

A Educação de Sujeitos Considerados Portadores de Deficiência: contribuições vygotskianas

Introdução

A discussão a respeito da educação de sujeitos considerados portadores de deficiência foi enriquecida, a partir do final da última década, com a chegada ao Brasil de algumas obras de Lev S. Vygotski. Estas obras, ao basearem-se em uma concepção de desenvolvimento humano que leva em consideração a íntima e constante relação entre social e biológico, oportuniza aos profissionais da educação regular e especial, uma reflexão sobre sua prática².

Entendendo que o desenvolvimento humano tem por base as relações sociais, interações de sujeitos históricos, este autor ressalta que o desenvolvimento está interligado às aprendizagens desde os primeiros dias de vida da criança, que impulsionam e promovem o desenvolvimento. Dessa forma, o desenvolvimento se apresenta em dois níveis: real, que representa o que a criança pode realizar sozinha; e potencial, que representa aquilo que ela só realiza com ajuda, ou pela imitação, mas que poderá vir a realizar sozinha a partir de interações que promovam suas aprendizagens. As aprendizagens, assim, são entendidas no sentido da apropriação (VYGOTSKI, 1989). Com esta compreensão, as aprendizagens e as não-aprendizagens na escola são atribuídas ao movimento possibilitado pela forma como as interações estão organizadas entre professor e alunos e entre alunos, considerando suas his-

tórias anteriores de aprendizagem. Desta forma, o autor descarta uma leitura organicista e individualista onde o êxito ou o fracasso estariam sendo atribuídos exclusivamente ao aluno.

Considerando que natureza e cultura convergem, penetram-se reciprocamente e formam uma única formação sociobiológica do sujeito, é possível compreender o desenvolvimento orgânico, por realizar-se em um meio cultural, como um processo biológico historicamente constituído.

A obra que reúne textos de Vygotski que tratam especificamente da educação de sujeitos considerados portadores de deficiência tornou-se mais acessível por ocasião das comemorações do centenário de seu nascimento, em 1996. **Fundamentos de Defectologia**, que corresponde ao Tomo Cinco das Obras Completas de Lev S. Vygotski³, foi publicada em 1983 pela Editorial Pedagógica, em Moscou, e editado em 1989 pela Editorial Pueblo y Educación, em Havana, sendo reeditado em 1995, com tradução para o espanhol por Maria del Carmen Ponce Fernández⁴. A obra em questão está dividida em três partes: 1) Questões Gerais da Defectologia; 2) Problemas Especiais da Defectologia; 3) Os Problemas Limítrofes da Defectologia, nas quais são encontrados dezenove artigos que foram elaborados aproximadamente entre 1924 e 1935 e que correspondem à participação do autor em congressos, publicações em livros, revistas, coleções, etc. Seis deles

¹ Fisioterapeuta; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Professora do Curso de Pedagogia Educação Especial (Programa Magister) da UFSC e dos cursos Pedagogia Séries Iniciais (Programa Magister) e Fisioterapia da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL.

² Ver FREITAS (1994).

³ No total, as Obras Completas do autor estão compostas por seis tomos.

⁴ Os trechos citados neste texto foram submetidos à tradução livre para o português pela própria autora.



foram publicados pela primeira vez nesta obra. Um não apresenta qualquer referência dos editores sobre data de elaboração e dados de origem.

Dentre as contribuições do autor, três pontos de discussão serão apresentados aqui como fundamentais: a concepção de deficiência, o conceito de compensação social, e a educação de sujeitos considerados portadores de deficiências.

Deficiência Primária e Secundária

O autor distingue dois tipos de deficiência – primária e secundária. A deficiência primária é compreendida como biológica e a secundária como social. Nestes termos, a deficiência primária compreende as lesões orgânicas, lesões cerebrais, malformações orgânicas, alterações cromossômicas, ou seja, as características físicas apresentadas pelo sujeito considerado portador de deficiência. A deficiência secundária, por sua vez, compreende o desenvolvimento do sujeito que apresenta estas características, com base nas interações sociais. Uma vez que o autor defende uma concepção de desenvolvimento que se orienta do plano social para o individual, a forma como o sujeito que apresenta uma lesão orgânica ou alteração cromossômica desenvolve-se está intimamente relacionada ao modo como vive, às interações sociais com as quais está envolvido.

