

A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA A PARTIR DA *DEFECTOLOGÍA* DE VYGOTSKI

Luciano da Silva Façanha¹
Wilma Cristina Bernardo Fahd²

Resumo

Este artigo objetiva analisar os conceitos de Vygotski sobre *Defectología* que podem ser considerados como precursores para compreensão de uma proposta de Educação Especial inclusiva. A sustentação das concepções e práticas de Educação Especial demanda um embasamento científico para o paradigma da inclusão. Assim, distinguimos a atualidade das ideias de Vygotski em seus questionamentos a respeito das explicações reducionistas e negativas sobre a deficiência. Trata-se de um estudo bibliográfico, e o fenômeno investigado foi situado através do aporte teórico da obra *Fundamentos da Defectología*, de autoria do próprio Vygotski e das produções científicas de autores que comentam sua obra: Beyer (2005), Barroco (2007), Newman e Holzman (2002), Oliveira (2011), Rego, (2011), Valsiner e Van Der Veer (1996), Delari Junior (2013). Os resultados obtidos evidenciaram a partir dos conceitos vygotkianos relativos ao desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiências, que o autor postulou a prática de uma Educação Especial não segregada, unificada à educação regular, para permitir a convivência plena dos alunos com deficiências na escola comum em consonância com o pressuposto da sociogênese das funções superiores humanas.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Vygotski; *Defectologia*.

Resumen

Este artículo pretende analizar los conceptos de Vygotski en *Defectología* que se puede considerar como precursores para la comprensión de una propuesta de educación especial inclusiva. Soporte de concepciones y prácticas de educación especial exige una base científica para el paradigma de la inclusión. Así, podemos distinguir la realidad de las ideas de Vygotski en sus preguntas sobre las explicaciones reduccionistas y negativos sobre la discapacidad. Este es un estudio bibliográfico, y el fenómeno investigado fue localizado mediante la aportación de fundamentos teóricos de *Defectología*, autor de por sí mismo Vygotski y de las producciones científicas de autores que comparten su trabajo: Beyer (2005), barroco (2007), Newman y Holzman (2002), Oliveira (2011), Rego, (2011) y distingue todos Van Der Veer (1996), Delari Junior (2013). Los resultados

¹ Doutor em Filosofia (PUC/SP). Professor do Departamento de Filosofia da UFMA e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Cultura e Sociedade – PGCult da UFMA. E-mail: lucianosfacanha@hotmail.com

² Mestra em Cultura e Sociedade pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão. Professora da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: wilmafahd@outlook.com

obtidos mostraron de vygotskianos conceptos acerca del desarrollo y el aprendizaje de las personas con discapacidad, que el autor postula la práctica de una educación especial no segregados, educación regular, unificada para permitir la coexistencia de los estudiantes con discapacidades completamente en escuela común en consonancia con la asunción de humanos más altos funciones sociogênese.

Palabras clave: Educación especial; Inclusión; Vygotski; Defectología.

Introdução

Lev Semenovitch Vygotski (1896-1934) foi um teórico para adiante do seu tempo, e no conjunto de sua obra postulou que os fundamentos do psiquismo e dos processos mentais superiores, são constituídos paulatinamente na vivência do homem num mundo concreto, num contexto que é histórico e em essência social. Ele ratificou a importância dos aspectos socioculturais na formação da personalidade, identidade e no estabelecimento das interações humanas. (BEYER, 2005; NEWMAN, F. e HOLZMAN, 2002; OLIVEIRA, 2011; REGO, 2011; VALSINER e VAN der VEER, 1996; DELARI JUNIOR, 2013).

A partir desse ponto de vista, propôs uma dimensão socio-histórica do psiquismo, afirmando que as funções psicológicas superiores³: memória lógica; atenção voluntária; imaginação criadora; pensamento em conceitos; sensações superiores e vontade previsora se constituem características especificamente humanas, originária da vida em sociedade no decurso histórico. Essas funções são fundamentais às compreensões, representações, aprendizagens, à práxis dos indivíduos no meio e para a configuração da afetividade e da cultura.

Sobre bases marxistas e dialéticas, ele ambicionou uma nova psicologia aplicada. Com esse objetivo, centrou-se no estudo dos processos de formação da consciência, atentando para os aspectos socio-históricos e culturais na determinação da subjetividade humana. Nesse empenho, dedicou-se não só à

³ Elencadas a partir da análise da *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores* (Vygotski, 1931/2000, p. 18). DELARI JR., A. (2011). **Quais são as funções psíquicas superiores?** Anotações para estudos posteriores. Mimeo. Umuarama. 6 p. Disponível em: <http://www.vigotski.net/fps.pdf>

análise do desenvolvimento típico do psiquismo, como também ao atípico, determinado pela presença de *déficits* (físicos, motores, sensoriais, cognitivos etc.) na estrutura orgânica das pessoas com deficiências. Assim, “o interesse de Vygotsky por problemas de *Defectología*⁴, provavelmente, surgiu durante seu trabalho como professor em Gomel⁵; mas se tornou evidente em 1924, com sua primeira publicação nessa área” (VALSINER e VAN der VEER, 1996, p. 73). Do mesmo modo, Barroco (2007, p. 205) complementa essa afirmação, distinguindo,

é necessário dizer que sua vida constitui-se numa trajetória de luta ideológica e teórica, que se reflete em sua busca pela criação da Psicologia e da *Defectología anormal e difícil*⁶. Sua luta pode ser melhor compreendida quando se tomam para análise os seus textos já bastantes divulgados, **mas ainda merecedores de constantes estudos**. (Grifos nosso).

