


## ARTIGOS

# A inclusão escolar da pessoa com deficiência: um paradigma em construção em diálogo com L. S. Vigotski

 Lucinete Teixeira dos Santos Sampaio\*  
Fabrício Santos Dias de Abreu\*\*

**Resumo:** Este artigo busca estabelecer um diálogo entre as discussões atuais sobre inclusão escolar de pessoas com deficiência e as contribuições da Teoria Histórico-cultural nas proposições de L. S. Vigotski (1896-1934) para a compreensão das especificidades do desenvolvimento psicológico atípico. As discussões foram embasadas em textos desse autor que tratam especificamente de questões que envolvem a deficiência, escritos entre 1924 a 1932, e que, postumamente, foram reunidos em Obras Escogidas Volume V – Fundamentos da Defectologia (1997), entrelaçadas às teorizações contemporâneas sobre inclusão enquanto um paradigma educacional. Neste texto ressalta-se que os aportes teóricos de Vigotski, mesmo datados do século passado, se mostram necessários e em consonância aos princípios basilares de uma sociedade inclusiva, pois trazem à tona pistas concretas para a criação de metodologias que promovam espaços dialógicos intervenção (por meio da ideia de caminhos alternativos e recursos especiais de desenvolvimento) que qualificam as práticas pedagógicas dispensadas a crianças com deficiência.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Caminhos alternativos. Deficiência. Teoria Histórico-Cultural.

---

\* Pedagoga, especialista em Códigos e Linguagens; Gestão Escolar; Educação de Jovens e Adultos pela Universidade de Brasília e mestranda em Educação pelo PPGE-UNB. Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: lucinete@gmail.com

\*\* Pedagogo, Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pelo Instituto de Psicologia da UnB, Doutorando em Educação pelo PPGE-UNB. Professor da Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: fabra201@gmail.com

## Introdução

A inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional e social tem se tornado um movimento mundial que eclodiu no Brasil com maior força a partir da década de 1990, tendo como princípio estruturante o acolhimento e a valorização das diferenças e da diversidade humana.

Essa proposição conceitual é embasada por documentos internacionais que nortearam a formulação de políticas públicas, dentre os principais, destacamos: Declaração Universal dos Direitos do Homem pela Organização das Nações Unidas (1948), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), Declaração Mundial de Educação para Todos – Jomtien – (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência – Convenção da Guatemala – (1999), Carta do Terceiro Milênio (1999), Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006).

Todos esses documentos e legislações enunciam a favor da inclusão de grupos sociais em situação de vulnerabilidade social, entre eles, as pessoas com deficiência, e tem repercutido em propostas que asseveram que a educação é direito de todas as pessoas e propõem reflexões para a superação do modelo de educação especial em detrimento dos processos de inclusão.

No Brasil, signatário da maioria dessas declarações e convenções, essas discussões ganham força e começam a delinear uma educação inclusiva de fato, principalmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (2015). Essas estabelecem que a educação de crianças com deficiência não deveria mais ocorrer de forma paralela ou complementar à educação comum, mas as escolas regulares deveriam se organizar (garantindo condições de acesso aos espaços, recursos pedagógicos e comunicação) de tal forma que fosse possível favorecer a promoção da aprendizagem de todos os estudantes (com ou sem deficiência).

A LBI se coaduna com a Política Nacional de 2008 e dedica o capítulo IV inteiro às questões educacionais e reafirma que o acesso à escola, em um sistema inclusivo, é um direito inalienável referendado pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988 – que apregoa que a educação é direito de todos, sem exceções. Ainda estabelece que a inclusão perpassa todos os níveis educacionais, ou seja, da educação básica ao ensino superior, de tal forma a possibilitar um aprendizado ao longo da vida que permita a pessoa com deficiência alcançar o

máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades. Apresenta, ainda, uma mudança de paradigma em relação à pessoa com deficiência, visto que desloca a deficiência do sujeito e transfere para as barreiras existentes; arquitetônicas, de comunicação.

