

≡ III Moderna

COORDENAÇÃO EDITORIAL José Carlos de Castro
PREPARAÇÃO DE TEXTO Letras e idéias – Assessoria em Textos Ltda.
COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO GRÁFICA Fernando Dalto Degan
COORDENAÇÃO DE REVISÃO Estevam Vieira Léo Jr.
REVISÃO Maria Cecília Kinker Caliendo
COORDENAÇÃO DE ARTE André Monteiro
PROJETO GRÁFICO Ana Maria Onofri
CAPA João Baptista Costa Aguiar
Foto: CID (fornecida pelo Centro de Informação e Documentação da Editora Moderna)
DIAGRAMAÇÃO Patrícia de Souza Costa
SAÍDA DE FILMES Helio P. de Souza Filho, Marcio H. Kamoto
COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO INDUSTRIAL Wilson Aparecido Troque
IMPRESSÃO E ACABAMENTO Barbra Gráfica e Editora

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea/ Marta Kohl de Oliveira, Teresa Cristina Rego, Denise Trento R. Souza, organizadoras. – São Paulo: Moderna, 2002. – (Educação em pauta: teorias & tendências/ Ulisses F. Araújo)

Vários autores.
Bibliografia.

1. Educação 2. Educação – Finalidades e objetivos 3. Pedagogia 4. Prática de ensino 5. Psicologia educacional I. Oliveira, Marta Kohl de. II. Rego, Teresa Cristina. III. Souza, Denise Trento R. IV. Araújo, Ulisses F. V. Série.

02-5694

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação: Tendências 370.1
2. Educação: Teorias 370.1

ISBN 85-16-03475-5

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0...11) 6090-1500
Fax (0...11) 6090-1501
www.moderna.com.br
2002

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

4

RELAÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO HUMANO, DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Maria Cecília Rafael de Góes¹

ESTE TEXTO tem o propósito de destacar contribuições da corrente histórico-cultural em psicologia para a compreensão do desenvolvimento humano em casos de sujeitos que apresentam deficiência e para a análise das condições educacionais oferecidas para sua formação como pessoa. Na primeira parte, enfatizamos os trabalhos de Vygotsky nessa área, mais especificamente aqueles que compõem a coletânea Fundamentos de Defectologia (Vygotsky, 1989). Na segunda parte, exponho algumas ponderações sobre o valor de atualidade de várias idéias do autor, explorando problemas relativos ao que hoje está sendo realizado para a inclusão social de sujeitos com necessidades educacionais especiais.

Desenvolvimento, deficiência e educação

Em Fundamentos de Defectologia, que abrange ensaios, palestras e prefácios de Vygotsky no período de 1924 a 1931, são tratados principalmente os processos de indivíduos (em referências mais frequentes à infância) com deficiência mental, surdez, cegueira e deficiência múltipla, e são incluídas, ainda, análises relativas a outras condições, como transtornos emocionais e de condu-

1. Docente da Faculdade de Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da USP. Autora de *Linguagem, surdez e educação* (Autores Associados, 1996); Co-autora de: *A linguagem e o outro no espaço escolar - Vygotsky e a construção do conhecimento* (Papirus, 1993); *A significação nos espaços educacionais - interação social e subjetivação* (Papirus, 1997) e *Surdez - processos educativos e subjetividades* (Lovise, 2000).

ta. As necessidades e possibilidades implicadas no desenvolvimento e educação desses sujeitos constituem o foco do autor².

Há, no Brasil, uma razoável circulação das discussões de Vygotsky nesse campo, embora em muito menor extensão que a de outros trabalhos concernentes a suas teses gerais, a questões de método ou, ainda, a conceitos que são focalizados em derivações para o âmbito da educação escolar. Ainda que menos divulgadas, suas formulações concernentes à defectologia têm recebido atenção de educadores e pesquisadores brasileiros, em artigos e livros, além de dissertações e teses. Mencionamos apenas alguns exemplos de trabalhos, publicados nos últimos anos, que focalizam sujeitos com deficiência mental (Carvalho, 1997; De Carlo, 1999; Padilha, 2001), surdez (Góes, 1996, 2000; Gesueli, 2000), problemas com o desenvolvimento da linguagem e da cognição (Lacerda, 1995), deficiências múltiplas (Kassar, 1999), transtornos hipercinéticos e dificuldades de aprendizagem (Werner Jr., 2000) e autismo (Bergo, 1999). São textos que estabelecem diferentes articulações da perspectiva vygotskiana com outras idéias e teóricos mas, em geral, dão ênfase à dimensão semiótica do desenvolvimento humano, à plasticidade de funcionamento do sujeito e ao papel das interações sociais.

Dos estudos de defectologia de Vygotsky, comentamos proposições referentes a indivíduos com deficiência, dando destaque às noções de “caminhos alternativos” e “recursos especiais” para seu desenvolvimento e educação. A intenção é considerar essas noções, apontando seu valor conceitual e relevância educacional, mas problematizando-as em termos de aspectos indefinidos ou lacunares das formulações em que se inserem. Antes, porém, faz-se necessário situar esses estudos de Vygotsky no contexto em que foram produzidos. Para tanto, fundamentamo-nos em alguns de seus biógrafos e comentadores.

Vygotsky dedicou-se intensamente aos campos que, em sua época, eram denominados “pedologia” (estudo interdisciplinar da criança) e “defectologia” (estudo de pessoas com deficiência ou transtornos de desenvolvimento). Ocupou postos ligados a esses campos (em institutos, departamentos, comitês), realizou investigações, discutiu o trabalho educativo, além de se envolver em atividade clínica. Rivière (1988) salienta que essa dedicação não se deveu apenas à especulação teórica, mas ao interesse em compreender os processos educativos e atuar para seu aprimoramento; ao considerar crianças com

2. Cabe lembrar que em outros textos do autor são também incluídas menções, em geral breves, à criança com deficiência ou ao ensino especial.

diferentes tipos de incapacidade e deficiência, ele rejeitava a caracterização descritiva e quantitativa, assumindo um “enfoque qualitativo, que tratava de capturar a organização peculiar de suas funções e conduta” (p. 63).

