

VIGOTSKI E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: NOTAS SOBRE SUAS CONTRIBUIÇÕES

VYGOSTKY AND SPECIAL EDUCATION: NOTES ON HIS CONTRIBUTIONS

Nilda de Oliveira Bentes
Universidade do Estado do Pará (UEPA)



RESUMO

Neste texto temos o objetivo de destacar as contribuições da psicologia histórico-cultural nas proposições de Vigotski para a compreensão do desenvolvimento humano de pessoas com necessidades educacionais especiais, discutindo como as intervenções oferecidas, segundo suas ideias, podem ter impacto na formação desses sujeitos como pessoa. Com base em seu texto sobre defectologia focalizamos a criação de “caminhos alternativos” e “recursos especiais” não só para aquisição da aprendizagem, e sim para compreender a imersão do desenvolvimento do sujeito como pessoa, trabalhando com a diversidade na criação de estratégias como alternativas de lidar com o problema da deficiência. Salientamos que criar caminhos alternativos e recursos especiais não significa simplificar tarefas, separar a criança dos colegas ou ocupá-la com atividades que se baseiam nas funções psicológicas elementares, que só fazem preencher o tempo e não criam zonas de desenvolvimento proximal e, por isso, não tem impacto na aprendizagem e não criam desenvolvimento. Expomos algumas ponderações, apontando o valor da atualidade da teoria vigotskiana ao que hoje é trabalhado na inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: Caminhos alternativos. Recursos especiais. Defectologia. Psicologia histórico-cultural

ABSTRACT

In this text we aim to highlight the contributions of cultural-historical psychology within the propositions of Vygostky for the understanding of human development of people with special educational needs, discussing how the interventions that are offered, according to his ideas, can impact the constitution of these subjects as persons. Based on his text on defectology, we focus on the creation of “alternative paths” and “special resources” not only for learning acquisition, but also to understand the immersion of the subject’s development as a person, working with diversity for the creation of strategies as alternatives to deal with the issue of disability. We emphasize that creating alternative paths and special resources does not mean simplifying tasks, separating the child from its peers, nor engaging it in activities that are based on the basic psychological functions, that do nothing but pass time and end up not engendering development. We expose some considerations, pointing out the contemporary value of Vygostkian theory regarding what is applied today to the inclusion of people with special educational needs.

Keywords: Alternative paths. Special resources. Defectology. Cultural-historical psychology.

Introdução

Falar de Vigotski¹ e de suas contribuições implicadas no desenvolvimento da pessoa com necessidades especiais, conhecendo os acervos das produções focadas na problemática de autores da área da Educação Especial, principalmente as discussões e reflexões sobre a importância desse aporte teórico para as questões da deficiência, as experiências de pesquisa já tratadas sobre suas proposições e perspectivas nessa problemática, não é tarefa fácil. É no mínimo um grande desafio a ser transposto. Além disso, as discussões de Vigotski sobre a Educação especial não focalizam o modelo vigente de paradigma da Educação Especial. Na época em que viveu esse autor, os argumentos do entorno da temática não era a inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais, provavelmente se vislumbrava ainda o paradigma da segregação dessa clientela e se vivenciava um silenciamento sobre a forma de lidar com a educação e desenvolvimento da pessoa deficiente.

Entretanto, a nosso ver, Vigotski traz proposições de grande relevância em seus escritos sobre a deficiência, abrindo possibilidades em suas teorizações anteriores ao paradigma vivente, no qual encontramos interfaces com o paradigma da inclusão. Com esse redimensionamento dá para apontar formas de olhar a diversidade e perceber a pessoa deficiente a fim de valorizá-la como pessoa, ministrando uma educação adequada a sua deficiência, destacando os “caminhos alternativos” e “recursos especiais”, com a intenção de provocar mudanças.

