

L. S. Vigotski e a educação inclusiva: a deficiência enquanto um problema social

L. S. Vygotsky y la educación inclusiva: la discapacidad como problema social

Fabrcio Santos Dias de Abreu
Patrícia Lima Martins Pederiva
Universidade de Brasília (UNB)
Brasília, DF, Brasil

Resumo

Ao acessar as discussões contemporâneas sobre deficiência e inclusão é impossível não perceber nelas relações profundas com os escritos de L. S. Vigotski (1896-1934). Neste artigo o objetivo é demonstrar que o autor antecipa um olhar para as diferenças muito mais humanizado, ético e com contornos de inclusão e equidade que é percebido apenas no discurso científico do final do século XX. Sua obra propõe uma mudança de paradigma ao defender que, apesar da deficiência ser um fator biológico, as suas consequências estão impostas pelos limites e barreiras estabelecidos nas relações sociais. Nos seus textos, escritos entre 1920 e 1930, há uma proposta pedagógica para as pessoas com deficiência denominada de educação social – instrução que se afasta do ensino individualizado, reduzido e caritativo e vinculada à vida concreta dos estudantes – que se aproxima do que se entende por educação inclusiva.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Deficiência; Inclusão; L. S. Vigotski.

Resumen

Al acceder a discusiones contemporâneas sobre discapacidad e inclusión, es imposible no percibir en ellas profundas relaciones con los escritos de L. S. Vygotsky (1896-1934). En este artículo, el objetivo es demostrar que el autor antecipa una mirada de las diferencias mucho más humanizada, ética, con contornos de inclusión y equidad que solo se percibe en el discurso científico de fines del siglo XX. Su obra propone un cambio de paradigma al argumentar que, a pesar de que la discapacidad es un factor biológico, sus consecuencias vienen impuestas por los límites y barreras que se establecen en las relaciones sociales. En sus textos, escritos entre 1920 y 1930, hay una propuesta pedagógica para personas con discapacidad denominada educación social -instrucción que se aleja de la enseñanza individualizada, reducida y solidaria y vinculada a la vida concreta de los alumnos- que se acerca a lo que se entiende por educación inclusiva.

Palabras clave: Teoría Histórico-Cultural; Deficiencia; Inclusión; L. S. Vygotsky.

Introdução

Na contemporaneidade ocidental a deficiência – e as marcas da exclusão que ela gera – é entendida (principalmente nos textos legais, como a Lei Brasileira de Inclusão, por exemplo) como o resultado de corpos com alguma constituição incomum, vivenciada em um meio social gerador de barreiras que os impossibilitam de acessar plenamente os bens culturais e relacionais acumulados pela humanidade. A deficiência é, portanto, o resultado da interação social, muito embora seja coloquialmente entendida como uma tragédia pessoal, algo indesejável, uma expressão do corpo abjeto (DINIZ, 2009). Vigotski (1997), a sua época e com ares de modernidade, estabelece que a deficiência atua como “um sinal da diferença entre sua conduta e a conduta dos outros” (VYGOTSKI, 1997, p. 82) que obstaculiza os vínculos sociais e reorganiza sob novo ângulo “todas as funções da existência” (VYGOTSKI, 1997, p. 73).

Nesses termos não é incomum que se estabeleça um relacionamento com o rótulo da deficiência a partir de adjetivações depreciativas e capacitistas, e não com o indivíduo e suas múltiplas expressões e singularidades. Le Breton (2010) explica que nas sociedades ocidentais a deficiência se transfigura em um estigma, como uma característica sutil de avaliação negativa do ser humano. Assim, de acordo com o autor, “fala-se de ‘deficiente’ como se em sua essência o homem fosse um ser ‘deficiente’ ao invés de ‘ter’ uma deficiência (LE BRETON, 2010, p. 74). Ainda sobre isso, as teorizações de Goffman (1988) se entrecruzam as de Le Breton (2010), no sentido em que aquele estabelece que as marcas da diferença colocam as pessoas com deficiência à margem da vida social, fora do universo comum dos ditos humanos. Afirma Goffman (1988, p. 15):

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida.

O que esses autores apontam pode ser sintetizado pela defesa de Vigotski (1997) quando estabelece que o destino da pessoa com deficiência é definido, em última instância, não pela insuficiência-deficiência em si, mas por “suas consequências sociais, sua realização psicossocial” (VYGOTSKI, 1997, p. 19). Ao acessar as discussões contemporâneas sobre a deficiência é impossível não perceber nelas relações profundas com os estudos de Vigotski,

mesmo quase um século depois da sua morte. Não afirmamos aqui que autores clássicos como Le Breton e Goffman, ou que os textos jurídicos, com a Lei Brasileira de Inclusão, se inspiraram em Vigotski. Mas, defendemos que o bielorusso antecipa um olhar para as diferenças muito mais humanizado, ético e com contornos de inclusão e equidade que é percebido apenas no discurso científico no final do século XX, conforme discutiremos neste artigo.