Ao se referir à publicação em pauta, Barroco (2007, p. 22) sintetiza que “trata-se de uma coletânea de artigos, resumos, falas do autor, elaborada de 1924 a 1932 [um dos textos foi recopilado e publicado em 1935, pós-morte]”. Neles Vygotski critica a *Defectología* de sua época; apresenta uma tese sobre a compensação da deficiência, na qual considera não só os aspectos físicos como os psicológicos e sociais integrantes da totalidade da personalidade; discute questões relativas à educação de crianças com deficiências e expõe entendimentos obtidos a partir das intervenções por ele realizadas. (BARROCO, 2007; VALSINER e VAN der VEER, 1996).

⁴ Na forma original, o termo era empregado no contexto da época dos estudos de Vygotski para se referir ao campo de estudos sobre as deficiências. “Se definia, portanto, como campo integrado que abarcava o estudo e a educação de todas as crianças e adultos com impedimentos ou incapacidades” (BARROCO, 2007, p. 213).

⁵ “Vygotski nasceu na cidade de Orsha, próxima a Mensk, capital de Bielarus, país da hoje extinta União Soviética (...), mas viveu sua família grande parte de sua vida em Gomel na mesma região de Bielarus (...)” (OLIVEIRA, 2011). A cidade de Gomel atualmente é uma das mais populosas da Bielorrússia.

⁶ Os termos foram escritos em itálico por Barroco (2007) a fim de indicar o emprego da terminologia utilizada na Obra *Defectología* de Vygotski.

Concordando com essas ponderações Newman e Holzman (2002) apontam Vygotski como um fundador da Educação Especial, e reconhecem em seus estudos, fundamentos não só filosóficos como também científicos, de um pensador com uma atividade revolucionária que vivenciou uma perspectiva transdisciplinar, contribuindo com um denso manancial teórico sobre uma perspectiva materialista da aprendizagem e desenvolvimento humanos.

1) O desenvolvimento atravessado pela deficiência

Em suas ideias, Vygotski admite o caráter sócio-histórico e cultural do processo de desenvolvimento e percebe a deficiência a partir da influência mútua das diferenças nos processos individuais de desenvolvimento das pessoas com deficiências e de suas relações desfavoráveis com o meio. Assume uma postura antagônica à dos clínicos, que se baseavam na exigência de tipos biológicos padronizados, o que, invariavelmente, produzia uma patologização das diferenças observadas nas pessoas que não correspondessem a esse padrão estabelecido. Ele contestou, seguramente, as ideologias que, até então, imperavam, seguindo o critério dessa última perspectiva.

No obstante, no puede dejar de advertir que «la anormalidade infantil, en la enorme mayoría de los casos, es producto de condiciones sociales anormales» (idem, p. XV) y el más craso error reside en que «se ve en los niños anormales únicamente la enfermedad, olvidando que existe en ellos, además de la enfermedad, una vida psíquica normal la que, en virtud de condiciones especiales, asume un aspecto primitivo, simple y comprensible que no se encuentra en los niños normales» (idem, p. 2). (VYGOTSKY, 2012, p. 77-78).

Fundamentado nessas proposições, afirmava a necessidade de uma reação às abordagens de avaliação meramente quantitativas das deficiências, recomendando formas de avaliação qualitativas, que possibilitassem a verificação dos impactos da deficiência no desenvolvimento, na totalidade da personalidade e

na relação do indivíduo com o meio social, com o objetivo de abarcar as possibilidades de realização dessas pessoas.

Em seus estudos, Vygotsky concebeu que a deficiência origina, obrigatoriamente, algumas mudanças no desenvolvimento dos indivíduos, motivadas não exclusivamente por causas orgânicas, como também, principalmente, pelas sociais. Suas análises ultrapassaram as explicações exclusivamente organicistas sobre o desenvolvimento. Na compreensão do autor, quando as pessoas têm o seu desenvolvimento acometido por *déficits* orgânicos de natureza física, motora, cognitiva ou sensorial, essas alterações levam à exigência de uma reorganização do processo como um todo, devido aos obstáculos encontrados nos intercâmbios num ambiente planejado quase que exclusivamente nos moldes de uma sociedade para indivíduos “perfeitos”, o que o torna adverso para o desempenho das pessoas que possuam características deficitárias.

Aquí la cuestión se plantea esencialmente de modo distinto que en el terreno de la educación del niño normal. Todo el aparato de la cultura humana (de la forma exterior del comportamiento) está adaptado a la organización psicofisiológica normal del hombre. Toda nuestra cultura presupone un hombre que posee terminados órganos – manos, ojos, oídos – y determinadas funciones del cerebro. Todos nuestros instrumentos, toda la técnica, todos los signos y símbolos están destinados para un tipo normal de persona. (VYGOTSKI, 2012, p. 185).