Por essa razão, propomos, aqui, iniciar um debate explorando a argumentação do autor a respeito de suas contribuições sobre a pessoa deficiente, naturalmente sem a pretensão de tecer comentários exaustivos que esgotem o assunto complexo como as questões da deficiência. O nosso intuito é iniciar esse debate baseado principalmente na leitura de seu livro *Fundamentos de Defectologia*, no qual Vygotsky (1989) aborda os processos de indivíduos (mais frequentes da infância) com deficiência mental, surdez, cegueira, deficiência múltipla e outras análises com transtornos emocionais e de conduta, sem perder de vista as necessidades e possibilidades

implicadas no desenvolvimento e educação desses sujeitos Góes ([19--?]).

Dessa forma, procuramos apontar as aproximações com o paradigma vigente, especialmente aquelas contribuições ligadas às intervenções pedagógicas que nos parece estar próximas do paradigma vigente e são por assim dizer realimentadas com os princípios da escola inclusiva.

Metodologia

O presente texto assume como referência teórica a abordagem histórico-cultural nas proposições de Vigotski tomando como estratégia metodológica a pesquisa bibliográfica, na abordagem qualitativa, centrando a análise nos textos *Fundamentos de Defectologia* (VYGOTSKY, 1989), e nas obras *Proposições da abordagem histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano, deficiência e educação*, (GÓES, [19--]), e no texto de Ravière (1988), *La psicologia de Vygotski que discutem as contribuições de Vygotski sobre a questão da deficiência no livro Fundamentos de Defectologia*.

Resultados e Discursões

No que se refere à perspectiva vigotskiana, a discussão sobre a inclusão ou escola inclusiva não emerge em sua centralidade porque o tema não estava em pauta à época em que vivia. Entretanto, Vygotsky tinha uma compreensão profunda da questão da deficiência. Tanto assim que já na década de vinte do século passado, esse autor já analisava a profunda crise em que se encontrava a Educação Especial em seu país. Fazendo-nos pensar, ao ler seus textos, que defendia a modificação de concepção existente na União Soviética sobre a deficiência. Assim, ter suas ideias como princípio implica na não redução diagnóstica da pessoa deficiente a simples causa orgânica.

Para ele, mais que apontar o retardo mental da pessoa, é necessário conhecer suas manifestações no ambiente, suas interações com outras crianças, pois estas são básicas para redimensionar a sua organização sócio-psicológica, como, por exemplo, se ela faz uso de instrumentos psicológicos e culturais disponíveis no ambiente social. Para o autor, era de fundamental importância compreender o funcionamento psíquico, seu desenvolvimento para o entendimento da estrutura complexa da deficiência da criança

¹Como a grafia do nome do autor apresenta variação em diferentes traduções, utilizaremos uma só forma ao grafar o nome do autor, porém preservaremos as indicações diferenciadas nas Referências.

para se fazer uma intervenção pedagógica para trabalhar a situação.

Assim, suas formulações concernentes a defectologia passaram a influenciar pesquisadores, como, por exemplo, no caso brasileiro, na problemática da surdez textos de (GÓES, 1996; 2000); deficiência intelectual e síndrome de Down (CARVALHO, 1997); transtornos hiper-cinéticos e aprendizagem (WERNER JR., 2000); entre outros. Como se observa suas preocupações e, de modo especial, a intervenção pedagógica ainda hoje se revestem de extrema atualidade e, por isso, trazem notáveis contribuições para melhor compreensão do trabalho pedagógico com essa clientela.

Atualmente, a Educação Especial já ultrapassou o paradigma da segregação, vivente na época em a pessoa deficiente ficava confinada em ambientes que, por vezes, não lhe dava condição de sobrevivência, ou em instituições específicas, recebendo um atendimento especializado baseado tão somente no modelo médico, onde a deficiência era vista como uma doença. Isso acontecia na primeira metade do século XX quando a abordagem biológica e a avaliação quantitativa eram as explicações e modelos de atendimento usado, especialmente da deficiência mental (hoje intelectual). O paradigma da integração é, segundo Sasaki (1998), um processo visando à adaptação da pessoa deficiente ao contexto escolar especial em classes especiais. Vivenciamos, hoje, a Educação Inclusiva, cujo marco foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) – promulgada na Espanha – que estabelece como princípio que as escolas regulares dos sistemas de ensino devem ser o *locus* da inclusão. Estas acolherão todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas (UNESCO, 1994).

