

Concepções de sujeito enquanto ser sociocultural: correlações com a deficiência e a educação inclusiva em Vigotski

Conceptions of the subject as socio-cultural being: correlations with disability and inclusive education in Vygotsky

Karen Andréa Comparin

Professora Assistente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Unioeste), Mestre em Letras – Linguagem e Sociedade (Unioeste), Especialista em Acupuntura pelo Instituto Brasileiro de Therapias e Ensino (IBRATE), Graduada em Fisioterapia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Email: karencomparin@gmail.com

Maria Lidia Sica Szymanski

Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Pós-Doutora em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação (UNICAMP), Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano (USP), Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP), Graduada em Formação de Psicólogo (Tuiuti), Graduada em Psicologia (Tuiuti), Graduada em Pedagogia – Licenciatura Longa (USP). Email: szymanski_@hotmail.com

Resumo

Este estudo teórico tem por objetivo fazer correlações entre a deficiência e as concepções de homem/sujeito na perspectiva da Psicologia Histórico Cultural e trazer alguns aspectos da educação inclusiva. Quanto ao processo de desenvolvimento humano existem duas perspectivas: a que enfatiza aspectos biológicos e a que enfatiza aspectos socioculturais. A perspectiva sociocultural considera que o ser humano nasce com características biológicas próprias, mas é na interação com o outro que o processo de humanização se concretiza. O indivíduo com deficiência é visto em Vigotski como aquele que deve ser incluído nesse processo, com foco em suas potencialidades e não em seus defeitos. Na perspectiva da educação inclusiva, considera-se que a escola especial para crianças com deficiência, é uma forma de segregação, acarretando danos à formação social e psíquica destas crianças.

Palavras-Chave

Deficiência; Sujeito Sociocultural; Educação Inclusiva.

Abstract

This theoretical study aims to make correlations between disability and the conceptions of man/subject from the perspective of the Cultural-historical Psychology and to bring some aspects of inclusive education. With regard to the human development process, there are two perspectives: the one that emphasizes biological aspects and the one that emphasizes sociocultural aspects. The sociocultural perspective considers that human beings are born with their own biological characteristics, but it is in the interaction with others that the humanization process takes place. The disabled individual is seen in Vygotsky as the one who should be included in this process, focusing on potentials and not on their defects. From the perspective of inclusive education, it is considered that the special school for children with disabilities is a form of segregation, causing damage to the social and psychological formation of these children.

Keywords

Deficiency; Sociocultural Subject; Inclusive Education.

Introdução

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem o impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, Art. 2º).

A partir desse conceito compreende-se que o impedimento ao desenvolvimento pleno da pessoa com deficiência não está na deficiência em si, mas nas barreiras sociais a ela impostas. Não se tratam apenas de barreiras físicas como escadas ou acesso ao transporte - as quais também são importantes -, tratam-se de barreiras sociais, decorrentes de preconceitos historicamente ancorados em uma concepção biologizante do desenvolvimento humano, as quais cerceiam a aprendizagem e o desenvolvimento ao invés de promovê-lo.

Essa postura preconceituosa, correspondente à visão biologizante do desenvolvimento humano, é denominada inatista, na medida em que considera que o homem amadurece de acordo com o avanço na idade cronológica. E entende a deficiência física, mental, intelectual e/ou sensorial como uma barreira em si, a qual impediria o desenvolvimento do deficiente.

Algumas versões conceituais, nessa postura, até admitem a influência do ambiente no processo de desenvolvimento humano, porém não compreendem que as relações sociais são imprescindíveis nesse processo e determinarão suas possibilidades.

Em oposição à concepção biológica, a concepção sociocultural considera que a interação social é imprescindível à aprendizagem e ao desenvolvimento humano e entende que as condições biológicas do deficiente podem ser compensadas, na medida em que novas relações sociais propiciem o desenvolvimento de novos caminhos neuronais.

Dessa forma, a igualdade de oportunidades para a população mundial, propugnada por organismos internacionais como a Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), torna-se crucial quando se discute a Educação Especial. E, de maneira geral com relação à Educação Especial, a legislação brasileira ratifica as posições desses organismos internacionais, ao discutir a saúde e a educação das pessoas com deficiência/necessidades educativas especiais (NEE).

No Brasil, a Constituição cidadã, ou seja, a Constituição Federal de 1988, (BRASIL, 1988) principal documento que rege a educação, em seu Art. 205, estabelece a educação como direito de todos sendo de responsabilidade do Estado e da família. Este mesmo artigo estabelece que a sociedade deve colaborar para a promoção e incentivo da educação a todo brasileiro, visando seu integral desenvolvimento, bem como preparando-o para o trabalho e o exercício de sua cidadania.

Nesse sentido, o Art. 206 estabelece que o ensino deverá ocorrer com igualdade de oportunidades para que além do acesso, o sujeito permaneça na escola, a qual deve efetivar a Educação Especial, garantindo “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, conforme especificado no Art. 208, inciso III. (BRASIL, 1988).