Seu trabalho opõe-se às concepções que buscam explicações exclusivamente biológicas para o desenvolvimento dos sujeitos considerados portadores de deficiência, propondo um enfoque no qual a deficiência não é tanto de caráter biológico, como social. O autor não parte dos dados biológicos, buscando relacioná-los à história e à vida social. Sua compreensão implica em considerar o caráter social do desenvolvimento, a história e a vida social desde o princípio, quer o sujeito apresente características físicas relacionadas à deficiência ou não.

O que se observa em termos do desenvolvimento da maioria das pessoas com algum diagnóstico de deficiência seria, no seu entender, decorrente da ausência de uma educação adequada. A deficiência primária converte-se em secundária em certas condições sociais. A lesão cerebral converte-se ou não em deficiência mental em certas condições sociais, pois não há nenhum aspecto onde o biológico possa separar-se do social (VYGOTSKI, 1995, p.71).

Segundo Vygotski, uma criança cujo desenvolvimento esteja complicado por uma lesão ou alteração

cromossômica não é simplesmente menos desenvolvida que as crianças consideradas normais de sua idade. A criança que apresenta características físicas identificadas como causas de deficiência não se desenvolve em menor escala, mas desenvolve-se de outra forma. Não se trata de subtrair uma função, mas de desenvolver-se de modo qualitativamente diferenciado. Neste sentido, destaca-se a noção de desenvolvimento peculiar ou da peculiaridade qualitativa dos fenômenos e processos que são objeto de estudo da defectologia (educação especial), pois “a especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade, são o que diferenciam a criança deficiente da normal, e não as proporções quantitativas” (VYGOTSKI, 1995, p. 3).

O autor elabora uma crítica ao que denomina “concepção puramente aritmética da soma dos defeitos”. Este modo de entender a deficiência tem como base uma concepção de desenvolvimento reduzido ao crescimento quantitativo do ponto de vista orgânico e psicológico. O enfoque quantitativo da deficiência, segundo Vygotski, preocupa-se com aquilo que a criança não é e com aquilo que ela não faz, reunindo sujeitos que têm como característica comum o fato de não serem enquadrados no padrão de normalidade. Desta forma, tanto para fins de avaliação, como no tocante à educação dos sujeitos considerados portadores de deficiência, o autor refere que é necessário caracterizar o seu desenvolvimento, não interessando ao educador medi-lo.

Neste sentido, pode-se destacar o uso de escalas de desenvolvimento no processo de avaliação como **uma** das referências utilizadas, descaracterizando seu papel exclusivo de diagnosticar os desempenhos atuais e prognosticar os desempenhos futuros. As escalas podem ser utilizadas, principalmente, como um instrumento de orientação ao desenvolvimento do sujeito, sem ser considerada a única referência.

Não há, na visão vygotskiana, diferenças quanto aos princípios de desenvolvimento para os considerados normais e considerados deficientes. Há uma unidade nas leis de desenvolvimento. O autor reconhece, no entanto, que existem particularidades na forma de aprender e se desenvolver, nos recursos necessários para a aprendizagem, entre outros fatores. As leis de desenvolvimento revelam-se uma só, tanto para os considerados normais como para os considerados portadores de deficiência, mas a expressão deste desenvolvimento se dá de forma

peculiar. E é sobre este aspecto que os educadores devem se debruçar, ou seja, compreender como cada sujeito que apresenta um diagnóstico relacionado à deficiência se desenvolve. O diagnóstico, nesta visão, é um dos fatores que o educador deve observar, pois é um dos elementos que constituem o desenvolvimento do sujeito, mas não é o ponto central e definidor de toda a sua ação. Junto ao diagnóstico, outros tantos elementos constituem o sujeito, como as condições sociais e econômicas de sua vida, as pessoas com quem interage, a qualidade destas interações, as situações de aprendizagem que já conheceu. “Não é importante saber só qual doença tem a pessoa, mas também que pessoa tem a doença. O mesmo é possível com relação à deficiência. É importante conhecer não só o defeito⁵ que tem afetado uma criança, mas que criança tem tal defeito” (VYGOTSKI, 1995, p. 104).