Quanto a essa articulação de esforços, Kozulin (1994) lembra que a produção de Vygotsky foi orientada tanto para questões teóricas quanto para o atendimento a demandas práticas. Na década de 1920, depois do período que abrangeu a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa e a Guerra Civil, era imenso o número de crianças e jovens abandonados, órfãos ou desligados da família, que apresentavam doenças decorrentes de desnutrição, deficiências, distúrbios emocionais, transtornos de conduta ou envolvimento em delinquência e prostituição. Knox e Stevens (1993) delineiam um quadro semelhante, ressaltando que as estimativas sugerem a existência de milhões de crianças e jovens vítimas da conjuntura daquela época. Era um cenário com muitos desafios diante de graves questões, sobretudo nas áreas da educação e saúde, o que provocou uma intensa atividade intelectual voltada para a superação daquelas condições, como parte da meta maior de construção de uma nova sociedade. Assim, a compreensão das deficiências, que teve escassa atenção na Rússia Imperial, passou a ocupar maior espaço nas esferas de investigação e de ações práticas, em tentativas de inovação.

Imerso nessas circunstâncias, Vygotsky teve uma atuação expressiva, movido pelo clima geral de enfrentamento dos problemas sociais. Mas, para ele (como salienta Kozulin, 1994), os estudos relativos à psicologia da criança com deficiência, à neuropsicologia e à psicopatologia dos adultos eram vistos, ao mesmo tempo, como campos indispensáveis para a formulação de um modelo amplo de compreensão dos processos humanos. Confirmando essa vinculação de interesses, Van der Veer e Valsiner (1996) examinam as etapas da investigação de Vygotsky na defectologia, relacionando-as com outros textos e mostrando que várias das análises podem ser lidas como parte do projeto maior do autor para elaborar uma teoria geral do desenvolvimento humano.³

3. Ao me reportar a comentadores de Vygotsky, foram escolhidos alguns que se detiveram nos estudos relativos à defectologia. Portanto, são menções bem seletivas. Não se consideraram outras apresentações sistematizadas da obra desse teórico porque, embora muitas sejam importantes, desenvolvem apenas complementarmente os temas do presente trabalho. Dessas publicações, vale registrar, pelo menos, as de Wertsch (1985), Siguan (org., 1985), Bronckart e outros (1985) e os textos de Bruner (1987) e Minick (1987), que se encontram no volume I das obras completas de Vygotsky em língua inglesa. Quanto a trabalhos brasileiros, de análise da obra do autor ou pesquisas nela fundamentadas, remetemos o leitor ao levantamento bibliográfico de Mainardes e Pino (2000), que aparece no número especial de Educação e Sociedade (71), dedicado a Vygotsky.

Esse conjunto de considerações traça, em linhas gerais, o contexto das produções e atuações de Vygotsky na área das deficiências. Cabe registrar, ainda, que, apesar de suas críticas às teorias e práticas da pedologia e da defectologia da época, essa parte de seu trabalho foi um dos motivos da acusação de ter assumido uma orientação ideológica incompatível com a “ciência oficial”, o que redundou na proibição de sua obra, em 1936, ou seja, pouco tempo depois de sua morte, em 1934. Esses acontecimentos são tratados por alguns comentadores, entre eles Kozulin (1994), que apresenta uma interessante análise da trama de questões que envolveram a proibição, além de apontar para alguns desdobramentos desse fato.

Nos trabalhos de defectologia, como no restante de sua obra, Vygotsky mostra a marca de seu estilo de argumentar, estabelecendo freqüentemente explícita interlocução com outros autores, marcando convergências e divergências, tentando buscar, em geral, um *redimensionamento* das questões, como ocorre, por exemplo, diante das idéias de Adler a respeito da compensação; das de Kurt Lewin sobre relações entre intelecto e afeto; das de Pierre Janet, Karl Bühler, Jean Piaget, Wolfgang Köhler, que são referidas na discussão da interação social, das relações entre pensamento e linguagem etc. Também menciona muitos pesquisadores e educadores atuantes na área das deficiências, além de exemplos de pessoas com deficiência, como Hellen Keller.⁴

Algumas proposições gerais de Vygotsky devem ser lembradas, mesmo que brevemente, como ponto de partida para os comentários sobre seu trabalho no campo da defectologia. Em sua perspectiva (Vygotsky, 1981, 1984, 1987), os processos humanos têm gênese nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural. O homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas por meio da experiência social. Sua compreensão da realidade e seus modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, isto é, são constituídos pela mediação

4. Ao longo deste trabalho, utilizamos as denominações “crianças/pessoas/indivíduos com deficiência ou deficientes”, que são as expressões mais presentes na coletânea. Ao considerar as deficiências sensoriais, Vygotsky refere-se a surdos e cegos, como ocorre no discurso de hoje. Por outro lado, em alguns textos, inclui termos questionados ou recusados atualmente, como, por exemplo, “criança anormal” (como caracterização geral), “surdo-mudo” (para surdo) ou menções ao retardo mental vinculadas à classificação de oligofrenia da época. No desdobramento do texto, apresentamos denominações ligadas às “necessidades especiais”, mais apropriadas aos discursos ora vigentes.

social-semiótica. Assim, a formação do funcionamento subjetivo envolve a internalização (reconstrução, conversão) das experiências vividas no plano intersubjetivo. As formulações do autor sobre desenvolvimento recusam a concepção de um curso linear, evolutivo; ao contrário, trata-se de um processo dialético complexo, que implica revolução, evolução, crises, mudanças desiguais de diferentes funções, incrementos e transformações qualitativas de capacidades. A criança é desde sempre um ser social, sendo que sua singularização como pessoa ocorre juntamente com sua aprendizagem como membro da cultura, ou seja, o desenvolvimento implica o enraizamento na cultura e a individuação.

