

OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Profa Dra Elisabeth Rossetto/UNIOESTE

Somos, quando somos os outros!
(Mia Couto)

A opção pela abordagem histórico-cultural de Vigotski justifica-se, entre vários outros motivos, porque, dentre as teorias psicológicas que contribuem para diversos estudos no campo da educação, Vigotski nos auxilia a compreender melhor o desenvolvimento do ser humano, partindo do pressuposto de que o indivíduo se constitui como sujeito por meio de um processo permanente de interações compartilhadas e que seu desenvolvimento é concebido à luz das inter-relações e das circunstâncias culturais, sociais e históricas.

Além desses motivos, o interesse pelo pensamento desse autor deu-se no intuito de apreender, em seus pressupostos, o movimento de ruptura com o modelo de exclusão social e o anúncio de uma consciência fundamentada no respeito às diferenças, uma vez que o sujeito proposto é um sujeito sistêmico, interligado ao meio onde se encontra inserido. É esse sujeito que apresento no decorrer do texto, na compreensão de que sua constituição se dá na perspectiva das interações e dos movimentos construídos no decorrer de toda sua história.

Além disso, a abordagem histórico-cultural nos fornece uma visão de sujeito que não se resume às suas incapacidades, mas aposta nas possibilidades. Desloca o seu olhar, anteriormente voltado somente ao indivíduo e às suas próprias condições individuais e internas de desenvolvimento, para o campo das relações sociais nas quais ele está inserido. Essa visão ampliada de sujeito que se constitui pelo outro e nas relações que estabelece com esse outro:

[...] muda o foco da análise psicológica: não é o que o indivíduo é, *a priori*, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar e de relacionar-se. (SMOLKA, 2000, p. 30).

As reflexões mencionadas neste texto, portanto, foram gestadas a partir de uma “nova” configuração escolar, pautada na proposta de educação inclusiva, dos questionamentos que a mesma suscita e de estudos realizados sobre o assunto.

Cabe considerar que falar da inclusão da pessoa com deficiência em qualquer nível de ensino é falar de um conflito histórico em nossa sociedade. Penso, então, que discutir a inclusão da pessoa com deficiência é um exercício que exige, no mínimo, reflexão de uma realidade que deve ser construída e conquistada, visto que, no atual momento político, essa pessoa não tem ainda concretamente garantida sua plena cidadania.

Acredito que estudos que se propõem a trabalhar com pessoas com deficiência na perspectiva vigotskiana – assunto que considero alvo de novas reflexões – encontram-se cada vez mais frequentes, ocorrendo a partir de bases que não sejam justificadas pela demanda de normalização e homogeneização difundidas pela sociedade moderna.

Dessa forma, a construção deste texto está fundamentada nas ideias de Vigotski, especialmente no Tomo V – Fundamentos de Defectologia (1983 e 1997), e em autores que desenvolveram seu pensamento a partir desse mesmo autor, como, por exemplo: Alexis Leontiev, Alex Kozulin, Harry Daniels, Ana Luiza B. Smolka, Maria Cecília Góes e Angel Pino, cujas produções envolvem o panorama das reflexões da atualidade no campo da educação, algumas delas deixadas em aberto pelo referido teórico em decorrência de sua morte prematura.

Vigotski dedicou parte significativa de sua obra à educação de pessoas com deficiência. Suas ideias a respeito da educação de alunos com deficiência, como procuro descrever, tornaram-se fonte de estudo para muitas pesquisas, por referendarem conceitos relevantes com os quais pretendo trabalhar, tais como: o conceito de mediação semiótica e o conceito de compensação social.

Acima de tudo, o referido autor destaca-se por nos conduzir a novos olhares acerca do processo inclusivo de alunos com deficiência. Em sua teoria, apresenta um movimento de mudança na concepção de sujeito e o reconhecimento de uma educação que contemple esse indivíduo em sua totalidade. Assim, percebe-se que suas propostas oferecem instrumentos teóricos para explicar o processo de desenvolvimento humano por meio de uma visão histórico-cultural.

Vigotski é consagrado como um estudioso com características revolucionárias: “Todas as suas obras se caracterizam pela confrontação e pela ruptura com o

estabelecido, com o sistema estereotipado, fechado e fixado” (GERALDI, 2006, p. 11). Seu interesse pela psicologia nasceu a partir do trabalho desenvolvido para a formação de professores que lidavam com crianças com problemas de desenvolvimento considerados fora do padrão normal.

Desde o início de sua atuação profissional, Vigotski demonstrava interesse pelas maneiras divergentes do desenvolvimento psicológico, pelos problemas da mente. A conduta “anormal” e o desenvolvimento alterado, por exemplo, sempre foram objetos de estudo: “La psicología de los niños deficientes, así como la neuropsicología y la psicopatología de los adultos, eran consideradas por Vygotski como un aspecto indispensable de la teoría general del desarrollo humano” (KOZULIN, 1990, p. 189).