A partir desta concepção de deficiência, pode-se refletir a respeito de onde está localizado o fenômeno da deficiência. Está no corpo do sujeito, em seu tecido cerebral, em seus cromossomos? Ou está localizado nas atitudes dos demais, na forma como encaram o sujeito identificado como deficiente? A lesão cerebral está localizada no tecido cerebral, assim como a síndrome de Down está localizada nos cromossomos do sujeito. Porém, a deficiência atribuída a sujeitos que apresentam lesão cerebral ou síndrome de Down não faz parte de seus organismos, mas sim de sua vida social. E é a partir das interações sociais travadas com, e por estes sujeitos, que se constituem as deficiências a eles atribuídas.

O fenômeno da deficiência localiza-se nas interações sociais, no modo da sociedade relacionar-se. Costuma-se dizer que aquele sujeito que apresenta dificuldades ou limitações em relação ao padrão considerado normal, **tem** dificuldades e limitações, de um ponto de vista individual. Pela compreensão que está sendo trabalhada neste texto, é preciso esclarecer que as dificuldades e limitações são atribuídas socialmente a um indivíduo. O que não significa negar as características físicas relacionadas socialmente como deficiências, mas sim afirmar que o que caracteriza a deficiência, nesta concepção, não são as questões físicas, mas sim o tipo de interações que envolvem um sujeito que apresenta tais características. Assim, é possível pensar que este sujeito pode relacionar-se e constituir-se de outras formas, a partir de outras relações.

A Compensação Social

O segundo ponto fundamental a ser apresentado neste texto refere-se ao conceito de compensação social. Segundo Vygotski, o fator fundamental no desenvolvi-

mento complicado pelo “defeito” é o duplo papel da insuficiência orgânica no processo deste desenvolvimento. Por um lado, o “defeito” é a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento. Por outro lado, ao originar dificuldades, estimula o movimento para o desenvolvimento. Neste sentido, qualquer “defeito” origina estímulos para formar a compensação.

“A educação das crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estão dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento de crianças e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz” (VYGOTSKI, 1995, p. 32).

O autor buscou em elementos orgânicos a formulação do princípio de compensação como, por exemplo, a relação entre vírus e vacina onde o organismo, a partir do contato com a vacina, elaborada com o próprio vírus causador da doença, torna-se mais resistente a ele. Também a compensação biológica de alguns órgãos do corpo humano, como os rins, por exemplo, que na falta de um, o outro compensa sua função. Ainda uma outra referência é encontrada em relação aos órgãos dos sentidos, com os quais pode haver uma substituição através da qual o cego pode ler não com a visão, mas com o tato, e o surdo pode compreender a fala do outro não com os ouvidos, mas com os olhos. No entanto, a compensação da qual fala Vygotski não se trata de uma compensação biológica, nem tampouco da compensação de vísceras ou da substituição dos órgãos dos sentidos. Trata-se de uma compensação social.

Neste ponto, é importante explicitar que a cultura, na história da humanidade, tem se constituído sob condições de certa estabilidade e constância do tipo biológico humano. Instrumentos, materiais, adaptações, intelecto, interações têm sido organizadas com base em um tipo humano que se conhece como o padrão de normalidade. Na forma como a sociedade está organizada, os sujeitos considerados portadores de deficiência encontram muitas dificuldades para desenvolver-se, pois esta é uma organização excludente, que dificulta o acesso à cultura para aqueles que fogem ao padrão de normalidade.

O “defeito” originado pelo desvio deste padrão provoca o desaparecimento de algumas funções, reorganizando todo o desenvolvimento em novas condições e alterando o processo de relacionamento com a cultura. Por isso, observa-se uma divergência entre os planos de

⁵ O autor utiliza-se, no tomo cinco, de terminologias como defeito, anormalidade, retardo, entre outros, que na atualidade têm sido evitados por serem compreendidos como estigmatizadores.

desenvolvimento biológico e cultural. Mesmo com a possibilidade de originar estímulos para formar a compensação, a via que leva ao desenvolvimento da deficiência torna-se a mais comum frente as interações com as quais os sujeitos considerados portadores de deficiência estão envolvidos mais freqüentemente. É importante salientar, no entanto, que os modos utilizados para relacionar-se com a cultura são diversificados no desenvolvimento de sujeitos que apresentam características físicas relacionadas à deficiência. Os cegos utilizam bengalas para locomoção, o tato para leitura; os surdos utilizam a leitura labial para compreender a fala dos interlocutores; sujeitos que apresentam seqüelas motoras utilizam cadeiras de rodas para locomoção e formas alternativas de comunicação, entre outros exemplos.