As discussões de Vigotski, embora não sejam pensadas nesse modelo teórico, trazem contribuições recorrentes para explicar o impacto da deficiência na pessoa. Ele não acreditava que a abordagem biológica e a avaliação quantitativa do desenvolvimento fossem os únicos meios científicos de explicação da deficiência. Suas ideias, a nosso ver, fazem interfaces com a Escola Inclusiva. Seus pressupostos teóricos não se centram especificamente na deficiência, ou seja, para ele o desenvolvimento de uma criança cega, não precisa estar centrado na cegueira, no déficit da visão, mas no desenvolvimento

que luta para transcender a deficiência, melhor dizendo, em uma psicologia da “vitória sobre a cegueira” (VYGOTSKY, 1989). O trabalho pedagógico, para esse autor, não tem que incidir sobre a falta da visão, mas no como compensar essa falta. O paradigma da inclusão também centra na deficiência da pessoa, mas na diferença, na diversidade. Nesse sentido, esse aspecto é uma das interfaces entre a teoria de Vigotski e o paradigma vigente.

Na argumentação desse autor sobre as escolas especiais para surdos, a maneira como eram estruturadas só fazia manter e acentuar o problema de surdez dessa clientela, jamais contribuindo para sua superação (VIGOTSKI, 1989). Nessa mesma linha de pensamento, sobre os testes de inteligência, que tinham uma concepção quantitativa de desenvolvimento, dizia Vigotski (1989, p. 02) que “com a ajuda destes métodos, se determina o grau de redução do intelecto, mas não se caracteriza a própria deficiência e a estrutura interna da personalidade originada por ela”. Vigotski (1989, p. 03) defendia a tese de que “a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por uma deficiência, não é menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, é uma criança, mas desenvolvida de outro modo”.

A inferência que se pode extrair dessas considerações é de que a criança deficiente precisa ser atendida por meio de metodologias específicas, e que frente as suas condições especiais e peculiaridades pessoais da deficiência há necessidade de condições especiais sim, sendo que os mesmos princípios gerais de desenvolvimento são válidos para todas as crianças. Nesse sentido, embora as leis de desenvolvimento sejam as mesmas para as crianças ditas normais e para as deficientes, compreende-se que “as diferentes funções psíquicas se formam de maneira diferenciada nas crianças com deficiência mental” (CARVALHO, 1997, p.146).

O que fica subentendido é que a criança limitada por uma deficiência não é menos desenvolvida que a criança sem essa limitação, mas é uma criança que se desenvolve de uma forma diferente. Assim, por exemplo, uma criança com deficiência intelectual não está “apta a desenvolver as capacidades de compreensão, abstração, planejamento das próprias ações etc.” (CARVALHO, 1997, p.147), por isso, a escola buscará formas diferentes para desenvolver essas capacidades nessa criança como modos de lidar com a sua diferença.

A ação pedagógica deve incidir nas funções psicológicas superiores, e não “atuando no nível de treinamento das funções sensoriais e motoras” (CARVALHO, 1997, p. 147). Esses aspectos sensorial e motor correspondem às funções psicológicas elementares, com as quais nascemos, e, por isso, orgânico. Desse modo, a ação pedagógica reduz ao orgânico, algo que precisa dos aspectos sócio-culturais para se desenvolver e tende a não surtir o efeito desejado que é disponibilizar estratégias para o outro se desenvolver. A intervenção pedagógica, ao incidir nos processos orgânicos, atua em uma área menos favorável de modificação e, por isso, menos favorável a educação, por ser mais resistente a mudança e sem acesso ao desenvolvimento.

No livro *Fundamentos de Defectologia* que integra as obras completas de Lev Vigotski, esse autor reúne vários escritos acerca da criança deficiente e a sua educação. São várias as contribuições que possibilitam esse autor à pessoa deficiente, como as noções de “caminhos alternativos” e “recursos especiais” para o seu desenvolvimento e educação. Faz, por exemplo, indicações específicas ao sistema Braille, aponta técnicas e procedimentos especiais para surdos, como os métodos sintéticos e analíticos para o ensino da fala e para a deficiência mental (hoje, intelectual), explicita que “deve ser criado algo que lembre as letras formadas por pontos em relevo – segundo sistema Braille para a criança cega ou a datilografia para a criança surda” (VYGOTSKY, 1987, p.153).