Luria (1992) demonstra essa ideia ao dizer que

o trabalho de Vigotski na escola normal o colocara em contato com as crianças que sofriam de defeitos congênitos, cegueira, surdez, retardamento mental e também com a necessidade de ajudar essas crianças a desenvolverem suas potencialidades individuais. (LURIA, 1992, p. 43).

Os estudos de Vigotski acerca da educação especial se encontram na coletânea *Fundamentos da Defectologia*, que constitui a fundamentação teórica do desenvolvimento da pedagogia especial científica com base marxista. O livro *Fundamentos de Defectologia Tomo V* (1929) foi publicado originalmente em russo e faz parte das *Obras Escolhidas*, que contêm seis volumes, mas atualmente já se encontram editados em espanhol (1983, 1997).

Vigotski partiu de uma ampla e profunda sistematização de trabalhos de autores como Adler, Stern, Pavlov, entre outros. Observa-se, nos estudos teóricos e experimentais do autor, que as questões acerca da deficiência ocupam uma posição de destaque e que os problemas estudados pela defectologia¹ caracterizam-se como pontos centrais em suas pesquisas:

¹ Defectologia é um termo russo utilizado para referir-se à área de estudo das deficiências, impedimentos ou incapacidades. O pressuposto central da defectologia pauta-se na ideia de que todo defeito cria estímulos necessários para sua compensação. Ao tempo de Vigotski, defectologia seria o “[...] estudio del niño com defecto [...]” (VIGOTSKI, 1983, p. 2).

Vigotski define a Defectologia como o ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, da diversidade de tipos deste desenvolvimento e, sobre essa base, esboça os principais objetivos teóricos e práticos que enfrentam a Defectologia e a escola especial soviética. (BEIN; LEVINA & MARÓZOVA, 1997, p. 37).

Vigotski publicou seus primeiros trabalhos sobre defectologia em 1924. Entre 1925 e 1926, organizou o Laboratório de Psicologia da Infância Anormal em Moscou, que, em 1929, transformou-se no Instituto Experimental para Educação Especial ou Instituto Defectológico Experimental, no qual Vigotski, durante os últimos anos de sua vida, atuou como diretor. Após sua morte, essa instituição consagrou-se como Instituto Científico de Investigação de Defectologia da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética. Na década de 90, o Instituto permanecia como o principal centro de pesquisa para o estudo de crianças com deficiência na Rússia. Ao longo de mais de 70 anos de sua existência, o campo da defectologia continua valendo-se das ideias do referido teórico.

Nesse sentido, Vigotski, com base no estudo da corrente da psicologia soviética autodenominada histórico-cultural, contribui para o campo da educação na medida em que discute as características do psiquismo humano, indicando subsídios para novos olhares acerca do desenvolvimento do indivíduo:

A corrente histórico-cultural de psicologia, cuja figura de proa é Lev S. Vigotski, constitui uma exceção na história do pensamento psicológico, não só porque introduz a cultura no coração da análise, mas sobretudo porque faz dela a “matéria prima” do desenvolvimento humano, que, em razão disso, é denominado “desenvolvimento cultural”, o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico num ser cultural. (PINO, 2005a, p. 52).

O interesse de Vigotski por essa área de estudo, além da curiosidade científica, deu-se em função das condições das crianças órfãs da época abandonadas em decorrência da revolução russa, crianças que, no decorrer de quatro a cinco anos, estiveram sujeitas a todo tipo de privação, o que veio a comprometer seriamente seu desenvolvimento. Buscava entender em que medida a defasagem apresentada pela criança poderia ser uma decorrência do aspecto biológico ou da privação cultural, como ele mesmo afirmava: “De este modo, el retraso no siempre es un hecho condicionado por una larga serie de câmbios hereditários, sino que tambien y con mucha frecuencia, es el resultado de una infancia infeliz” (VIGOTSKI, 1983, p. 71).

Nesse período, essa área de conhecimento foi denominada por Vigotski de defectologia. Contrapondo-se ao enfoque quantitativo da defectologia que vigorava na época, Vigotski procurou elaborá-la sob novos matizes:

En la defectología se comenzó a medir y a contar antes que a experimentar, observar, analizar, dividir y generalizar; a describir y a determinar de forma cualitativa [...]. La concepción puramente aritmética [...] es un rasgo característico de la vieja defectología que se hace anticuada. (VIGOTSKI, 1983, p. 2).