A presença crescente de estudantes com deficiência no contexto escolar tem colocado em conflito noções hegemônicas sobre desenvolvimento, aprendizagem e avaliação. Para que a escola recebesse com qualidade esse público, desestabilizações foram geradas, zonas de conforto ruíram e sentimentos de impossibilidade de educar e falta de domínio de técnicas de ensino ganharam força entre os profissionais da carreira docente. Nos estudos de Mantoan (2003), Carvalho (2004; 2012), Gatti (2010), entre outros, esses sentimentos de impossibilidade são expressos em falas de professores como: “A escola não está preparada”, “não tenho formação para lidar com esse público” e “eles serão melhores atendidos em um formato de escolas especializadas”. São falas que se tornaram recorrentes e começaram a ecoar nos corredores escolares mostrando que essa instituição – com a inclusão dos alunos com deficiência – entrou em crise epistemológica nos paradigmas de ensinar e aprender.

A educação numa perspectiva inclusiva confronta o modelo hegemônico da escola organizado a partir de uma pedagogia tradicional baseado numa educação bancária (FREIRE, 1997) que desconsidera os processos singulares de desenvolvimento e homogeniza as práticas educativas a partir de um padrão de normalidade que exclui outras trajetórias de desenvolvimento. O mote da inclusão traz consigo inquietações que exigem aprofundamentos teóricos que visam uma ruptura dos processos de reprodução de modelos escolares que não comportam a diversidade humana e, mais especificamente, outras formas, rotas e tempos de aprendizagem. (MITJÁNZ MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

A escola atual deve resgatar que seu objetivo vai muito além de apenas formar os alunos nas disciplinas científicas, mas compete também a ela trabalhar conceitos que possibilitem a emergência de ação política, da busca da cidadania e da construção de um mundo mais equitativo e democrático. Essas noções não são utópicas, mas se alinham ao artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que defende que a educação deve ter como inspiração os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana, e que sua finalidade é o pleno desenvolvimento do educando, não apenas na dimensão cognitiva voltada para o mundo do trabalho, mas também para o exercício da cidadania.

Nesse contexto, a inclusão escolar pode proporcionar a crianças com deficiência o acesso ao conteúdo científico historicamente acumulado pela humanidade

e oportunidades de convivência com outros parceiros da mesma faixa etária, constituindo-se em um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da competência social (HARTUP, 1989).

A inclusão também pode beneficiar alunos sem deficiência ao terem a oportunidade de estabelecerem relações sociais mais amplas e desde a tenra idade se aprender o respeito às singularidades de cada criança e o convívio prazeroso e respeitoso com a diferença (CAMARGO; BOSA, 2009). Em síntese, os alunos sem deficiência terão uma sólida formação cidadã, em que aprenderão a lidar com a diversidade, a partir de princípios que apontam que as singularidades de desenvolvimento são expressões próprias do humano.

Nesses princípios, existe a necessidade de entender a educação não como mercadoria, ou mera transmissão de conteúdo, mas como um espaço necessário para a formação de sujeitos mais atentos aos sofrimentos dos outros e às diversidades. Além de formar sujeitos competentes em disciplinas acadêmicas, a escola também deve ter seus projetos pedagógicos pautados em uma formação cidadã de respeito e acolhimento ao outro. Conforme apontado por Polônia e Dessen (2005), na atualidade, a escola deve visar não apenas a apreensão de conteúdo, mas ir além, buscando a formação de um cidadão inserido, crítico e agente de transformação, já que é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das ideias, crenças e valores.

Refletir sobre essas questões implica longa discussão, impossível de esgotar-se em um único texto, não sendo essa nossa intenção. Para qualificar o debate, consideramos que as contribuições de Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934), articuladas a partir da Teoria Histórico-cultural, traz questões sobre a educação e sobre o desenvolvimento considerado atípico que podem ser oportunas para se pensar a escola inclusiva.

Embasaremos nossas discussões em diversos textos desse autor, escritos entre 1924 a 1932, e que, postumamente, foram reunidos em *Obras Escogidas Volume V – Fundamentos da Defectologia* (1997). Apesar do distanciamento temporal, consideramos que os conceitos elaborados pelo autor de “caminhos alternativos” e “recursos especiais” permanecem atuais e necessários para as discussões sobre as práticas escolares inclusivas mais qualificadas e com foco no desenvolvimento dos sujeitos.