As ideias e proposições teóricas de Vigotski são melhor entendidas quando articuladas ao momento histórico em que ele viveu. Faz-se necessário situar os estudos desse autor no contexto em que foram produzidos. Nesse aspecto, nos valeremos de dados bibliográficos e de comentários a respeito do seu viés teórico, considerando o relato de autores, como: Góes, Rivière, entre outros.

Segundo Góes ([19--?]), Vigotski era um teórico dedicado aos campos que, à época, eram denominados de “pedologia” (estudo interdisciplinar da criança), e “defectologia” (estudo de pessoas com deficiência ou transtornos de desenvolvimento). Ele trabalhava muito nessa temática e ocupou cargos nessa área ou ligado a outros campos, seja, em institutos, em departamentos ou comitês. Em todas as instâncias realizou investigações, discussões teóricas, trabalhos educativos

e desenvolveu atividades clínicas.

Acredita-se como sinalizou Rivière (1988) que esse envolvimento e dedicação com essas questões eram muito mais que um interesse pela pesquisa teórica. Seu olhar era prospectivo, precisava conhecer para compreender os processos educativos para assim desenvolver intervenções como no caso de como trabalhar os comportamentos fossilizados. Nesse sentido, ao considerar a pessoa com necessidades especiais, trabalhava muito além da característica descritiva e quantitativa, assumindo um “enfoque qualitativo, que trata de captar a organização peculiar de suas funções e condutas” (RIVIERE, 1988, p. 68).

Na década de 20 do século XX, após o período que abrangeu a primeira guerra mundial, a Revolução Russa e a Guerra Civil, existia na Rússia um número muito grande de crianças e jovens abandonados que perderam seus familiares na guerra. Era grande o número de órfãos, ou desligados da família que apresentavam doenças decorrentes de desnutrição, deficiência e prostituição. O que se revestia em um cenário desafiante frente às questões dessa realidade, sobretudo nas áreas de educação e saúde. Crescia, assim, a busca pela compreensão de que se precisava trabalhar para resolver as questões sociais.

Nesse contexto, era intensa a atividade intelectual, as teorias explicativas para reverter a situação. No bojo dessas preocupações intelectuais emergiram uma melhor compreensão “das deficiências, que teve escassa atenção na Rússia imperial, passou a ocupar maior espaço nas esferas de investigações e de ações práticas, em tentativas inovadoras (GÓES, [19--?], p. 02).

Vigotski estudou profundamente essa problemática do pós-guerra, e se envolveu com o grande problema social de seu país. Com essa preocupação, realizou estudos relativos à psicologia da criança com deficiência, dos aspectos neurológicos, da psicopatologia de adultos e de outros campos relacionados à compreensão dos processos humanos pautados no desenvolvimento da aprendizagem, do afeto, entre outros. A situação exigia um enfrentamento aos problemas sociais da época, terminando assim, por traçar linhas gerais relacionado à área da deficiência, e por extensão da Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. É inegável sua expressiva atuação, pois são muitas produções relativas à Psicologia da Criança com Deficiência, apontando caminhos para melhor lidar com a situação dessa clientela.

Para ele, o modo como a pessoa com deficiência era olhada, pouco ou nada contribuía para o seu desenvolvimento. Era preciso buscar “caminhos alternativos” e “recursos especiais” de forma a perceber prospectivamente suas potencialidades e fazê-las emergir. Cabe registrar que, ainda assim, suas críticas as teorias e práticas a pedologia e a defectologia da época, foram “um dos motivos para acusação de ter assumido uma orientação ideológica incompatível com a “ciência oficial”, o que redundou na proibição de sua obra, em 1936” (GÓES, [19--?], p.03). Com se pode observar, pouco tempo após sua morte.