Dessa maneira, Vigotski considerava que a defectologia não deveria limitar-se ao enfoque quantitativo, mas estudar os aspectos gerais envolvidos no desenvolvimento da criança. Para ele, a defectologia devia ter, como um de seus objetivos, oferecer base à escola no que se refere à compreensão das deficiências e como lidar com elas, o que se configurava na parte prática da defectologia, pautada em uma perspectiva de compreensão de escola social ou educação social, na qual a criança com deficiência é educada a não se adaptar à deficiência, mas superá-la:

La defectología lucha actualmente por la tesis fundamental en cuya defensa ésta ve la única garantía de su existencia como ciencia y es precisamente la tesis que plantea: el niño, cuyo desarrollo se ha complicado por un defecto, no es sencillamente menos desarrollado que sus coetáneos normales, es un niño, pero desarrollado de otro modo. (VIGOTSKI, 1983, p. 3).

Preocupado com a educação das pessoas com deficiência e sustentado pelo princípio de que todo ser humano pode aprender, mesmo apresentando condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais diferentes, Vigotski discute o processo de desenvolvimento humano na perspectiva de que as leis de desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças.

Desconsiderou a abordagem biológica popular na União Soviética de sua época e contestou a ideia de que o desenvolvimento da criança “anormal” obedecia às suas próprias leis particulares:

La investigación científica actual, encargada de los problemas del estudio comparativo acerca del desarrollo del niño normal y anormal, parte del postulado general de que las leyes que dirigen el desarrollo, tanto del niño normal como del niño anormal, en base son las mismas, al igual que las leyes de la actividad vital, en la base, siguen siendo las mismas en condiciones normales que en condiciones enfermas del funcionamiento de algún órgano o del organismo en general. (VIGOTSKI, 1983, p. 173).

Carneiro (2007) reafirma essa ideia nos seguintes termos:

Os princípios de desenvolvimento das crianças com deficiência são os mesmos das crianças ditas normais, apenas com alterações na organização da estrutura durante o curso desse desenvolvimento. Por isso, considerava que se deve tomar as leis gerais do desenvolvimento da criança e, a partir daí, estudar o que é peculiar à criança com atraso – ao sujeito concreto, não às categorias [...] (CARNEIRO, 2007, p. 39).

Dessa maneira, reagindo ao enfoque quantitativo, Vigotski criticou a forma de tratamento que os estudiosos adotavam com relação à criança com deficiência. Esses estudiosos se referiam a ela como uma pessoa enferma e não consideravam a deficiência como um processo em seu caráter dinâmico. Para Vigotski, ao contrário, as crianças com deficiência deviam ser educadas de forma mais semelhante possível às crianças em geral, inclusive educar conjuntamente. Afirmava, portanto:

Aunque los niños retrasados mentales estudian un tiempo más prolongado, aunque ellos aprendan menos que los niños normales y, por último, aunque se les enseñe de otra manera, aplicando métodos y procedimientos especiales, adaptados a las particularidades de sus estados, ellos aprenderán lo mismo que todos los demás niños y recibirán la misma preparación para la vida futura [...] (VIGOTSKI, 1983, p. 118).

O autor ocupou-se também em discutir os métodos utilizados para avaliar as crianças com deficiência. Enfatizava o ser humano que estava por trás do rótulo de deficiente, preocupado com as consequências sociais advindas dessa condição, em vista principalmente da concepção que as pessoas possuíam ao se referirem a essas crianças. Alegava que as crianças com história de deficiência não tinham consciência das suas particularidades como insuficiência frente ao mundo: “[...] el niño no siente directamente su defecto. El percibe las dificultades que resultan del defecto” (idem, ibidem, p. 8).

Não é a consciência do defeito que produz a compensação: “Lo que decide el destino de la personalidad, en última instancia, no es el defecto en sí, sino sus consecuencias sociales, su realización sociopsicológica” (VYGOTSKI, 1997, p. 44-45). Logo, quando temos diante de nós uma criança com deficiência como objeto da educação, devemos trabalhar não a deficiência por si mesma, mas as dificuldades no seu processo de escolarização, assim como as consequências sociais advindas do defeito.

Em nossa sociedade, historicamente, o defeito orgânico – a cegueira, a surdez ou

a deficiência mental – se projeta como uma anormalidade social da conduta e altera a atitude da criança diante do mundo, influenciando em suas relações com as demais pessoas:

Cualquier defecto [...] influye ante todo, en las relaciones con la personas. [...] Incluso en la familia, el niño ciego y el sordo se le brinda un trato exclusivo, inhabitual, distinto al que se le da a los otros niños. [...] Y esto ocurre no sólo en las familias en que este niño se considera una carga pesada, un castigo, sino también en las que el niño ciego es rodeado de un amor duplicado, de una atención superprotectora (VIGOTSKI, 1983, p. 53).

Nesses casos, devido à condição em que a criança se encontra, ela acaba por receber uma educação diferente de sua família, o que pode vir a repercutir em uma série de dificuldades que impedirão seu desenvolvimento normal. Assim, as dificuldades sociais advindas das condições que o meio lhe oferece conduzem ao desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas superiores que, no caso da criança que não possui deficiência, surgem diretamente da atividade social.