### As contribuições de Vigotski para a inclusão escolar

Vigotski foi um pensador à frente de seu tempo e suas teorizações sobre a dimensão social da deficiência e sobre a necessidade de que a pessoa que a possuísse tivesse lugar pleno na sociedade mostram-se pioneiras

para a época em que foram gestadas. Apesar disso, Vigotski não deslinda em sua obra sobre o conceito de inclusão – tal qual se apresenta na contemporaneidade –, mas apontou práticas de ser e estar do mundo de maneira mais responsiva que podem ser lidas, hoje, como alinhadas a práticas inclusivas. Por estar inserido em um contexto de forte transformação social, advinda pela Revolução Socialista de 1917, o autor, profundamente imbuído de defesas políticas de igualdade, voltou seus estudos para aquelas crianças que sofriam e, infelizmente, ainda sofrem um processo perverso de exclusão social e educacional. Em síntese, acessar seus textos sobre essas temáticas possibilitam um novo olhar (mais positivo e humanizado) sobre a deficiência e abre vias de reflexão nas quais encontramos interfaces com o paradigma da inclusão.

A Teoria Histórico-cultural traz um novo olhar para a aprendizagem e desenvolvimento humano ao lançar muitas possibilidades para a compreensão dos problemas relativos ao desenvolvimento atípico e para a busca de uma intervenção inovadora, crítica e acolhedora às diferenças. Centrada na ideia da emergência de novas formas de compreensão da psique humana, que deixa de ser vista de uma forma fragmentada e passa a ser vista de maneira sistêmica, Vigotski (2012, 1987) subverte à lógica determinista e estática do indivíduo e da sociedade contrariando a herança que foi deixada por grande parte das ciências sociais e psicológicas.

Uma maneira apropriada de se dimensionar o pensamento de Vigotski, em aproximação às considerações sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência, dá-se a partir do seu pensamento de que as interações forjam o sujeito. Ele entendia que a deficiência em si, entendida como manifestação biológica, não determinava que as crianças que a possuísse se diferenciarão qualitativamente daquelas que possuíam desenvolvimento típico. O que determinaria o lugar de incapacidade não seria o fato biológico unicamente, mas a impossibilidade de acesso imposta pela sociedade aos bens culturais e relacionais. Segundo Vigotski (1997), a disformidade existe e tem uma essência material, pois é um dado biológico no corpo (a isso, a seu tempo, ele chamaria de defeito primário), já a noção de deficiência (como um lugar de menor desenvolvimento ou de poucas expectativas) é social, ou seja, tem um caráter secundário e que pode aumentar as limitações do indivíduo e constituir em novas formas de deficiência ou agravá-las.

Sobre essa questão, o autor estabelece que é errôneo pensar que, absolutamente, todos os sintomas que caracterizam um quadro de deficiência esteja diretamente vinculado ao déficit orgânico e que existem complicações de segunda ordem que não derivam

deste. Assim, discernir (enquanto médicos, professores, terapeutas e etc.) ao analisar o desenvolvimento da criança com deficiência “o que é primário e o que é secundário, é uma condição imprescindível, não apenas para uma correta compreensão teórica do problema que nos ocupa, mas também para estabelecer ações práticas”. (VYGOTSKI, 1997, p. 231, tradução nossa).

Conforme Pletsch e Braun (2008, p. 4) a compreensão de Vigotski sobre a deficiência aponta que:

[...] a criança cujo desenvolvimento foi comprometido por alguma deficiência, não é menos desenvolvida do que as crianças ‘normais’, porém é uma criança que se desenvolve de outra maneira. Isto é, o desenvolvimento, fruto da síntese entre os aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais, manifesta-se de forma peculiar e diferenciada em sua organização sócio-psicológica. Assim, não podemos avaliar suas ações e compará-las com as demais pessoas, pois cada pessoa se desenvolve de forma única e singular.

Desse modo, numa perspectiva histórico-cultural, não podemos creditar o desenvolvimento das crianças somente por linhas biológicas, pois estaríamos negando que o indivíduo é um ser histórico e cultural e cuja constituição ocorre em interação constante com o meio em que vive. Se a deficiência fosse uma questão apenas biológica, não haveria diferenças entre crianças que recebem maior e menor estímulo pedagógico, tornando a prática educativa algo meramente mecânica e com resultados esperados. Por ser da ordem da cultura, portanto, há imprevisibilidades no que tange o desenvolvimento, que vai variar de acordo com a qualidade e os acessos plenos às vivências sociais.