No campo da defectologia, Vygotsky argumenta que essas leis gerais do desenvolvimento são iguais para *todas* as crianças. Ele ressalta, entretanto, que há peculiaridades na organização sociopsicológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais.

Essas proposições amplas ligam-se à idéia de compensação, que, para o autor, é um processo fundamental do desenvolvimento de indivíduos com deficiência. Na verdade, esse processo se faz presente em qualquer ser humano e, mais, amplamente, em qualquer matéria viva. No homem, ocorrem compensações de ordem orgânica, pelas quais um órgão substitui outro ou realiza as funções deste. Mas, para compreender o funcionamento humano, é essencial considerar as compensações sociopsicológicas, que são distintas (embora possam ser vistas como análogas) das orgânicas. No plano sociopsicológico, as possibilidades compensatórias do indivíduo concretizam-se na dependência das relações com outros e das experiências em diferentes espaços da cultura. O desenvolvimento constitui-se, então, com base na qualidade dessas vivências. A questão compensatória, assim concebida, não é uma instância complementar da formação da criança com deficiência; ao contrário, deve ser assumida como central.

Assim, o funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas. Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse “destino” é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas.

CAMINHOS ALTERNATIVOS E RECURSOS ESPECIAIS

Segundo Vygotsky, é importante considerar que a vida social está marcadamente organizada para as condições do desenvolvimento humano típico. As práticas da sociedade, os instrumentos, os arranjos dos ambientes estão projetados para o tipo biológico estável do homem. A imersão da criança na cultura depende de funções e aparatos, que são pressupostos em termos da existência de órgãos intactos ou de certa condição do intelecto. Assim, o desenvolvimento atípico não favorece o enraizamento na cultura de modo direto.

Por essa razão, diante da condição de deficiência é preciso criar formas culturais singulares, que permitam mobilizar as forças compensatórias e explorar caminhos alternativos de desenvolvimento, que implicam o uso de recursos especiais. O déficit orgânico não pode ser ignorado, mas é a vida social que abre possibilidades ilimitadas de desenvolvimento cultural, o qual “borra a dominação natural da insuficiência orgânica ou, falando com mais exatidão, torna-a histórica” (p. 153)⁵.

A idéia de compensação pode ser articulada às críticas que Vygotsky faz à abordagem zoológica da infância, que investiga a criança a partir de parâmetros da pesquisa com animais e, desse modo, negligencia a especificidade humana. Em decorrência, teorias como a dos reflexos condicionados investigam o homem em sua postura horizontal (sobre quatro patas), enquanto a teoria da compensação atribui-lhe a postura ereta. Outro aporte relevante nessa linha está nas referências que Vygotsky faz a K. Bühler, autor que concebe o desenvolvimento inicial de qualquer criança como o processo de “formação do homem”, de “tornar-se humano”, ou seja, de construir as capacidades e as formas de conduta que permitem entrar na ordem da humanidade e fazer-se membro de grupos sociais.

Na linha desses argumentos, a educação de pessoas com deficiência deve voltar-se para a construção das funções psicológicas superiores e não privilegiar as funções elementares. Essa formulação advém de um raciocínio sobre a deficiência, que pode ser assim resumido: o núcleo orgânico da deficiência não é modificável pela ação educativa; as funções elementares prejudicadas são sinto-

5. Dado que, nesta parte, incluímos várias citações de *Fundamentos de defectologia* (Vygotsky, 1987), mencionamos apenas a página, por economia de apresentação.

mas que derivam diretamente desse núcleo e, por isso, são menos flexíveis. O funcionamento superior está secundariamente ligado ao fator orgânico e depende das possibilidades de compensação concretizadas pelo grupo social; daí mostrar-se mais suscetível à ação educativa. Desse modo, a educação do cego ou do surdo, por exemplo, não pode ser orientada para a falta de audição ou de visão e, sim, para o potencial de desenvolvimento das funções humanas complexas.

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. Adicionalmente, deve visar à inserção social da pessoa em diferentes espaços de atividade do cotidiano. Embora para Vygotsky, como já indicado, todo processo humano envolva necessariamente o caráter coletivo e social, em alguns textos de defectologia ele usa expressões como “educação social” e “educação no coletivo” para apoiar as propostas da época, que valorizavam a participação em atividades organizadas comunitariamente e a educação laboral efetiva. Ao tratar da questão do trabalho, ele critica a atividade repetitiva em oficinas onde as pessoas com deficiência confeccionam itens típicos – como as escovas e os cestos feitos por cegos — e/ou vendem objetos, numa mendicância simulada, como ocorre com surdos e deficientes físicos.

Nas críticas à escola especial, Vygotsky opõe-se, sobretudo, ao direcionamento do ensino para as funções elementares, sustentado por uma “ortopedia psicológica” e uma “cultura sensorial” (p. 50).

A ênfase no sensorial e no elementar vincula-se à crença de que o problema do indivíduo está nas limitações de sua base orgânica. O raciocínio decorrente conduz à idéia de que, por exemplo, nas situações de déficit visual e auditivo, a compensação estaria no supertreinamento dos sentidos intactos. Quanto às possibilidades dos processos de conhecimento, Vygotsky lembra que, da perspectiva sensualista, a falta de um dos sentidos resultaria em limitações no conhecimento e na significação da realidade. Contrapondo-se a essa interpretação, ele argumenta:

“Supomos que nada mudaria essencialmente no conhecimento do homem que possui quatro sentidos, já que o pensamento, o modo de transformarmos dados da experiência, em geral ficaria igual, e o quadro da realidade que nos rodeia forma-se

não só sobre a base de sua percepção direta, mas sobre a base da experiência, daquilo que é transformado racionalmente” (p. 187).

Os efeitos desses equívocos, embora se façam presentes em qualquer tipo de deficiência, acentuam-se na educação da criança com retardo mental, de quem não se espera que aprenda a pensar, “mas a distinguir entre odores, matizes de cor, sons etc.” (p. 181).