Cumprir destacar ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/1996 que normatiza a educação brasileira respeitando os princípios da Constituição Federal e, no Capítulo V, art. 59, dispõe sobre a Educação Especial:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; [...]. (BRASIL, 2018, p. 39)

Pode-se constatar, portanto, que a LDBEN 9394/1996 estabelece que os sistemas de ensino devem organizar-se, do ponto de vista pedagógico, para possibilitar o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência/NEE no sistema regular de ensino pois a escola é para todos, todos têm o direito de serem incluídos, tendo suas necessidades individuais atendidas. (BRASIL, 2018).

Na mesma direção, o Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, determina que em território brasileiro “serão executados e cumpridos tão inteiramente como neles se contém” o que ficou acordado na Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo que foram assinados em Nova York, em reunião organizada pela ONU em 30 de março de 2007. (BRASIL, 2009, p. 1).

Enfim, há um respaldo legal no sentido de que, no Brasil, o deficiente tenha as condições educacionais necessárias que lhe permitam, integrado às escolas comuns, aprender e, portanto, desenvolver-se. No entanto, as pesquisas têm revelado as condições precárias de infraestrutura escolar, agravadas pelas atuais medidas que vem sendo implantadas pelo Estado, principalmente nesta transição entre a segunda e a terceira década do século XXI, solapando a carreira docente e a área da Educação no cenário nacional.

Entenda-se, aqui, medidas restritivas como a efetivação de políticas educacionais voltadas à não estabilidade na contratação do trabalho do professor e a insuficiente oferta de formação continuada dificultando-lhe apropriar-se da fundamentação teórica necessária ao trabalho pedagógico - o que exige compreender o aluno, com ou sem deficiência como um ser sociocultural -, as quais têm impedido que o trabalho pedagógico, envolvendo ou não alunos com deficiência/NEE, ocorra com a qualidade necessária. (STEPANHA, 2017; PRAUZE; 2020; VIEIRA; 2020).

Há, portanto, um grande desafio atual, na busca de efetivar políticas públicas que possibilitem à escola cumprir seu papel social, permitindo a todos que a ela chegam, a apropriação dos conhecimentos científicos necessários a uma aprendizagem que promova o desenvolvimento dos alunos, e em especial criando condições para inserir o sujeito com deficiência na sociedade em geral.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo 2010, cerca de 46 milhões de brasileiros, aproximadamente 24% da população, declarou ter algum grau de dificuldade visual, auditiva ou motora, ou possuir alguma deficiência mental/intelectual. Ainda segundo o IBGE, se levadas somente em consideração as grandes ou totais dificuldades visuais, auditivas, motoras e ainda as grandes dificuldades mentais e intelectuais, o índice cai para 6,7% da população, correspondendo a cerca de 12,5 milhões de brasileiros. Mas, da mesma forma, trata-se de um número bastante expressivo, referente a uma população que necessita de inclusão na sociedade em geral. (IBGE, 2020).

A inclusão da pessoa com deficiência exige criar ações para a acessibilidade: desenho universal¹; ajuda técnica; minimização de barreiras, sejam arquitetônicas/urbanísticas, nos transportes, nas tecnologias ou atitudinais; ampliar formas de comunicação, adaptação, mobilidade e moradia; bem como de preparo pessoal e profissional para atendimento e apoio educacional. (BRASIL, 2015, Art. 3º).

Porém, um aspecto fundamental na perspectiva da inclusão refere-se à concepção de homem e de desenvolvimento que permeia a sociedade e, mais especificamente, a escola. As duas posturas mencionadas sobre o processo de desenvolvimento humano - inatista e sócio-histórica -, articulam-se a duas concepções diferentes quanto à origem evolutiva do próprio homem.

De um lado, algumas teorias entendem o homem de forma abstrata, como um ser biológico descolado de seu contexto social. E de outro, a concepção sociocultural considera que o homem se constituiu e constitui-se, a partir da interação social com os demais seres de sua espécie, datado e situado historicamente.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só se apropriando delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (LEONTIEV, 2004, p. 301).

Gramsci (2001, p. 62), neste sentido, menciona que:

Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem “actual” [sic] à sua época.

Neste contexto, este estudo teórico tem como objetivo fazer correlações entre a deficiência e as concepções de homem/sujeito como *ser sociocultural*, além de trazer alguns aspectos da educação inclusiva. Para isso serão abordados autores clássicos da Psicologia Histórico Cultural como Lev Semyonovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria e Alexei Nicolaevich Leontiev. Ainda, a seguir, reflete-se sobre aspectos fundamentais na organização do processo pedagógico, de forma a promover a educação inclusiva.

1. Concepções de Sujeito Enquanto Ser Sociocultural

De acordo Darwin, o homem originou-se no mundo animal, e a partir dessa origem, é produto de uma evolução gradual tornando-se qualitativamente diferente dos demais animais. Esta teoria também foi sustentada posteriormente pela anatomia comparada, pela paleontologia, embriologia e pela antropologia. (LEONTIEV, 2004).

Entretanto, a ciência progressista, em outra direção, parte da ideia de que o homem é um ser de natureza social, e tudo o que nele tem de humano advém da vida em sociedade, a qual possibilita a apropriação da cultura criada pela humanidade. Engels foi um dos precursores a dizer que o homem se diferenciou do animal, em um lento processo de

¹ Concepção de produtos, ambientes, programas, serviços e tecnologias de uso universal, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação.