Nas proposições de Vigotski sobre o desenvolvimento, um aspecto relevante de sua teoria que faz interface com a psicologia da criança está relacionado à questão de que os processos humanos têm gênese no social, ou melhor, nas relações sociais, o que equivale dizer, nas relações com o outro, em interações intersubjetivas. Compreendido, então, o caráter histórico-cultural da constituição da pessoa humana como um ser social. O que significa dizer que nós, seres humanos, significamos o mundo para nós, pelo outro, pela mediação do outro.

Fica claro então que o mundo não é significado por nós de forma direta, mas por meio da experiência social, o que vale dizer que, de uma forma intersubjetiva, é dessa forma intersubjetiva que chegamos à compreensão da realidade. Os modos de agir, de pensar e de dizer são mediados pelo outro, por meio dos signos e instrumentos. Este processo ocorre na internalização, que é um fenômeno mental construído de forma duplamente significada, no primeiro caso intersubjetivamente e no segundo subjetivamente. É uma reconstrução de algo externo em interno, por meio da reconstrução e conversão no plano inter e intramental do sujeito.

Constamos, então, em suas formulações, a não redução do desenvolvimento a um curso linear, de avanços e progressos em uma só direção. Para ele, o desenvolvimento é um processo dialético complexo, ou seja, “implica revolução, evolução, crises, mudanças desiguais de diferentes funções, incrementos e transformações qualitativas de capacidades” (GÓES, [19--?], p. 03). E é nessa perspectiva que a criança desde que nasce é um ser social que vai se singularizando e nesse movimento em que vai compartilhado com o adulto seus modos de viver, internaliza

os significados que foram produzidos e acumulados historicamente pela cultura humana, e ao se constitui como pessoa “ocorre justamente com sua aprendizagem como membro da cultura, os seja, o desenvolvimento implica o enraizamento na cultura” (GÓES, [19--?], p.03).

Para Vigotski, a compensação “é um processo fundamental do desenvolvimento do indivíduo com deficiência” (GÓES, [19--?], p.03), e se faz presente em qualquer pessoa e mais amplamente em qualquer matéria viva. No ser humano

ocorrem compensações de ordem orgânica, pelas quais um órgão substitui outro, ou realizar as funções deste. Mas para compreender o funcionamento humano, é essencial considerar as compensações sociopsicológicas, que são distintas (embora possam ser vistas como análogas) às orgânicas. (GÓES, [19--?], p.03).

É que as relações com o outro emergem do plano sociopsicológico e são nessas trocas interativas que se localizam as instâncias deflagradoras das possibilidades compensadoras capazes de estabelecer o potencial e promover o desenvolvimento da criança,

o desenvolvimento constitui-se, então com base na qualidade destas vivências. Assim, o funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas. (GÓES, [19--?], p.03).

Nesse contexto, podemos dizer que o desenvolvimento constitui-se com base na qualidade das mediações do outro em viabilizar vivências de qualidade e assim atingir o nível de desenvolvimento potencial.

Assim, ao considerarmos o funcionamento da pessoa deficiente, é preciso considerar certas condições concretas oferecida pelo grupo social ao qual pertence, ou do qual faz parte. Estas precisam ser adequadas e jamais empobrecidas, pois, segundo a teoria vigotskiana, não é o déficit que traça o desenvolvimento da criança. Essas condições podem ser alteradas, dependendo do modo como a deficiência é significada, pelas condições de atendimento, ou seja, pela experiência que são propiciadas a pessoa deficiente.

Para Vigotski, um ponto a ser considerado ao se trabalhar o desenvolvimento de qualquer criança, é considerarmos a vida social e sua emer-

gência na cultura. Com a pessoa deficiente não é diferente. Por essa razão, ao nos depararmos com deficiência da criança, há necessidade de se criar formas culturais alternativas de desenvolvimento que impliquem no uso de recursos especiais. O déficit orgânico não pode ser ignorado, pois está presente e nos desafia, entretanto, é a vida social que abre possibilidades ilimitadas a pessoa com algum déficit, implicando que o desenvolvimento cultural é muito importante e deve ser considerado com prioridade, uma vez que “borra a dominação natural da insuficiência orgânica, ou, falando mais exatamente, torna-a histórica” (VYGOTKY, 1989, p.153).

