



PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DAS OBRAS CLÁSSICAS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Palavras-Chave: Capacitismo; Anticapacitismo; Psicologia Histórico-Cultural; Deficiência; Educação Inclusiva; Educação Especial.

Autores(as):

Larissa Oliveira Rocha, FE - Unicamp

Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva (Orientador), FE - Unicamp

INTRODUÇÃO:

Este projeto se propôs a dar continuidade aos estudos sobre a educação das pessoas com deficiência a partir da Psicologia Histórico-Cultural¹, aprofundando os conhecimentos acerca da concepção sócio-histórico-crítica da deficiência apresentada principalmente na obra fundamentos de defectologia² de autoria de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934).

O projeto foi desenvolvido no âmbito de um projeto mais amplo do orientador intitulado “Deficiência, capacitismo e teorias emancipatórias” e articula-se a outros dois projetos de Iniciação Científica: “*Deficiência e capacitismo: uma investigação a partir dos estudos sobre a deficiência*” desenvolvido por Lívia Naomi Chiba (PIBIC 2021/2022) e ao projeto de Iniciação Científica “*Pessoas com deficiência na educação escolar: um estudo a partir das obras clássicas da pedagogia histórico-crítica*” em desenvolvimento por Stefany Pires Teixeira (PIBIC 2022/2023) tendo como ponto de partida a unidade teórico-metodológica entre as teorias e seus fundamentos.

Problematizamos o capacitismo a partir das contribuições interseccionais e emancipatórias da Psicologia Histórico-Cultural, visando o desenvolvimento de pesquisas e práticas contrárias ao processo de opressão e segregação social vividos por pessoas com deficiência, condizentes com as lutas políticas desta população por justiça social e a garantia de seus direitos fundamentais.

Nesse sentido, encontra-se a unidade teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, referindo-se à interdependência entre a natureza humana e o conhecimento historicamente produzido, conforme Saviani (2003, p.13), "O que não é garantido pela natureza deve ser produzido historicamente pelos homens", a base marxista da Pedagogia Histórico-Crítica pauta a valorização do processo histórico educativo, assim sendo esta teoria pedagógica e a Psicologia Histórico-Cultural irão se aproximar e contribuir, uma com a outra, para a educação escolar das pessoas com e sem deficiência (MARTINS, 2013, p.85).

Com o objetivo de satisfazer as questões norteadoras da pesquisa, a partir da sistematização dos materiais encontrados na pesquisa anterior, elaboramos um cronograma de leituras e estudos contemplando seis obras selecionadas dos seguintes autores: Lev Semionovich Vigotski, Aleksei Nicolaievich Leontiev e Alexander Romanovich Luria, que foram identificados como as principais fontes bibliográficas dos artigos, teses e dissertações selecionadas no projeto anterior. De modo específico, buscamos identificar nessas obras os conceitos de: a) ser humano/desenvolvimento humano; b) educação; e c) ensino-aprendizagem. Os resultados estão dispostos por conceitos, previstos como objetivos da pesquisa que foram identificados em cada obra e sistematizados de forma unificada, visto que as obras foram analisadas enquanto fontes de estudo para a obtenção de contribuições de práticas anticapacitistas na educação escolar de pessoas com deficiência.

¹ Pretende-se dar continuidade ao projeto PIBIC (2021/2022) em desenvolvimento “Pessoas com deficiência na educação escolar: um estudo a partir da Psicologia Histórico-Cultural”.

² O termo defectologia se refere a nomenclatura original utilizada por Vigotski em seus estudos sobre o desenvolvimento de pessoas com deficiência, atualmente substituído pelo termo educação especial.

METODOLOGIA:

A pesquisa se caracteriza como um estudo bibliográfico voltado ao estudo das “obras clássicas” da Psicologia Histórico-Cultural, identificadas no projeto de Iniciação Científica desenvolvido no biênio 2021/2022.

Assim, foram identificadas e selecionadas para leitura e análise as seguintes fontes:

(1) VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organização de Michel Cole. Tradução de José Cipolla-Neto. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes/Selo Martins, 2007.