Os processos de compensação estão dirigidos não ao complemento direto do “defeito”, o qual não é possível em grande parte, senão à eliminação das dificuldades criadas pelo “defeito” (VYGOTSKI, 1995, p. 10). A compensação social pode ser produzida por uma via indireta, de caráter social e psicológico. Esta condição social do desenvolvimento dos sujeitos se forma a partir de alguns fatores fundamentais. A própria ação do “defeito” sempre resulta ser secundária, indireta, reflexa, podendo constituir-se em um descenso da posição social da criança, uma “luxação social”. Neste sentido, a compensação social consiste em criar condições e estabelecer interações que possibilitem aos sujeitos considerados portadores de deficiência apropriarem-se da cultura, seja qual for o seu diagnóstico relacionado à deficiência. O autor chama a atenção, porém, para que o processo de compensação não seja compreendido como universal e que não ocorra livremente.

Desta forma, compreende que “o desenvolvimento cultural é a esfera principal de onde é possível a compensação da deficiência. Onde é impossível o desenvolvimento orgânico, ali está aberta de forma ilimitada a via do desenvolvimento cultural” (VYGOTSKI, 1995, 153).

É importante salientar que esta compreensão não tem por objetivo negar as questões orgânicas conhecidas como causas de deficiência. Pelo contrário, esta é uma compreensão que se propõe a discutir o papel das questões orgânicas no desenvolvimento humano, desenvolvendo este que se dá socialmente.

A Educação de Sujeitos Considerados Portadores de Deficiência⁶

A educação especial conhecida por Vygotski, em seu país, tinha influências européias. A crítica elaborada por ele dizia respeito a que, aquele modelo de escola especial, separava e isolava os sujeitos em um mundo restrito e adaptado ao “defeito”. Considerava que um

ser absolutamente adaptado não teria impulsos para desenvolver-se e que na inadaptação encontra-se uma fonte de possibilidades de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1995, p.83). Também criticava o programa reduzido de conteúdos e métodos simplificados de ensino. Mais que uma escola para deficientes, a escola especial deveria ser um local para educação. E, neste sentido, o privilegiamento do abstrato frente ao concreto, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, deveriam ser as metas. Elaborava, desta forma, uma forte crítica à ênfase no exercício das funções sensoriais e motoras, em detrimento das cognitivas. Para o autor, as questões sociais deviam ser consideradas principais na educação, pois “ao trabalhar exclusivamente com representações concretas e visuais, freiamos e dificultamos o desenvolvimento do pensamento abstrato, cujas funções não podem ser substituídas por nenhum procedimento visual” (VYGOTSKI, 1995, 119).

Frente à concepção de deficiência e ao conceito de compensação social, desenvolvidos por Vygotski, este afirmava que, embora os vários tipos de deficiências sejam também circunstâncias biológicas, a educação deve estar voltada para suas conseqüências sociais. Caso contrário, a educação orienta-se, desde o início, para a deficiência, a invalidez, como um princípio. Neste sentido, o autor afirma:

“É um equívoco ver na anormalidade só uma enfermidade. Na criança anormal nós só vemos o defeito e por isso nossa teoria sobre a criança, o tratamento dado a ela, se limitam a constatação de uma porcentagem de cegueira, surdez ou alterações do paladar. Detemo-nos nos gramas de enfermidade e não notamos os quilos de saúde. Notamos os defeitos e não percebemos as esferas colossais enriquecidas pela vida que possuem as crianças que apresentam anormalidades” (VYGOTSKI, 1995, p. 45).

Segundo o autor, o caráter “especial” deveria ser retirado da educação especial. A educação especial compreendida como parte da educação geral, deveria ter as mesmas bases e a mesma finalidade, utilizando-se de métodos e procedimentos diferenciados, sempre que necessário. Desta forma, todas as crianças estariam tendo acesso aos mesmos conhecimentos, mesmo que por vias peculiares. Assim, o autor indica que a concepção de educação especial que defendia, referia-se a procedimentos específicos de educação, porém, fazendo parte do processo geral de educação, tendo os mesmos objetivos e programas.

