial para o desenvolvimento normal. No entanto, [mesmo possuindo tal potencial, pode ser que ele] nunca alcance o mesmo insignificante grau de desenvolvimento mental dependendo de seus próprios esforços. [Afinal, se a criança com surdo-cegueira não tiver] instrução especial, tal criança permanecerá uma completa aleijada mentalmente para o resto de sua vida.

Esse ponto será nodal nas reflexões de Ilienkov (2007)^{ix}, será o que, para ele, permitirá conhecer a gênese do humano no homem e na mulher. Para tanto, não basta a existência do substrato material que permite a humanização, ou seja, da matéria altamente organizada que em relação com o mundo circundante e com os outros seres humanos, em sua atividade, se humaniza. O cérebro é fundamental, mas não exclusivo no processo de humanização, é apenas o “material natural que se transforma em um órgão da atividade especificamente humana como o resultado da influência ativa formativa do trabalho ativo pelos órgãos externos do corpo^x em um espaço externo preenchido por coisas artificialmente criadas, não naturais” (ILIENKOV, 2007, p. 93).

Nesse sentido, Levitin (1992), menciona que uma criança cega-surda, antes de ser educada, é um ser que “não possui pensamentos ou desejos e que irá simplesmente morrer se você não empurrar a comida a ela no tempo certo - uma criança surda, muda e cega não pode sequer mastigar”; o autor prossegue com uma frase que causa incomodo: “isto pode soar como um sacrilégio, mas como uma criatura, aparentemente um ser humano, é inferior a um animal, é um vegetal. Um junco dobrado ao vento” (LEVITIN, 1992, p. 92). Leontiev

explica que mesmo as sensações do mundo exterior captadas pelos órgãos preservados se confundem com aquelas do próprio organismo, suas sensações interoceptivas e extraceptivas se confundem, não possibilitando a criação de uma “imagem bem definida do mundo exterior” (LEONTIEV, 1975 *apud* ILHÉNKOV; GURGUENIDZE, 1976, p. 17).

A mencionada comparação figura também, com poucas alterações, em Ilienkov^{xi} (2007), que explica que o atributo mente, de qualquer tipo, é algo que é exclusivo aos animais e dentre eles, a humana possui suas características específicas. As crianças vítimas da surdocegueira, pela pobreza de estímulos recebidos pelo ambiente e pela carência de contato com o mundo humano, não possuem sequer algo que possa ser chamado de mente, portanto, o primeiro passo, segundo o autor, é “formar uma mente de algum tipo”, é “transformar o vegetal em um animal” e posteriormente, o animal em um ser humano, proporcionar-lhe “uma atividade vital especificamente humana e a mente específica que lhe é correspondente” (ILIENKOV, 2007, p. 88). Esse estágio inicial de atividade/mente humanizados foi denominado por Sokolianski (e a denominação mantida por Meshcheriakov) como ‘humanização primitiva’.

Tal estágio corresponde à colocação de um obstáculo à atividade animal, um objeto tipicamente humano, um instrumento com o qual aquele psiquismo ainda grosseiro é incapaz de lidar. Esse processo, com suas devidas adaptações referentes aos sentidos, remete aos manuscritos de 1844, de Karl Marx (2004, p. 110) quando esse afirma:

[...] assim como a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem *nenhum* sentido, é nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim (só tem sentido para um sentido que lhe corresponda) vai precisamente tão longe quanto vai o *meu* sentido, por causa disso é que os sentidos do homem social são os sentidos outros que não os do não social; [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*, em parte recém cultivados, em parte recém engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra, o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza *humanizada*.

Considerando que “a atividade é a substância da consciência humana” (DAVIDOV, 1988, p. 27), é na atividade objetual, na atividade sensível, que os seres humanos se humanizam. O objeto/obstáculo colocado entre a criança e a atividade que daria conta de

sua necessidade até então imediata (o exemplo dado por Ilienkov é o da ‘imposição’ do uso de uma colher para se alimentar) e o aprendizado de como manipular esse novo instrumento, tipicamente humano, feito de humanos para humanos, faz com ele se torne “um passaporte ao reino do humano-social-cultural, da atividade vital humana e da mente humana”.

