

A ESCOLA COMO FONTE DE MANIFESTAÇÃO DAS CAPACIDADES HUMANAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO: UM OLHAR PERFUNCTÓRIO ACERCA DOS FUNDAMENTOS DE DEFECTOLOGIA NA OBRA DE VIGOTSKI

THE SCHOOL AS A SOURCE OF MANIFESTATION OF HUMAN CAPACITIES IN THE INCLUSION PROCESS: A CONCISE LOOK AT THE FUNDAMENTALS OF DEFECTOLOGY IN VYGOTSKY 'S WORK

LA ESCUELA COMO FUENTE DE MANIFESTACIÓN DE LAS CAPACIDADES HUMANAS EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN: UNA BREVE MIRADA SOBRE LOS FUNDAMENTOS DE LA DEFECTOLOGÍA EN LA OBRA DE VYGOTSKY

Kellin Cristina Melchior Inocêncio¹
Vanessa Queiros Alves²
Waldirene Sawozuk Bellardo³

Resumo

Este trabalho intenta recuperar alguns fundamentos da defectologia presentes na obra de Vigotski, para discutir o papel da escola e da aprendizagem no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência. Acentua, também, a urgência em se ampliar a concepção de educação inclusiva, superando as fases mítica e biológica que marcaram o lugar e o status social dos sujeitos que apresentavam atipia em sua constituição psicofisiológica. A opção metodológica sustentou-se na denominada revisão de literatura narrativa, adequada a uma temática mais aberta e sujeita a viés de seleção com grande interferência da percepção subjetiva, sem intenção de esgotar as fontes ou produzir um “estado da arte” acerca do tema selecionado. Destarte, os argumentos e sínteses veiculados no presente artigo fundamentaram-se nas obras de dois principais autores: Paulo Freire e Lev S. Vigotski. No deslinde do trabalho, conclui-se que a deficiência, independentemente de sua natureza, não representa nenhum prejuízo ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, embora crie formas diferenciadas e singulares de orquestrar esse processo na pessoa com deficiência; ou seja, a limitação fisiológica é compensada pelo desenvolvimento cultural.

Palavras-chave: defectologia; desenvolvimento; inclusão.

Abstract

This work attempts to recover some fundamentals of defectology present in Vygotsky's work, to discuss the role of school and learning in the development process of individuals with disabilities. It also emphasizes the urgency of expanding the concept of inclusive education, overcoming the mythical and biological phases that marked the place and social status of the subjects who presented atypia in their psycho-physiological constitution. The methodological option was based on the so-called narrative literature review, appropriate to a more open theme and subject to selection bias with great interference from subjective perception, without the intention of exhausting the sources or producing a “state of the art” about the selected theme. Thus, the arguments and syntheses in this article were based on the works of two main authors: Paulo Freire and Lev S. Vygotsky. At the end of the work, it is concluded that disability, regardless of its nature, does not represent any damage to the development of higher psychological functions, although it creates different and unique ways of orchestrating this process in the person with a disability; that is, the physiological limitation is compensated by cultural development.

Keywords: defectology; development; inclusion.

Resumen

¹ Doutora em Educação. Professora no Centro Universitário Internacional UNINTER. E-mail: kellin.i@uninter.com.

² Mestre em Educação. Professora no Centro Universitário Internacional UNINTER. E-mail: vanessa.a@uninter.com.

³ Doutora em Educação. Professora no Centro Universitário Internacional UNINTER. E-mail: waldirene.b@uninter.com.