*hominização*², durante milhões de anos, até passar a viver numa sociedade organizada, com base no trabalho. (LEONTIEV, 2004).

Nessa perspectiva, considera-se que a organização social decorrente do trabalho humano, estabeleceu o início da espécie *Homo Sapiens*, o homem moderno. Sua rápida evolução histórica - contrastando com sua lenta evolução biológica - vem sendo intensivamente marcada por um processo de humanização, cuja evolução é regida por leis sócio-históricas.

Biologicamente, desde o surgimento do *Homo sapiens*, não ocorreram grandes mudanças genéticas. No entanto, do ponto de vista social, a evolução foi progressiva e rápida. Isto significa que a espécie humana atual já possui, do ponto de vista biológico, tudo que precisa para seu desenvolvimento sócio-histórico. (LEONTIEV, 2004). O que vai distinguir e estabelecer diferenças entre os homens pouco depende de aspectos biológicos e inatos.

Mas, o documento *Sustainable Development Report* (2020), o qual consiste em um relatório que compara todos os diferentes países, ressalta suas diferenças gritantes quanto aos aspectos fundamentais para que o ser humano viva com dignidade. Portanto, se as diferenças biológicas entre os homens são insignificantes, as diferenças constatadas decorrem de suas relações sociais, e mais precisamente do lugar em que os homens se inserem nas relações de produção, o que lhes possibilitará ou negará o acesso às aquisições culturais da humanidade, assim como aos direitos básicos de moradia, saúde e educação, os quais deveriam estar garantidos a todos os seres humanos.

Nesse processo de evolução, destaca-se, em relação aos outros animais, a capacidade do homem de acumulação histórica. Ao utilizar um instrumento, por exemplo, instintivamente o animal o usa e o abandona, nesse uso não há processos de aquisição ou de acumulação de conhecimentos. Assim, entre os animais não há trabalho no sentido histórico.

Em outra direção, o homem coletivamente produz e carrega sua história, ao transformar e agregar propriedades aos instrumentos. Também os instrumentos carregam e sintetizam sua própria história, bem como coletivamente, as ações e operações que envolvem sua utilização.

E mais, o homem propicia às novas gerações a aquisição dessa história, transmitindo-a por meio da realização das atividades coletivas que constituem o trabalho. Ombreadas às gerações anteriores, essas novas gerações dão ao instrumento novas propriedades, e assim acontece a evolução, o aprimoramento, e faz-se a história humana. Os movimentos humanos naturais instintivos, reorganizam-se gradativamente, e assim, formam-se faculdades ou funções psíquicas superiores, distintas daquelas dos animais. (LEONTIEV, 2004).

Na relação com o mundo, o funcionamento dos órgãos dos sentidos, os pensamentos, os sentimentos, a vontade, o amor, toda a individualidade, são órgãos sociais, e envolvem uma apropriação da realidade, a qual decorre da necessidade humana de transformá-la pelo trabalho, para sobreviver. (MARX, 2004).

O trabalho faz do homem um ser não apenas natural e objetivo, mas um ser natural humano, um ser universal, genérico, distinguindo-o do animal. Pode-se afirmar com Marx (2011, p. 102) que o trabalho “[...] é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do

² Segundo a paleoantropologia a hominização aconteceu em estádios durante cerca de 20 milhões de anos. Esse processo envolveu transformações genéticas de homínídeos, animais bípedes que viviam em grupos e usavam utensílios rudimentares, mantendo uma comunicação muito primitiva. Porém, gradativamente esses seres começaram a fabricar instrumentos e a se organizarem em uma forma bem primária de trabalho em sociedade, o que exigiu uma comunicação rudimentar. Considera-se que o trabalho coletivo marca o início da espécie humana, e das novas necessidades sociais decorrem algumas alterações anatômicas (formato do cérebro, mãos e órgãos do sentido). (LEONTIEV, 2004).

metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”.

Ao considerar o trabalho como mediador do metabolismo entre o homem e a natureza, Marx postula que tanto o trabalho modifica a natureza, quanto modifica o próprio homem.

O processo de trabalho, [...] em seus momentos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso –, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 2011, p. 192).

E Leontiev (2004, p. 284), esclarece:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando do trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões específicas humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo.

Com base no trabalho, o ser humano cria os primeiros elementos de uma visão do mundo livre da magia, equilibrando a ordem social e a natural, e dando o primeiro passo para o desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética sobre o mundo, para a compreensão da atualidade como síntese de todas as gerações que passaram, projetando-se para o futuro num movimento de vir a ser. (GRAMSCI, 2001).

A atividade consciente do homem muito difere do comportamento mecânico e automático dos animais, e sintetiza-se em três traços fundamentais apontados por Luria (1999).

O primeiro traço corresponde ao fato de que a atividade consciente do homem, não está obrigatoriamente ligada a motivos animais e sim é regida por necessidades complexas, chamadas de “superiores” ou “intelectuais”. Tratam-se de necessidades cognitivas, voltadas à aquisição de novos conhecimentos, além da necessidade de comunicação e da necessidade de ser útil à sociedade.

O segundo traço é que o homem é capaz de refletir sobre as condições do meio de forma mais profunda do que o animal. Enquanto o animal restringe-se à impressão imediata, o homem pode abstrair a partir da impressão imediata e interpretá-la.