Entretanto, mesmo diante das dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiências, ele realçou o potencial de aprendizagem que elas detêm, sendo esse ponto de vista inovador e determinante no reconhecimento de que devem ocorrer transformações, primeiramente, na sociedade, para torná-la mais acessível à inclusão escolar. É importante lembrar que a deficiência compromete alguns sentidos, vias de acesso ao mundo exterior ou de comunicação do sujeito; contudo, os demais sentidos permaneceram preservados e devem ser explorados através de processos de ensino-aprendizagem que não estejam limitados às práticas

de uma pedagogia tradicional e uniformizante alheia à diversidade humana e às modificações necessárias na sociedade, para garantir acessibilidade aos diferentes.

Segundo ele, a análise do desenvolvimento diferenciado a partir de uma deficiência seria, então, o objeto de estudo da *Defectología*, a fim de entender as particularidades das crianças com deficiências e qual a melhor forma de intervenção para responder às demandas educacionais causadas pelas alterações nos padrões convencionais desse processo, já que as diferenças interindividuais (inerentes ao padrão de desenvolvimento da própria criança) e interindividuais (que existem entre uma criança e outra) deveriam orientar as estratégias pedagógicas da Educação Especial.

Portanto, é essencial o conhecimento dessas características, para verificação das mudanças socioambientais necessárias e caracterização das interações mediadas que priorizem o emprego de metodologias e técnicas pedagógicas mais adequadas às especificidades de aprendizado dos educandos.

Vygotski refutou as visões deterministas hereditárias sobre a educação das pessoas com deficiências, defendendo que o alicerce das aprendizagens e do desenvolvimento se dá nas interações mediadas exercidas nas atividades socioculturais, nas quais ocorre a construção das funções psicológicas superiores, necessárias a esses processos. Para o autor, os constructos teóricos que não relevassem tal fato, insistindo em fixar-se apenas em aspectos biológicos e hereditários, subordinariam as potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento, exclusivamente, à maturidade orgânica e estariam presos apenas ao “ao desenvolvimento real” da criança. Esse nível de desenvolvimento é aquele que diz respeito aos conhecimentos que ela já consolidou, através das tarefas e atividades que consegue resolver sozinha. (OLIVEIRA, 2011; REGO, 2012). Ou seja, refere-se às aquisições de aprendizagens já alcançadas, seguindo, assim, uma expectativa retrospectiva.

Tal verificação também foi um dos motivos das reflexões e críticas veementes que Vygotski direcionou às avaliações simplesmente quantitativas, realizadas pelos testes de Q.I (Quociente de Inteligência) na medição da capacidade intelectual na resolução de problemas pelas crianças, assim como à

pedagogia tradicional e à educação especial que incorporaram formas similares de avaliação, para a constatação do desempenho dos educandos. E, no caso das crianças com deficiências, as repercussões desse tipo de avaliação tornaram-se extremamente negativas, devido aos resultados insatisfatórios comumente alcançados por elas nesse tipo de instrumento de aferição.

Diante dessas lacunas, ele trouxe para o debate a existência de um conceito fundamental, o de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP).

*Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.*⁷ (VIGOTSKY, 2007, p. 97).

O tipo de avaliação retrospectiva e quantitativa já citada não atinge, justamente, essa zona proximal na qual se situa o potencial de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos. Logo, a educação especial deve identificar, através de avaliações diagnósticas educacionais qualitativas e abrangentes do desenvolvimento dos alunos, tanto suas competências e habilidades quanto as dificuldades ainda existentes, a fim de em suas mediações pedagógicas, proporcionar os subsídios necessários para efetivação das aprendizagens. “Assim (e neste sentido), tanto o desenvolvimento como a aprendizagem devem ocorrer na ZDP (no indivíduo-em-sociedade-na-história), e aprendizagem digna do nome tem de conduzir ao desenvolvimento”. (NEWMAN e HOLZMAN, 2002, p. 101).

O desenvolvimento sobrevém de forma dialética a partir da “atividade” do homem no mundo concreto, acompanhado de processos de mudanças bilaterais entre o homem e o meio. Essa práxis é mediada pelo uso de instrumentos materiais e, principalmente, psicológicos – “os signos”. Através dos signos, as significações são atribuídas à materialidade,

⁷ A citação foi grafada em itálico conforme consta no texto original.

entendemos o desenvolvimento como a unidade dialética {criação-de-significado/aprendizagem-conduzindo-desenvolvimento}. A criação de significado é o instrumento-e-resultado dos ferramenteiros (nossa espécie), uma não-dualista dialética-na-prática de mudar as várias totalidades que estão determinando o mudador. (NEWMAN e HOLZMAN, 2002, p. 102).