Este trabajo trata de recuperar algunos fundamentos de la defectología presentes en la obra de Vygotsky, para discutir el rol de la escuela y del aprendizaje en el proceso de desarrollo de la persona con deficiencia. Destaca, también, la urgencia de se ampliar el concepto de educación inclusiva, para superar las etapas mítica y biológica que marcaron el estatus y el lugar social de los sujetos que presentaban condición atípica en su constitución psicofisiológica. La opción metodológica se apoyó en la denominada revisión de la literatura narrativa, adecuada para una temática más abierta y sujeta a sesgo de selección, con gran interferencia de la percepción subjetiva, sin intención de agotar las fuentes o producir un “estado del arte” acerca del tema seleccionado. De esa manera, los argumentos y síntesis vehiculados en este artículo se fundamentan en las obras de dos autores principales: Paulo Freire y Lev S. Vygotsky. En el desarrollo del trabajo, se concluye que la deficiencia, independientemente de su naturaleza, no representa daño al desarrollo de las funciones psicológicas superiores, aunque cree formas diferentes y singulares de orquestar ese proceso en la persona con deficiencia; es decir, la limitación fisiológica se compensa por el desarrollo cultural.

Palabras-clave: defectología; desarrollo; inclusión.

Finalmente, o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem num pensamento crítico - pensamento que discerne a solidariedade entre os homens e o mundo e não admite a possibilidade de os separar, pensamento que percebe a realidade como um processo em evolução, em transformação, mais que como uma entidade estática; pensamento que não se separa da ação, mas que submerge sem cessar na temporalidade, sem medo a riscos.
(FREIRE, 1967, p.99-100)

1 Introdução

Historicamente, a escola protagonizou um processo institucional que por séculos naturalizou a exclusão, sendo paulatinamente substituído pela chancela da segregação. Somente no último século, por força de movimentos sociais e políticos, chegou-se a uma concepção que prevê maior integração — não necessariamente inclusão — das crianças e estudantes com deficiência, no contexto escolar.

Na atualidade, vivemos, no âmbito educativo, um dos períodos mais férteis para se avançar em relação a uma educação inclusiva, capaz de superar conceitual e metodologicamente os modelos anteriores. Destarte, tais avanços não podem restringir-se a mudanças semânticas, retóricas, desacompanhadas de políticas e ações educativas capazes de materializar em seu cotidiano a tão propalada educação inclusiva. Skliar (2000, p. 114) é enfático ao declarar que:

[...] la cuestión de la denominación: sujetos deficientes, con deficiencia, portadores de deficiencias o de discapacidad, discapacitados, con necesidades especiales, etc., constituye, apenas, un debate sobre mejores y peores eufemismos para denominar la alteridad y que no adquiere ninguna relevancia política, epistemológica y/o pedagógica.

Para o autor, concentrar o debate sobre a inclusão no campo semântico, negando ou secundarizando as dimensões histórica, política e cultural, é perpetuar a exclusão sob novas

facetas. Desse modo, uma educação inclusiva não se caracteriza apenas pela matrícula de estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento em escolas denominadas regulares, embora o acesso seja o primeiro passo à superação da segregação. Antes, trata-se de uma escola construída para e com todos e todas, uma escola que acolhe e que garante a permanência e a qualidade do ensino, uma instituição plural e heterogênea, que respeita as diferenças e reconhece a diversidade.

Não obstante, ao assumir esse conceito ampliado de inclusão, é necessário reconstruir o modelo convencional de escola, tanto em seus fundamentos epistemológicos quanto em seu funcionamento cotidiano: o que muda na rotina escolar quando o modelo homogêneo de ensino dá lugar à heterogeneidade? Quais expectativas, em relação aos estudantes, melhor atenderão aos conceitos de pluralidade e diversidade? E o currículo, como implementá-lo assegurando, concomitantemente, o respeito à diversidade e o direito à educação de qualidade? Como garantir, no espaço escolar, que a diferença não se transforme em desigualdade?⁴

Sem dúvida, tratam-se de indagações que têm permeado a pauta educacional nas últimas décadas e que dependem, simultaneamente, de mudanças e ações intra e extra-escolares. É condição *sine qua non* à construção de uma escola inclusiva, um novo arranjo pedagógico e um novo fazer docente *pari passu* a novas condições de trabalho e a um incremento no financiamento da educação. Nas palavras de Vasconcelos (2003, p. 77):

O professor deve se assumir como sujeito de transformação no sentido mais radical (novos sentidos, novas perspectivas e dimensões para a existência, nova forma de organizar as relações entre os homens), e se comprometer também com a alteração das condições de seu trabalho, tanto do ponto de vista objetivo (salário, carreira, instalações, equipamentos, número de alunos por sala, etc.), quanto subjetivo (proposta de trabalho, projeto educativo, relação pedagógica, compromisso social, vontade política, abertura para a mudança, disposição democrática, etc.).