O terceiro traço refere-se ao fato de que, enquanto o comportamento animal tem apenas duas fontes, a hereditariedade e o resultado da experiência individual, a atividade consciente do homem tem uma terceira, a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem forma-se por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e é transmissível no processo de aprendizagem.

Portanto, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, as peculiaridades que diferenciam a atividade consciente do homem do comportamento dos animais, decorrem do trabalho social, o qual é a “[...] forma inicial de todo tipo de atividade [...] é a prática histórico-social da raça humana, ou seja, a atividade de trabalho coletiva, adequada, objeto sensorial, transformadora das pessoas”. (DAVIDOV, 1988, p. 27).

Por isto as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da "alma" nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas. (LURIA, 1999, p. 75).

Porém o homem, ao preparar seus instrumentos de trabalho, assume um comportamento que dá *sentido* à sua necessidade imediata, ou seja, para satisfazer a necessidade do alimento, este homem desenvolve o instrumento que matará a vítima, que servirá de alimento. Portanto, a vivência humana envolve um sentido, não se trata somente do imediato e sim de uma simulação do futuro, possibilitando o surgimento da consciência. (LEONTIEV, 2004; LURIA, 1999).

Ao trabalhar coletivamente, a consciência permite cotejar as demandas sociais aos recursos pessoais, ou as necessidades a serem satisfeitas à sua consecução, e readequar as ações e operações se necessário for, para alcançar os objetivos, que antes do processo já estão representados no pensamento.

A consciência envolve a capacidade de complexificar o comportamento, por meio da experiência anterior, articulada à ação presente, objetivando o resultado futuro, superando e às vezes até se opondo aos motivos biológicos. (LURIA, 1999). Mas, ela decorre do desenvolvimento das outras funções psicológicas humanas como a atenção, a memória, a linguagem e o pensamento, enfim a consciência depende do desenvolvimento do arcabouço psíquico que permite ao ser humano relacionar-se com os outros homens, ao realizar o trabalho coletivo.

Essas funções psicológicas de início são biológicas (percepção, atenção, memória...) mas com a vivência, na medida em que interage socialmente, o ser humano vai se apropriando das palavras que circulam em seu grupo social, aprendendo a prestar atenção nos elementos que seu grupo percebe, memorizando suas ações e operações, denominando os instrumentos que utiliza, enfim, sobre uma base biológica, a partir da interação social essas funções psicológicas desenvolvem-se por meio da internalização, processo que segundo Leontiev (2004), consiste na reconstrução interna das ações e operações externas humanas.

Assim, conforme os homens desenvolvem suas atividades, que envolvem tarefas, ações e operações, os signos e as palavras ditas e ouvidas são internalizados, funcionando como mediadores, representando essas ações e operações.

É por meio desse processo de internalização, na interação com o outro e compreendendo seu papel na sociedade que o homem se “humaniza”. É através da internalização das atividades sociais, da apropriação das suas funções psicológicas superiores historicamente desenvolvidas, que o homem dá seu grande salto qualitativo. E desse processo resultam gradativamente a consciência e a autorregulação da vontade, que irão coordenar todas as outras funções psíquicas.

Ressalta-se, portanto, que, em princípio, a consciência é social e dialeticamente individual, ou seja, a consciência individual do ser humano é resultado da apropriação das normas, dos conhecimentos, da linguagem e do pensamento, enfim do conjunto das funções psíquicas que circulam na relação com os outros seres humanos com os quais interage.

E, ao analisar se suas ações o estão conduzindo ao objetivo que a atividade laboral exige, o ser humano o faz com esse arcabouço que se apropriou. Nesse processo, sua consciência permite cotejar as demandas da sociedade às suas condições para atendê-las, o que o move na busca dos objetos/ações necessárias para satisfazê-las.

Para explicar o desenvolvimento psíquico humano, Leontiev (2010, p. 64) traz o conceito de atividade dominante, que corresponde àquela “na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados [...]”. Dela “[...] dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas [...] observadas em um certo período de desenvolvimento³”.

³ Idem, *ibidem*.

Mas “cada nova geração e cada novo indivíduo pertencente a uma certa geração possuem certas condições já dadas de vida, que produzem também o conteúdo de sua atividade possível, qualquer que seja ela.”⁴. Ou seja, conforme se alteram as condições históricas concretas de vida do homem, novas demandas lhe são colocadas pela realidade com a qual se defronta, exigindo-lhe novas ações e operações para atendê-las. Portanto, são essas condições históricas das quais dependem as atividades humanas que, em última instância, provocam o desenvolvimento.

Leontiev (2010, p. 66) propõe que se analisem “quais as relações que ligam o tipo principal de atividade” que o homem desempenha, ao “verdadeiro lugar que esta atividade ocupa no sistema das relações sociais” para que se possa compreender o desenvolvimento psíquico.

Quando o lugar que a atividade ocupa no mundo das relações humanas, principalmente de trabalho, “não corresponde às suas potencialidades, a criança se esforça para modificá-lo”⁵, o que vai promovendo seu desenvolvimento. E Leontiev esclarece que quando “Surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida”⁶, “sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica”.