O autor criticou ainda o uso de testes de inteligência, alegando que se baseiam em uma avaliação puramente quantitativa do desenvolvimento e na caracterização negativa da criança. Ressaltou a importância da avaliação da criança fundamentada nos aspectos qualitativos, como um processo em seu caráter dinâmico, considerando o contexto social e suas inter-relações. Enfatizava que o mais importante na avaliação é a clareza do lugar que a deficiência ocupa na vida dessa criança, como isso foi internalizado e como ela e a família se organizam para lidar com essa situação. Acredita-se que a facilidade demonstrada por Vigotski ao trabalhar com a criança esteja relacionada ao seu domínio teórico e à clareza dos objetivos a serem alcançados na avaliação.

Segundo Elkonin (1996), Vigotski estudava as crianças de modo integrado, a partir das perspectivas clínica, psicológica e pedagógica ou, de acordo com Kozulin (1990, p. 191): “[...] un enfoque holístico para el estudio y tratamiento de una amplia variedad de discapacidades, desde la ceguera al retraso mental [...]”.

O mais importante para Vigotski, no momento de avaliação da criança, era duvidar do que se apresentava na aparência. Detinha-se em buscar a essência de cada caso, numa perspectiva integradora e aprofundada. Mantinha-se atento ao resultado das tarefas propostas, mas sua atenção maior concentrava-se no modo como a criança chegava ao resultado, o que verbalizava e como se comportava. Em seguida, conversava

com os pais e professores para obter mais informações a respeito do caso. Só depois de analisar e refletir sobre todos esses dados é que elaborava as conclusões.

Vigotski trabalhou com uma nova concepção de deficiência, na compreensão de que deficiência, descrita por ele como “defeito”², não se constitui somente em insuficiência, debilidade, mas pode vir a se tornar uma fonte de força e de capacidade, um estímulo para a compensação das dificuldades e barreiras sociais. Tanto que, no capítulo sobre a criança cega e surda, Vygotski (1997) estudou a questão da cegueira e da surdez através dos diferentes períodos históricos e, a partir do princípio de compensação, nos apresenta uma visão diferente daquela comumente atribuída à pessoa com deficiência.

Para o autor, a cegueira e a surdez, por si mesmas, são fatos biológicos e em nenhuma medida são fatos sociais. É necessário compreender que a cegueira e a surdez significam a falta de uma das vias para a formação dos enlaces condicionados com o meio, ou seja, é a falta de um órgão particular que provoca uma reorganização do organismo e da personalidade frente ao meio externo. A ausência de um desses órgãos, “[...] se compensa con el funcionamiento elevado y el desarrollo de los otros órganos” (VIGOTSKI, 1983, p. 76). Esses órgãos – a visão e a audição –, denominados receptores ou analisadores na fisiologia, e órgãos da percepção ou dos sentidos externos na psicologia, percebem e analisam os elementos do meio e decompõem o mundo em suas diferentes partes. Nas diferentes excitações se dá a comunicação com as pessoas ouvintes, ou seja, no desenvolvimento da linguagem oral.

A surdez provoca a mudez e, muitas vezes, isola a pessoa surda, tira-a do contato social que se apoia na linguagem. Assim, a falta da linguagem torna-se um obstáculo no processo de socialização. Por isso, é na linguagem como núcleo do problema que se encontram todas as particularidades do desenvolvimento da criança surda. Desse modo é que se estabelece o método oral como se fosse o único que pode colocar o surdo em contato com os demais seres humanos.

Para o surdo, o método oral, que consiste em trabalhar a linguagem dos ouvintes, é um método difícil e o que mais contradiz sua natureza; no entanto, parece ser o que mais proporciona acesso à sociedade humana. A dificuldade em ensinar a falar aos surdos, de acordo com Vigotski (1983, p. 97), não é somente um problema especial de

² Vigotski, no Tomo V das *Obras Escolhidas*, utilizava termos como *defeito*, *anormalidade*, *retardo*, entre outros, pois eram as terminologias utilizadas naquela época. No presente, tais termos têm sido evitados, por estarem associados a manifestações de preconceito.

método, mas um problema central dos fundamentos principais da surdo-pedagogia, ou ainda, “[...] a enseñanza del lenguaje depende de la solución de los problemas más generales de la educación”.

Nesse sentido, entende-se que Vigotski não era contra a linguagem oral para o surdo; entretanto, segundo ele, deve-se tratar essa questão num contexto maior e não somente no que se refere ao método propriamente dito. O ensino da linguagem oral ao surdo depende de inúmeros fatores, principalmente no que se refere à própria natureza do surdo.