Adensando tais exigências, a formação inicial e continuada dos professores e professoras também ganha grande centralidade. Busca-se uma formação sólida, teórica e metodologicamente, capaz de repensar a atividade docente a partir de seus fundamentos e de sua natureza — aqui compreendida como profissão de interações humanas⁵ — articulada a

⁴ GIMENO (2005, p.32) é assertivo ao expor suas preocupações em relação a alguns arranjos escolares que organizam grupos de trabalho a partir de critérios homogêneos. Segundo este autor, nestes casos, há uma tendência de se ampliar as distâncias entre aqueles que “sabem mais” e aqueles que “sabem menos”. Para aprofundar esse debate, sugere-se a leitura integral do artigo: GIMENO, J. **Diversos però no desigualts?** Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat, v. 9, n. 1, p. 23-32, 2005. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102191/142045>. Acesso em: 28 jan 2022.

⁵ Para aprofundar o conhecimento acerca do trabalho docente como profissão de interações humanas, sugere-se a leitura da seguinte obra: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

conhecimentos que envolvam a sistematização dos saberes escolares, mediadas pelos signos convencionais e pelas tecnologias digitais.

No bojo dessa formação, almeja-se, ainda, o desenvolvimento das capacidades de inovação, criação, flexibilidade e versatilidade nas intervenções educativas em sala de aula, com vistas ao objetivo último da escola: permitir que todos os estudantes, e cada um em singular, apropriem-se dos conhecimentos eleitos como indispensáveis e, por meio deles, desenvolvam e ampliem suas capacidades e sua condição de cidadania. Paulo Freire é peremptório ao declarar que:

[...] é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue (FREIRE, 2006, p. 45).

Em que pesem necessárias todas as condições supra mencionadas, sua efetividade em relação à construção de uma escola inclusiva dependerá também do grau de compromisso dos profissionais responsáveis pela educação. O ensinar, para Freire, é ação imbricada a inúmeras exigências, é um compromisso ético e pedagógico:

Ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, a corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, consciência do inacabamento, reconhecimento do ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom-senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada de consciência de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e exige querer bem aos educandos. (FREIRE, 2015, p. 8).

Considerando estes pressupostos, ao problematizar a escola na direção de uma educação inclusiva, intencionalmente faz-se necessário refletir sobre as relações micro e macro que tecem as práticas cotidianas e o currículo, determinando os rumos do fazer pedagógico. Na esteira do legado de Paulo Freire, precisamos nos indagar acerca de nossa responsabilidade em construir uma educação inclusiva, aqui também compreendida como prática de Liberdade (FREIRE, 1996).

Esse conjunto de premissas nos obriga a superar aquela visão dicotômica de ser humano, visão cartesiana que se desdobra em nosso fazer profissional, imprimindo marcas indelévels à construção de uma escola inclusiva. Urge, assim, reconhecerno-nos em unidade, seres

monistas, sem dissociar corpo e mente, razão e emoção⁶. Ser professor(a) nessa perspectiva unitária implica em refletir, permanentemente, a respeito de nossa formação e de nossa atividade, a partir das dimensões técnica, política, científica, metodológica, pedagógica, estética e ética. Por conseguinte, construir uma escola inclusiva não significa apenas mudar técnicas de ensino ou o texto legal, antes, representa uma mudança de concepção de mundo, uma mudança que também é ética e estética.

Parafraseando Paulo Freire (2007), a educação sozinha não muda o mundo, mas ela é condição ímpar para construirmos uma sociedade mais inclusiva, menos desigual, mais democrática e mais atinente à proteção e à garantia do direito à cidadania emancipatória.