Quando arguido sobre a incessante atividade de estudo de seus estudantes na universidade de Moscou, se não seria essa sede de conhecimento uma manifestação do espírito, ou seja, que seu trabalho não fez mais que despertar ou impulsionar o desenvolvimento do espírito atávico que neles existia, Meshcheriakov respondeu que “Psicologia e fisiologia são fáceis. Ensiná-los como usar uma colher foi muito mais difícil”.

No desenvolvimento do processo supramencionado, de atividades com objetos tipicamente humanos, começa-se a formar a imagem mental do mundo (reflexo psíquico). A princípio, essa deve ser uma atividade compartilhada entre a criança e o adulto instrutor, primeiramente a mão da criança pegando na mão do adulto e fazendo juntos o movimento e assim permanece até que o educador percebe alguma menção da criança em fazer o movimento sozinha. Serguei Sirotkin (1975 *apud* ILHÉNKOV; GURGUENIDZE, 1976, p. 32), um dos alunos de Meshcheriakov, relata que o produto dessa atividade exterior compartilhada ao ser interiorizada pela criança, “torna-se processo psíquico dela, transforma-se nos seus quadros subjetivos do mundo exterior e, por último, culmina nas suas qualidades pessoais”.

Aprender a utilização e os movimentos com os instrumentos tipicamente humanos estabelece também uma primeira forma, um tanto rudimentar, de comunicação, já que a criança, quando tiver fome, ao repetir o movimento (mesmo sem a posse do instrumento) de levar a colher à boca faz com que aqueles que a rodeiam compreendam sua necessidade. Nesse ponto, sem muita demora, cabe ao educador iniciar o ensino da linguagem de sinais, que nas palavras de Leontiev “abre aos cegos-surdos-mudos horizontes fundamentalmente novos de desenvolvimento da vida psíquica, da personalidade, criando potencialidades novas no plano da atividade sensorial-objetiva” (LEONTIEV, 1975 *apud* ILHÉNKOV; GURGUENIDZE, 1976, p. 18).

Alexander Tolstij (1989, p. 95-96), psicólogo soviético, indica como grande contribuição, para além da possibilidade de conhecimento das leis gerais do desenvolvimento da personalidade, tal qual explicitado anteriormente por Leontiev, a “importância decisiva que têm as manipulações objetivas no desenvolvimento humano individual”, que possibilita também a “explicação da ontogênese do psiquismo das crianças normais”.

É certo também que os trabalhos de Meshcheriakov e seus colaboradores foram alvo de severas críticas, principalmente no período da *Perestroika*. Alguns grupos denotadamente contrários às posições da teoria histórico-cultural (como Dubrovsky, Narsky e Brushlinsky) não mediram argumentos e estratégias para se contraporem às propostas desse grupo de cientistas. Chegando a comparar Ilienkov (que já era alvo de críticas como a de “ser hegeliano”) com Lisenko, conhecido por suas posturas pouco éticas na manipulação de dados para fazer valer suas ‘opiniões’ na era Brezhnev.

O principal argumento para essas críticas seria o fato dos quatro estudantes mais destacados de Meshcheriakov não terem nascido cego-surdos, mas terem perdido tais sentidos em tenra idade. Segundo os críticos do experimento, esse fato altera os resultados obtidos. Bakhurst e Padden (1991) explicam que naquele período nenhuma publicação soviética mencionava qualquer coisa sobre defectologia, a não ser para indicar a superioridade da educação da ciência desenvolvidas naqueles países e se Ilienkov queria publicizar o trabalho de seu companheiro, não podia se dar ao luxo de entrar em pormenores, que pudessem descredibilizar ou levantar qualquer dúvida a respeito do sucesso desse trabalho.

E divulgar e promover o belo trabalho desse autor era necessário por conta das dificuldades, da falta de apoio e do excesso de burocracia que lhe eram impostos. Todos aqueles que acreditavam no trabalho de Meshcheriakov e viam nele uma possibilidade de contribuição para o desenvolvimento humano e científico, faziam o possível para ajudar nessa tarefa de divulgação. Com a morte de seu amigo, Ilienkov “dirigiu e completou o ensinamento de quatro dos estudantes cegos-surdos de Meshcheriakov, no Departamento de Psicologia de Lomonosov na Universidade Estatal de Moscou” (SUVOROV, 2003, p. 01).