E à reorganização do desenvolvimento dos alunos com deficiências compete, ainda mais, o alcance da meta de suscitar a mudança sociocultural na promoção da acessibilidade alterando e/ou adaptando os instrumentos materiais e ressignificando os instrumentos do psiquismo, ou seja, os signos utilizados nas interações e nos processos de mediação com vistas à propagação da equiparação das condições de aprendizagem. Porque uma das principais dificuldades experienciadas pelas crianças com deficiências é que, qualquer que seja a sua insuficiência física, motora, sensorial, cognitiva ou comportamental, ela “destaca a criança do todo social e a coloca em uma situação menos vantajosa à diferença de todas as outras crianças.” (VIGOTSKY, 2010, p. 380).

Diante do exposto, verificamos que a criança com deficiência tem um desenvolvimento modificado, devido à existência de diferenças intraindividuais e interindividuais mais significativas, e diante da interseção dessas diferenças com os empecilhos encontrados no meio social, na execução de suas atividades. Portanto, admoestamos que as políticas e práticas educacionais não podem estar atreladas a ideologias que atribuem a reestruturação desses processos unicamente às condições individuais das crianças, tanto na definição das dificuldades quanto nas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento.

Seguindo esse pensamento, Vygotski criticou a Educação Especial que assumiu tendências terapêuticas (JANNUZZI, 2012; MAZZOTTA, 2011 e BUENO, 2011, 2005), num apego tradicional apenas à observação dos *déficits* presentes em seu público, desconsiderando, assim, o impacto social que eles ocasionam. Para ele, a educação especial deve notar não só as estruturas deficitárias do organismo dos alunos com deficiências, como também as tensões e conflitos resultantes do impacto social provocado pela deficiência, indagando suas determinações. Esses

conflitos também se convertem, muitas vezes, em barreiras atitudinais para acessibilidade no meio social, através dos comportamentos preconceituosos e dos estigmas cultivados em relação aos alunos com deficiências.

2) A COMPENSAÇÃO DAS DEFICIÊNCIAS

Vygotski analisou os aspectos subjetivos dos indivíduos estudados, com base na psicologia do desenvolvimento individual de Adler (1870-1937), com a publicação da *Praxis und Theorie der Individual Psychologie* (1927), na qual o psiquiatra e psicólogo austríaco observou “que não podemos entender, de fato, o comportamento de uma pessoa, a menos que conheçamos sua função e seu objetivo”. Segundo essa ideia, o comportamento dos indivíduos seria direcionado à obtenção de metas futuras, mesmo que de forma não plenamente consciente. Para Adler, na subjetividade dos sujeitos, desenvolvem-se sentimentos de valia nos quais “mais importante do que suas capacidades reais – que podem ser relativamente fracas ou excelentes – é a sua avaliação subjetiva dessas capacidades, que geralmente resulta em sentimento de inferioridade que os impulsionam superação, através da obtenção de metas futuras que ultrapassem os condicionantes da inferioridade e menos valia. (VALSINER e VAN der VEER, 1996, p. 78-79).

Essa noção de compensação foi incorporada por Vygotski, ao avaliar que o organismo e a personalidade da pessoa com deficiência se organizam num processo dinâmico em sua totalidade. Desta forma, existe uma tendência para compensar as funções deficitárias através do desenvolvimento de capacidades diferentes. Assim, os *déficits* não ocasionariam apenas repercussões negativas, como também positivas, devido à compensação que ocorre num nível biológico adaptativo do organismo, principalmente através da mobilização de processos psicológicos e sociais.

Cualquier defecto, es decir, cualquier insuficiencia corporal, pone al organismo ante la tarea de superarlo, de completar la insuficiencia, de compensar el daño que causa. De tal manera, la influencia del defecto es

siempre doble y contradictoria: por un lado, debilita el organismo, quebranta su actividad, constituye un factor negativo; por otro lado, precisamente porque dificulta y perturba la actividad del organismo, sirve de estímulo para un desarrollo mayor de otras funciones, impulsa y estimula al organismo a una actividad acentuada que pueda compensar la insuficiencia y superar las dificultades. (VYGOTSKI, 2012, p. 197).

Conforme já comentamos, Vygotski buscou uma nova psicologia aplicada, devido às elucidações reducionistas ou dualistas sobre o comportamento humano produzidas pelo conhecimento científico do século XVIII ao XIX. Sendo contrário a esse posicionamento, suas análises extrapolavam esse patamar através da gênese de pensamentos complexos repletos de conceitos interligados. Portanto, antes de seguirmos nossas explicações, faremos um aparte sobre o impacto social da deficiência e sua relação com a compensação, a fim de permitirmos um melhor entendimento.

A deficiência não é só um fato biológico, mas social, pois o indivíduo percebe sua deficiência através das interações que desenvolve com o outro no meio sociocultural.

Dicho más sencillamente: tanto psicológica como pedagógicamente, el problema solía plantearse en un plano groseramente físico, al estilo de la medicina; la deficiencia física se estudiaba y compensaba como tal; la ceguera implicaba simplemente la falta de visión; la sordera, la ausencia de audición, como si se tratara de un perro ciego o de un chacal sordo. A la vez, ser perdia de vista que, a diferencia del animal, el defecto orgánico del hombre nunca puede manifestarse en la personalidad directamente, porque el ojo y el oído del ser humano no solo son órganos físicos, sino también órganos sociales, porque entre el mundo y el hombre está, además, el medio social que refracta y orienta todo lo que parte del hombre hacia el mundo y del mundo hacia el hombre. (VYGOTSKI, 2012, p. 74).