Nessa perspectiva, Vigotski destaca a importância das interações sociais e do acesso aos bens culturais na construção do sujeito, dando ênfase ao desenvolvimento construído na relação social, defendendo que esse não se dá apenas numa dimensão biológica, mas, principalmente, depende das relações que ocorrem no meio social. Prestes e Tunes (2018) corroboram ao afirmar que, no desenvolvimento da criança, o que deve ser obtido ao final, como seu resultado, é dado, desde o início, pelo meio social. Dessa forma, é oportuno reafirmar que o acesso à cultura e às interações sociais, tão renegadas às pessoas com deficiência, exercem papel primordial para o pleno desenvolvimento dos indivíduos. Assim, “ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento”. (VIGOTSKI, 2011, p. 866).

O desenvolvimento, nessa perspectiva, não é entendido como algo inato, mas é visto como um caminho

tortuoso atravessado por rupturas e conflitos, onde sua tese central é a de que caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido. O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Para explicar melhor essa tese, Vigotski (1997, 2011) estabelece que seus estudos buscam romper com o olhar tradicional de que o déficit orgânico significa uma falha e limita o desenvolvimento. Para tanto, ao examinar a dinâmica do desenvolvimento de uma criança com deficiência, ele opta por partir da ideia de que o déficit exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Primeiro, o autor não aniquila que a deficiência é um fato biológico e entende que, como tal, esse atua produzindo falhas, obstáculos e dificuldades. Porém, é aí que está um dos fatores mais potentes da sua teoria, o desequilíbrio causado pela deficiência pode servir de estímulo “ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem” (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Nesse sentido, o contexto escolar de inclusão ocorre quando as potencialidades da criança com deficiência são consideradas como ponto de partida para as ações pedagógicas em vez de pautar-se em suas limitações.

A grande revolução da Teoria Histórico-Cultural, nesse sentido, consiste justamente na premissa que não se pautar apenas nas características consideradas negativas da criança, mas que se tenha “um retrato positivo de sua personalidade” (VIGOTSKI, 2011, p. 869). Assim, compreende-se que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, funções essas que nos conferem as capacidades tipicamente humanas, ocorre nas relações sociais que se estabelecem transversalizadas pela cultura. (MITJÁNZ MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). De modo que quanto maior e qualificada a relação com o meio e a viabilização de acesso aos instrumentos encontrados na cultura, melhores serão as possibilidades de desenvolvimento.

Vigotski defende a ideia de que a função da educação é a possibilidade de estabelecer novas formas e rotas de desenvolvimento para a criança com deficiência, pois essa se encontra apartada do seu meio cultural – que se organiza (em instrumentos, técnicas e signos) para um tipo considerado normal de ser humano. Em síntese, podemos sugerir que o meio exerce influência decisiva sobre o desenvolvimento da criança. Disso decorre que na criança cujo desenvolvimento desvia-se do perfil hegemônico surge uma profunda divergência entre o seu desenvolvimento natural e o

seu desenvolvimento cultural, ou seja, “qualquer insuficiência corporal – seja a cegueira, a surdez ou a deficiência mental congênita – não só modifica a relação do homem com o mundo, mas, diante de tudo, se manifesta nas relações com a pessoa” (VYGOTSKI, 1997, pág. 73, tradução nossa).

Ainda segundo o autor,

Todo o sistema da cultura humana [...] está adaptado à organização psicofisiológica normal do homem. Toda a nossa cultura pressupõe um homem que possui determinados órgãos – mãos, olhos, ouvidos – e determinadas funções do cérebro. Todos nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos estão destinados para um tipo normal de pessoa. (VIGOTSKI, 1997, p. 185, tradução nossa).

Para ele, a educação não é vista como auxílio, complemento e/ou suplemento de uma carência (orgânica ou cultural), mas é a produção de uma ação que torna possíveis novas formas de participação da pessoa na sociedade.

Por si só, entregue ao seu desenvolvimento natural, a criança surda-muda nunca aprenderá a falar<sup>1</sup>, a cega nunca dominará a escrita. Aqui 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, é consenso entre os estudiosos da Teoria Histórico-Cultural que o conceito da deficiência é um construto social (TUNES, 2019). Nossa sociedade foi estruturada para um biótipo comum e os signos, que são representações mentais que substituem objetos do mundo real, e instrumentos culturais a que a criança tem acesso e pelos quais se desenvolve são do tipo comum. Uma criança que nasce com alguma deficiência não terá a seu dispor mecanismos simbólicos estruturados de acordo com suas peculiaridades, necessitando que a educação lhe venha em auxílio para apresentar meios alternativos e recursos especiais que expandam seu acesso ao mundo físico e simbólico.