A deficiência enquanto um problema social

Analisar a deficiência enquanto um fenômeno histórico permite-nos perceber como as pessoas que a experienciam em seus corpos foram colocadas, desde a Antiguidade até a Idade Contemporânea, em um local de distanciamento social e de negação dos seus direitos mais fundamentais. Dessa forma, todos aqueles que não correspondem ao padrão neuropsicomotor referendado como normal ou típico pelas ciências médicas ou psicológicas experimentaram, em maior ou menor grau, o escárnio, a exclusão e até, em alguns casos, o extermínio, sendo considerados uma subespécie ou sujeitos desnecessários para a coletividade (MAZZOTA, 2011; JANNUZZI, 2012; LOBO, 2008; ARBEX, 2013).

A deficiência, portanto, se manifesta em um contexto social e histórico específico, fortemente marcado pela cultura da normalidade e por ideologias excludentes, em que cada organização social vai estabelecendo padrões em relação ao desenvolvimento humano considerado típico, saudável e desejável. Essa configuração baseia-se em referências que, na maioria das vezes, não utilizam critérios objetivos e neutros (GOULD, 1999; ARBEX, 2013). Mas, vincula-se a um projeto de sociedade pautado na eliminação de todos que não correspondem ao perfil idealizado de sujeito – branco, heterossexual, homem, cisgênero, cristão e sem deficiência. Por meio de agendas reacionárias e eugênicas, chanceladas muitas vezes pelo conhecimento científico e pelo Estado, determinados grupos sociais são exterminados e/ou vulnerabilizados devido ao acesso precário às políticas públicas que garantam seu direito de viver e se desenvolver plenamente.

Essas práticas são referendadas, muitas vezes, a partir de testes que se apoiam em métricas hegemônicas amparadas em alguns marcadores que compõem o desenvolvimento humano, tais como cognitivo, linguístico, afetivo, motor etc. Tais ações incitam uma visão quantificadora do humano que permitem escalonar, hierarquizar, medir vidas e, em última instância, qualificá-las como superior ou inferior, desejável ou descartável. Por essa conjuntura se instituem expectativas de comportamento e desempenho humano que,

quando frustrados, engendram exclusões, desigualdades e restrições nas mais diversas esferas da vida social.

É apenas no século XX que as discussões acerca da deficiência se aproximam de teorizações de contornos críticos e de bases socioantropológicas. A deficiência tornou-se um campo de disputa, pois os cientistas sociais defendiam que sua conceituação apresentava pluralidade e polissemia, indo muito além do que apregoava a supremacia dos preceitos médicos e psicológicos. Em uma arqueologia dos movimentos acadêmico-políticos sobre a deficiência na segunda metade do século XX, Diniz (2009) demonstra que a defesa em cunhar um novo paradigma epistemológico neste campo pautou-se em deslocar a problemática da pessoa (individual) para as interações sociais (coletivo). Esse encaminhamento trouxe para o bojo da discussão o conceito de opressão dos corpos e a denúncia de que contextos sociais pouco sensíveis à diversidade geram barreiras ao pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência. Essas ações só foram possíveis graças ao *zeitgeist* da década de 60 do século XX, em que as discussões sobre identidade, orgulho e libertação ganharam força nos movimentos populares e nas universidades.

Inspirados por esse contexto surge a pioneira Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (Upias), na Inglaterra em 1972, como um grupo acadêmico-político de homens com deficiência que tinham como um dos objetivos retirar a deficiência do domínio prevalente dos saberes médico-biológico, e agregar as lentes das ciências sociais, principalmente dos estudos culturais, para analisar esse fenômeno. Vigotski, a sua época e quase 40 anos antes, também desloca o problema da deficiência de um plano essencialmente biológico e defende que “é preciso traçar e compreender o problema da defectividade infantil, na psicologia e na pedagogia, como um problema social” (VYGOTSKI, 1997, p. 74).