A argumentação nos faz inferir que, na educação da pessoa com deficiência, devemos fazer intervenções na construção das suas funções psicológicas superiores, e não privilegiar as funções elementares. Isso porque as funções psicológicas superiores desencadeiam a aprendizagem e possibilitam avanços significativos no desenvolvimento. Enquanto que o núcleo da deficiência não sofre ação educativa, “as funções elementares prejudicadas são sintomas que derivam diretamente desse núcleo, e por isso, são menos flexíveis” (GÓES, [19--?], p.05), ao passo que estando às intervenções, baseadas no funcionamento das funções superiores, é possível mais flexibilidade de ocorrências sujeitas às possibilidades de compensações deflagradas pelo grupo social e, por isso, intervenções mais suscetíveis às ações educativas.

Nesse sentido, segundo essa teoria, a educação da pessoa cega ou do sujeito surdo, por exemplo, jamais deve ser na falta de audição, ou da visão, mas pelo contrário, a educação dessas pessoas deficientes deve incidir no potencial de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como exemplo, a linguagem de sinais e a leitura em Braille.

Nossa ideia é que, trabalhando assim a educação especial, construindo caminhos diferentes, estamos investindo na pessoa deficiente. Nesse sentido, devemos envolver o deficiente em diferentes espaços de atividades do cotidiano, buscando assim sua inserção social “a peculiaridade da educação especial está em promover experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas gerais, o que é indispensável para o desenvolvimento cultural da criança” (GÓES, [19--?], p. 05).

Vigotski opunha-se as formas e estratégias

de aprendizagens baseadas nas funções sensoriais. Os sentidos fazem parte das funções psicológicas elementares do ser humano. A criança deficiente não opera satisfatoriamente os conteúdos ensinados dessa forma, ela precisa de caminhos alternativos baseados em metodologias interativas que façam brotar algo em maturação e desenvolver sua potencialidade. Vale lembrar, por exemplo, que os efeitos dessas estratégias equivocadas podem estar presentes em qualquer intervenção a qualquer tipo de deficiência, mas são mais aplicadas na educação da criança com deficiência intelectual “de quem não se espera que aprenda a pensar, mas a distinguir odores, matizes de cor, sons etc.” (VIGOTSKY, 1989, p. 181). Para essas pessoas precisamos fazê-las aprender não só distinguindo odores, matizes de cor, sons, etc., mas trabalhar técnicas de ensino interativas que aumente as possibilidades para fazê-las pensar, pois com essas estratégias alternativas baseadas na interação, no envolvimento eu-outro há grande probabilidade que o desenvolvimento seja deflagrado.

Outro aspecto relevante a ser colocado nessa linha de pensamento é a priorização do déficit. Quando priorizamos o déficit, estamos, muitas vezes, colocando em segundo plano a criança em si. Dar prioridade ao déficit aponta uma contradição porque a complexidade que é o funcionamento de uma pessoa – seja ela “normal” ou “deficiente” –, visto que as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem são enormes a se considerar, quando a pessoa é olhada como um todo, e não apenas o déficit do qual é portador, pois este é apenas uma parte da criança. Assim, esse viés teórico chama atenção para não deixarmos de olhar as condições especiais da qual uma criança é portadora, mas alerta para a necessidade de educá-la, pois, antes de tudo, a criança é uma pessoa em desenvolvimento e não apenas uma criança deficiente.

No que se refere ao diagnóstico esse autor, como tantos outros, propõe uma visão prospectiva, privilegiando potenciais e talentos da criança. Relacionado a isso, uma criança com deficiência intelectual pode precisar de um ensino sistemático por mais tempo, e precisar concomitantemente de ensino de atendimento especializado, e, mesmo assim, pode alcançar um nível menor de aprendizagem, sendo que os conteúdos trabalhados serão os mesmo para toda a classe, mesmo que sejam adaptados.