(2) VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1997. 5 v.

(3) VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Coautoria de A. R. Luria, Aleksei Nicolaievich Leontiev. 16. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2019. 228 p., il. (Educação crítica).

(4) LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

(5) LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. Rio de Janeiro, RJ; São Paulo, SP: Livros Técnicos e Científicos: Edusp, 1981.

(6) VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica de José Cipolla-Neto. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

A técnica de análise de conteúdo previu três momentos articulados, quais sejam: 1) Pré-análise: consistiu na descrição e organização dos dados coletados das fontes bibliográficas; 2) Descrição-analítica: classificação de conceitos e a elaboração de categorias que foram analisadas com base no referencial teórico (concepções histórico-críticas de deficiência, educação e desenvolvimento humano); e 3) Interpretação referencial: análise interativa dos dados compreendendo-os como dinâmicos e constituintes de uma mesma realidade histórica, social e institucional em investigação. A partir dos dados obtidos pela análise da produção científica sobre os temas da deficiência, capacitismo e Psicologia Histórico-Cultural em interface com a educação das pessoas com deficiência, buscamos, em um processo de síntese mais abrangente discutir os seus possíveis contributos para o desenvolvimento de pesquisas e práxis anticapacitistas na educação escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

Concepções de ser humano e desenvolvimento humano:

Adotar a compreensão de ser humano desenvolvida por Vigotski baseada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano significa conceber a deficiência como uma condição humana que acarreta singularidades ao processo de desenvolvimento, mas que de forma alguma é um diagnóstico impeditivo.

“A especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade, são o que diferenciam a criança com deficiência intelectual da criança normal, e não são propriamente proporções quantitativas, assim, a deficiência intelectual infantil é uma variedade, uma singularidade de desenvolvimento, e não uma variante quantitativa que foge à normalidade.” (VIGOTSKI, 2022, p. 32).

Assim, como a deficiência opera como um “desvio do padrão” de desenvolvimento biológico, altera o percurso natural de enraizamento na cultura, já que “o caráter gradual e a ordem lógica do processo de inserção na civilização estão condicionados pelo caráter gradual do desenvolvimento orgânico.” (VIGOTSKI, 2022, p. 53). A cultura historicamente acumulada pela humanidade desenvolveu-se dentro dessa lógica gradual, ou seja, baseada em uma constância biológica de maturação, e, nesse sentido seus instrumentos supõem o desenvolvimento correlato do “intelecto, dos órgãos e das funções próprias do homem” (VIGOTSKI, 2022, p. 53).

A maneira como a criança com deficiência se apropria dos instrumentos culturais e o modo como utiliza as funções psicológicas se distinguem da criança sem deficiência, portanto, não pela quantidade de experiências acumuladas mas pelo modo pelo qual realiza a sua acumulação. Por esse modo distinto de se relacionarem com a cultura, são necessárias formas culturais específicas, adaptadas para levarem as crianças com deficiência ao domínio de um instrumento ou signo. Como exemplo de sistemas culturais adaptados o autor apresenta o alfabeto braille e a linguagem de sinais, pois apesar de atenderem um mesmo fim, o domínio de signos, os processos que levam ao domínio e a utilização desses sistemas auxiliares são completamente diferentes se comparados aos meios usuais de acesso à cultura, “são processos psicológicos diferentes, apesar de cumprirem a mesma função cultural na conduta da criança e terem como base um mecanismo fisiológico semelhante.” (VIGOTSKI, 2022, p. 54).

Vigotski se apoia na teoria marxista para explicar sua concepção de ser humano e desenvolvimento, desse modo rejeitava as teorias psicológicas que atribuíam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores unicamente a maturação biológica, ou seja, estruturas pré-formadas aguardando a oportunidade de se

desenvolverem. De acordo com o autor, a maturação biológica é um fator secundário no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2007), isto é, compreendem a maturação como um processo passivo não suficiente para descrever os fenômenos que levam ao desenvolvimento tipicamente humano.