Impulsionados por essas concepções vemos surgir com grande efervescência no Ocidente movimentos sociais e institucionais em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, que abarcasse as diferenças dos corpos e modos de ser por um viés inclusivo, e não mais segregador. Neste período histórico, principalmente com a promulgação da Declaração Mundial para a Educação de Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), estabeleceu-se um novo paradigma no que diz respeito à vida das pessoas com deficiência. Assumindo uma perspectiva de defesa dos processos de inclusão, proteção social e acessibilidade para

este público, tais documentos, dos quais vários países – incluindo o Brasil – são signatários, buscaram estabelecer novas concepções acerca dos meios de socialização baseadas na equidade e no acesso pleno aos bens culturais a todos os sujeitos. Esse feito só seria possível por meio da eliminação de barreiras que possibilitassem a participação efetiva de todos na vida social em um modelo de sociedade em que a diferença fosse considerada como pertencente a diversidade humana, e não mais como marcadores de exclusão e violação da dignidade.

As discussões sobre a organização psicológica atípica – ou seja, sobre aquela marcada pela deficiência ou por outra intercorrência de ordem física ou psicológica, gerando entraves ao desenvolvimento pleno e integral do ser – atravessam a obra e a vida de L. S. Vigotski (1896-1934). A análise cronológica da bibliografia do autor indica que as teorizações diretas sobre estas temáticas encontram-se presentes desde o início da publicação de suas obras em 1924 (com os textos “O defeito e a compensação”, “Acerca da psicologia e da pedagogia da defectologia infantil”, “Princípios da educação de crianças fisicamente deficientes” e o capítulo 15 do “Psicologia Pedagógica – O comportamento anormal”), seguindo até o período *post mortem* com o manuscrito “O problema do retardo mental”, publicado em 1935.

Ao tecer um olhar global sobre a obra vigotskiana e sua teoria geral sobre o desenvolvimento da personalidade, podemos afirmar que a deficiência, mesmo quando não é o objetivo principal de discussão, transversaliza a maioria dos debates que o autor desenvolve, conforme é possível notar em “A construção do pensamento e da linguagem” (VIGOTSKI, 2009), “Sobre os fundamentos da pedagogia” (VIGOTSKI, 2018), “Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança” (VIGOTSKI; LURIA, 1996); “Psicologia Pedagógica” (VIGOTSKI, 2003), “Problemas del desarrollo de la psique” (VIGOTSKI, 2012a), “Paidologia del adolescente – Problemas de la psicologia infantil” (VIGOTSKI, 2012b) entre outros. Assim “os problemas do desenvolvimento anormal ocuparam um lugar chave na atividade de Lev Semenovich e na sua escrita criativa” (VIGODSKAIA; LIFANOVA, 1996, p. 78). Para ele, o problema da deficiência e de processos patológicos eram fundamentais para explicar o modo de funcionamento do psiquismo, afinal: “A patologia nos fornece a chave para entender o desenvolvimento e o desenvolvimento, a chave para entender as condições patológicas” (VIGOTSKI, 2012b, p. 206).

Conforme aponta Kozulin (1991), além do interesse científico pela deficiência, havia também uma questão prática que aproximou Vigotski dessa discussão. Deslinda o autor que

poucos anos depois da Revolução Socialista de 1917, durante o período de reestruturação sóciopolítica da Rússia, milhares de crianças órfãs (e muitas delas com deficiências) vagavam pelas ruas das cidades, assoladas pela fome, analfabetismo e vítimas diretas dos levantes populares armados ou da Guerra Civil. Esse era um enorme problema médico, social e psicológico que o governo de Vladimir Lênin precisava enfrentar com o auxílio dos acadêmicos. Adicional a tarefa de identificação, acompanhamento e inserção destas crianças na sociabilidade, colocava-se o encargo de introduzi-las no sistema de educação obrigatória - estabelecido em 1918 pela Deliberação do Comitê Executivo Central de toda a Rússia que instituiu, em seu artigo 4º, que “a frequência às escolas de primeiro e segundo graus é obrigatória para todas as crianças” (KRUPSKAIA, 2017, p. 276).

Os textos em que Vigotski trata diretamente sobre as questões da deficiência e do desenvolvimento psicológico atípico (tais como desordens psiquiátricas, crianças com comportamentos considerados inadequados, práticas diagnósticas fragmentárias etc.) foram compilados em 1983, na Rússia, em uma única publicação denominada “Tomo V das Obras Escogidas — Fundamentos de Defectologia” (VYGOTSKI, 1997). A herança científica destes textos, que se alinham ao projeto social e educacional soviético pós-revolucionário, encontra-se nas valorosas contribuições para o campo da aprendizagem e do desenvolvimento humano ao propor uma visão de ser humano integral, para além dos diagnósticos e rótulos médicos.