E, ao examinarmos o contexto socio-histórico e cultural da representação da “deficiência” na evolução das sociedades, verificamos as significações negativas que comumente a ela foram atribuídas, principalmente as que a situam como uma enfermidade crônica. Socialmente, elas sempre foram tidas como um fato “desagradável” e “indesejado”, algo que foge aos padrões aceitáveis. (FONSECA (1995), ARANHA (2005, 2001), GUGEL (2007) E SILVA (1987). Tais conotações repercutem nas pessoas com deficiências e nas que a cercam, sendo decisivas na formação da identidade individual e na determinação da exclusão social. “A representação inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos, por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”. (WOODWARD, 2009, p. 17).

Por conseguinte, ao discutir a repercussão dessas representações no capítulo três dos *Fundamentos da Defectologia*, Vygotski marcou as influências do impacto social da deficiência, desde o nascimento da criança, nas reações familiares que esse acontecimento desencadeia por ser repleto de conflitos entre os sentimentos contraditórios originados, os quais podem variar da “negação” até a “frequente superproteção”. Essas aflições comprometem a dinâmica das relações familiares e o tipo de cuidados diários que serão dispensados aos filhos com deficiências. A família precisa proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento das potencialidades das crianças, para que elas possam desenvolver a autonomia até a vida adulta. Contudo, devido ao impacto social da deficiência, muitas vezes os pais assumem atitudes equivocadas fixando-se nos extremos dos sentimentos citados, dos quais derivam baixas expectativas quanto à aprendizagem e desenvolvimento salutar dos filhos e/ou uma atenção superprotetora que impede a independência da criança.

Além da família, as demais instituições sociais, inclusive a escola, também tendem a assumir tais posturas com as mesmas consequências prejudiciais para a aprendizagem, desenvolvimento e autonomia dos sujeitos. Ainda segundo Vygotski, a criança não se dá conta de sua deficiência de modo natural pelos

órgãos, funções ou sentidos que lhes faltam; mas de forma social, através das interações e significados estabelecidos culturalmente, que provocam conflitos em sua psique e a percepção de ausência, falha ou incompletude.

El ciego no percibe directamente la oscuridad ni se siente en absoluto inmerso en las tinieblas, «no se esfuerza por liberarse del velo sombrío» y, en general, no percibe *en modo alguno* su ceguera. «La infinita oscuridad» no le es dada al ciego en la experiencia como vivencia directa, y el estado de su psique no sufre mínimamente dolor a causa de sus ojos no vean. La oscuridad no solo no es una realidad inmediata para el ciego, sino que incluso la comprende «con cierta tensión del pensamiento», según el testimonio de Scherbina (1916, p. 5). Como hecho psicológico, la ceguera no es en absoluto una desgracia. Se convierte en esta como un hecho social. (VYGOTSKI, 2012, p. 78-79).

Com essa descrição, chamou a atenção para a influência que o meio social exerce sobre a pessoa, para superação de suas limitações orgânicas, considerando que a deficiência percebida socialmente é determinante na reorganização da personalidade do sujeito, na formação da identidade e na determinação da capacidade de respostas às expectativas sociais, pois, para o autor a compensação não é um processo espontâneo e sua consumação dependerá de vários fatores. A psique da pessoa não se funda na deficiência, mas no social; portanto, a educação especial não deve negligenciar a educação social que pode resultar numa representação positiva ou negativa na determinação da identidade das pessoas com deficiências. Então, além da aceitação da diversidade humana com a inclusão “dos diferentes” nos seus espaços pedagógicos e de convivência social, compete ademais à escola a promoção de uma educação social por meio de ações voltadas para ressignificação das deficiências. Porque condições sociais inadequadas causam ainda mais dificuldades de aprendizagem para as crianças com deficiências.

Sendo assim, a educação social assume um papel fundamental e pode contribuir significativamente para os processos de compensação e na redução do

impacto da deficiência na personalidade e no meio social dos educandos. Nessa direção, Vygotski ressaltou o valor de uma educação social voltada para o potencial das crianças com deficiências, buscando a promoção de um desenvolvimento satisfatório, impulsionado pelas relações sociais que mobilizam as compensações. Para tanto, a escola deve oportunizar a participação integral desses alunos em seus espaços e na vida social. A teoria da compensação só poderia ser utilizada numa perspectiva pedagógica que contemplasse a participação rechaçando a segregação na Educação Especial, visto que

sería erróneo suponer que el proceso de compensación siempre termina ineludiblemente en un logro, en un éxito, conduce siempre a la formación del talento a partir del defecto. Como cualquier proceso de superación y de lucha, también la compensación puede tener dos desenlaces extremos: la victoria y la derrota, entre los cuales se sitúan todos los grados posibles de transición de un polo a otro. El desenlace depende de muchas causas, pero en lo fundamental, de la correlación entre el grado de la insuficiencia y la riqueza del caudal compensatório. (Vygotski, 2012, p. 16).