Historicamente, por possuírem certas particularidades culturais em função da sua própria condição, os surdos têm sofrido com a educação que lhes é dirigida. Pelo que se tem presenciado, a educação do surdo não possuía uma ênfase no ensino em si, mas foi baseada em uma concepção clínico-biológica que buscava normalizá-los, submetendo-os a treinos sistemáticos da linguagem oral. Prova disso é que, ao longo da história de sua educação, foram proibidos de usar sua língua natural, a língua de sinais. O fracasso em oralizar os surdos e o avanço de estudos e pesquisas na área da linguística contribuíram para novas propostas, como, por exemplo, o bilinguismo, que, mais que um método, consiste em uma filosofia educacional que propõe um novo olhar sobre a surdez, resgatando a língua de sinais como a primeira língua dos surdos, e recomendando (no Brasil) a língua portuguesa como a segunda língua.

Segundo Vigotski (1983, p. 98), um dos erros mais graves ao se tratar da criança surda é a eliminação desse sujeito do coletivo: “La falta más importante de la escuela tradicional consiste en que separa sistemáticamente al sordo del medio normal [...]”. O papel do coletivo como um fator de desenvolvimento da criança com deficiência é muito importante, uma vez que se entende que as limitações criadas pelo defeito estão contidas não na deficiência por si mesma, mas, sim, nas consequências sociais, nas complicações secundárias provocadas por esse defeito.

Assim,

[...] la estructura y las condiciones del medio son el factor decisivo de la educación de las formas condicionadas de la conducta. Por eso también la escuela se comprende como un aparato de la educación social, como el lugar y el modo de organizar a los niños en la vida circundante. Y esto mismo es la base de la educación de los sordomudos [...]. (VIGOTSKI, 1983, p. 98).

A proposta defendida por Vigotski, ao trabalhar com o processo de escolarização da pessoa com deficiência, se apoia no argumento de que toda deficiência pode ser

superada pelo processo de compensação. A partir das ideias de Adler³, criador da psicologia social da personalidade, Vigotski desenvolve o conceito de compensação social, segundo o qual, a própria deficiência gera estímulos para a sua superação. Adler (1928) assinalou a importância e o papel psicológico do defeito orgânico no processo do desenvolvimento e da formação da personalidade.

El sentir los defectos de los órganos – según las palabras de Adler – es para el individuo un estímulo permanente para el desarrollo de la psique. Si algún órgano, debido a una deficiencia funcional o morfológica no logra cumplir por completo sus tareas, entonces, el sistema nervioso central y el aparato psíquico del hombre, asumen la tarea de compensar el funcionamiento deficiente del órgano. Estos, crean sobre el órgano o las funciones deficientes una superestructura psicológica que tiende a asegurar el organismo en el punto débil peligroso. Al entrar en contacto con el medio exterior surge el conflicto provocado por la falta de correspondencia entre el órgano o la función deficiente y las tareas que tienen que cumplir, lo que conduce a una alta posibilidad de enfermedad o de mortalidad. Este mismo conflicto origina elevadas posibilidades y estímulos para la compensación [...] (ADLER apud VIGOTSKI, 1983, p. 6).

Vigotski (1983, p. 6) considerava que a compensação não é natural, biológica, mas o conflito advindo nas e das relações sociais é que dá origem às possibilidades e aos estímulos para o seu processo. Dessa maneira, o defeito se converte no ponto de partida e na força que impulsiona a compensação: “[...] La más importante es que junto con el defecto orgánico están dadas las fuerzas, las tendencias y los deseos de vencerla o equilibrarla”.

O princípio da compensação foi apresentado por Vygotski (1997) como um conceito importante ao se tratar do estudo das pessoas com deficiência. Segundo o autor, a condição de desvantagem da pessoa com deficiência pode ser superada por meio do processo de compensação. Embora reconheça que esse processo está em toda matéria viva e que, no ser humano, pode ocorrer no plano orgânico, o autor privilegia a compensação sociopsicológica ou cultural. Explica que a deficiência não possui somente o caráter de obstáculo, mas que é também um desencadeador do desenvolvimento, principalmente se o grupo social proporcionar alternativas para a sua superação. Para Vigotski, as forças do desenvolvimento do ser humano são dinâmicas e

³ ADLER, Alfred (1870-1937), psiquiatra e psicólogo austríaco.

buscam, por meio da compensação, ultrapassar o estado de insegurança e de inferioridade que a condição de desvantagem da pessoa lhe impõe:

La educación de niños con diferentes defectos debe basarse en que, simultáneamente con el defecto también están dadas [...] las posibilidades compensatorias para superar el defecto y que precisamente son éstas las que salen al primer plano en el desarrollo del niño y deben ser incluidas en el proceso educativo como su fuerza motriz. Construir todo el proceso educativo siguiendo las tendencias naturales a la supercompensación, significa no atenuar las dificultades que derivan del defecto, sino tensar todas las fuerzas para compensarlo. (VYGOTSKI, 1997, p. 47).