Avgusta Viktorovna Yarmolenko (1900-1976) foi uma defectologista e trabalhou também com psicopatologia. Foi assistente do diretor do Instituto da Audição e da Fala em Leningrado e catedrática de Psicologia da Universidade de Leningrado, onde trabalhou com Ananiev e Lomov. Durante a segunda guerra mundial trabalhou no hospital de Leningrado. Yarmolenko “contribuiu ao desenvolvimento da psicologia de pessoas com necessidades especiais na URSS (surdos-mudos, etc.) estudando seu desenvolvimento psicológico e biológico, e dos mecanismos de compensação social” (BANDRÉS; DERGAM, 2006, p. 131).

No ano de 1958 Yarmolenko defendeu sua tese intitulada "Desenvolvimento da atividade cognitiva de pessoas cegas-surdas-mudas". Ela desenvolveu uma observação longitudinal de oito estudantes cegos-surdos, desde 1923. Acompanhou pessoalmente vinte e

cinco outros casos, além de coletar e analisar noventa e seis casos de surdo-cegueira na literatura russa, tudo isso resultou na monumental obra *Estudos sobre a psicologia das pessoas cegas-surdas-mudas*, lançada em 1961, ano seguinte ao lançamento, na URSS, da *Soviet Defectological Encyclopedia*. Como os autores anteriormente mencionados, trouxe inestimável contribuição para a educação especial soviética, para a pedagogia e a psicologia gerais e para o desenvolvimento e a vida das pessoas com deficiência, principalmente as cegas-surdas, mais diretamente atingidas por suas pesquisas (MASLOV, 2010).

Dedicou-se também a pesquisar sujeitos que além da cegueira e da surdez agregavam outras deficiências sensoriais, como a anosmia (perda total da sensibilidade olfativa) e ageusia (perda total da sensibilidade gustativa), demonstrando o papel do tato no desenvolvimento psíquico de tais sujeitos e a necessidade de desenvolver nesses indivíduos o caráter ativo do tato para o reconhecimento dos objetos por meio da captação de suas características essenciais (IARMOLENKO, s/d).

Algumas das conclusões às quais chega a autora acerca da psicologia dos cegos-surdos (mudos) são:

– No caso das pessoas que perdem a visão e a audição, a totalidade dos processos táteis são fundamentais, para além da sensibilidade das mãos, a utilização das mucosas e da pele de outras áreas do corpo são essenciais.

– As representações secundárias espaciais (percepções acerca de grandes áreas) são mais importantes para a população cega-surda do que para aquela que é exclusivamente cega, já que os sentidos dos primeiros são mais danificados e limitados.

– A importância do aspecto motor na formação das imagens mentais. Enquanto as pessoas com visão preservada movem-se no espaço perceptível, as pessoas cegas movem-se no espaço imaginado, que foi percebido anteriormente pela sensação tátil e auditiva. No caso daquelas que não possuem nem a visão, nem a audição, a orientação dá-se exclusivamente por imagens de aspecto motor-tátil.

– Contraposição às crenças de que os cegos-surdos não sonhavam antes de serem educados e aprenderem uma linguagem, indicando o caráter exclusivamente tátil que seus sonhos possuíam como base.

– Afirmar que os cegos-surdos são capazes de desenvolver conhecimentos complexos e reestruturá-los em suas representações, utilizando toda a informação que lhes tenha sido possível captar e compreender por meio das sensações táteis.

– A importância do papel desempenhado pela família no desenvolvimento das pessoas cegas-surdas.

Em 1981, com base nos trabalhos de Vigotski e seus colaboradores, foi instituído um novo tipo de escola de educação especial na URSS, própria para crianças que não atingiam um desenvolvimento adequado em escolas comuns, com "formas complicadas de infantilismo, astenia cerebral e outras disfunções cerebrais leves" (BEIN et al, 1997, p. 377-378). A defectologia soviética, como pode ser percebido, não inclui em suas frentes de atuação, nem psicopatologias, nem dificuldades de aprendizagem ou distúrbios emocionais, como é comum a outros países, como os Estados Unidos. Centra-se, portanto, em algumas deficiências específicas (PETROVSKI; YAROSHEVSKY, 1998).