Outro problema resultante é a priorização do déficit, o que limita a consideração da criança em si. Fica em segundo lugar a pessoa como um todo, na complexidade de seu funcionamento, nas suas possibilidades. Criticando essa concepção, Vygotsky insiste nas condições especiais mas alerta para a necessidade de se educar, antes de tudo, “a criança”, e não a criança deficiente.

Uma sequência de ações configura esse equivocado modelo educacional. Para começar, o diagnóstico tende a empregar parâmetros para identificar características estáveis com o fim de classificar. Negligencia os aspectos dinâmicos e as potencialidades da criança, estabelecendo níveis predeterminados para seu desenvolvimento. Esse diagnóstico não só dá modelos para a avaliação de desempenho escolar como também condiciona o planejamento educacional, ao apontar para os limites do que e do quanto é passível de ser ensinado ao aluno. Forma-se o cenário para uma educação filantrópica, insípida, com propostas pedagógicas minimalistas, centradas na “falta” de algo na criança e orientadas para habilidades básicas e hábitos automáticos.

Recorrendo a contribuições de diferentes autores, Vygotsky propõe outras diretrizes para o diagnóstico e a educação, numa visão prospectiva, que considere o desenvolvimento em sua dinâmica, que privilegie os potenciais e talentos da criança. Acima de tudo, as metas educacionais devem ser aquelas estabelecidas para a criança normal. Assim, as crianças com deficiência mental podem demandar um ensino por mais tempo e procedimentos especiais, podem alcançar um nível menor de aprendizagem, porém “aprenderão o mesmo que todas as demais crianças e receberão a mesma preparação para a vida futura” (p. 118). Isso não quer dizer que, na deficiência mental ou em certas instâncias de deficiência, o indivíduo chegará a ter, certamente, capacidades iguais às dos que não apresentam essas condições, dos considerados normais; quer dizer, entretanto, que não há limites predeterminados do que ele irá atingir, e que as metas não podem ser subestimadas. Essa visão decorre da diretriz segundo a

qual as ações sociais propiciadoras de desenvolvimento devem ser orientadas para a compensação, a plasticidade dos processos sociopsicológicos.

As noções de “caminhos alternativos” e os “recursos especiais” são desenvolvidas, na coletânea, com muita frequência e de maneira diversa. São feitas indicações específicas, como o sistema Braille; aparecem referências, com diferentes graus de explicitação, a técnicas e procedimentos especiais (como os métodos sintético e analítico no ensino da fala para o surdo); também são incluídos apontamentos indefinidos quanto ao que seria “especial”. Ilustrando este último caso, está a afirmação de que para a deficiência mental “deve ser criado algo que lembre as letras formadas por pontos em relevo — segundo o sistema Braille para a criança cega ou a datilologia para a criança surda” (p. 153, grifo nosso).

Consistente com a concepção de desenvolvimento cultural, a argumentação sobre caminhos e recursos envolve necessariamente o grupo social, as outras pessoas, o educador.

No caso da deficiência mental, são consideradas algumas técnicas e procedimentos, com ênfase na idéia de que o educador deve investir na compensação para libertar a criança das impressões perceptuais concretas, desafiando seu nível de capacidade, atuando para conduzi-la ao pensamento de alta generalidade, para as funções psicológicas superiores. O educador precisa privilegiar suas potencialidades e talentos, recusando a suposição de limites para o que pode ser alcançado. Mesmo nas limitações intelectuais muito graves, é possível manter uma concepção prospectiva e a diretriz de mobilização de forças compensatórias, partindo de atuações em que o outro faz pela criança o que ela não pode fazer. Vygotsky retoma análises de E. Seguin, e diz que, de início, o outro deve ser o intelecto, a vontade e a atividade da criança com deficiência profunda, até que ela possa ir assumindo essas funções.

Quando focaliza a cegueira, Vygotsky reconhece que ler com as mãos é apenas uma parcela das iniciativas sociais necessárias ao desenvolvimento sociopsicológico. Reitera a posição de que os métodos de aperfeiçoamento da percepção não substituem as imagens visuais. Isso porque, como foi já indicado, a compensação não está no âmbito dos processos elementares, nem o conhecer depende apenas do plano da percepção. Apoiando-se em estudos de A. V. Biriliev, propõe que os caminhos alternativos devem envolver experiências que se apoiem na cooperação da pessoa vidente, que sirvam para que o cego possa “utilizar”

a visão alheia, que funcionará “como seu microscópio e seu telescópio, que ampliam imensamente sua experiência e o entrelaçam estreitamente no tecido geral do mundo” (p. 63).

O educador deve, também, promover a vivência significativa da linguagem, permitindo, entre outras coisas, a experiência do mundo visível com a ajuda da fala. Contudo, o verbalismo da educação do cego é pernicioso para seu desenvolvimento. Somente quando a linguagem corresponde a algo vivenciado, que pode ser significado, ocorre a verdadeira compensação, pois aí a linguagem propicia a formação de conceitos, contribui para o pensamento generalizante e para a construção das funções mentais superiores.

Essa sequência de proposições evidencia a atribuição de um papel central ao outro e à linguagem. É preciso registrar que esse papel é reafirmado para todos os casos de deficiência. Vários textos relativos a surdos, cego-surdos e deficientes mentais colocam igualmente uma ênfase na linguagem, com o argumento de que o desenvolvimento cultural depende do uso da palavra, na mesma linha das discussões centrais dos demais textos do autor sobre os processos humanos em geral. As possibilidades compensatórias envolvem a linguagem, a palavra e outros signos, que permitem à criança interagir, aprender, auto-orientar-se, significar o mundo, constituindo, assim, o funcionamento superior.

Ao longo das referências a formas alternativas e especiais, constatamos algumas mudanças da postura de Vygotsky, em relação ao que seria mais desejável. Assim como em outros temas, a importância central atribuída à linguagem é bem marcada, mas não explorada de maneira uniforme. Exemplificamos essas mudanças com tendências nas análises sobre a surdez.