Tendo isso em vista, para o autor, o homem é um ser essencialmente sócio histórico-cultural, ou seja, fruto da cultura historicamente produzida pelo meio em que está inserido. Sendo o ser humano essencialmente sócio histórico-cultural, o curso de seu desenvolvimento segue então a mesma ordem.

Concepções de Educação:

As concepções de Vigotski, Luria e Leontiev acerca do desenvolvimento humano subsidiam suas concepções de educação. Sendo o ser humano um ser de desenvolvimento global, a educação não pode se embasar em vias unilaterais, simplistas e quantitativas. Nesse sentido, “Vigotski concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências.” (VIGOTSKI; LURIA, 2019, p. 34).

Ao abordar a questão do processo formativo de crianças com deficiência, Vigotski aponta um fator fundamental: o duplo papel da deficiência. Segundo o autor, a deficiência age no desenvolvimento de duas maneiras distintas, gerando uma complicação de desenvolvimento por meio de vias tradicionais de apropriação da cultura e, por outro lado, estimulando vias alternativas para a compensação das dificuldades causadas pela deficiência. Seguindo essa compreensão da ação da deficiência sobre o desenvolvimento, o autor estabelece um postulado “[...] qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação.” (VIGOTSKI, 2022, p. 34).

Nesse sentido, a educação de crianças com deficiência deve se pautar nos caminhos possibilitadores que a compensação proporciona para a superação dos obstáculos impostos pela deficiência, pois “simultaneamente ao defeito, estão dadas também as tendências psicológicas de orientação oposta” (VIGOTSKI, 2022, p. 78). O processo de compensação deve ser utilizado como estratégia educacional para o desenvolvimento, pois as possibilidades geradas pelas dificuldades indicam vias alternativas que levam a incorporação dos sistemas culturais e apresentam-se em primeiro plano no desenvolvimento da criança como sua “força motriz” (VIGOTSKI, 2022). Para o autor, o processo de compensação é um caminho específico e particular de cada criança, que o pedagogo deve se embasar para estruturar o processo educativo, “[...] seguindo a linha das tendências naturais à supercompensação significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tensionar todas as forças para sua compensação.” (VIGOTSKI, 2022, p. 78).

Adotar a concepção de que a criança com deficiência não deixa de se desenvolver e incorporar a cultura, mas sim a incorpora e se desenvolve de modo singular e distinto, implica para a educação escolar voltar-se às peculiaridades criadas pela deficiência a fim de superá-las por meio dos processos de compensação e não ignorá-las em prol de uma falsa educação inclusiva.

“É verdade que a criança cega ou surda, do ponto de vista da pedagogia, pode, em princípio, ser igualada à criança normal; mas ela alcança tudo o que alcança uma criança normal por outra via, de outra maneira, por outros meios. Para o pedagogo, é muito importante conhecer precisamente essa peculiaridade da via pela qual é necessário conduzir essa criança. A biografia do cego não se parece com a biografia do vidente; é impossível admitir que a cegueira não provoque uma profunda singularidade de toda a linha de desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 2022, p. 83).

Desse modo, tendo em vista o postulado da singularidade do desenvolvimento das pessoas com deficiência, compreende-se que o desenvolvimento não depende da deficiência, mas das consequências sociais geradas por ela. Cabe a educação por meio dos processos de compensação e de adaptação de instrumentos e signos amenizar as consequências geradoras da experiência capacitista.

Adentrando mais especificamente a educação escolar, o autor recapitula a metodologia utilizada por outras vertentes da psicologia para determinar o nível do desenvolvimento mental no qual o processo educacional deveria se embasar e cujos limites não deveriam ser ultrapassados, já que naquela concepção o aprendizado só poderia ir até onde o desenvolvimento já tivesse alcançado. Contudo, Vigotski aponta que esse procedimento direcionava o aprendizado em direção ao desenvolvimento real, aos estágios já completados, ignorando os processos em andamento, ou seja, a zona de desenvolvimento iminente da criança.