Dessa maneira, a partir do pensamento de Vigotski, entende-se que o mecanismo de compensação não é uma relação de substituição das funções comprometidas por outras, mas caracteriza-se como uma possibilidade encontrada pelo sujeito de percorrer outros caminhos para conviver consigo mesmo e com a sociedade. O princípio da compensação pode ser explicado como aquele no qual o sujeito se envolve na vida social, coletiva e em processos que favorecem o desenvolvimento das atividades cognitivas superiores, independentemente dos problemas de ordem primária que marcam sua história.

Vigotski (1983) afirma que as dificuldades derivadas do “defeito” originam estímulos para a formação de outras formas de funcionamento e esses estímulos provêm das relações sociais, das necessidades, dos motivos e da vontade, e podem conduzir a processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento:

Vigotski ressalta que o processo de compensação nem sempre terá êxito, bem como não se dá naturalmente. Trata-se de um processo de superação e de luta. Sempre há uma reação ao defeito, que desencadeia os processos compensatórios, mas há que se destacar que as causas orgânicas inatas não atuam por si mesmas, não diretamente, mas de forma indireta, através do lugar social que a criança passa a ocupar na presença de alguma limitação. (CARNEIRO, 2007, p. 40).

A relação entre o defeito e o mecanismo de compensação é explicitada por Vygotski (1997) quando mostra o trabalho com crianças com deficiência mental e deficiência física. Afirma que qualquer insuficiência coloca o sujeito perante a tarefa de querer superá-la, de compensar o dano. A influência do defeito, tanto para a psicologia como para a pedagogia, é contraditória, uma vez que, ao mesmo tempo em que dificulta e perturba a pessoa, põe-na em situação de desafio, para que busque superar suas dificuldades.

A compensação não se refere à eliminação do déficit, nem é de ordem sensorial ou motora. A força motriz dos processos compensatórios advém da vida social, da oportunidade de acesso à cultura, do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores: “Portanto, é através da compensação, que sempre será social, que sujeitos com características diferentes da maioria da população podem se desenvolver numa direção diferente daquela traçada pelos prognósticos tradicionais” (CARNEIRO, 2007, p. 43).

Na constituição da deficiência, Vigotski trabalha com dois aspectos: os de ordem primária e os de ordem secundária. Os aspectos primários são de origem biológica e estão ligados a lesões cerebrais, orgânicas, malformações congênitas, alterações cromossômicas, ou seja, as características que normalmente são consideradas como causas da deficiência e interferem no processo de desenvolvimento do sujeito. Os aspectos secundários são construídos nas relações sociais e resultam das dificuldades derivadas pela deficiência primária, mesmo não estando diretamente ligados. Assim, todo o trabalho deve ser no sentido de evitar que o defeito de ordem primária se constitua em um defeito de ordem secundária.

De acordo com Vigotski, as consequências ocasionadas pelas deficiências de natureza orgânica, que criam certas limitações naturais no sujeito, podem ser mediadas pelos fatores sociais e psicológicos. O contraste das duas dimensões pesa a favor do prejuízo resultante do isolamento social ao qual as pessoas com deficiência são costumeiramente submetidas. Reside aí a necessidade de maior apoio externo e suporte às carências orgânicas.

Além disso, deve-se considerar que o sujeito com deficiência é, antes de tudo, um sujeito que se desenvolve de maneira peculiar. Como qualquer ser humano, possui sua singularidade, isto é, pode alcançar os mesmos níveis de desenvolvimento que uma criança que não apresenta deficiência, porém, por meio de outros caminhos. Assim, uma pessoa cega pode ser alfabetizada aprendendo a ler em Braille em vez de aprender as grafias das letras. Um surdo pode comunicar-se por meio da língua de sinais⁴.

Quanto mais oportunidade de acesso a pessoa com deficiência tiver aos meios educacionais, melhor se desenvolverá, desde que seja dado o suporte necessário às suas necessidades, promovendo possibilidades para o desenvolvimento das funções

⁴ LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão entre as pessoas surdas no Brasil. Lei Federal nº 10.436/2002, Decreto Federal nº 5626/2005.

psicológicas superiores. O importante é mudar a relação que se tem com a pessoa com deficiência, partindo-se da perspectiva de que a deficiência pode ser decorrente mais das condições concretas de vida, das relações que se estabelecem com essas pessoas (defeito de ordem secundária), do que essencialmente da causa primária da deficiência.

Assim, para a educação da criança com deficiência, o mais importante não é a deficiência em si mesma, mas, sim, o que essa deficiência significa para a criança, que lugar ocupa na sua personalidade, como se apresenta no seu desenvolvimento e como está se organizando para enfrentá-la: “[...] es importante, no la enfermedad, sino el enfermo, para la defectología el objeto de estudio no lo es la insuficiencia por sí misma, sino el niño agobiado por la insuficiencia” (VIGOTSKI, 1983, p. 5).