Em discussões iniciais, a linguagem de gestos ou a “mímica” (Língua de Sinais) é vista como natural ao surdo, mas deve ser impedida por atrapalhar a aquisição da fala e a formação das funções superiores. Tendo em vista que, para o surdo, a linguagem falada é mais difícil, mas é a única via de seu desenvolvimento, é preciso optar pelo que lhe é *antinatural*, pelo que é *melhor* para sua educação (texto de 1924). Apesar dessa convicção, as técnicas oralistas são criticadas por visarem uma fala sem vida, uma emissão de sons sem linguagem. O oralismo deve buscar novas estratégias, para um trabalho que leve em conta a criação da necessidade da linguagem falada para o surdo, que se oriente para as significações e os diálogos efetivos, que sirva para a experiência escolar e, amplamente, para a vida.

Porém, quando o problema é posto nesses termos, a solução não está apenas em técnicas mais adequadas; a educação do surdo deve ser desenvolvida por meio de uma reestruturação geral da escola especial (texto de 1925).

Anos depois (texto de 1931), as análises qualificam a “mímica” como um aliado, não um inimigo. É uma linguagem que não pode ser olhada “com altivez e desprezo” (p. 191). Por ser natural para a criança surda, *seu impedimento limita* o desenvolvimento, a interação social. Vygotsky alerta para a importância de se rever a relação entre diferentes tipos de linguagem do surdo e sugere o investimento na “mímica” e na linguagem escrita. Admite, então, que deve ser questionada a idéia de que as diferentes formas de linguagem concorrem entre si e se inibem reciprocamente. É preciso investigar as relações de colaboração entre elas e a complexidade de seu uso em diferentes níveis de ensino. É defendido, então, um caminho alternativo que “consiste na poliglossia, quer dizer na multiplicidade de vias do desenvolvimento da linguagem” (p. 191). Assim, nessas reformulações, os caminhos alternativos passam a ser tratados sob novo prisma, permitindo vislumbrar uma ação educativa bastante diferente para o surdo. Ainda ficam subjacentes propósitos gerais do modelo oralista, porém, na verdade, parece que o autor não assume efetivamente esse modelo ou é ambivalente: quando aceita suas premissas, é um crítico persistente das técnicas utilizadas; quando ressitua a questão dos sinais, desloca-se das premissas, mesmo que não explicita um outro modelo.

Mudanças como essa, em que o autor recusa suas interpretações anteriores, mostram uma flexibilidade e postura, o que é distinto das imprecisões, também presentes. Do exame desses vários trabalhos, apesar das formulações diversas ou indefinidas sobre caminhos alternativos e recursos especiais, podemos depreender, do conjunto das análises, um núcleo propositivo, que é teórico-conceitual e de aplicação educacional.

O desenvolvimento da criança com deficiência é, ao mesmo tempo, igual e diferente ao da criança normal. As leis de desenvolvimento são as mesmas, assim como as metas educacionais. Por outro lado, para se desenvolver e se educar, ela precisa de certas condições peculiares. É um entrelaçamento conceitual complexo de igualdade-diferença, mas, “precisamente para que a criança com deficiência possa alcançar o mesmo que a criança normal, devem-se utilizar meios absolutamente especiais” (1929: 24). Logo, caminhos alternativos e recursos

especiais não são peças conceituais secundárias na compreensão desse desenvolvimento. Tomadas por esse ângulo, essas noções não podem vincular-se estritamente à escolarização ou às metodologias de ensino, ainda que essas instâncias estejam implicadas de forma indispensável. As vias alternativas e especiais dependem de uma série de condições, inclusive de outros espaços da cultura e mudanças de mentalidade do grupo social. Por isso, os membros “normais” das comunidades devem ser reeducados no sentido de contribuir para a formação da pessoa com deficiência.

Concebidos amplamente, os caminhos alternativos podem envolver recursos auxiliares, especiais, particulares — sob a forma de procedimentos de ação ou de instrumentos, equipamentos, técnicas, códigos etc. —, mas, fundamentalmente, são caminhos explorados com o propósito de promover a interação social e a participação na cultura, desenvolver a linguagem e as formas de significar o mundo, e elevar os níveis de pensamento.

A necessidade de uma compreensão abrangente das proposições é confirmada, ainda, pelo modo como são apresentadas críticas, proposições e projeções sobre a vida dos indivíduos com deficiência, as quais implicam questões de ordem política, ética, socioeducacional e escolar. Isso pode ser ilustrado por afirmações de Vygotsky quanto à inserção desses indivíduos na sociedade. Para ele, o grupo social é responsável por garantir que, no futuro, eles não sejam tratados ou se sintam como seres deficientes. Os avanços do conhecimento permitirão a melhoria da saúde e a prevenção ou, talvez, a correção de deficiências, como a cegueira e a surdez. Mas a preocupação maior e a expectativa do autor estão na *mudança de mentalidade*.

“Pode ser que a cegueira e a surdez desapareçam definitivamente. Mas, muito tempo antes disso, elas serão vencidas socialmente. A cegueira e a surdez como defeito físico permanecerão ainda por muito tempo na Terra. O cego seguirá sendo cego e o surdo, surdo, mas eles deixarão de ser pessoas com defeito, porque a deficiência é um conceito social [...] A cegueira por si só não faz da criança uma pessoa com defeito, não é uma deficiência, quer dizer, uma insuficiência, uma menos-valia, uma enfermidade. A cegueira se converte em deficiência só em certas condições sociais de existência do cego” (p. 61).