No Brasil, apesar do crescente interesse de pesquisadores, educadores e psicólogos pelas ideias do autor, os seus estudos sobre deficiência ainda ocupam um lugar marginal, muito provavelmente pela dificuldade de acesso às obras e traduções. O Tomo V das Obras Escogidas – Fundamentos de defectologia, por exemplo, apenas em 1997, 14 anos após a publicação do original, recebeu tradução do russo para o espanhol feita por Guillermo Blanck – possibilitando a uma parcela de brasileiros uma aproximação a esses textos por uma língua mais próxima do português. Dos 29 textos que constam no compilado, apenas três tiveram tradução para o português até 2018, a saber: 1) “Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil” (VIGOTSKI, 2006); 2) “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal” (VIGOTSKI, 2011); e, 3) “Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada” (VIGOTSKI, 2018). Em 2019 um grupo de pesquisadores Universidade Estadual do Oeste do Paraná enveredaram esforços em traduzir o Tomo V de forma completa, a partir de uma tradução do espanhol cubano, se

materializando em “Obras Completas – Tomo Cinco – Fundamentos de Defectologia” (VIGOTSKI, 2019). No ano de 2021 Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, nas funções de organização, edição, tradução e revisão, apresentam ao público brasileiro o livro “Problemas da defectologia – volume I” (VIGOTSKI, 2021), na qual constam apenas 7 textos traduzidos do original russo.

Nesta conjuntura é fato que uma parcela considerável de pessoas motivadas em estudar a deficiência pelo viés da Teoria Histórico-Cultural esbarram na problemática da disponibilidade de textos em língua materna, que só chegaram integralmente a língua portuguesa em 2019. Isto dificulta o entendimento da globalidade da obra que, de forma pioneira para a época, já defendia que a pessoa com deficiência precisava encontrar lugar efetivo na dinâmica da vida coletiva, pois a diversidade na esfera biológica ou emocional, por si, não acarreta uma personalidade deteriorada ou incompleta, mas sim as relações sociais estabelecidas frente ao que se considera anormal. Assim, “o defeito físico provoca a perturbação das formas sociais de conduta” (VYGOTSKI, 1997, p. 80) e “as peculiaridades psicológicas da criança deficiente têm em sua base um núcleo não biológico, mas social” (VYGOTSKI, 1997, p. 81).

É, portanto, a partir do entendimento de que a vivência social engendra formas específicas de funcionamento psíquico no humano, que Vigotski lança luz à problemática (desenvolvimental e social) da deficiência. É interessante notar que em sua história de vida (BLANCK, 2003; VIGODSKAIA; LIFANOVA, 1996; VIGODSKAIA, 1999) o trabalho com pessoas com deficiência assume centralidade. Na biografia escrita por sua filha Guita Ivovna Vigodskaja em colaboração com Tamara Lifanova (1996), há uma demonstração de que o autor atribuiu importância primordial às questões da defectologia. Contam as biógrafas que Vigotski, ao se deparar com a pergunta sobre em qual área desejava contribuir para trabalhar no Comissariado do Povo para a Educação (Narkompros), teria respondido: “No treinamento de crianças surdas e mudas” (BLANCK, 2003, p. 60). Vale destacar que Vigotski incumbiu-se de várias atividades de ensino e pesquisa no Instituto de Defectologia Experimental por recomendação do seu então diretor Israel Isaakovich Daniushevskii (1890-1950). Também em 1924 assumiu a direção do subdepartamento sobre educação e treinamento de crianças com deficiências físicas e mentais no departamento de Proteção Social e Jurídica de Menores do Comissariado do Povo para Instrução da República Federativa Socialista Soviética da Rússia (PRESTES; TUNES, 2017).

L. S. Vigotski e a educação inclusiva: a deficiência enquanto um problema social

Neste contexto, de grande efervescência revolucionária e de composição de uma nova sociedade de base socialista, Vigotski identificou que as escolas para crianças com deficiência organizavam-se a partir de uma visão fatalista e assistencial, baseada em treinos sensório-motores e totalmente apartadas da vida social. A partir da necessidade latente de reformulação da educação especial, em 1924, convocou-se o II Congresso de Proteção Jurídico-social dos Menores de Idade. Vigodskaja e Lifanova (1996) informam que pouco antes do evento a publicação de um livro (“Problemas na educação de crianças cegas, surdas e mudas e com retardo mental”), causou furor entre os profissionais da área, impulsionando discussões importantes. O extenso prefácio assinado por Vigotski sinalizava criticamente que a educação especial havia sido negligenciada nos primeiros anos da revolução soviética. No texto, defendia a necessidade de ultrapassar com “ousadia a antiga tradição filantrópica que via pessoas com várias anormalidades como inválidas” (VIGODSKAJA; LIFANOVA, 1996, p. 63).