Portanto, é necessário promover a compensação na mediação pedagógica, o que significaria “no atenuar las dificultades que derivan del defecto, sino tensar todas las fuerzas para compensarlo, plantear sólo tales tareas y hacerlo en tal orden, que respondan a la gradualidad del proceso de formación de toda la personalidad bajo um nuevo ángulo”. (VIGOTSKI, 2012, p. 47). Esse ponto de vista implica uma reflexão para a educação especial, no que diz respeito ao fato de que os processos pedagógicos não devem ater-se às limitações orgânicas impostas aos educandos pelas deficiências, porque a ação educativa, numa perspectiva de futuro, deve voltar-se para a compensação desses *déficits*, através da verificação das inúmeras possibilidades de realização do sujeito.

Nesse sentido, torna-se oportuno mencionar que não se deve reduzir a educação à deficiência; mas também não se pode negar a deficiência, promovendo uma educação que não considere essas diferenças. Não negar a deficiência

significa admitir as dificuldades decorrentes dela como também o seu oposto. Ou seja, as possibilidades de compensação inerentes a esses *déficits* que podem ser acionadas, através de práticas pedagógicas imbuídas do objetivo de mobilizar as potencialidades intactas e de estimular o surgimento de habilidades e competências com relação à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. A deficiência não impossibilita uma vida psíquica normal e não deve ser concebida como doença pela educação, que dessa forma estaria mais orientada para enfermidade que para saúde. Essa concepção deve estar implícita também nas deliberações das políticas e prática educacionais.

3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NÃO SEGREGADO

Em face de todas as ideias comentadas, o outro aspecto fundamental que podemos identificar na análise dos textos do *Tomo V das Obras Escogidas* é a importância atribuída pelo autor ao trabalho especializado com os alunos com deficiências. Esse tipo de oferta de serviço na ocasião estava instalado na realidade soviética, em escolas especiais, denominadas de auxiliares, que funcionavam em espaços segregados da escola regular.

Vygotski discordava profundamente desse atendimento separado e defendeu que esses serviços deveriam ser balizados em conhecimentos teóricos e no preparo técnico dos profissionais para atuar em conformidade com um projeto educacional inclusivo, voltado para todos os alunos, sem distinção, devido às suas deficiências. Atribuiu grande importância aos serviços especiais de competência de profissionais preparados para atender às necessidades específicas dos educandos com deficiências; mas defendeu que esses serviços não deveriam substituir a escolarização na classe comum ou ocorrer de forma separada, sem vínculo com a escola regular.

A fin de vencer la antisociabilidad de la escuela especial, es preciso realizar un experimento científicamente fundamentado de enseñanza y educación compartida entre ciegos y videntes, experiencia que tiene un inmenso futuro. El ámbito del desarrollo tiene aquí un curso dialéctico: primero, la tesis de la instrucción común de niños anormales y normales;

después, la antítesis, es decir, la instrucción especial. La tarea de nuestra época es crear la síntesis, es decir, la instrucción especial, reuniendo en una unidad superior los elementos válidos de la tesis y la antítesis.

La otra medida consiste en derribar los muros de nuestras escuelas especiales. Entrar en un contacto más estrecho con los videntes, más profundamente en la vida. Una amplia comunicación con el mundo que no esté basada en el estudio pasivo, sino en la participación activa y dinámica en la vida. (VYGOTSKI, 2012, p. 85)

Portanto, o autor criticou a realização da educação especial desvinculada da escola regular. Ele sustentava “a quebra dos muros” das escolas especiais do período, mencionando que a educação das pessoas com deficiência não deveria ocorrer de modo segregado. Para ele, a educação dos alunos com deficiência deve obedecer também aos princípios pedagógicos gerais. Logo, as problemáticas pertinentes à modalidade de educação especial são ligadas aos princípios de uma educação geral e são pertinentes ao projeto pedagógico da escola regular e devem ser contempladas em todas as políticas educacionais.

Nesse sentido, notificamos que, em concordância com os fundamentos marxistas, o autor concebia uma educação única, voltada para uma formação social e para o trabalho. Assim, sua perspectiva ultrapassava a mera ideia de uma educação especial não segregada, pois tinha como meta a autonomia e inclusão social dos alunos, através de uma preparação para a vida e para o trabalho. Então, demarcamos que “sua base teórico-filosófica era marxista e a preocupação do autor ia além: era a de levar o movimento, a dinamicidade, por meio do materialismo histórico-dialético, aonde havia a estagnação do desenvolvimento; era a de pensar a vida, o desenvolvimento dos homens em geral, era pela condição humana”. (Barroco, 2007, p. 266). Isso se reflete na sua perspectiva de inclusão social e de uma educação voltada para autonomia dos sujeitos, enfrentando a realidade de que a educação especial precisa irromper os estigmas associados a essa modalidade de educação, criados a partir do fato de a sociedade ter sido erigida para pessoas sem *déficits* significativos, como também das acepções negativas construídas sobre a deficiência.