Projeções otimistas como essa apontam para o direito à igualdade, o respeito à diferença e a recusa da deficiência como critério de caracterização social da pessoa. Examinando tais projeções e as muitas análises críticas em

Fundamentos de Defectologia, Vygotsky pode ser censurado pelo otimismo excessivo (em relação ao futuro da sociedade e da educação) e pelo tom muitas vezes prescritivo na busca de solução de problemas socioeducacionais. Utopias de um humanista? Talvez. Contudo, para além dessas impressões, temos um teórico que assume a matriz materialista-dialética para a interpretação dos processos humanos, que os investiga em sua dimensão cultural e histórica, que propõe uma visão sociogenética, não-evolutiva e prospectiva do desenvolvimento. Um investigador que mostra uma persistente oposição aos enfoques reducionistas que inserem o desenvolvimento afetado pela deficiência na ordem do biológico/orgânico e do patológico. Um pensador que se opõe duramente à educação filantrópica, assistencialista e piedosa das pessoas com deficiência.

Mesmo reconhecendo que a problemática exposta por Vygotsky nos textos de defectologia não é, de modo algum, só escolar, cabe ponderar sobre a questão do educador capaz de enfrentar os desafios nesse campo. Nas discussões, várias formas de atuação pedagógica são propostas; algumas são modificadas e outras se fortalecem ao longo dos textos. Apesar de diversas afirmações prescritivas, o que sobressai é um “esboço” de imagem do educador. É um esboço e, portanto, pode ser caracterizado apenas em termos gerais: o educador é aquele orientado prospectivamente, atento à criança, às suas dificuldades e, sobretudo, às suas potencialidades, que se configuram na relação entre a plasticidade humana e as ações do grupo social. É aquele que é capaz de analisar e explorar recursos especiais e de promover caminhos alternativos; que considera o educando como participante de outros espaços do cotidiano, além do escolar; que lhe apresenta desafios na direção de novos objetivos; que o considera integralmente, sem se centrar no “não”, na deficiência.

Quanto ao educando, em suma, se condições especiais são necessárias, nem por isso ele deve ser visto como uma pessoa com algo a menos, a quem se oferece uma “pedagogia menor”.

DEFICIÊNCIA, DIFERENÇA: NOVAS CENAS, VELHAS CENAS

Até aqui, retomamos os estudos de Vygotsky no campo das deficiências, com ênfase nas noções de caminhos alternativos e recursos especiais. Como indicado, suas proposições contêm aspectos indefinidos, formulações variáveis

é mudanças de interpretação. Tentamos salientar, contudo, um núcleo propositivo recorrente, que configura contribuições para o momento atual⁶.

Não se trata de transportar automaticamente para hoje o conjunto de análises e interpretações. Dos textos focalizados, podemos excluir afirmações datadas e superadas, discordar de certas análises ou hesitar diante de aspectos inconsistentes, mas a direção mais constante dos argumentos ainda oferece referências para a compreensão de problemas atuais, indagações conceituais, caminhos metodológicos de investigação e projeções de ação de mudança. Isto, é, as teses centrais sobre desenvolvimento, educação e deficiência nos ajudam a ponderar sobre a realidade atual, perante questões da educação escolar e de várias esferas da vida social.

Acreditamos que os problemas ora existentes não devem nos imobilizar, interromper as tentativas ou restringir nosso olhar apenas para o lado insatisfatório da realidade. Por outro lado, nos comentários a seguir, optamos por colocar ênfase “no que falta” ao grupo social, para fazer uma contraposição às concepções que perduram sobre o atendimento da pessoa com deficiência, que são centradas no que lhe falta.

Hoje, obviamente, estamos noutro contexto. Diretrizes oficiais, organizações não-governamentais e iniciativas localizadas têm dirigido a atenção para a melhoria de condições de vida e educação de sujeitos com deficiência. Discursos focalizam não a deficiência, mas a diferença ou a diversidade; não o aluno deficiente, mas a pessoa com necessidades educacionais especiais. A inclusão social está explicitamente colocada em pauta. Contudo, como esperado, diferentes visões de educação e inclusão convivem; discursos não coincidentes estão em circulação, constituindo debates de natureza conceitual e política; existem discussões controvertidas ou sem efeitos práticos sobre projetos de escolarização, inserção no trabalho, atendimento à saúde, acesso ao lazer etc.

As ações que se efetivam, impregnadas por esses discursos, mostram muitos desencontros. Em algumas regiões do Brasil, a inclusão social tem sido reduzida à inclusão escolar, e esta, por sua vez, tem se concretizado por meio da colocação de crianças com necessidades especiais em classes comuns, com um

6. Naturalmente, é indispensável articular as idéias aqui destacadas com o restante da obra do autor, para que as contribuições se mostrem de maneira mais consistente.

ensino igual para todos, deixando-se para as salas de recursos (quando existem) a tarefa de criar caminhos alternativos para a aprendizagem e o desenvolvimento. Apesar de se divulgarem orientações para adaptações curriculares, estas estão sendo implementadas parcialmente ou não respondem aos problemas essenciais. As conseqüências têm evidenciado que a “escola para todos” e a inclusão social devem ser pensadas de forma mais ampla, com propostas diferenciadas perante a heterogeneidade das necessidades especiais. A própria denominação traz algumas dificuldades para as discussões e ações, pois abarca tipos de sujeito muito diferentes, com autismo, deficiência mental, surdez ou altas habilidades etc. (além do que o uso da expressão *necessidades especiais* tem se ampliado como um “guarda-chuva”, para abranger minorias étnicas, segmentos mais pobres da população...). Outra questão central está na noção de que inclusão pode ser efetivada como uma circunstância de inserção escolar, que se estabelece num momento dado; longe disso, é uma meta a ser atingida de várias formas, continuamente, num processo.