Elas “aprenderão o mesmo que todas as demais crianças e receberão a mesma preparação” (VIGOTSKY, 1989, p. 181).

Não queremos dizer com isso, que a pessoa deficiente intelectual, ou outra pessoa com outro tipo de deficiência chegara a obter capacidades iguais as pessoas consideradas normais. Não estamos afirmando isso, queremos sim explicitar, com essa argumentação, que não há limite predeterminado do que uma criança deficiente pode alcançar, e, por isso, as metas jamais podem ser subestimadas. Diante do exposto, reforçamos a existência de diretrizes propiciadoras de desenvolvimento orientadas para a compensação, a plasticidade dos processos sócio-psicológicos aponta para o que pensamos Vigotski chamar de “caminhos alternativos” ou “recursos especiais”, que em sua teoria são de grande relevância para a educação da pessoa deficiente.

No seu livro, *Fundamentos de Defectologia*, as noções de “caminhos alternativos” e “recursos especiais” aparecem com muita frequência e de maneiras diversas. Nessas considerações há indicações específicas ao sistema Braille, assim como de procedimentos especiais da área de alfabetização, como o método sintético e analítico no ensino da fala a pessoa surda, além de inúmeros apontamentos quanto ao que seria “especial”, ilustrando casos, fazendo alusão a deficiência intelectual que para levá-la a aprender “deve ser criado algo que lembre as letras formadas por pontos de relevo – seguindo o sistema Braille para a criança cega ou a datilografia para a criança surda” (VIGOTSKY, 1989, p.153).

Na questão da pessoa deficiente intelectual, esses caminhos alternativos podem ser também técnicas e procedimentos em que o educador possa apoiar-se para investir na compensação e liberar a criança das impressões perceptuais concretas, além de desafiar seu nível de capacidade, criando com ela jogos dinâmicos, intervindo na condução do pensamento de alta generalidade que é função psicológica superior. O educador, diz esse autor, precisa privilegiar as potencialidades e talentos, recusando a suposição de limites para alcançá-las. Mesmo nas limitações intelectuais mais graves, a visão do educador precisa ser prospectiva, e uma das diretrizes a seguir a compensação, é ter como procedimento, atuações em que o outro faz com a criança, o que ela não é capaz de fazer sem sua ajuda, mas logo essa criança fará sozinha, sem a sua ajuda.

Quando focaliza a cegueira, Vigotski enfatiza que ler com a mão é apenas uma das atividades propiciadoras e necessárias aos desenvolvimentos sócio-psicológicos. Melhor seria buscar outros caminhos alternativos aumentando sua capacidade de comunicação para melhor lidar com suas tarefas da vida diária.

Não queremos dizer aqui que os estudos de Vigotski no campo da deficiência, como os “caminhos alternativos” e “recursos especiais” sejam os mais indicados, ou os mais importantes para a época atual. Há nos seus livros sobre a Defectologia, informações datadas e superadas que necessariamente precisam ser abandonadas, ou reformuladas para a atualidade. Entretanto, a nós parece que seus argumentos sobre a pessoa deficiente ainda hoje oferecem referenciais para a compreensão dos problemas e indagações na temática, mesmo no paradigma da inclusão.

Hoje, obviamente, estamos em outros contextos. Há diretrizes oficiais e os discursos focalizam não a deficiência, mas a diferença ou a diversidade. Não é mais o aluno deficiente, e sim a pessoa com necessidades especiais. Os teóricos que trabalham a temática mostram grande oposição aos enfoques que reduzem a deficiência ao biológico/orgânico/patológico, ou ao mesmo tempo em que não mais são aceitas uma educação filantrópica, assistencialista e piedosa, como meio de educar a pessoa deficiente.