Ainda antes de iniciar o próximo tópico — o qual pretende levantar algumas premissas da obra de Vigotski, basilares para se pensar uma educação inclusiva emancipatória — é mister encerrar esse primeiro momento acentuando outro pressuposto da obra de Freire: o diálogo. “*Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão*” (FREIRE, 1987, p. 92, grifo nosso). Mais do que isso, “[...] *o diálogo é um ato de criação*” (FREIRE, 1987, p. 79, grifo nosso).

Ao considerar que o diálogo é uma ato de criação e de que a criação é inseparável da liberdade, entende-se que será por meio do diálogo que novas formas de interagir, educar e ensinar, serão criadas. Dialogando e refletindo sobre o mundo, traremos a base para uma outra sociedade, mais inclusiva. No entanto, como advertia o patrono da educação no Brasil, não há diálogo sem amor. “*Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens e as mulheres, não me é possível o diálogo*” (FREIRE, 1987, p. 80, grifo nosso). A filósofa Hannah Arendt (2000) também não consegue enxergar a educação desvinculada de um compromisso amoroso com as novas gerações:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 2000, p. 247).

Não há dúvidas de que a construção de uma sociedade mais inclusiva, portanto também de escolas inclusivas, é tarefa urgente das novas gerações nesse processo de renovar um mundo

⁶ Para aprofundar o debate acerca do sujeito unitário, sugere-se leitura das obras de Espinosa: “*Ética*” (1677) e “*Princípios da Filosofia de Descartes*” (1663). Como comentaristas do filósofo, no Brasil, é de grande relevância a produção de Marilena Chauí, em especial “*A nervura do real*”.

em comum, conforme pontuou Arendt. Entretanto, essa é tarefa já presente nos estudos de Vigotski desde o início do século XX, especialmente em suas pesquisas sobre defectologia.

2 Defectologia⁷: um olhar inclusivo, diverso e emancipatório acerca do desenvolvimento das pessoas com deficiência

A diversidade de modos de desenvolvimento sempre foi alvo dos estudos de Vigotski e sua preocupação esteve, ininterruptamente, voltada à compreensão da gênese desse fenômeno. Contrariando a acepção clínica, psicológica, pedagógica, cultural, que enxerga a deficiência como uma patologia — um desvio em relação à normalidade — a obra do autor russo defende que a constituição psico-fisiológica diversificada pode ensejar um modo singular, qualitativamente diferente de desenvolvimento, mas não uma “anomalia” ou “desvio”.

Os fundamentos da obra *Fundamentos de defectologia*⁸ de Vigotski, cumpriram um duplo papel histórico: de um lado, apontaram os limites aos estudos sobre deficiência veiculados no início do século XX e, de outro, trouxeram fundamentos consistentes para rever a prática pedagógica que tem definido o trabalho escolar na “educação especial”.

Para chegar a uma tendência científica ou sócio-psicológica em relação ao desenvolvimento singular de pessoas com deficiência, a humanidade percorreu outros dois estágios, denominados pelo autor russo de tendência mística, em um primeiro momento, e, depois, de tendência biológica ou ingênua (ainda muito presente nos dias atuais).

Na tendência mística, a deficiência era motivo de grande infelicidade e de um medo supersticioso; a pessoa com deficiência era considerada um ser inválido, indefeso e abandonado. Com o Iluminismo, esse pensamento místico dá lugar à ciência e uma nova concepção da deficiência se delinea.

No plano teórico, a nova concepção tem se expressado na teoria da substituição dos órgãos dos sentidos. De acordo com esta opinião, o desaparecimento de uma das funções da percepção, a falta de um órgão, se compensa com o funcionamento elevado e o desenvolvimento dos outros órgãos. Como no caso da falta ou da enfermidade de um dos órgãos pares, por exemplo, os rins ou os pulmões, o outro órgão são se desenvolve, amplia suas capacidades e ocupa o lugar do enfermo assumindo uma parte de suas funções; também o defeito da vista provoca o desenvolvimento