As configurações ideológicas, pautadas numa concepção naturalista, principalmente aquelas tecidas sobre a diversidade humana, do contexto em que o indivíduo está inserido e as concepções hegemônicas de idealização de sujeito dito normal é que conferem um significado negativo e despontencializador ao déficit orgânico. A deficiência, nesses termos, aparece como uma limitação para o acesso, desempenho e desenvolvimento do indivíduo devido à maneira como esse contexto ao qual se insere é estruturado. Em outras palavras, são as características do contexto que conferem

à deficiência o status de defeito e anormalidade. No entanto, a LBI traz uma mudança de paradigma quando muda a visão sobre o conceito de deficiência, deixando de ser um atributo à pessoa e passando a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado oferecem.

Segundo Medeiros e Mudado (2007), ao ser historicamente instituído na cultura como um modo de afirmação da normalidade e de negação da diversidade, o conceito de deficiência tem em seu núcleo o preconceito: a afirmação do outro como possuidor da deficiência ocorre em referência a um Eu, possuidor da normalidade. Para Tunes (2007), a noção de deficiência articula-se com a ideia de expectativa social. Desse ponto de vista, o preconceito é visto como um modo de desresponsabilização pessoal e serve à exclusão.

A proposta de ciência defendida por Vigotski (1997) que estuda as deficiências se pauta nas reflexões e análises acerca da possibilidade de desenvolvimento da criança com deficiência, seja de natureza física ou intelectual, sua preocupação é a de modificar a forma de compreender a deficiência, libertando-a do viés biologizante e limitador e apontando para uma nova prática que auxilie na criação de instrumentos culturais especiais e adaptados à estrutura psicológica da criança com deficiência, assim como a utilização de procedimentos pedagógicos especiais que a levem a dominar esses instrumentos.

Conforme já sinalizamos, não é a deficiência que constitui, em si, um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo, mas as formas de lidarmos com a questão, negando possibilidades de trocas e relações significativas que possibilitem o desenvolvimento de pessoas que a possuem. Todavia, o que temos visto é uma pedagogia patológica e medicalizante (MITJÁNZ MARTINEZ, 2009) em que o diagnóstico da criança com deficiência exerce o poder de sentença de não aprendizagem e incapacidade para acessar os conteúdos escolares.

O papel crescente e nocivo que o diagnóstico (como um fim em si mesmo e pautado unicamente na rotulação de aspectos negativos) tem assumido no contexto escolar está estreitamente relacionado a um fenômeno social, econômico e subjetivo. Essa tendência consiste na compreensão das dificuldades de aprendizagem como problemas eminentemente médicos e de base biológica (MITJÁNZ MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). No contexto escolar, essa concepção medicalizante se expressa em discursos do tipo “esse aluno tem laudo médico e está aqui apenas para socializar”, “o meu down não aprende”, “esse ano eu peguei uma turma de 15 alunos mais 2 (referindo-se aos alunos com laudo médico)”.

Sobre isso Tunes (2007) afirma:

O diagnóstico, como diz Illich (1975), cria uma penosa desarmonia entre a pessoa diagnosticada e o seu ambiente social, que tende a se organizar contra ela. Isso está assegurado. Ela é destacada pelo que é considerado, nela impeditivo de seguir o fluxo comum da vida. Ele instaura as condições de possibilidade para o preconceito, que bane a pessoa para o exílio das condições comuns de vida social. O rótulo é palavra-ato, já preconceito, o obstáculo inaugural ao ato verdadeiramente inclusivo. O conceito de deficiência serve, pois, à exclusão. (TUNES, 2007 p.54).

Mitjans Martínez (2009) afirma que devemos reconhecer que o sistema de valores dominantes na sociedade atual, caracterizado por uma representação biologizante e quantitativo da deficiência, ainda está focada no que o indivíduo com defeito biológico tem de "menor" em relação aos seus pares, desconsiderando não só a gênese dessa situação, mas também as possibilidades de caminhos alternativos de desenvolvimento a partir dos recursos que o contexto pode fornecer a essas pessoas.