Vigotski relata que as contradições dessa teoria foram notadas quando colocadas em prática, mais expressivamente na educação de crianças com deficiências intelectuais. De acordo com o autor, os testes estabeleceram que essas crianças não possuíam capacidades de pensamento abstrato, e, com base nesses estudos, a escola especial concluiu que o ensino de crianças com deficiência intelectual deveria focar no uso de métodos concretos, ou seja, no uso das funções elementares.

Contudo, esse método baseado no concreto e que elimina tudo que está associado ao pensamento abstrato não apenas falha no processo educativo como também reforça a deficiência “acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato.” (VIGOTSKI, 2007, p. 101).

Assim, a zona de desenvolvimento iminente leva a proposição de uma nova fórmula, a de que “o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 102). A posição dos autores ao ressaltar o desenvolvimento global das capacidades leva a uma proposta educacional que se baseia nas potencialidades de desenvolvimento, isso significa voltar os esforços educacionais no desenvolvimento potencial de cada criança, ou seja, tudo que está em curso de internalização, o que a criança consegue realizar por meio de mediações e futuramente realizará de modo independente, internalizado. Para os autores a escola tem essa função, desenvolver as funções especificamente humanas de desenvolvimento, chamadas de funções psicológicas superiores, desenvolvidas por meio do pensamento abstrato, pois “a criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta” (VIGOTSKI, LURIA, 2019, p. 113).

Nesse sentido, a educação escolar que se volta para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores deve proporcionar um ambiente cultural solicitador, que proporciona desafios em níveis superiores ao desenvolvimento real da criança, para que o aprendizado possa se adiantar ao mesmo e ser efetivo. Sobre isso o autor conclui que o ensino escolar que oferece a criança desafios relacionados aos níveis de desenvolvimento já alcançados (internalizados) não utiliza a seu favor a zona de desenvolvimento iminente e “volta-se para as suas deficiências, ao invés de se voltar para seus pontos fortes, suas potencialidades, deixando-as permanecer no estágio pré-escolar do desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 2005, p. 130).

Concepções de Ensino/Aprendizagem:

Compreendemos que as concepções de ser humano, desenvolvimento e educação subsidiam a questão do ensino-aprendizagem, apesar da Psicologia Histórico-Cultural não se constituir como uma teoria pedagógica, de acordo com Saviani (2013). Abordando as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski se opõe severamente as teorias psicológicas que tratam a aprendizagem enquanto processo unicamente exterior, paralelo ao desenvolvimento, para ele a aprendizagem não se utiliza dos resultados alcançados pelo desenvolvimento, mas se adianta ao seu curso e muda a sua direção. (VIGOTSKI, 2019). Sobre essa relação o autor estabelece que “O processo de maturação prepara e possibilita um determinado processo de aprendizagem, enquanto o processo de aprendizagem estimula, por assim dizer, o processo de maturação e fá-lo avançar até certo grau.” (VIGOTSKI, 2019, p. 106).

A concepção de aprendizagem que compreende que a mesma deve acompanhar o desenvolvimento da criança se equivoca e perde oportunidades de proporcionar saltos de desenvolvimento, pois segundo o autor, a boa aprendizagem é aquela que se adianta ao desenvolvimento. Sobre esse pressuposto Vigotski justifica:

[...] quando se pretende definir a efetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. (VIGOTSKI, 2019, p. 111).

Os dois tipos de desenvolvimentos citados pelo autor são o desenvolvimento real, que corresponde a tudo que já foi internalizado pela criança e o desenvolvimento iminente que corresponde ao que está em curso de internalização, ou seja, tudo que a criança consegue fazer com mediação e futuramente será capaz de fazer sozinha.

A área de desenvolvimento iminente permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. Portanto, o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento iminente. (VIGOTSKI, 2019, p. 113).

A partir da zona de desenvolvimento iminente, pensando na educação escolar pode-se ter um cenário dos processos de maturação já completos, como os ainda em estado de formação. Desse modo o professor avaliando por meio da zona de desenvolvimento iminente o que a criança já internalizou e o que ainda está em processo, deve estrategicamente trabalhar a aprendizagem nesse nível, ou seja, fazer com que o desenvolvimento iminente, o que a criança realiza com mediação se internalize e se torne real.