A abordagem de Vygotski subverte essa visão negativa, pois considera que a deficiência deve ser tida como uma forma de desenvolvimento diferenciado, no qual a personalidade se reorganiza. Essa reestruturação vai depender de como os impactos sociais da deficiência são trabalhados na mediação dos processos pedagógicos que instigam o processo de compensação, aprendizagem e desenvolvimento, e essa conclusão deve encaminhar à elaboração de políticas educacionais inclusivas.

As condições desiguais para apropriação da cultura exigem ferramentas e processos de mediação capazes de superar e equiparar as condições das pessoas com deficiências. Eis outro pressuposto a ser considerado, o de uma educação diferenciada, no que concerne não só ao emprego de métodos e técnicas adequados, como também à revisão dos conhecimentos que as produzem e fundamentam as práticas sociais. Os ambientes sociais foram estruturados para pessoas que não têm deficiências, portanto, através da educação, devemos ensinar as pessoas com deficiências a conhecerem o mundo, a incluírem-se nele e isso só será realizado em situações de uma Educação Especial Inclusiva, e não através de serviços especiais segregados. E, segundo Vygotski (2012, p. 59),

nuestra escuela especial, en lugar de sacar al niño de un mundo aislado, suele desarrollaren él hábitos que lo conducen a un aislamiento aun mayor y acentúan su separatismo. A causa de estos defectos, no sólo se paralisa la educación general del niño, sino que también su aprendizaje especial a veces se reduce casi a cero.

Com relação à atualidade deste pensamento, ainda são vários os questionamentos que devem nortear a elaboração das políticas e práticas de Educação Especial em nossa realidade, tais como: que serviços especializados devem ser proporcionados? Como devem ser ofertados? Quais as metodologias, técnicas e recursos mais indicados? Qual deve ser o perfil dos professores especializados? Os cursos de formação de professores estão preparando professores inclusivos para um trabalho conjunto com esses serviços? Portanto,

devem prosseguir as discussões teóricas sobre as formas mais adequadas de oferta desses serviços especializados, a fim de contemplar, de modo mais adequado e não segregado, as necessidades educacionais específicas desses alunos que diferem, significativamente, dos padrões típicos de desenvolvimento e aprendizagem encontrados nos demais educandos.

Por isso, a procura de respostas para a educação de pessoas com deficiências deve envolver não só uma base sólida de conhecimentos e métodos científicos, como também um alicerce filosófico, segundo o qual esses conhecimentos estariam sintonizados com os valores éticos e morais sobre os quais se estruturam as sociedades. E acrescentamos que, considerando o dinamismo sociocultural, essa se constitui numa exigência constante às políticas e práticas de Educação Especial, que devem estar atentas à necessidade da reflexão axiológica sobre as proposições que estabelecem.

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem como meta não só o ingresso, mas a participação e aprendizagem plena dos educandos que, por fatores inatos ou adquiridos, apresentam características físicas, sensoriais e intelectuais que demandam um atendimento educacional diferenciado do convencionalmente empregado no cotidiano escolar. Então, devemos voltar nosso olhar assim como o fez Vygotski, primeiramente, para essas pessoas, “para quem” se dirige a política educacional, em suas características e condições de desenvolvimento e aprendizagem, a fim de solucionar as problemáticas relativas à formulação e concretização das diretrizes estabelecidas.

Por conseguinte, atentamos arrazoar, em consonância com a abordagem de Vygotski, que para reverter as condições dos excluídos (sejam eles quais forem), não basta apenas fornecer-lhes garantias políticas ou legais de direitos, se não buscarmos rever também as concepções interiorizadas, ressignificando as representações instituídas que ocasionam as exclusões. Porque as concepções interiorizadas repercutem no contexto das relações e instituições sociais, causando não só dificuldades de aceitação, como também a sensação de impotência ante as problemáticas das pessoas com deficiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vygotski foi um dos autores que se posicionaram de forma mais afirmativa contra o modelo médico da deficiência, como resultado dos vários estudos realizados, envolvendo em situações reais de ensino-aprendizagem, pessoas com deficiência.

Ele analisou os aspectos sociais e não só biológicos na determinação das deficiências. Ou seja, ultrapassou do olhar para os condicionantes orgânicos e cognitivos impostos pelos *déficits* – uma atitude própria do modelo médico, para a visão dos determinantes sociais das deficiências. Segundo suas palavras, a criança com deficiência não seria uma criança menos desenvolvida que as demais sem deficiências, mas seria apenas uma criança que teria o seu desenvolvimento diferenciado devido às novas exigências socioculturais impostas pela sua condição individual, ante uma sociedade que requer dos seus integrantes um funcionamento pleno de todos os órgãos, com respectivas funções e também de seu intelecto.

A pessoa com deficiência precisa reestruturar o seu desenvolvimento e personalidade como um todo, em função das exigências sociais. Nesse processo, existe uma tendência do próprio organismo em compensar as funções deficitárias. Entretanto, Vygotski admoesta que a compensação não é um fenômeno natural espontâneo, mas que também depende dos aspectos socioculturais para que possa ocorrer de forma adequada.