Durante o Congresso Vigotski fez um informe subsidiado pelo escrito intitulado “Principios de la educación de los niños físicamente deficientes” (VYGOTSKI, 1997), manifestando seu desconforto com o fato de que os avanços trazidos pela Revolução de 1917 no campo educacional ainda não alcançavam a educação especial: “o trabalho, portanto, permanece até o presente sem vínculo teórico nem prático com as bases gerais da educação social e com o sistema de instrução pública da nossa República” (p. 59). Expõe no mesmo texto, em uma crítica com ares de contemporaneidade, que a escola especial encerra o estudante em um estreito círculo de coletividade que cria um microcosmo apartado, “onde tudo está acomodado e adaptado ao defeito da criança, tudo está centrado na insuficiência física e não a introduz na vida autêntica” (VYGOTSKI, 1997, p. 59). Esse tipo de escola, em lugar de enveredar esforços para que a pessoa com deficiência tivesse um lugar efetivo na sociabilidade, conduzia ao isolamento e a um separatismo ainda mais acentuado.

Em suma, o seu manuscrito versava “sobre o significado do problema de ensinar e educar crianças com deficiências, e convocou acadêmicos, professores e a sociedade em geral para resolver este problema de maneira responsiva e criativa” (VIGODSKAJA, 1999, p. 330). Nas análises de Vigodskaja e Lifanova (1996), bem como de Vigodskaja (1999), o texto de Vigotski, juntamente com as discussões realizadas durante o Congresso, refletiam o anseio por uma mudança de paradigma capaz de entender que, apesar da deficiência ser um fator biológico, as suas consequências estão impostas pelos limites estabelecidos nas relações

sociais; é, portanto, muito mais uma questão social do que orgânica, na qual a educação precisa vir em auxílio.

Da educação segregadora à educação social

Vigotski, bastante imbuído do ideário comunista soviético, de que além da crítica era necessário propor soluções práticas para o enfrentamento dos problemas sociais, sinaliza que a via para o avanço de uma proposta pedagógica para as pessoas com deficiência estaria nos pressupostos da educação social: “a tarefa consiste e vincula a pedagogia da infância deficiente com os princípios e métodos gerais da educação social” (VYGOTSKI, 1997, p. 59); e, “unicamente em que ali esses são problemas de caridade social, mas para nós se trata de questões de educação social” (VYGOTSKI, 1997, p. 71). Esse modelo educacional no contexto revolucionário, ou seja, de base marxista-leninista, seria aquele vinculado à vida concreta dos estudantes, e que assumisse como premissa o potencial criador do indivíduo, como sendo aquele que se humaniza no e pelo trabalho (BARROCO, 2007). Essa é, portanto, uma referência pedagógica que vai além da mera incorporação do trabalho na escola, mas visa entender criticamente o lugar da escola como propulsora da superação das explorações e expropriações engendradas pelo capital.

Essas acepções no contexto da educação especial são explicadas por Dainez e Freitas, (2018) que afirmam como competência da educação social a possibilidade de proporcionar à pessoa com deficiência o acesso à concepção científica de mundo, e a sua inserção na dinâmica da vida como sujeito ativo. Esse processo permite a participação efetiva nas atividades sociais e laborais e, conseqüentemente, a conversão das formas culturais de conduta em estruturas constitutivas da personalidade. Em suma, esta concepção pedagógica ancora-se em propósitos que objetivam o desenvolvimento onilateral do humano, ou seja, que desenvolva ao máximo as potencialidades do indivíduo: “a tarefa da educação consiste em introduzir a criança cega na vida” (VYGOTSKI, 1997, p. 60) pois assim “a educação social vencerá defectividade” (VYGOTSKI, 1997, p. 82).

A defesa de Vigotski tem como princípio uma educação de base social e política, fundada no aniquilamento das fronteiras que separa pessoas com deficiências daquelas consideradas normais, incluindo-as nas mais variadas formas de trabalho, pois, neste campo “trabalhar não significa saber fazer carpintaria ou trançar um cesto, mas algo muito mais profundo” (VYGOTSKI, 1997, p. 85). Estas mudanças deveriam ser capazes de fomentar o acesso ao “conhecimento politécnico e criar um vínculo orgânico com a vida social”

(VIGODSKAIA; LIFANOVA, 1996, p. 64). Portanto, há uma tentativa de reformulação dos princípios da educação dispensada a este público: que sai das amarras da caridade social e caminha rumo à educação social.