A centralidade do diagnóstico acaba por justificar a não aprendizagem como resultado de transtornos intrínsecos às crianças, constituindo uma espécie de "alívio", tanto para a escola, o professor, quanto para a família, pois os eximem de arcar com responsabilidade nesse processo (MITIJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). O diagnóstico quando se pauta apenas nas dificuldades do aluno estabelece uma sentença de fracasso, com uma educação minimalista que reduz os conteúdos ao máximo, reduzindo também sua capacidade de desenvolvimento.

Vigotski afirma que o lugar mais legítimo para todas as crianças, também aquelas com desenvolvimento atípico, é na escola regular, uma vez que a escola especial, nos moldes que adota, favorece o risco de perpetuar a cultura do déficit, em que os significados das identidades – individuais e sociais – se encontrariam em um estado de silenciamento por atitudes de superproteção, compaixão, rejeição, etc. Também seria inadequada a imposição de modelos, valores ou referências culturais, que não viabilizassem ao sujeito sua própria formação cultural a partir de contextos mais amplos e não apenas instituídos pelo "círculo da deficiência".

As colocações de Vigotski nos possibilitam refletir sobre a necessidade de compreender a criança em sua integralidade, sobretudo, no que a criança tem, em relação a qual podem ser estruturadas estratégias educativas que favoreçam a promoção de aprendizagens e

desenvolvimento. Dessa maneira, é um erro focar qualquer análise/avaliação da criança com deficiência no que ela não tem, ou no que ela tem a menos em relação aos seus pares, infelizmente, isso tem sido uma tendência recorrente entre os que atuam com a educação desse público (PADILHA, 2007).

Seguir as ideias de Vigotski implica apostar nas possibilidades de desenvolvimento da criança com ou sem deficiência e compreender que a educação pressupõe a passagem de uma pedagogia terapêutica, que se centra nos déficits dos alunos, para uma pedagogia criativa que visa ao desenvolvimento da criança e investe nas suas potencialidades em vez de se centrar na noção de déficit ou lesão, que impede ou limita o desenvolvimento. A atenção deve focar-se nas formas como o ambiente social e cultural podem mobilizar relações significativas entre as pessoas com e sem deficiência e o meio, de modo que elas tenham acesso ao conhecimento e à cultura.

Um bom exemplo disso é o apresentado no documentário "Borboletas de Zagorsk", produzido pela BBC em 1992, que relata as ações de uma instituição russa que trabalha na perspectiva da defectologia proposta por Vigotski e cujos resultados evidenciam que, graças à educação, crianças com deficiência se desenvolvem por caminhos alternativos, onde os processos de intervenção são singularizados.

Na Escola de Zagorsk, observamos que a utilização de procedimentos pedagógicos especiais é premissa para o desenvolvimento dos surdos-cegos. São utilizados aparelhos de ampliação dos sons, para que as crianças possam aprender e entender a fala pelas vibrações emitidas pela caixa de som ou cordas vocais (tadoma) ou por meio das letras do alfabeto manual (língua de sinais). Mais do que simplesmente ensinar um tipo de comunicação, os professores buscam formas, meios e instrumentos de compreendê-la e de se fazerem compreender, para ocorrer um efetivo desenvolvimento dos estudantes. Sobre isso, diria Vigotski (60 anos antes do documentário): "A educação ensina o surdo a compreender a língua falada pela leitura de lábios do falante, ou seja, substituindo os sons da fala por imagens visuais, movimentos da boca e dos lábios" (VIGOTSKI, 2011, p. 868).

A escola que deseja ser realmente inclusiva deve desenvolver uma educação social que respeite e considere as diferenças pautadas na solidariedade e pleno direito a todos. Buscando compreender os efeitos sociais dentro e fora da escola em decorrência da deficiência. Deve estabelecer desafios para que a criança desenvolva o processo compensatório para sua deficiência.