A educação da criança com deficiência deve partir das leis gerais do desenvolvimento da criança “normal” e estudar sua peculiaridade em relação à criança “anormal”. A cegueira e a surdez como uma insuficiência orgânica possuem suas peculiaridades, que, portanto, devem ser respeitadas e trabalhadas.

Nesse contexto, Vigotski (1983, p. 31) dá ênfase ao papel do professor e da escola no sentido de criarem condições para que o aluno trabalhe com suas limitações e na consciência de que “[...] el defecto es no sólo una deficiencia, una debilidad, sino también la fuente de la fuerza y de las capacidades y que en defecto hay algún sentido positivo”. O autor acreditava que as formas de comunicação usadas pelo professor e a importância que atribui ao papel da cultura na vida do aluno são fundamentais para o seu desenvolvimento. Essas formas devem estar voltadas para uma perspectiva metodológica que contemple a realidade cultural e social da criança.

Conforme Vigotski (1997), o maior erro da escola tradicional consiste em separar sistematicamente o sujeito com deficiência do meio social, isolando-o e situando-o num mundo estreito e fechado onde tudo está adaptado ao seu defeito, uma educação orientada para a enfermidade e não para a saúde, para o ponto de vista biológico ao invés de social.

Nos textos de Vigotski (1997) aparecem críticas a respeito das escolas especiais pela atuação centrada nas funções elementares e nos limites postos pela deficiência. O autor opunha-se aos ambientes segregativos e isolados, com o argumento de que as experiências sociais e educacionais das crianças ficam restritas a um grupo homogêneo. Segregadas nesses ambientes, as crianças com deficiência têm seu processo de aprendizagem limitado e diferente das crianças educadas em escolas regulares.

Vigotski parte do ponto de vista de que a criança com deficiência na sala

comum, inserida em ambiente integrador, terá mais condições de superar suas limitações em parceria com os demais colegas. Insiste em que a escola especial não deve restringir seus objetivos ao limites preestabelecidos pela deficiência.

Uma das preocupações do autor estava centrada na interação entre a escola comum e a escola especial, afirmando que “[...] o coletivo é a fonte do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, em particular, da criança retardada mental” (VYGOTSKY, 1989, p. 109). Ou ainda, “[...] la escuela especial que se caracterice por una estrecha relación con la comunidad, donde los alumnos estén vinculados con todas las formas de vida social [...]” (VIGOTSKI, 1983, p. 3).

A respeito dessa citação, pode-se dizer que uma das maiores preocupações do autor estava centrada na interação entre a educação comum e a educação especial:

[...] ciertos elementos de la educación y de la educación especial se deben conservar en la escuela especial o introducir en la escuela común. Sin embargo, como principio, se debe crear el sistema convenido de la educación especial y común [...]. A otra medida consiste en el golpear abajo de las paredes de nuestras escuelas especial [...]. La educación “especial” debe perder su carácter “especial” y entonces comenzará a ser parte del trabajo educativo común. La escuela auxiliar, nunca no tiene que practicar una abertura ni en nada los enlaces con una escuela normal. La escuela especial debe tomar con frecuencia, por un período, los atrasados y el restitute de nuevo a la escuela normal. Orientarse para la norma, al exilio todo que agrava el defecto y retrasa – esto es totalmente el objetivo de la escuela. (VYGOTSKI, 1997, p. 93).

Nessa perspectiva, a escola é vista como um ambiente potencializador para que ocorra a aprendizagem. Na aprendizagem escolar, parte das funções com as quais a criança nasce, as funções elementares, transforma-se em funções psicológicas superiores. Assim, portanto, uma importante característica do pensamento de Vigotski era a ênfase dada ao papel dos fatores sócio-históricos na educação: “A educação, acreditava ele, desempenha um papel indispensável ao ajudar a criança a organizar o conhecimento e a experiência desenvolvidos durante a história da humanidade [...]” (EVANS, 1995, p. 74).

Para Vigotski, a educação está na base de toda aprendizagem e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Vigotski sentiu a necessidade de uma teoria voltada para o futuro, isto é, que enfatizasse a forma de levar a criança de seu estado atual de desenvolvimento para um estado mais avançado. Para ele, a educação desempenha uma função vital ao ajudar a criança a organizar o conhecimento

e a experiência desenvolvidos durante a história da humanidade. Do ponto de vista desse autor, a escola é vista como um ambiente potencializador para que ocorra a aprendizagem e para as transformações das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, a educação caracteriza-se como um processo sistêmico e deve ser trabalhada dentro do contexto cultural onde a criança está inserida, considerando-se inclusive as condições que esta apresenta. Ou seja, faz a defesa de que todo ser humano pode aprender, mesmo apresentando condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais diferentes, uma vez que se parte da perspectiva de que as leis de desenvolvimento são as mesmas para todas as pessoas.