Para Grigorenko (1998, p. 196) a Defectologia Russa/Soviética “partilha com outras ciências soviéticas a crença no domínio do social no desenvolvimento humano e na vida, [com isso] a Defectologia Soviética/Russa estabeleceu-se como uma ciência na qual alguns aspectos são bem avançados, altamente sofisticados e originais, enquanto outros precisam ser desenvolvidos”. Segundo a autora, suas principais características são:

- 1- Foco na reparação social e reabilitação ao invés de ser na etiologia, triagem da população ou prevenção das deficiências infantis; 2- foco em casos de deficiência onde a óbvia perda de uma função natural está presente (p. e., a surdez, a cegueira), então a teoria da compensação e substituição de uma função perdida por uma função superior pode ser aplicada. O resultado prático dessa ênfase é que os serviços defectológicos foram limitados a uma população de crianças com deficiências graves, cujos processos de aprendizagem são seriamente comprometidos. Crianças com problemas de aprendizagem "leves" ficaram de fora das preocupações dos defectólogos profissionais e receberam pouco de sua atenção; 3- Desenvolvimento de estratégias individualizadas para ensinar crianças com deficiências severas, mas uma falta de políticas e métodos para reabilitar crianças com deficiências "leves"; 4- Desenvolvimento de métodos de ensino baseados no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que permite um preciso diagnóstico do estágio do desenvolvimento mental de uma criança com deficiência, independentemente de sua deficiência específica (GRIGORENKO, 1998, p. 196).

Talvez as críticas de Grigorenko sejam exageradas ou percarnam ainda a capacidade de analisar tais fatos historicamente, contudo, permitem voltar a atenção para pontos que sem dúvida devem ser avançados e merecem ser observados com o devido cuidado.

Em entrevista à professora Tatiana Alexandrovna Bassilova (BERENCHTEIN NETTO, 2011), foi possível atualizar algumas questões acerca da educação

de crianças cegas-surdas. Bassilova afirma que a “escola de Zagorsk” (com o fim da União Soviética, a cidade passou a chamar-se Segeiev-Posad) atualmente trabalha com outro público, considerando que, com o desenvolvimento tecnológico e mais especificamente com o desenvolvimento da medicina, a incidência de crianças cegas-surdas diminuiu consideravelmente.

O desenvolvimento da “Defectologia” soviética contribuiu em alto grau com o incremento de áreas como a Pedagogia, a Psicologia e inclusive a Filosofia, como indicou, incansáveis vezes, o filósofo Evald V. Ilienkov. Por isso, conhecer sua história, em sua gênese e desenvolvimento, pode contribuir para mais e maiores avanços ou mesmo para o resgate da origem de categorias e/ou soluções que há tempos foram esquecidas ou abandonadas. Este foi o esforço empreendido no desenvolvimento desse artigo.

Notas

ⁱ Sergei Sirotkin foi um dos pupilos de Alexander Meshcheriakov, um dos quatro primeiros estudantes cegos-surdos que estudaram na Universidade de Moscou. Na época dessa carta, era Secretário da Liga Local de Organização dos Jovens Comunistas do colégio interno para crianças surdas, mudas e cegas de Zagorsk.

ⁱⁱ Em 1771, Valentin Haüy decidiu, à maneira do que fizera o abade Charles-Michel de l'Épée em relação às pessoas surdas, em meados de 1750, montar em Paris um instituto para ensinar crianças cegas. O instituto entrou em vigor somente em 1785. Ficou por isso conhecido como o primeiro professor de cegos.

ⁱⁱⁱ Em 1890 a revista trocou seu nome para *Slepets* (O Cego).

^{iv} Ao que tudo indica, o Dr. Kashchenko teve forte inspiração de um movimento de educação especial começado na Alemanha em meados do século XIX, chamado *Heilpädagogik*, que repercutiu nos primeiros anos que seguiram o início da 1ª Guerra Mundial.

^v Maximo Gorky foi, historicamente, muito envolvido com as questões referentes à educação especial.

^{vi} Diachkov coordenou a elaboração de um importante dicionário de defectologia, que inclusive possui tradução ao espanhol, publicada em 1982 em Cuba.