⁷ Defectologia, para os estudos de Vigotski, é a ciência que estuda o “defeito”. Naquela época, e para o autor em tela, a acepção da palavra “defeito” não tem a mesma conotação que damos hoje para ela (falha, problema, limite); ou seja, trata-se do estudo acerca do desenvolvimento que se processa de modo diverso do convencional. Segundo GINDIS (2003, p. 200) “(...) *defectologia é o termo que reflete a área de pesquisa e prática de Vigotsky que é relevante para a educação especial contemporânea e a psicologia escolar. O termo em si parece bastante degradante. (...) este termo não sobreviveria a uma discussão científica no mundo ocidental hoje porque carrega muitas conotações negativas em relação aos indivíduos com deficiência. Ironicamente, o tom negativo do termo em si não está de forma alguma presente na atitude inspiradora e positiva dos textos de Vigotsky. A palavra defectologia (ou defectology na transliteração em inglês) significa literalmente o estudo do defeito*”.

⁸ VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. In: **Obras completas**. Tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

intensificado da audição, no tato e dos outros sentidos que ficam (VIGOTSKI, 1997, p. 75).

A despeito dos equívocos decorrentes desta tendência biológica ou ingênua, foi ela quem impulsionou uma observação e investigação científica mais rigorosa envolvendo as pessoas com deficiência, permitindo demonstrar, por meio dos estudos de Vigotski, que à deficiência são incorporadas novas forças e novas funções da atividade humana, as quais impulsionam um trabalho criador orgânico à constituição cultural do ser humano, porém diverso.

Por esta razão, o autor defende uma defectologia que tenha como objeto de estudo a investigação centrada no aspecto qualitativo do desenvolvimento, em detrimento ao seu aspecto quantitativo, comumente denominado de método da subtração⁹. Trata-se de romper com concepções e práticas hegemônicas e fortemente consolidadas hodiernamente, entre elas: a crença de que há uma forma universal (desejável) de desenvolvimento.

A defectologia, portanto, deve ater-se ao estudo das peculiaridades, dos ciclos e das metamorfoses do desenvolvimento infantil e humano, buscando seus centros mutáveis e descobrindo suas leis. Nessa direção, uma das teses defendidas por Vigotski assevera que aquela criança que tem seu desenvolvimento marcado por alguma deficiência (atipia), não será uma criança menos desenvolvida do que aquelas consideradas “normais”; antes, terá seu desenvolvimento orquestrado de um outro modo, qualitativamente diferente.

Esta idéia se resume em que a cegueira é não apenas a falta da vista (o defeito de um órgão específico), senão que assim mesmo provoca uma grande reorganização de todas as forças do organismo e da personalidade. A cegueira, ao criar uma formação peculiar da personalidade, reanima novas forças, altera as direções normais das funções e, de uma forma criadora e orgânica, refaz e forma a psiquê da pessoa. Portanto, a cegueira não é somente um defeito, uma debilidade, senão também, em certo sentido, uma fonte de manifestação das capacidades, uma força (por estranho e paradoxal que seja!) (VIGOTSKI, 1997, p.74).

Por conseguinte, o desenvolvimento agravado por uma atipia constitui um novo processo orgânico e psicológico (neoformações) de criação e recriação da personalidade da pessoa com deficiência. Assim, sobre a base de reorganização das funções de adaptação e da formação de novos processos substitutivos, ocorre a abertura de caminhos muito singulares para o desenvolvimento humano. A esse processo de desenvolvimento ímpar da pessoa com deficiência, Vigotski chamará de compensação.

⁹ O difundido “método da subtração” vê a pessoa com constituição psico-fisiológica diferenciada como uma “pessoa normal” com menos (menos sentido: cegueira, surdez; menos movimento, etc...).