O autor subverteu a dimensão negativa e terapêutica assumida pela Educação Especial devido à repercussão das concepções oriundas do modelo médico. As crianças com deficiências possuem particularidades em seu desenvolvimento, e o conhecimento dessas especificidades torna-se fundamental para que se possa identificar a melhor forma de intervenção educacional a fim de responder às demandas educacionais desses alunos.

Em seus textos de *Defectología*, Vygotski enfatizou a importância dos serviços especializados, desenvolvidos por professores capacitados quanto ao

emprego de metodologias e técnicas pedagógicas adequadas para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiências. O emprego desses métodos e técnicas na mediação pedagógica, busca adequar as condições desiguais de aprendizagem desses alunos. Ou seja, nas estratégias de ensino-aprendizagem, modificam-se ou adaptam-se as ferramentas e signos para que os alunos com deficiências realizem a interiorização cultural. Mas, a Educação Especial deve ser pensada e executada no âmbito de uma educação geral e não de forma segregada. Portanto, deve ser integrante do projeto pedagógico da escola comum, visto que, a psique não se funda na deficiência, mas no social, a partir da convivência social com os demais alunos na escola.

Assim, como resposta à questão que suscitou esta investigação – Quais os conceitos de Vygotski sobre *Defectología* que podem ser considerados como precursores para compreensão de uma proposta de Educação Especial inclusiva? – a pesquisa constatou que todos os pressupostos formulados por Vygotski na *Defectología* são articulados e complementares como integrantes de uma teoria precursora da proposta de inclusão, visto que derivam da relevância dos fatores sociais tanto para a determinação quanto para a superação das deficiências na Educação Especial com a otimização dos processos de ensino-aprendizagem.

Quanto à determinação da deficiência, o autor argumentou que esse fenômeno não é só um fato biológico relativo à presença de *déficits* orgânicos. Constitui, além disso, um fato social tanto em sua representação quanto na maneira como atravessa e reestrutura o desenvolvimento e a personalidade do indivíduo no decurso de sua atuação no meio buscando corresponder as exigências socioculturais.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência.** Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, no. 21, março, 2001, p. 160-173.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vygotski:** implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Araraquara: [s/n], 2007.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. 4. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____. **Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?** In. Revista do Centro de Educação. Cadernos, Edição: 2005 – n°. 26.

_____. **A proposta da educação inclusiva:** contribuições da abordagem vygotkiana e da experiência alemã. In. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, Jul.-Dez. 2003, v.9, n°.2, p.163-180.

_____. **A Educação Inclusiva:** ressignificando conceitos e práticas da educação especial. In.: Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial. v.1, n.1 (out. 2005). - Brasília : Secretaria de Educação Especial, 2005

BUENO, J. G. S. et al. **Políticas de educação especial no Brasil:** estudo comparado das normas das unidades da federação. Brazilian special educational policies: a comparative study of the unities federation norms. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2005, v.11, n°.1, p. 97-118.

_____. **Educação especial brasileira:** questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky.** 2. ed. – Tradução Marcos Bano. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

DANILS, H. **Vygotsky e a pesquisa.** Tradução Edson Bini São Paulo: Edições Loyola, 2011.

DELARI JUNIOR, A. **Vygotski:** consciência, linguagem e subjetividade. Capinas: Alínea, 2013.

_____. In.: **Diagnóstico do desenvolvimento e clínica pedológica da infância difícil** [Esquema de investigação pedológica]. Tradução das partes 5 e 6 de: VIGOTSKI, L. S. Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil. In: _____. Obras Escogidas. Tomo 5 – fundamentos de defectología. Madrid: Visor y Ministério de Educación y Ciencia, 1997. p. 275-338.

_____. **Quais são as funções psíquicas superiores?** Anotações para estudos posteriores. Mimeo. Umuarama, 2011.

_____. **Cronologia da produção de Vygotski em defectologia.** [material para fins didáticos e de apoio à pesquisa]. Umuarama. Mimeo. 2009.

FONSECA, V. da. **Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein.** 2ª. ed. ver. Aumentada. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 1995.

GUGEL, M. A. Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php.

JANNUZZI, G. S. de M. Aeducação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 3ª.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NEWMAN, F. e HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky**. Cientista revolucionário. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 1 ed. – São Paulo: Scipione, 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF**. Tradução e revisão Amélia Leitão. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde, 2004.

REGO, T. C. Vygotsky – Uma Perspectiva Histórico-cultural da Educação. 22 ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SILVA, O. M. da. A Epopéia Ignorada: A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

VALSINER, J. e VAN der VEER, R. **Vygotski**: uma síntese. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. – 3. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. – (Coleção textos de psicologia).

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole... [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange astro Afeche. – 7 ed. – São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2007. – (Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – I**. El significado histórico de la crisis de la Psicología. Madrid: Machado grupo de Distribución, SL., 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – III**. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado grupo de Distribución, SL., 2012.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – V**. Fundamentos de defectología. Madrid: Machado grupo de Distribución, SL., 2012.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In.: SILVA, T. T. da. (Org.). 9. ed. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.