São muitas as dificuldades para implementar a filosofia inclusivista para os indivíduos diferentes que apresentam algum tipo de deficiência. Segundo uma das diretrizes, as escolas devem receber esses alunos e efetuar as adaptações necessárias. De modo geral, presumimos que as crianças e os jovens estão sendo matriculados nas escolas que procuram, porém sabemos de situações em que o aluno com problemas de locomoção não pôde ser aceito porque as instalações não possuem rampa, banheiro adaptado ou outras características necessárias quanto ao espaço, ao mobiliário. Sabemos de escolas regulares que “devolvem” os alunos especiais para instituições especiais, depois de um período frustrado de experiência de inclusão. Mesmo nas situações em que os alunos são recebidos e permanecem, eles podem ficar à margem dos acontecimentos e da seqüência de atividades da sala de aula (apesar das boas intenções dos professores), porque pouco de especial é feito em relação às características de sua diferença.

Existem, com certeza, exceções às iniciativas que não incluem efetivamente, e parece que seu bom andamento depende, em grande parte, do tipo de necessidade especial em causa, da disposição individual de educadores e de alguma circunstância local favorável. Além disso, por vezes, os indicadores de êxito são um tanto restritos: há professores que valorizam alguns ganhos do aluno em “sociabilidade” e subestimam o fato de que ele está aprendendo quase nada em

termos de conhecimentos sistematizados previstos no plano curricular. Faltam recursos humanos e materiais suficientes, projetos pedagógicos inovadores da escola como um todo.

Não se trata de escolher entre “esta escola regular” e “esta instituição especial” que aí estão (excetuando-se algumas iniciativas promissoras), mas de inovar “a escola” e não pensá-la num funcionamento uniforme, com pequenos ajustes aos sujeitos considerados incluídos. Esses ajustes, quando acontecem, não resolvem o principal. Vygotsky foi muito crítico da escola especial de sua época, mas insistiu na existência de uma “educação especial” que atendesse àquilo que a condição não típica do aluno demandava. Segundo ele, a educação escolar tem de ser projetada para levar em conta a organização sociopsicológica peculiar dos casos de deficiência, embora as leis gerais de desenvolvimento sejam comuns a todas as crianças; tem de manter metas educacionais elevadas, promovendo a construção de capacidades emergentes, sem atrelar-se ao nível de desenvolvimento já atingido pelo aluno, com condições que atendam às peculiaridades ligadas ao tipo de deficiência, à singularidade do educando e à sua história. Assim, os “recursos especiais” e “caminhos especiais” não estão dispensados, de modo algum, porque o aluno é recebido num ambiente educativo comum. Se isso ocorrer, fica invertida a idéia de “metas educacionais iguais e caminhos diferentes”: *as metas se reduzem, e os caminhos são igualados*. Logo, é preciso um projeto em que a “escola para todos” não seja a mesma escola para todos, no sentido do oferecimento de propostas educativas iguais, indiferenciadas.

Essa ponderação nos recorda que tal aluno não pode contar apenas com *oportunidades iguais* (lema do novo milênio, como vem sendo veiculado). Deve ter direitos iguais para formar-se como pessoa e participante de diferentes esferas sociais e, nesse sentido, receber *condições diferenciadas* de desenvolvimento e educação, para uma existência ou vivência cultural digna.

As perspectivas de inclusão são também problemáticas fora do âmbito escolar, com desencontros de discursos, posições e ações, que se revelam, em muitas instâncias, em ocorrências de vários tipos. Um exemplo dá uma pequena amostra desse cenário. O decreto federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, referente à Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, entre outras determinações e acenos de mudança, aponta para a expansão de medidas que removam barreiras físicas e arquitetônicas para a locomoção de

pessoa com deficiência física ou mobilidade reduzida. Por outro lado, essas barreiras são ainda vistas como naturais, até nos círculos oficiais que dizem pretender eliminá-las. Pouco depois daquele decreto, uma campanha de vacinação promovida pelo Ministério da Saúde foi veiculada pela televisão. As cenas mostravam as dificuldades de deslocamento e os esforços de uma pessoa em cadeira de rodas, descendo de um ônibus e começando a subir uma escada. E a mensagem sugerida era, em síntese: “Se não vacinar seu filho, ele vai ter que enfrentar isto”. Todos achamos fundamentais as medidas de prevenção. Porém, parece, no mínimo, incongruente que o apelo à ação preventiva se apóie numa das omissões mais visíveis da sociedade em relação às pessoas com problemas de locomoção (no caso, condições de transporte, acessos com rampa).

Ao mesmo tempo, a mídia mostra gestos muito expressivos de reivindicação daquilo que continua sem receber atenção: pessoas em cadeira de rodas quebrando guias de calçadas, em protesto público pela falta de adaptações que lhes permitam transitar pelas ruas. Mostra, ainda, a capacidade de trabalho de pessoas com Síndrome de Down, cegos, surdos etc. Atualmente, pessoas com necessidades especiais atuam em suas próprias associações, para a reivindicação de direitos. A organização das formas de convivência de alguns grupos começa a ser reconhecida como comunidade. Crianças e jovens com problemas locomotores dançam e praticam esportes. Projetos propiciam acesso a museus e exposições de arte para públicos especiais. Há programas de empresas para receber empregados com deficiência, em resposta a determinações legais. Apesar das contradições de certos discursos e realizações e daquilo que ainda não está sendo realizado, esses indicadores atestam a concretização de transformações significativas e fazem parte de novas cenas, as quais, entretanto, convivem com velhas cenas.