No intuito de irmos caminhando para a conclusão deste trabalho, posso dizer que as contribuições de Vigotski, advindas das décadas de 1920 e 1930, fornecem, na atualidade, uma base teórica para a compreensão da prática educacional na área da educação especial. Vigotski destaca-se como um importante precursor ao propor uma nova psicologia com mudanças na concepção de sujeito, ultrapassando assim o caráter tradicional ao navegar por estudos pautados em uma abordagem histórico-cultural. Logo, possibilita uma nova interpretação da prática pedagógica e uma metodologia que não esteja ancorada em modelos das ciências naturais.

Além disso, Vigotski também se destaca devido à sua relevante inserção no campo da educação especial, ao defender a integração da pessoa com deficiência no ensino regular e trabalhar com a questão da deficiência como uma construção social. É possível identificar, no pensamento desse autor, um movimento de significativas mudanças na concepção de sujeito e o reconhecimento de uma educação que contemple esse sujeito em sua globalidade e complexidade ou, como diz Geraldi (2006, p. 168): “[...] é a totalidade que orienta o olhar desse pesquisador [...]”. A perspectiva histórico-cultural, desenvolvida a partir de Vigotski, constitui-se em uma abordagem teórica importante por conceber que os processos psicológicos do ser humano se dão no âmbito das relações culturais socialmente mediadas e, portanto, considera o ser humano como essencialmente social e histórico.

Vigotski é um teórico que nos desafia a sairmos do conforto e da passividade, na compreensão de que o mundo é construído por nós, num processo incessante e interativo. Construímos o mundo e, ao mesmo tempo, somos constituídos por ele: “[...] em todo esse processo entram sempre as outras pessoas e os demais seres vivos, tal construção é necessariamente compartilhada” (MARIOTTI, 2001, p. 11).

O mundo é formado pelos seres humanos em um processo contínuo e ativo. Do mesmo modo, o conhecimento é um fenômeno baseado em representações mentais que fazemos do mundo e é construído pelas constantes interações que acontecem ao longo da trajetória de vida. Assim, somos influenciados e modificados por aquilo que vivenciamos e experienciamos no nosso dia a dia.

Nesse sentido, subentende-se que, para Vigotski, o social é fundamental para o desenvolvimento psicológico da criança, uma vez que, ao nascer, é constituída basicamente por recursos biológicos, mas a partir do momento em que ingressa no mundo das relações, passa a constituir-se como homem. Por meio da educação e da cultura, o sujeito pode romper com seu determinismo biológico, na medida em que funciona como um sistema, como um todo integrado.

Vigotski reafirma tal premissa quando diz que é a partir das inter-relações com o outro e com a ação da cultura que o homem se constituirá como ser humano. Segundo Fichtner (1998, p. 34): "Vygotsky rompe com a ideia tradicional de que os homens são controlados de fora, quer dizer, pela sociedade, ou que eles são controlados a partir de dentro, ou seja, pela sua herança biológica".

A partir da cultura como parte integrante da natureza do ser humano e como categoria central de uma nova concepção do desenvolvimento psicológico do homem, Vigotski nos oferece instrumentos teóricos para explicar as determinações e as condições sociais de constituição do sujeito.

Finalmente, no intuito de concluir, devo dizer que o estudo aqui realizado não teve a pretensão de apresentar uma leitura acabada da teoria histórico-cultural de Vigotski. Teve por objetivo, porém, buscar um maior aprofundamento dos seus pressupostos e provocar uma reflexão acerca da importância desse pensamento para o trabalho no campo da educação especial.

REFERÊNCIAS

BEIN, E. S.; LEVINA, R. E. & MORÓZOVA, N. G. Notas de la edición rusa. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: Tomo V Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997. p. 37-40.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Deficiência mental como produção social**: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

ELKONIN, D. B. Epílogo. In: VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor,

1996.

EVANS, P. Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial. In: DANIELS, H. **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. São Paulo: Papyrus, 1995.

FICHTNER, Bernd. Um diálogo entre Vygotsky e Bateson. **Educação em Foco**. UFJF-MG, vol.3, n. 2, p. 9-26, 1998.

GERALDI, João Wanderley; BENITES, Maria; FICHTNER Bernd. **Transgressões convergentes**: Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

KOZULIN, Alex. **La psicología de Vygotski**: biografía de unas ideas. Madrid: Alianza Editorial, 1990.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005a.

MARIOTTI, H. **As paixões do ego**: complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Athena, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural. **Cadernos CEDES**, n. 50, Campinas, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**. Tomo cinco. Fundamentos de defectología. Cuba: Editorial Pueblo Educación, 1983.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas**. Tomo V. Fundamentos de defectología. Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1997.

VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