A lei da compensação — que em nada se aproxima da acepção utilizada no campo da medicina, quando um órgão assume a função de outro órgão deficiente — representa caminhos singulares desenvolvidos pelas crianças para superarem suas dificuldades. Esse processo de compensação não apresenta um significado universal, não há um padrão, pois “[...] *a criança, cujo desenvolvimento se vê complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares normais é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo.*” (VIGOTSKI, 1997, p. 79, grifo nosso)

A personalidade se desenvolve como um todo único, como um todo único reage ante a deficiência, ante a alteração do equilíbrio originada por ela e forma um novo sistema de adaptação e um novo equilíbrio no lugar do alterado. Mas precisamente devido a que a personalidade representa uma unidade e atua como um todo único, esta, no desenvolvimento, faz avançar de um modo desproporcional umas ou outras funções diversas e relativamente independentes umas das outras. Estes postulados, que dizer a variedade das funções relativamente independentes no desenvolvimento e a unidade de todo o processo do desenvolvimento da personalidade, além de não contradizer uns aos outros, também, como demonstrou Stern, se condicionam reciprocamente (VIGOTSKI, 1997, p. 84).

Destarte, cada forma de desenvolvimento tem sua própria dinâmica, e a *compensação* pode ocorrer de modos distintos e, ao mesmo tempo, correlacionado em cada uma delas. Nessa esteira, Vigotski apresenta os fundamentos basilares à educação de pessoas com deficiência, para quem à efetivação do desenvolvimento faz-se necessário a implementação, no meio social, de formas culturais singulares. "*Ler com a mão como faz a criança cega e ler com a vista são processos psicológicos diferentes, apesar de que eles cumprem a mesma função cultural da conduta da criança e têm como base um mecanismo fisiológico semelhante.*" (VIGOTSKI, 1997, p. 68, grifo nosso).

Vygotsky descobriu, assim, que as deficiências não se originam principalmente da biologia ou do sistema nervoso. As crianças com deficiências impedidas de se integrarem à sociedade e à cultura perdem possibilidades importantes para todos os seres humanos; portanto, a defectologia vigotskiana não se destinava a *compensar* desvantagens biológicas, mas sociais.

O biológico e o cultural – tanto em patologia quanto em norma – revelaram-se formas de desenvolvimento heterogêneas, distintas e específicas, que não coexistem próximas umas das outras ou umas sobre as outras e não estão ligadas mecanicamente umas às outras, mas sim são fundidos em uma síntese superior, complexa, embora ainda unificada (VIGOTSKI, 1997, p. 26).

Com este posicionamento, Vigotski soluciona o antagonismo entre o nativismo e o empirismo (natureza e cultura), demonstrando que “*tudo nas personalidades é construído sobre uma base de espécie genérica, inata e, ao mesmo tempo, tudo nelas é supra-orgânico,*

contingente, isto é, social.” (VIGOTSKI, 1997, p. 134, grifo nosso). Torna-se, assim, insignificante tentar descobrir quais traços do desenvolvimento humanos são congênitos ou adquiridos, pois o potencial do desenvolvimento humano reside, justamente, na interação intra e inter-psicológica do sujeito com o meio; ou seja, as funções psicológicas superiores aparecem em cena duas vezes, primeiro em uma relação social coletiva (interpessoal) e depois, no processo de desenvolvimento, pela sua internalização (intrapessoal/intrapsíquica).

É decorrente desse duplo movimento a compreensão de que o ser humano é um sujeito social, pois o processo de internalização é precedido de uma relação interpessoal coletiva. Nessa esteira, o desenvolvimento cultural corresponde à apropriação de comportamentos que se baseiam na utilização e no emprego de signos, e, como tais, devem se fazer presentes na educação de todas as pessoas — com ou sem deficiência.

Estes pressupostos, oriundos dos estudos da defectologia de Vigotski, suscitam inúmeras questões práticas e metodológicas à atividade docente e à construção de uma escola inclusiva. Entre elas, cabe destacar a centralidade do conceito de vivência para o desenvolvimento singular de pessoas com deficiência.