^{vii} Trata-se de do relato das intervenções dos participantes de uma reunião do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade Lomonósov, em Moscou, em 1975. Foi transcrita e organizada por E. V. Ilienkov e G. S. Gurguenidze, respectivamente conselheiro e consultor da revista *Voprosy Filosofii* (Questões de Filosofia). Por não se tratar da citação de uma citação, não nos valeremos de *apud*, indicaremos o autor da fala no texto e a referência normalmente entre parênteses aos organizadores do texto. Esse mesmo texto, mais completo, foi publicado em inglês no livro de Karl Levitin (1982).

^{viii} O ideal e a idealidade são dois dos principais objetos da atividade científica desenvolvida por Ilienkov.

^{ix} Originalmente uma conferência pronunciada em 20/11/1975.

^x Nas palavras de Marx, o corpo inorgânico do homem.

^{xi} Meshcheriakov (1979), indica que o termo já figurava nos trabalhos de William Wade, um estadunidense que escreveu um livro sobre surdo-cegueira e no relato de Sokolianski, sobre Volodya, um rapaz cego-surdo de 24 anos que ao ter a vida descrita pela mãe, foi esse o termo empregado por ela.

REFERÊNCIAS

- BAKHURST, D.; PADDEN, C. The Meshcheryakov Experiment: soviet work on the education of blind-deaf children. *Learning and Instruction*. v. 1, p. 111-115, 1991
- BANDRÉS, J.; DERGAM, A. Notes to text: SKINNER, B. F. Rússia, 1961. *The Spanish Journal of Psychology*, v. 9, n. 1, p. 115-142, 2006.
- BARROCO, S. M. S. *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. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.
- BEIN, E. S. et al. Epílogo. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo V. Madrid: Visor, 1997. pp.365-380.
- BERENCHTEIN NETTO, N. *Entrevista com Tatiana Bassilova*. Mimeo. 2011.
- DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso, 1988.
- DIACHKOV, A. *Diccionario de Defectología*. Tomo II. Habana: Pueblo y educación, 1982.
- GRIGORENKO, E. L. Russian "Defectology": anticipating *Perestroika* in the field. *Journal of Learning Disabilities*. v. 31, n. 2, p. 193-207, March - April, 1998.
- HAKKARAINEN, P. Editor's introduction. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 45, n. 4, p. 3-5, July–August 2007.
- IAKOBSON, P. M. *Psicología de los sentimientos*. Montevideo: Pueblos unidos, 1959.
- IARMOLENKO, A. V. El tacto en los casos de pérdida de la vista y el oído. In: ANANIEV, B. et al. *El tacto em los procesos del conocimiento y el trabajo*. Buenos Aires: Tekne, s/d.
- ILHÉNKOV, E. V.; GURGUENIDZE, G. Experiência única dos psicólogos soviéticos (Quatro cegos-surdos-mudos na Universidade de Moscovo). In: VVAA. *Ciências sociais na U.R.S.S.* Venda Nova: Novo Curso, 1976. p. 09-46.
- ILYENKOV, E. V. A contribution to a conversation about Meshcheriakov. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 45, n. 4, p. 85-94, July–August 2007.
- LEVITIN, K. *One is not born a personality – profiles of soviet educational psychologists*. Moscow: Progress, 1982.
- LITVAK, A. G. *Tiflopsicología*. Traducción de G. I. Belinski. Moscú: Vneshtorgizdat, 1989.
- LURIA, A. R. *A construção da mente*. São Paulo: Ícone, 1992.
- MASLOV, K. The lives of the blind in a historical whirlpool. Russian and soviet research traditions reconsidered. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 48, n. 5, p. 36–97, September–October, 2010.

McCAGG, W. O. The origins of defectology. In: MCCAGG, W. O.; SIEGELBAUM, L. H. (Eds.). *The disabled in the Soviet Union: past and present, theory and practice*. USA: University of Pittsburgh Press, 1989. p. 39-62.

PETROVSKI, A. V.; YAROSHEVSKY, M. G. *A Concise psychological dictionary*. Moscow: Progress, 1998.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscu: Progreso, 1990.

SUVOROV, Alexander V. Experimental Philosophy (E.V. Ilyenkov and A. I. Meshcheriakov). *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 41, n. 6, p. 67–91, november–december, 2003.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo V – Fundamentos de Defectología. Madrid: Visor, 1997.

Recebido em outubro de 2012

Aprovado em fevereiro de 2013