Ainda podemos observar, seja diretamente, seja por relatos de outros ou pela imprensa, situações dramáticas vividas por pessoas com deficiência. Crianças com grande prejuízo de desenvolvimento e deficiência mental são ainda ocultadas da comunidade pela família. Os exemplos são muitos, nem sempre divulgados. Alguns são documentados. Vale lembrar uma matéria de jornal, de poucos anos atrás, que mostrava aspectos da vida de alguns sujeitos com deficiência múltipla. Eles eram mantidos presos, enjaulados ou amarrados em casa, por falta de instituições de saúde e de educação na região em que moravam. Vivendo em lares muito pobres, não recebiam certos cuidados básicos. Os fami-

liares saíam para o trabalho, não podiam dar atenção o tempo todo, nem tampouco sabiam conter episódios de agressividade, lidar com formas “primitivas” de conduta etc. Por essa razão, deixavam-nos confinados. Essa situação, naturalmente, não promovia as potencialidades (no sentido vygotskiano) para a construção das funções superiores, nem mesmo a transformação das elementares. A matéria referia-se a localidades de Sergipe (*Folha de S. Paulo*, de 26 dez. 1997). Em um dos casos, um rapaz de 18 anos vivia, desde menino, num espaço reduzido, sem janelas, trancado com grades de ferro. Em outro, uma senhora contava sobre o confinamento de seu neto, que tinha 12 anos, apresentava deficiência mental, não ouvia nem falava e tinha convulsões com frequência. Ela dizia que o menino era calmo, mas não tinha controle sobre seus movimentos. Se ficasse solto, caía ou se machucava com facas, pedras, móveis, objetos. As refeições eram dadas diretamente no chão, já que ele não aceitava usar o prato. E não era mantido vestido porque comia as próprias roupas. Ela chegou a levá-lo a um hospital psiquiátrico público uma vez, porém a instituição foi fechada em seguida. A família não tinha como buscar atendimento particular ou outra solução, devido principalmente à situação financeira, à falta de informação e à distância de locais que poderiam oferecer assistência.

São trágicas formas de mera sobrevivência, se é que podemos qualificar isso como tal. É lamentável que as instituições não tenham chegado até essas famílias desamparadas. E, ao lado desse quadro, há acontecimentos menos gritantes, quase sutis, que revelam outros aspectos igualmente dramáticos da atuação do grupo social com relação à pessoa com condições não típicas de desenvolvimento, em regiões mais ricas ou mais pobres.

Uma situação que ilustra bem essas ocorrências “sutis” é a seguinte: há pouco tempo, eu estava num supermercado e, quando fui passar as compras pelo caixa, notei que o funcionário era surdo. Cumprimentei-o, ele sorriu e começou a registrar os itens. Uma mulher chegou a uma certa distância e, como não havia fila de clientes ali, fez uma pergunta ao funcionário, elevando bem a voz: “Esse caixa vai continuar aberto?” Olhei para ele, que estava com a cabeça baixa, teclando. Passaram-se poucos segundos. Voltei-me para falar com a mulher, mas ela antecipou-se e gritou: “Ei, rapaz, você é surdo?” (num tom de insulto, pois, afinal, “surdo” ainda é uma palavra ofensiva). Olhei para o funcionário, que continuava operando o teclado, olhei para ela e disse: “É, ele é surdo”.

A mulher ficou parada, até entender. Depois, desconcertada mas ainda mostrando muita irritação, afastou-se na direção de outro caixa. Em suma: um ouvinte insultando um surdo como “surdo” e desacreditando de sua competência para o trabalho. É possível imaginar que a situação seria outra se houvesse uma pequena placa informativa de que se tratava de um surdo. Porém, talvez não mudasse no fundamental. Em supermercados onde essa identificação é feita, vários surdos dizem estar acostumados a clientes que param, lêem a placa e imediatamente procuram um “caixa ouvinte”.

Comentários finais

Para apontar contribuições da abordagem histórico-cultural em relação aos temas aqui tratados, orientamos a atenção para alguns aspectos do atual movimento de inclusão social, problematizando primeiramente a inclusão escolar. Algumas dificuldades sérias foram levantadas quanto às perspectivas da efetiva inclusão que almejamos. Entretanto, é evidente que não esperamos que a escola se transforme sozinha, independentemente dos rumos de outras instituições da sociedade. As políticas públicas e mudanças conjunturais nacionais e internacionais afetam o que a escola realiza. E não podemos esquecer da mescla de finalidades da política de inclusão, entre as quais está o atendimento a direitos de cidadania, mas também a redução de custos para o Estado.

Por certo, não dá para simplificar a questão do atendimento às diferenças, no âmbito educacional. Como aponta Sá Barreto (1998), mesmo nessa era de globalização, temos de refletir sobre a persistente importação de modelos de outros países, que apresentam distinções marcantes em comparação à nossa realidade educacional e à vida de nossa população. Ao lado disso, os discursos sobre respeito à diferença e formação da cidadania, ligados aos anseios de uma educação democrática, vêm se transformando e abarcando idéias que destacam direitos ora políticos, ora sociais, ora civis, com sentidos múltiplos. Mesmo a referência a direitos humanos tem assumido conotações de “direitos individuais”, o que merece reflexão, por efetuar um afastamento da dimensão coletiva dos problemas e resultar numa visão fragmentária deles. Embora aquela autora não tematize diretamente a inclusão de sujeitos com necessidades especiais, outra de suas considerações é pertinente aqui: diante de mudanças pretensamente desejadas, atribui-se uma nova responsabilidade à educação, a de “costurar o esgarçado

tecido social” (p. 21). É importante pensar por esse ângulo porque, se não é admissível eximir a escola de responsabilidades, também não se pode culpabilizá-la unilateralmente, nem assumi-la como a principal instituição transformadora.

Ainda quanto às perspectivas de inclusão social, levantamos algumas questões fora da esfera escolar. Retomando as cenas dos deficientes confinados, torna-se claro que ainda precisamos avançar nas análises, propostas e ações, para que as políticas públicas, os vários segmentos sociais e instituições propiciem às crianças com deficiência um conjunto de experiências que se orientem para o processo de “tornar-se humano”, no sentido proposto por Vygotsky. Mais que isso, considerando o drama dos confinados e o “incidente” com o empregado surdo, precisamos avançar na transformação de mentalidades e em iniciativas político-sociais que estendam as possibilidades do processo de “tornar-se humano”, agora em outro sentido, também aos demais membros “normais” do grupo social, dos quais depende a construção de caminhos alternativos para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Precisamos estender para as diversas necessidades especiais a afirmação que Vygotsky fez sobre a cegueira: para o desenvolvimento dos cegos, “a reeducação dos videntes é uma tarefa social e pedagógica de enorme importância” (p. 64).