Nesses argumentos, Vigotski (1997) aponta que a educação especial deve estar subordinada à educação social, “deve fundir organicamente com ela” (p. 81), porém, isso não quer dizer que o ensino das pessoas com deficiência não deve dispor de recursos e técnicas específicas. O ensino da língua de sinais e do braile, por exemplo, são extremamente necessários para a educação de crianças surdas e cegas “e somente o conhecimento científico da técnica pode formar um autêntico pedagogo nesse terreno” (VYGOTSKI, 1997, p. 81). A educação social não caminha para a homogeneização dos sujeitos e dos recursos pedagógicos, mas na tentativa de estabelecer que a pessoa está à frente da sua deficiência: “não devemos esquecer que é preciso educar não a um cego, mas antes de tudo uma criança” (VYGOTSKI, 1997, p. 81).

Vigotski, conforme demonstrado, foi um crítico ferrenho do modelo de educação especial das décadas de 1920/30, qualificando-a como antiga e caduca, como uma pedagogia menor com foco apenas em quantificar a deficiência em graus e tipos, e referendava um ensino reduzido e lento. Para além de determiná-la pelos graus de testes psicométricos, é necessário caracterizá-la enquanto mobilizadora de uma estrutura específica da personalidade do sujeito através do “experimental, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir qualitativamente” (VYGOTSKI, 1997, p. 11). A noção de deficiência como uma limitação puramente quantitativa encontra seu âmago na teoria do preformismo, que supunha a existência do sujeito no embrião, em “forma futura que deveria surgir no final do desenvolvimento, só que em tamanhos pequenos” (VIGOTSKI, 2018, p. 30). Por essa suposição absurda, que perdurou por séculos e influenciou fortemente a ciência, partia-se do princípio de que o desenvolvimento de todas as características no indivíduo já estava predestinado a ser, mesmo antes do seu nascimento, por vias unicamente hereditárias e sem influência das dinâmicas sociais.

A deficiência, nestes termos, era entendida como uma característica inata que determinava um destino fatalista que não necessitava de intervenção. Essas defesas eram a-históricas e negavam o processo de desenvolvimento que se relacionava ao surgimento de qualidades e características novas no sujeito: “se diante de nós temos um processo no

decorrer do qual não surge nenhuma nova qualidade, nenhuma nova particularidade, nenhuma nova formação, então, é claro, não podemos falar de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 33). A deficiência, de mera característica apriorística do desenvolvimento passa, na defesa vigotskiana, a assumir um papel de impulsionadora de forças para a compensação visando atuar contra a própria debilidade: “se há cegueira, o desenvolvimento psíquico está orientado na direção oposta à cegueira, contra a cegueira” (VYGOTSKI, 1997, p. 16).

Vigotski, em análise feita em 1929 sobre a educação dispensada às pessoas com deficiência, sinaliza, em crítica muito apropriada para a atualidade, que essa baseia-se em noções quantitativas, em que a criança é entendida como uma versão reduzida e falha se comparada àquelas ditas normais, e aponta que: “não é possível prática educativa alguma construída sobre a base de princípios e definições puramente negativas” (VYGOTSKI, 1997, p. 13). Por essa concepção se engendra uma prática pedagógica pautada em duração temporal expandida, programas reduzidos e com métodos simplificados: “devemos ignorar o conceito da escola especial como uma escola comum, prolongada no tempo e com um material didático abreviado” (VYGOTSKI, 1997, p. 33). O avanço proposto por Vigotski estaria em um modelo educativo criativo que tivesse como foco as “particularidades positivas da singularidade da criança” (VYGOTSKI, 1997, p. 34) a fim de tornar-se uma escola da educação social, que não se adapta a deficiência, mas logra esforços para vencê-la.

Conforme já sinalizado, a deficiência “não apenas modifica a relação do homem com o mundo, mas, antes de tudo, se manifesta nas relações com a pessoa” (VYGOTSKI, 1997, p. 73). A deficiência, por si, já causa uma série de infortúnios, pois o mundo se organiza para um perfil típico de ser humano idealizado. O acesso aos bens culturais e aos elementos semióticos que compõem a esfera das criações humanas são limitados quando o desenvolvimento é marcado pela deficiência. É no embate autoritário, na contradição entre o que se considera como diferente e normal, que se materializa um tipo hegemônico de encontro interpessoal prenhe de preconceitos, que tende a aniquilar potências desenvolvimentais.