Vigotski é categórico ao sublinhar que o “meio” (ambiente) não é neutro e que ele só existe porque é interpretado pela pessoa. Portanto, o sujeito é parte do meio, formando com ele uma unidade indissolúvel, porém singular, denominada “vivência”. O ser humano apropria-se, capta esse meio, nessa unidade da relação. Logo, não existe um meio sem a interpretação da pessoa acerca desse meio (de acordo com a sua visão, sua posição no mundo e suas experiências). Ao contrário da experiência, que pode ser acumulada, a vivência é algo dialético, não é acumulável, é mais qualitativa e depende das peculiaridades e da individualidade do sujeito.

Pensar uma educação voltada às potencialidades da pessoa com deficiência, na perspectiva histórico-cultural, significa organizar o trabalho pedagógico com vistas a oportunizar vivências significativas com a cultura humana, tendo como pano de fundo os planos genéticos de desenvolvimento (filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese).

Não obstante, é mister lembrar que o desenvolvimento acontece de “fora” para “dentro”, do plano interpessoal para o plano intrapessoal. Por conseguinte, a aprendizagem é central na definição dos rumos do desenvolvimento. A aprendizagem é que promoverá o desenvolvimento, ou seja, deve adiantar-se em relação a ele.

Para Vygotsky, é fundamental olharmos de modo prospectivo para o desenvolvimento (para frente) e não de modo retrospectivo (para trás), por isso o melhor ensino é aquele que projeta o estudante, lançado-o para novos desafios, e não aquele que se adequa ao nível em que

ele se encontra. Que implicações essa afirmação tem para o trabalho escolar, especialmente com crianças que possuem alguma deficiência?

Tradicionalmente, era comum no trabalho pedagógico com crianças que apresentavam alguma deficiência, o “adestramento” dos sentidos via didática da repetição e memorização, com ênfase naquilo que a criança já sabia. O trabalho pedagógico não era planejado para criar novas situações, experiências e vivências capazes de promover configurações singulares das funções psíquicas superiores já adquiridas. Hodiernamente, uma educação inclusiva deverá pautar-se na potencialidade do educando e não em sua limitação.

Como já tratado anteriormente, o grau de “normalidade” ou de “deficiência” dependerá do resultado da “compensação” social, conforme definido por Vigotski; ou seja, da formação final da personalidade da criança como um todo. Dito de outra forma, as potencialidades de uma criança podem ser estimuladas a partir de um meio que minimize sua deficiência orgânica e maximize suas habilidades.

Tomando como referência o ambiente cultural onde o homem e a mulher nascem e se desenvolvem, a abordagem vygotskyana entende que o processo de construção do conhecimento ocorre através da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural onde vive. A educação deve, nessa perspectiva, tomar como referência toda a experiência de vida própria do sujeito (MARQUES; MARQUES, 2006, p. 3).

Por fim, mas não em último lugar, cabe ressaltar que Vigotski trata do desenvolvimento de um ser humano histórico, na sua relação com a cultura, isto é, na relação com instrumentos culturais que transformam a realidade e que ao interferir na realidade com esses instrumentos, o sujeito também transforma a si mesmo.

3 À guisa de conclusão

As ideias ancoradas na teoria histórico-cultural de Vigotski, ao defender que as constituições psico-fisiológicas diferenciadas propiciam formas de desenvolvimento singulares e qualitativamente diversas — sem inibir ou arrefecer esse processo — têm um desdobramento muito grande na educação e na construção de uma escola inclusiva.

Assim, ao possibilitar um outro olhar para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, sem balizá-lo ao modelo considerado “normal” ou convencional, a obra *Fundamentos da Defectologia* fomenta a melhoria da ação pedagógica, pautando-a no *vir-a-ser*, ou seja, na potencialidade humana em detrimento à sua deficiência fisiológica.

Ademais, traz novos elementos teórico-práticos para compreender o papel do adulto no processo de desenvolvimento psíquico da pessoa com uma constituição psico-fisiológica diferenciada (deficiência), garantindo-lhe novo status em sua configuração social. Vigotski concentra-se na diferença e não na deficiência, na potencialidade e não no limite.