O mesmo processo ocorre em qualquer fase da vida. Quando o lugar que o homem ocupa no trabalho não corresponde às suas potencialidades, esse homem se esforça para modificá-lo, o que vai promovendo seu desenvolvimento.

Entretanto, muitas vezes, essa contradição explícita entre o modo de vida do homem e suas potencialidades não pode ser amenizada pela possibilidade de novos desafios em seu trabalho, ou mesmo por um novo trabalho mais adequado às suas possibilidades. Nesse caso, geram-se crises pois embora já tenha superado este modo de vida, as condições concretas de suas relações de trabalho não lhe possibilitam trocar de atividade.

Novas atividades demandarão avanços no funcionamento psíquico, exigindo que o ser humano se aproprie de novas palavras, novos termos, a serem memorizados, novos movimentos a serem aprendidos, novos aspectos da realidade a serem percebidos e compreendidos. Enfim, o trabalho que o homem desempenha, que se articula às condições históricas concretas de sua vida, promove seu desenvolvimento, sua humanização, que corresponde à sua apropriação da cultura que a humanidade vem produzindo ao longo dos séculos. (LEONTIEV, 2004).

Seguindo na perspectiva do homem como um ser social, muitos autores trazem suas contribuições:

Sustentada pelo *prefácio de 1859* – Para a crítica da economia política – de Marx, a concepção de homem em Gramsci fornece sólidos fundamentos para uma teoria da personalidade que compreende a constituição do indivíduo enquanto resultante da materialidade dos processos e das relações humanas. (RAGAZZINI, 2017, p. 410).

O ser humano em Bakhtin (1997) tem a mesma conotação histórica, dialeticamente individual e social, constituindo-se por meio de sua relação necessária com o outro, como síntese de múltiplas relações sociais.

Bakhtin também questiona a concepção de indivíduo biológico abstrato e afirma que o homem tem, além do biológico, o nascimento social. Exemplifica falando que o homem não nasce como um organismo biológico abstrato, mas sim, como um burguês ou um proletário,

⁴ Ibidem, p. 65.

⁵ Idem, ibidem.

⁶ Idem, ibidem.

um russo ou um francês, em 1800 ou 1900, portanto, um sujeito com orientação social. (FREITAS *et al*, 2015).

O sujeito em Vigotski é um ser em constante transformação, apoiado na sua carga genética, tornando-se único na relação com o outro. É na coletividade, nos costumes, informações, valores e objetos de cada sociedade que as concepções de mundo e de si próprio vão se elaborando. O social cria e recria o homem e este por sua vez, tem a capacidade inigualável de construir e reconstruir o social. (FREITAS *et al*, 2015).

Entre as instituições sociais, destaca-se em especial o papel da escola, cuja função é eminentemente educadora. Nela, os conhecimentos científicos básicos necessários à humanização do sujeito para viver na sociedade em que se insere, são organizados sistematicamente, a fim de facilitar sua apropriação pelos que a escola recebe. Nesse viés, a seguir, apresentam-se alguns elementos para balizar essa inserção na escola, os quais, além de fundamentarem as ações e operações do professor envolvendo especificamente o aluno com deficiência/NEE, orientam qualquer trabalho pedagógico escolar.

2. A Educação Inclusiva em Vigotski

Incluir o deficiente seja ele físico, mental, intelectual ou sensorial, na sociedade, não é uma tarefa fácil. Mesmo que políticas de inclusão existam, elas são relativamente novas e desafiadoras, pois, envolvem muitas áreas do conhecimento, como a educação, a cultura, as tecnologias, e as comunicações. E, mais do que tê-las registradas em leis e decretos, as políticas de inclusão exigem aporte financeiro e intenção política de sustentação que as garantam.

Sob a perspectiva apresentada, que considera o homem como um *ser sociocultural*, a criança deficiente ou com NEE deve ser incluída na sociedade em geral, estimulando-se suas potencialidades e não com foco em seus defeitos. Trabalhando com crianças deficientes, Vigotski foi um dos precursores da educação inclusiva, ao afirmar que o meio social, e em especial a escola, com seus estímulos e desafios, promove o desenvolvimento.

[...] O ensino unicamente é válido quando precede o desenvolvimento. Então desperta e engendra toda uma série de funções que se achavam em estado de amadurecimento e permaneciam na zona de desenvolvimento próximo. (VIGOTSKI, 2001, p. 243).

Essa afirmação significa, que não é necessário esperar que determinado aspecto do desenvolvimento se manifeste, para então ensinar, pois a boa aprendizagem adianta-se ao desenvolvimento e o promove. Isto é, primeiro a criança aprende e ao aprender se desenvolverá.

Além disso, no desenvolvimento psíquico de qualquer ser humano, com ou sem deficiência, suas funções psíquicas primeiro estão em seu contexto social, para então serem por ele apropriadas. Como afirma Vigotski (2010, p. 699, grifo nosso):

[...] as funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento *coletivo* da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança.

Essas funções psicológicas primeiro ocorrem no comportamento coletivo, como formas de cooperação com outros seres humanos, por meio da imitação a qual gradativamente

vai promovendo a compreensão individual das ações e operações realizadas. (VIGOTSKI, 2001; LEONTIEV, 2010). Porém, não se trata de uma imitação mecânica e sim de um processo no qual, ao imitar a consecução de uma tarefa, a criança acompanha cognitivamente suas etapas, ou seja, imita com compreensão.