Nessa linha, Vigotski (1997, p. 81) estabelece que “em um ambiente social diferente, a cegueira não é psicologicamente igual”. A deficiência, portanto, como um feito social e não universal, vai incidir de forma divergente a depender de como o meio a significa. Essa assertiva tem ainda mais endosso com os exemplos trazidos por Sacks (2010) e Ferreira (2010) ao abordarem a dinâmica da deficiência em outras culturas. Aquele relata que na ilha de Martha’s Vineyard, em Massachusetts, devido a uma mutação genética, uma forma de surdez

vingou por 250 anos na localidade. De acordo com os registros, no século XIX quase não havia famílias sem incidência de surdez. Em resposta a essa situação, toda a comunidade aprendeu língua de sinais para que fosse possível a livre comunicação entre ouvintes e surdos. Esses, então, “[...] quase nunca eram vistos como surdos e certamente não eram considerados deficientes” (SACKS, 2010, p. 39).

Caso semelhante foi identificado no Brasil com os estudos de Ferreira (2010), que observou entre os índios Urubu Kaapor uma incidência elevada de casos de surdez (cerca de um a cada 75 habitantes); devido à necessidade de comunicação, este povo desenvolveu uma língua de sinais específica, a Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), que é utilizada por todos da comunidade. Nessas configurações sociais não existe a exclusão do surdo pelo seu déficit de acuidade auditiva, pois são considerados apenas monolíngues, ao passo que os ouvintes, bilíngues, transitam pelas línguas oral e sinalizada. O que pode ser considerado uma utopia socialista de Vigotski materializa-se nestes contextos: “se acreditarmos em um país onde o cego e o surdo encontrem um lugar na vida, onde a cegueira não signifique inevitavelmente uma insuficiência, aí a cegueira não será um defeito” (VYGOTSKI, 1997, p. 94).

Conclusão

Para Luria (2012, p. 34), parceiro científico de Vigotski, a sua grande contribuição para área da educação especial estava no fato de que “concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais”. A defesa de Vigotski baseia-se na assertiva de que a deficiência não anula o desenvolvimento do ser humano, mas coloca-o em uma posição diferenciada, que necessita de recursos mediacionais distintos para acessar a cultura, afinal: “a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus colegas normais, mas desenvolvida de outro modo” (VYGOTSKI, 1997, p. 12).

O período histórico da produção acadêmica de Vigotski é marcado fortemente pelas práticas eugênicas e pelo determinismo biológico. Era comum a defesa do valor dos sujeitos estarem relacionada à quantificação da inteligência e da deficiência. Essa premissa de grande força nos séculos XIX e XX, impactou diretamente a vida de determinados grupos minoritários (negros, mulheres, pessoas com deficiência, imigrantes etc.). Conforme demonstra Gould

(1999), eles foram vítimas de um grande conluio científico que buscava inferiorizar sujeitos e naturalizar, pelo viés biológico-natural, opressões e cerceamentos de direitos.

Explanamos neste artigo que Vigotski não desconsidera os efeitos biológicos da deficiência, nominados por ele como defeito primário, porém optou por estabelecer um olhar para além da deficiência, do diagnóstico e do rótulo. Luria (2012, p. 34) lembra que ele “rejeitava as descrições simplesmente quantitativas de tais crianças, em termos de traços psicológicos unidimensionais refletidos nos resultados de testes”. O interesse do autor recai em demonstrar que as narrativas e as produções semióticas sobre a deficiência no ambiente social são muito mais perversas para o desenvolvimento, pois: “absolutamente todas as peculiaridades psicológicas da criança deficiente são baseadas em um núcleo não biológico, mas social” (VYGOTSKI, 1997, p. 81).

Em texto escrito há quase 100 anos, Vigotski anuncia que “é possível que não esteja longe o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito ‘criança deficiente’ como indicação de um defeito insuperável da sua natureza” (VYGOTSKI, 1997, p. 82), e que “graças ao sistema social modificado, a humanidade alcançará condições de vida diferentes, mais saudáveis” (VIGOTSKI, 1997, p. 82). Quando a inclusão escolar ainda não era agenda, Vigotski mostrava-se vanguardista ao defender que “o cego tem que viver uma vida em comum com videntes, para isso deve estudar na escola comum” (VYGOTSKI, 1997, p. 85). Esse modelo de escola teria a tarefa de “educar aos cegos, quanto de reeducar os que veem” (VYGOTSKI, 1997, p. 85). Suas defesas não estavam interessadas em rotular os seres humanos ou impor limites por meio da mensuração da deficiência a partir de níveis quantitativos de desenvolvimento, mas em denunciar que esses métodos estavam empenhados em “excluir da escola comum às crianças inadequadas para a mesma” (VYGOTSKI, 1997, p. 345). Vigotski, no contra fluxo da sua época, oferece para a psicologia e a educação uma interpretação mais otimista para o fenômeno da deficiência ao demonstrar que essa é uma variante do desenvolvimento humano, uma “peculiaridade qualitativa” (VYGOTSKI, 1997, p. 13).