A inclusão social e escolar está posta, as ações em que se encontram, ou se efetivam, mostram muitos desencontros e acertos. Em muitos casos, a inclusão só ocorre com maior ênfase na escola e, esta, por sua vez, tem se concretizado por meio da colocação de crianças com necessidades especiais em classes comuns, comum ensino geral para todos, deixando para as salas multifuncionais à tarefa de criar os “caminhos alternativos” e os “recursos especiais” para conseguir a aprendizagem e desenvolvimento para essas crianças. Entretanto, o outro, como, os coleguinhas de turma estão na sala regular para facilitarem a deflagração do processo inclusivo e, por isso, os “caminhos alternativos” e os “recursos especiais” também precisam ser buscados pelo professor da sala inclusiva ao efetivar mediações pedagógicas.

As contribuições de Vigotski não podem ser utilizadas de forma equivocada, onde os “caminhos alternativos” e os “recursos especiais” possam ser entendidos como atividades simplificadas, geralmente mimeografadas, cujo desem-

penho esperado é levar a criança a cobrir letras, ligar os tracejados do coelho a cenoura, enfim envolver a criança com atividades para passar o tempo, separar dos colegas ou deixá-la ‘as traças’ com atividades livres para brincar com a boneca no canto da sala. Isso significa que a base da construção das tarefas assim realizadas são as funções psicológicas elementares, uma vez que as funções mentais superiores são construídas ao mesmo tempo em que vão constituindo o sujeito nas relações sociais e históricas, ou seja, nas relações com o outro, nas trocas intersubjetivas.

Considerações Finais

Como se observa há muita coisa a ser feita, como exemplo, citamos as adaptações curriculares que, apesar de já serem divulgadas as orientações para essas adaptações, nos parece que estas estão se implantando gradualmente, ou não respondem aos problemas essenciais.

Ainda são inúmeras as dificuldades a serem vencidas. As argumentações giram em torno das diferenças ou da diversidade e estas precisam ser rigorosamente estudadas. A ótica a ser privilegiada é a pessoa com necessidades educacionais especiais. Tais discus-

sões, a nosso ver, convivem com uma prática por vezes contraditória. Há muitos alunos em uma sala inclusiva. Esse problema parece passar despercebido, mas como trabalhar inclusão em uma sala com muitos alunos? Como buscar “caminhos alternativos” para incluir o aluno deficiente? Além disso, não se deve esquecer o fato de que, muitas vezes, a professora da sala inclusiva em sua formação inicial não recebeu nenhum, ou uma precária formação sobre o paradigma da inclusão e, por isso, precisa de formação continuada.

Vigotski não falou sobre inclusão, mas foi muito crítico ao atendimento disponibilizado na escola especial de sua época. Entendemos que os “caminhos alternativos” e os “recursos especiais” são metas para o trabalho de inclusão, no sentido de oferecimento de propostas que atendam o deficiente nas suas possibilidades.

Em nossa opinião, as argumentações de Vigotski, embora não tematize a inclusão, explicita contribuições nesse debate e podem ajudar na prática de escolarização dessa clientela. Mas ainda precisamos de muitas coisas bem simples, e que estão contidas na afirmação que Vigotski fez sobre a cegueira, o deficiente intelectual, deficiências múltiplas, entre outras.

Referência

CARVALHO, Maria de Fátima. Aspectos da dinâmica interativa no contexto da Educação de crianças e jovens com Síndrome de DOWN. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luiza B. (Org.) *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papyrus, 1997.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Proposições da abordagem histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano, deficiência e educação*. Piracicaba: [s. n], [19 – – ?]. (mimeo)

RAVIÈRE, A. *La psicologia de Vygotski*. Madri: Infância y Aprendizagem, 1988.

SASSAKI, R. K. Entrevista. *Revista Integração*. Brasília: SEESP/MEC, n.20, p. 08-10, 1998.

UNESCO, *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos*. Jontien, Tailândia, 1990.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. *Conferên-*

cia Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Brasília: Acorde, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Cidade de Havana: Pueblo y Educacion, 1989. (V vol.)

WERNER JR., J. *Saúde e educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno*. Rio de Janeiro: Gryphus/Forense, 2001.

Nilda de Oliveira Bentes

Professora dos cursos de Graduação em Pedagogia e do Mestrado em Educação do Centro de Ciências Sociais e Educação CCSE/UEPA.

Recebido em 17/08/ 2010

Aprovado para publicação em 25/09/2010