Na verdade, a sociedade é dinâmica, e uma característica vista como inferior hoje, pode sofrer alterações sociais e em outro momento histórico ser considerada como superior. Portanto, embora a deficiência seja colocada como inferior, por estar assim designada socialmente (SILVA; MENEZES; OLIVEIRA, 2013), cabe à escola incluir essa criança no sistema regular de ensino, pois, na perspectiva da educação inclusiva, e, por não se entender a deficiência como um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo, conviver na diversidade propiciará às crianças envolvidas, deficientes ou não, uma rica possibilidade de desenvolvimento.

Assim, Vigotski (2019) considerava a escola especial como uma forma de separar as crianças em grupos de alunos normais e deficientes, acarretando-lhes danos à formação social e psíquica, por restringir às crianças deficientes as possibilidades de interagirem com todas as demais crianças.

Esse processo de inclusão é muito importante para possibilitar o desenvolvimento das potencialidades do deficiente, uma vez que no processo educativo, o meio, o professor, a criança, devem formar uma unidade indivisível, pois, é nesta indivisibilidade que se constitui a vivência, e é nessa vivência, marcada pela diversidade, que a criança se desenvolve. (MELLO, 2010).

Principalmente na educação escolar, os “processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores tem como fonte a colaboração e a instrução”. (VIGOTSKI, 2001, p. 244). Por colaboração entende-se o trabalho da criança deficiente ou com NEE, com outra criança capaz de realizar aquela tarefa, ou com o professor nas situações de ensino no coletivo escolar.

No processo de aprendizagem, vários processos internos serão ativados, os quais ocorrem de início em um movimento no qual a criança imita a outra, ou o adulto ao qual observa. Quando esses processos são assimilados/internalizados, tornam-se parte do desenvolvimento independente da criança. (VIGOTSKI, 2019).

Portanto, quando a criança deficiente estiver trabalhando pedagogicamente com outra criança mais desenvolvida ou com o professor, as ações e operações mentais necessárias à consecução das atividades que vai realizando, serão gradativamente apropriadas por essa criança.

Vigotski considera esse aspecto essencial no aprendizado infantil de qualquer criança, e especificamente, da criança deficiente. O fato de se trabalhar pedagogicamente no que ele chama de *zona de desenvolvimento iminente* promove o desenvolvimento daquelas funções psicológicas que estão em processo de desenvolvimento.

O ensino seria totalmente inútil se só pudesse utilizar o que já se desenvolveu, se não se constituísse ele próprio em fonte para a aparição de algo novo. Por isso, o ensino é verdadeiramente frutífero quando ocorre dentro dos limites do período que determina a zona de desenvolvimento iminente. (VIGOTSKI, 2001, p. 243).

No processo de desenvolvimento normal da criança, nos primeiros anos de vida devido ao desenvolvimento cerebral e ao acúmulo de experiência, a criança apropria-se da fala que circula ao seu redor. Por meio do trabalho na escola, ela domina o sistema numérico e, mais adiante, em condições favoráveis, adentra no mundo da álgebra. Esse caminho, poderia levar à suposição de que se trata de uma evolução natural, que decorre do avanço

cronológico.

Contudo, em se tratando da criança com deficiência, esta sequência lógica não se aplica necessariamente, pois podem lhe faltar certos órgãos. Nesses casos “[...] a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal”. (VIGOTSKI, 2011, p. 867). Portanto, a cultura da humanidade pode ser apropriada pela pessoa com deficiência, desde que adequadamente ensinada.

Nós nos acostumamos com a ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grande experimento cultural que mostrou ser possível ler com os dedos e falar com as mãos revela-nos toda a convencionalidade e a mobilidade das formas culturais de comportamento. Psicologicamente, essas formas de educação conseguem superar o mais importante, ou seja, a educação consegue inculcar na criança surda-muda⁷ e na cega a fala e a escrita no sentido próprio dessas palavras. (VIGOTSKI, 2011, p. 868).

Assim, Vigotski afirma que o ensino não deve focar naquilo que já foi alcançado pela criança, mas naquilo que está em desenvolvimento, que ainda não se consolidou, nas possibilidades e não nas dificuldades. É na vida social, no acesso aos signos culturais, que as funções psicológicas superiores se desenvolvem. Conhecer como a criança, com ou sem deficiência, se apropria do conhecimento, não dando ênfase à deficiência em si é o mais importante para o seu desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2019).

3. Aspectos Fundamentais na Organização do Processo pedagógico de Forma a Promover a Educação Inclusiva

Entende-se o aluno, com ou sem deficiência ou NEE, como um ser histórico-social, cujas condições de desenvolvimento e humanização dependem diretamente de seu contexto social. Nessa perspectiva, destaca-se o papel da escola no sentido de organizar o ensino ombreado ao conhecimento produzido pelas gerações anteriores, de forma que o aluno possa humanizar-se, ou seja apropriar-se desses conhecimentos.