Frente a estas questões postas pelo autor, a respeito da educação especial, pode-se elaborar a questão: como pensar a educação de sujeitos considerados por-

⁶ Esta terminologia é utilizada pela autora, a partir das elaborações de CARNEIRO (1996), não sendo utilizada por Vygotski.

tadores de deficiências nestes termos, a partir da realidade atual? São destacados, aqui, alguns elementos que constituem esta realidade, a título de exemplificação: a integração de sujeitos considerados portadores de deficiência na escola regular, em Santa Catarina, por decisão política; salas de aula com 40 alunos na rede pública; baixos salários dos professores; acentuado número de professores contratados temporariamente, ocasionando uma alta rotatividade dos mesmos; professores considerados despreparados para ensinar alunos com algum diagnóstico relativo à deficiência; pouca articulação entre educação especial e regular; entre outros fatores.

É preciso, primeiramente, que se atente para o fato de que Vygotski elaborou este pensamento a respeito da educação especial em um momento em que se constituía uma sociedade com outras bases, diferente desta em que nos encontramos. O clima cultural da Revolução Russa propunha que se ousasse, inspirava para que se buscassem soluções diferenciadas em relação ao Ocidente capitalista. Este é um dado fundamental para se pensar que o que o autor propôs no início do século parece avançado para a nossa realidade ao final do mesmo. É importante procurar compreender como se constituiu o trabalho voltado à educação especial no ocidente, relacionado ao modo de viver e pensar vigentes.

Situando esta discussão em Santa Catarina, a integração pela via legal, através da portaria n. 011/87, que instituiu a matrícula compulsória, garantindo vaga no ensino fundamental para crianças entre 7 e 14 anos, embora tenha sido um ato antidemocrático, uma decisão centralizada, tem oportunizado nos últimos anos uma discussão a respeito da presença de sujeitos considerados portadores de deficiência na rede regular de ensino, suas formas de interagir, suas possibilidades de aprender, as buscas dos professores no sentido de ensinar. A presença destes alunos têm possibilitado que se discuta a relação ensino/aprendizagem/desenvolvimento de modo geral e não apenas dos alunos que apresentam algum diagnóstico relacionado à deficiência. Ainda que o processo de integração de sujeitos considerados portadores de deficiência na rede regular de ensino não tenha alcançado resultados substancialmente satisfatórios até o presente momento, é importante destacar as possibilidades que engendra. A integração, enquanto princípio, traz a possibilidade da publicização dos sujeitos considerados portadores de deficiência; enquanto prática, revoluciona a sociabilidade no cotidiano escolar e explicita a heterogeneidade que já se fazia presente entre alunos e entre professores.

As dificuldades estruturais estão postas, são concretas e acompanham professores, alunos, especialistas (orientadores e supervisores), pais e diretores cotidianamente. Frente a elas, pode-se optar pelas elaborações teóricas que estão disponíveis. Qual o trabalho que se quer e que se pode realizar na escola? O que estamos

buscando: a manutenção das dificuldades ou a busca de vias de acesso a novas possibilidades? Deve-se buscar soluções individualizadas para os sujeitos considerados portadores de deficiências ou soluções coletivas para a educação de todos os alunos?

Conclusão

Considero que as questões apresentadas podem auxiliar no desenvolvimento de uma reflexão a respeito de dificuldades e possibilidades encontradas na realidade escolar, a partir da compreensão de que toda e qualquer prática pode ser explicada teoricamente, e todo pensamento pode ser implementado na prática, ainda que parcialmente. Portanto, que teoria e prática são dois lados de uma mesma moeda, não podendo ser desvinculados.

As discussões apresentadas neste texto pretendem contribuir com a discussão que já está na rua, ou na escola, a respeito de como compreender as diversas manifestações do desenvolvimento humano. A discussão a respeito dos sujeitos considerados portadores de deficiência representa apenas uma categoria destas manifestações. Considero que o encontro com o explicitamente heterogêneo pode auxiliar no sentido de desvelar as armadilhas postas pela idéia de homogeneidade, no sentido de aprender a lidar com a heterogeneidade com novas bases e formas.

Referências Bibliográficas

- CARNEIRO, Maria Sylvia C. *Alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais nas redes públicas de ensino regular: integração ou exclusão?* Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1996.
- FREITAS, Maria Teresa. *O pensamento de Vygotski e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papirus, 1994.
- GARCIA, Rosalba Maria C. *Contribuições Vygotskianas para a educação de indivíduos considerados portadores de deficiências*. Florianópolis, 1996, mimeo.
- VYGOTSKI, Lev S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VIGOTSKI, Lev S. *Fundamentos de Defectologia*. Obras Completas, tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995, 2ª. edição. ■