O desenvolvimento se realiza em dois cenários, primeiro no meio externo (intersíquico), para posteriormente se interiorizar e acontecer no meio intrapsíquico. Nesse sentido, tudo que a criança pode fazer socialmente, iniciado no meio externo, será futuramente internalizado e ela será capaz de realizar sozinha. Portanto, “o único tipo positivo de aprendizagem é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia, deve voltar-se tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento” (VIGOTSKI, 2005, p 129-130).

Sobre os chamados atrasos de desenvolvimento, Leontiev postula que “[...] quando são colocadas nas condições que lhes convêm e se lhes aplica métodos de ensino especiais, a experiência mostra que em muitos dos casos conseguem fazer consideráveis progressos, e por vezes, mesmo liquidar completamente seu atraso” (LEONTIEV, 1978, p. 317). Nesse sentido vigotski nos coloca a posição de questionar o ensino escolar “O seu atraso era efetivamente irremediável ou a sua sorte ficou a dever-se a ação de más condições ou de acasos infelizes, condições que se poderiam mudar, acasos que se poderiam afastar no decurso de seu desenvolvimento?” (LEONTIEV, 1978, p. 317).

Tendo isso em vista, Vigotski aponta que é necessário a mediação de teorias críticas, no caso, a Psicologia Histórico-Cultural por exemplo, que coloca em causa as concepções e procedimentos estabelecidos pela vertente tradicional e sobretudo redefine o processo de desenvolvimento mental na criança. O objetivo seria formular princípios do desenvolvimento que permitam eliminar parte das dificuldades com que se deparam os profissionais da educação que lidam com a questão da deficiência intelectual.

CONCLUSÕES:

Com base na pesquisa continuada que levou como objeto de estudo interlocuções entre diversos autores da Psicologia Histórico-Cultural, compreende-se que uma das dificuldades ainda enfrentadas é a eliminação de práticas capacitistas na educação escolar. Tais práticas se dão pela compreensão equivocada da deficiência enquanto fator impeditivo de desenvolvimento e aprendizagem, limitando as possibilidades de compensação da deficiência por meio da educação escolar, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento abstrato em casos de deficiência intelectual.

Ao adotar uma perspectiva de desenvolvimento global do ser humano, a Psicologia Histórico-Cultural enquanto teoria crítica e embasada no materialismo histórico-dialético rejeita as concepções unilaterais que atribuem o desenvolvimento apenas à maturação biológica. Sendo assim, em casos onde as condições biológicas fogem ao padrão por meio de uma deficiência, o desenvolvimento não está condicionado a inferioridade se comparado as pessoas sem deficiência, pois se tratando do ser humano, um ser sócio-histórico-cultural, as condições para o desenvolvimento estão postas por meio da cultura para todos, e ocorrerá de modo particular de indivíduo para indivíduo.

Desse modo, assume-se que a compreensão da deficiência desenvolvida pela concepção histórico-crítica e contemplada nos esforços teórico-práticos propostos pela Psicologia Histórico-Cultural subsidiem medidas de implicações da teoria voltadas ao desenvolvimento cognitivo que expõem a importância da compensação como via alternativa de desenvolvimento, atreladas às condições de aprendizagem que se adiantam ao desenvolvimento e potencializam a zona de desenvolvimento iminente.

BIBLIOGRAFIA

- LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. Rio de Janeiro, RJ; São Paulo, SP: Livros Técnicos e Científicos: Edusp, 1981.
- MARTINS, Lígia Márcia. **Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, jan. 2013. ISSN 2175-5604. Disponível em: Acesso em: 21 Abr. 2021.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia*. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organização de Michel Cole. Tradução de José Cipolla-Neto. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes/Selo Martins, 2007.
- VIGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Coautoria de A. R. Luria, Aleksei Nicolaievich Leontiev. 16. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2019. 228 p., il. (Educação crítica).
- VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica de José Cipolla-Neto. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005.