O aluno desenvolve sua consciência à medida que, apropriando-se dos conceitos científicos, aprende a pensar teoricamente, o que lhe permite, gradativamente, compreender e desenvolver ideias, bem como comunicá-las, ampliando sua leitura da realidade e suas possibilidades de transformá-la.

O trabalho com esses conceitos está articulado às tarefas que o professor propõe ao aluno. Essas tarefas, envolvem necessidades as quais demandam objetos, cuja busca se constitui em motivos para as ações e operações do aluno. Se ele não as dominar precisará da ajuda do professor ou de outra criança que as domine.

Em outras palavras, Davidov (1988, p. 70) - com base em Vigotski e Leontiev - propõe para o trabalho pedagógico, cujos resultados são obtidos lentamente, que se analisem as ações e operações solicitadas à criança nas tarefas que comporão a atividade de estudo. Se a criança não souber executá-las, precisará buscar os conhecimentos necessários, e esse é um ponto no qual o auxílio do professor é muito importante, mostrando à criança o caminho.

Refletir sobre as condições do contexto, é uma possibilidade humana. Porém, o aluno precisa encontrar um sentido na tarefa que lhe é proposta, para ter um motivo que o leve a

⁷ Expressão utilizada à época de Vigotski, hoje em desuso, pois sabe-se que a mudez é, na maioria dos casos, consequência da surdez.

buscar o que precisa para resolvê-la. Diante das ações e operações que precisa realizar para essa solução, ter consciência é vislumbrar o futuro.

O aluno precisa estar vislumbrando esse futuro para poder almejá-lo, ou seja, ter clareza do ponto no qual deve chegar, para ir avaliando se o caminho que está percorrendo o está levando ao resultado almejado. Este cotejamento é o que Vigotski (2006) chama de consciência. E se o aluno não vislumbra esse caminho, cabe ao professor lhe fornecer gradativamente as orientações necessárias para que ele compreenda o que necessita fazer.

Vigotski (2019) estimula o ensino escolar não somente dos conceitos que envolvem aspectos mais palpáveis, isto é, mais próximos à realidade observada, como também de conceitos que envolvem níveis de generalização mais avançados, que é o que falta às crianças com alguma deficiência. O sistema escolar falha ao eliminar do ensino da criança com deficiência/NEE o “abstrato”, ou seja, níveis mais amplos de generalização, não contribuindo para a superação das deficiências inatas, além de reforçá-las.

No processo de aprendizagem desses conceitos, destaca-se o papel da imitação, não passiva, mas ativa, de forma que o aluno possa compreender e acompanhar mentalmente o que o professor está fazendo. (VIGOTSKI, 2006). Ao ir aprendendo o que precisa para a consecução da tarefa proposta, o aluno deficiente ou com necessidades educativas especiais, passo a passo, lentamente e às vezes com algum salto qualitativo, desenvolverá suas funções psicológicas superiores.

Para isso, é importante que essa tarefa esteja na zona de desenvolvimento daquelas funções psicológicas cujo desenvolvimento é iminente. Em outras palavras, se o aluno precisa “imitar” as ações e operações que o professor lhe apresenta, é fundamental que o faça com compreensão. As ações e operações que o aluno executa, material e simbolicamente, imitando com compreensão, apoiam-se na relação de unidade entre a mente e a ação na realidade. Nessas condições, o que esse aluno faz com a ajuda docente ou de um companheiro, hoje, amanhã terá se apropriado.

Não se trata de um caminho pedagógico fácil, o processo é lento e árduo, Vigotski (2011) refere-se a lutas no processo educativo, nele o aluno encontrará dificuldades e passará por crises, mas superando-as estará aprendendo, enfim estará se desenvolvendo.

Também o professor encontra contradições e dificuldades, constatadas por ele próprio - e aí trata-se de sua consciência - ao observar o desempenho do aluno na consecução da tarefa. Ou seja, em seu trabalho, em sua atividade de ensino, ao observar as crises do aluno, cabe ao docente avaliar se essa tarefa, com as operações e ações que ela exige, está dentro de uma zona de possível exequibilidade pelo aluno.

Ainda que a zona de desenvolvimento iminente vá muito além das tarefas acadêmicas, pois diz respeito à atuação do aluno na realidade como um todo, tratam-se aqui de tarefas que dizem respeito à atividade de ensino do professor.

Mas para isso, o professor tem que enfrentar suas próprias crises, pois se a tarefa estiver difícil ou fácil demais, não estará promovendo a aprendizagem do aluno pois não envolve as funções psicológicas que estão se desenvolvendo. Um indicador importante consiste em verificar se o aluno pode acompanhar o raciocínio que o professor desenvolve ao explicar.

Outro aspecto importante refere-se à seleção da tarefa. Pesquisas soviéticas mostraram que os objetivos do professor, não coincidem com os do aluno, na maioria das vezes. Puentes (2020) relata um experimento desenvolvido por Repkin investigando o processo de aceitação da tarefa de estudo o qual revela que experimentalmente os objetivos estabelecidos pelos professores na esmagadora maioria das vezes eram redefinidos pelos alunos, o que destaca a importância de que o professor possa adequar a tarefa atribuída ao aluno ao interesse desse

aluno, pois afeto e cognição caminham juntos.