Compete, portanto, à ciência de inspiração histórico-cultural “dominar esta peculiaridade e explicá-la, estabelecer os ciclos e as metamorfoses do desenvolvimento, suas desproporções e centros mutáveis, descobrir as leis da diversidade” (VYGOTSKI, 1997, p. 14). A partir dessas proposições, conforme explica Tunes (2017), é fundamental perceber a deficiência por um princípio de variabilidade, isto é, como característica inerente ao desenvolvimento humano. O grande desafio, para nós professores, professoras,

pesquisadores e pesquisadoras, encontra-se em desvendar os motivos destas variações e os caminhos organizados na, e pela cultura, para que as pessoas com alguma deficiência tenham o direito de se desenvolverem em plenitude e integralidade, pois “o objeto não constitui a insuficiência em si, mas a criança oprimida pela insuficiência” (AUTOR, ANO, p. 14). O foco, portanto, está na reação do indivíduo, na reorganização do psiquismo e na composição da personalidade frente a deficiência e a todos os cerceamentos sociais que ela engendra.

A obra de Vigotski sobre a deficiência oferece instrumentais necessários para analisar o mundo contemporâneo, estando longe de ser um documento histórico sem aplicabilidade. Por mais que tenhamos avançado no estabelecimento de políticas públicas e na organização da educação inclusiva, os cerceamentos contra as pessoas com deficiência ainda persistem, precarizando suas possibilidades de desenvolvimento. Voltar-se a Vigotski é ainda necessário pois sua obra nos inspira a forjar uma outra sociabilidade: livre da exclusão e pautada no acesso ilimitado de todos os sujeitos ao patrimônio cultural desenvolvido pela humanidade.

Referências

ARBEX, Daniela. **Holocausto Brasileiro - Vida, genocídio e 60 mil mortes no maior hospício do Brasil**. São Paulo: Geração, 2013.

BARROCO, Sônia. Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.

BLANCK, Guillermo. Prefácio. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAINEZ, Débora; FREITAS, Ana Paula. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Horizontes**, v. 36(3), p. 145-156, 2018.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: editora Guanabara, 1988.

GOULD, Stephen. **A falsa medida do homem**. São Paulo: WMF Martins Fonte, 1999.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOBO, Lilia. Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LURIA, Alexander Vigotskii. In: VIGOTSKI, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012. p. 21-38.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

PRESTES, Zoia Ribeiro; TUNES, Elizabeth. Lev Vigotski, a Revolução de Outubro e a questão judaica: o nascimento da teoria histórico-cultural no contexto revolucionário. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 29, p. 288-290, 2017.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TUNES, Elizabeth. A Defectologia de Vigotski - uma contribuição inédita e revolucionária no campo da educação e da psicologia. In: KRAVTSOVA, Elena et al (org.). **VERESK - Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**. Brasília: UNICEUB, v. 1, p. 75-84, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: e-papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras completas – Tomo Cinco – Fundamentos de Defectologia**. Cascavel, Edunioeste, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia – volume 1**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. **Linhas Críticas**, v. 12, n. 23, p. 279-291, jul./dez. 2006.

VYGODSKAIA, Gita; LIFANOVA, Tamara. **Lev Semenovich Vygotsky**. Journal of Russian and East European Psychology, 1996.

VYGODSKAYA, Gita. Vygotsky and Problems of Special Education. **Remedial and Special Education**, 1999. p. 330-332.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas IV – Paidología del adolescente – Problemas de la psicología infantil**. Madrid: Machado Libros, 2012b.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas III – Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Machado Libros, 2012a.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas V – Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

Sobre os autores

Fabício Santos Dias de Abreu

Pedagogo, Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e do Centro Universitário Estácio de Brasília. E-mail: fabra201@gmail.com - Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3055-5704>

Patrícia Lima Martins Pederiva

Musicista pela Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília, Doutora em Educação pela UnB. Professora da Universidade de Brasília. E-mail: pat.pederiva@gmail.com – Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4434-6671>

Recebido em: 06/11/2022

Aceito para publicação em: 30/11/2022