## Considerações finais

A obra de Vigotski torna-se relevante e atual para qualificar as discussões sobre inclusão, porque, além da preocupação em buscar novos paradigmas para a compreensão da psique humana, propõe novas possibilidades de intervenção pautadas em princípios mais éticos e humanizados, pois, nessa teoria, os intercâmbios travados entre as pessoas no solo da cultura são entendidos como constituidores do ser social. Seus estudos mostram-nos, também, que a educação do aluno com deficiência almeja os mesmos objetivos da educação do aluno qualificado como normal, uma vez que as leis que regem o desenvolvimento dos humanos são as mesmas. Os caminhos, as formas de se atingir esses

objetivos é que seriam diferentes para as crianças com deficiência. Abrir esses caminhos implica pensar uma educação dinâmica, criativa e com um olhar sensível e potencializador para o outro que possa se utilizar de instrumentos diversos para que esse sujeito desfrute de uma educação qualitativamente inclusiva. É necessário mudar a abordagem que foca na padronização dos processos escolares em detrimento de uma, que promova uma educação colaborativa, que considere as diferenças como características inerentes ao humano e como mobilizadora de desenvolvimentos. Vigotski nos convida, dessa forma, a tecermos um novo olhar para as pessoas com deficiência: que do rótulo incapacitante dos diagnósticos caminhemos para a efetivação de relações cada vez mais impulsionadoras, sensíveis e vigorosas. ■

## Notas

<sup>1</sup> Em texto de 1931, intitulado “La colectividad como fator de desarrollo del niño deficiente” (VYGOTSKI, 1997), o autor aponta que a língua de sinais, chamada por ele de mímica, é “único lenguaje mediante el cual el niño sordomudo puede asimilar una serie de principios” (p. 232). Aponta ainda que a educação dessas crianças deve ser organizada pela via do políglotismo que estabelece que o ensino deve se basear em “una pluralidad de las vías del desarrollo lingüístico de los niños sordomudos.” (p. 232).

## Referências

- BBC. Borboletas de Zagorsk. 1992. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KxEaHMxi7wE>. Acesso em: 17 abr. 2019.
- BRASIL. Declaração mundial sobre Educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem/Tailândia: UNESCO, 1990.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, de 7 de julho de 2015.
- CAMARGO, S.P.H; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicol. Soc.*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 65-74, abril, 2009.
- CARVALHO, R E. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- GATTI, B. A. e BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A. e BARRETO, E. S. S. Formação de professores no Brasil: Características e Problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 26 nov. 2019.
- HARTUP, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.

## Referências

- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MEDEIROS, Cristina Maria Barros de; MUDADO, Tereza Harmendani. O primado da ética e do diálogo. In: TUNES & BARTHOLO (Orgs). Nos Limites da Ação. Preconceito, Inclusão e Deficiência. São Carlos – EDUSFCAR 2007. p.13-27.
- MITJÁNS MARTINÉZ, A. La perspectiva histórico-cultural y la educación especial: contribuciones iniciales y desarrollos actuales. Revista: Actualidades investigativas en educación, v. 1, n. especial, p. 1-28, nov. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713052005.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- MITJÁNS MARTINÉZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. Psicologia, Educação e aprendizagem escolar. Avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.
- PADILHA, A. M. L. Prática pedagógica na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas: Autores Associados, 2007.
- PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. Democratizar, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-12, maio/ago. 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/Lemyr-n/Downloads/art\\_pletsch\\_e\\_braun.pdf](file:///C:/Users/Lemyr-n/Downloads/art_pletsch_e_braun.pdf). Acesso em: 23 jun. 2019.
- POLONIA, A.C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, Dezembro. 2005.
- TUNES, E. & BARTHOLO, R. (orgs). Nos Limites da Ação. Preconceito, Inclusão e Deficiência. São Carlos: EDUSFCAR, 2007.
- TUNES, E. Preconceito, inclusão e deficiência – O preconceito no limiar da deficiência. In: TUNES & BARTHOLO (Orgs). Nos Limites da Ação. Preconceito, Inclusão e Deficiência. São Carlos: EDUSFCAR 2007. p.51-56.
- UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Jontien, Tailândia, 1990.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Brasília: Acorde, 1994.
- UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.
- UNESCO. Educação para todos: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.
- UNESCO. Declaração de Incheon. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.
- VIGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Cuba: Editorial Científico Técnica, 1987.
- VIGOTSKI, L.S. Obras Escogidas. Volume V – Fundamentos da Defectologia, Madri: Visor. 1997.
- VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, Dezembro, 2011.
- VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas III – Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado Libros, 2012.
- VIGOTSKI, L.S. Sete aulas de L.S. Vigotski sobre fundamentos da pedagogia. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.