Considerações Finais

Então [o ensino] desperta e engendra toda uma série de funções que se achavam em um estado de maturação que permaneciam na zona de desenvolvimento iminente. Nisso consiste precisamente o papel principal do ensino no desenvolvimento. Nisso se diferencia o ensino da criança do adestramento dos animais. Nisso se diferencia o ensino da criança, cujo objetivo consiste no desenvolvimento multilateral, do ensino de hábitos especializados técnicos (escrever à máquina, andar de bicicleta) que não exercem nenhuma influência importante no desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2001, p. 243. Tradução nossa)⁸

Na perspectiva da educação inclusiva, considera-se que uma escola especial para as crianças com deficiência/NEE, separando as crianças em grupos de alunos normais e deficientes, constitui-se como uma forma de segregação, acarretando sérios danos à formação social e psíquica destas crianças.

O processo de escolarização desempenha um papel importantíssimo para a constituição psíquica de todos os alunos, na medida em que a escola possibilita, ao promover a aprendizagem dos conceitos científicos, o desenvolvimento de suas funções psíquicas. Esse desenvolvimento ocorre na relação com outras crianças e com adultos, na consecução de tarefas estimulantes para os alunos, trabalhando em cooperação.

Entender o deficiente como um ser sociocultural e incluí-lo socialmente, permite que grandes evoluções aconteçam em seu desenvolvimento, dentro da particularidade de sua deficiência.

Avançar no campo das deficiências é um caminho longo e progressivo, envolve políticas públicas, avanços tecnológicos e muita pesquisa na área da saúde e ciências humanas principalmente. Neste processo, a escola inclusiva tem um papel fundamental, propiciando ao deficiente o convívio com outros sujeitos, vindos de contextos culturais diversos, de forma a estimular suas potencialidades, sem o foco nas deficiências.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Emenda Constitucional nº 19 de 04/06/1998. Art. 208. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_04.06.1998/art_208_.asp Acesso em: 18 out. 2020.

_____. Decreto Nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, Brasília, DF, Art. 1º, p.

⁸ *Entonces despierta y engendra toda una serie de funciones que se hallaban en estado de maduración y permanecían en la zona de desarrollo próximo.* En eso consiste precisamente el papel principal de la instrucción en el desarrollo. En eso se diferencia la instrucción del niño del adiestramiento de los animales. En eso se diferencia la instrucción del niño, cuyo objetivo consiste en el desarrollo multilateral, de la enseñanza de los hábitos especializados, técnicos (escribir a máquina, montar em bicicleta), que no ejercen ninguna influencia importante en el desarrollo. (VIGOTSKI, 2001, p. 243)

1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 14 jul. 2021.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 02 out. 2020.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 14 mai. 2019.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Biblioteca de Psicología Soviética. Moscú: Editora Progreso, 1988.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção *et al.* O sujeito nos textos de Vigotski e do círculo de Bakhtin: implicações para a prática da pesquisa em educação. **Fractal: Revista de Psicologia**. Niterói, v. 27, n. 1, p. 50-55, jan./abr. 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Agência de notícias IBGE**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html> Acesso em: 02 out. 2020.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil. In Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. (Coleção Educação Crítica). Tradução de Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral**. Introdução Evolucionista à Psicologia. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O capital**: crítica da economia política. O processo de produção do capital (Livro I). Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MELLO, Suely Amaral. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. **Psicologia USP**. (Dossiê Vigotski). São Paulo, v. 21, n. 4, p. 727-739, 2010.

PRAUZE, Vanessa Fernandez. **Transtorno do espectro autista**: atuação do professor de apoio pedagógico no ensino fundamental. Cascavel, Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, 2020 da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Comunicação e Artes/CECA, p. 186.

PUNTES, Roberto Valdés. Teoria da atividade de estudo: etapas no seu desenvolvimento. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 29, p. 1-20, jan/dez. 2020.

RAGAZZINI, Dario. Sobre a antropologia de Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, v. 17, n. 2 [72], p. 410-418, abr./jun. 2017.

SILVA, Fabrícia Gomes da; MENEZES, Helena Cristina Soares; OLIVEIRA, Daiana Araujo de. **Um estudo sobre a defectologia na perspectiva vigotskiana:** a aprendizagem do deficiente intelectual em reflexão. In: XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE 2013; II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE; IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/Cátedra UNESCO. EDUCERE Anais 2013. Curitiba: PUC, 2013, p. 20217-20230.

STEPANHA, Kelley Adriana de Oliveira. **A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores:** uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2017. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3363>. Acesso em: 18/09/2018.

Sustainable Development Report 2020: the sustainable development goals and covid-19. Cambridge University Press, jun. 2020.

VIEIRA, Sandra Mara Maciel. **O atendimento educacional especializado para altas habilidades/superdotação na rede pública estadual do NRE de Cascavel-PR:** das políticas à prática. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas II:** problemas de psicología general. 2 ed. Madrid: Machado Libros, 2001.

_____. **Obras escogidas IV:** psicología infantil. 2 ed. Madrid: Machado Libros, 2006.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP.** (Dossiê Vigotski). São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

_____. **Obras completas tomo cinco:** fundamentos de defectologia. (Trad. Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); Rev. Trad. Guillermo Arias Beatón). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019, 488 p.