Para o autor em tela, *“nenhuma teoria é possível se procede de premissas exclusivamente negativas”* e assevera que *“é extremamente importante descartar as restrições que limitam nossa visão mental”*; ou seja, o limite está preso em nosso olhar, em nossas expectativas, mas não na capacidade de desenvolvimento da pessoa com deficiência. Destarte, a escola pode frear ou impulsionar esse desenvolvimento, como assevera Vigotski *“horizontes se abrirão aos pedagogos, quando eles reconhecerem que um defeito não é apenas uma desvantagem, um déficit ou uma fraqueza, mas também uma vantagem, uma fonte de força e capacidades, que ele tem significância positiva!”* (1997, p. 56, grifo nosso).

Cabe à escola (regular ou especial) mudar de atitude em relação à pessoa com deficiência, alargando os processos de inclusão pelo acolhimento da diferença, sem menosprezá-la ou diminuí-la em sua potencialidade. Urge reiterar que o desenvolvimento que difere do padrão convencional também deve ser compreendido como um processo sociocultural, ambientado em práticas colaborativas, sociais, pois *“o desenvolvimento cultural é a principal área para compensação da deficiência quando o desenvolvimento orgânico é impossível; a este respeito, o caminho do desenvolvimento cultural é ilimitado.”* (VIGOTSKI, 1997, p. 169, grifo nosso).

É mister reafirmar, assim, que a pessoa com deficiência pode alcançar um desenvolvimento como qualquer outra pessoa, mas esse processo ocorrerá de um modo muito singular, diverso. Portanto, as causas orgânicas, inatas, da deficiência, não atuam por si mesmas sobre o desenvolvimento, senão em sua forma indireta, por meio do impacto social que provocam ao determinar o lugar que a pessoa com deficiência passará a ocupar na sociedade. Aqui, a educação surge em auxílio, criando um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psico-fisiológica da pessoa com deficiência — é o caso do braille para a pessoa cega e da Libras para a pessoa surda.

Assim, no caso dos cegos, a escrita visual é substituída pela tátil - o sistema Braille permite compor todo o alfabeto por meio de diferentes combinações de pontos em relevo, permite ler tocando esses pontos na página, e escrever perfurando o papel e marcando nele pontos em relevo. Exatamente do mesmo modo, no caso dos surdos-mudos, a dactilologia (ou alfabeto manual) permite substituir por signos visuais, por diversas posições das mãos, os signos sonoros do nosso alfabeto e compor no ar uma escrita especial, que a criança surda-muda lê com os olhos. (...) Esses caminhos alternativos especialmente construídos para o desenvolvimento cultural da criança

cega e da surda-muda, a língua escrita e falada especialmente criada para elas são extremamente importantes na história do desenvolvimento cultural em dois aspectos. Os cegos e os surdos-mudos são como um experimento natural que demonstra que o desenvolvimento cultural do comportamento não se relaciona, necessariamente, com essa ou aquela função orgânica. A fala não está obrigatoriamente ligada ao aparelho fonador; ela pode ser realizada em outro sistema de signos, assim como a escrita pode ser transferida do caminho visual para o tátil (VIGOTSKI, 2011. p. 864).

Eis porque, para Vigotski, o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível *compensar* a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2011).

Nestas aproximações iniciais à obra de Vigotski, percebe-se o quanto o autor esteve à frente de seu tempo, mantendo-se revolucionário, inclusive, para os dias atuais.

Referências

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIMENO, J. Diversos però no desigual? **Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat**, v. 9, n. 1, p. 23-32, 2005. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102191/142045>. Acesso em: 28 jan. 2022.

MARQUES, L. P.; MARQUES, C. A. Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre educação. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED)*, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29>. Acesso em: 28 jan. 2022.

SKLIAR, C. Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. *In: GENTILI, P.* (coord.). **Códigos para la ciudadanía**. La formación ética como práctica de la libertad. Buenos Aires: Santillana, 2000. p. 109-121.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o Professor? Resgate do Professor como sujeito de transformação**. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. *In: Obras completas*. Tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, [S.l.], v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011. Acesso em: 1 mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>.