

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ As contribuições da Teoria Histórico-Cultural e dos estudos de defectologia de Vigotski para a conceituação/compreensão da pessoa com deficiência intelectual

 Fabiana Luzia de Rezende Mendonça *
Fabrício Santos Dias de Abreu **
Marina Teixeira Mendes de Souza Costa ***

Resumo: Esse texto tem como base as premissas da Teoria Histórico-Cultural, de modo especial, as contribuições dos estudos de defectologia de Vigotski acerca da compreensão do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, principalmente, o fato de que é na vida social que o sujeito encontra recursos para a constituição de suas funções psicológicas e para o desenvolvimento de processos de compensação. Discute-se, historicamente, as implicações dos paradigmas (médico e clínico) que vem orientando a definição, avaliação e a classificação dos sujeitos com deficiência intelectual para as práticas educacionais. Em contraponto, são apresentadas as assertivas de Vigotski, as quais evidenciam a necessidade de reformulação e ressignificação das concepções e práticas de ensino-aprendizagem, de ser humano e sua diversidade, do papel do professor e da educação na atual sociedade para que, os sujeitos com deficiência intelectual possam vivenciar, de modo efetivo e pleno, os processos de inclusão em sua vida escolar e social.

Palavras-chave: L. S. Vigotski. Defectologia. Deficiência intelectual. Desenvolvimento. Compensação.

* Fabiana Luzia de Rezende Mendonça é formada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (1999), mestre e doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (IP - PG-PDS/UnB -2014/2018). Psicóloga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e Psicóloga Clínica. Contato: fabianaluzia.rezende@gmail.com

** Fabrício Santos Dias de Abreu é pedagogo formado pela Faculdade de Educação – UnB, especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (UFF), Gênero e Sexualidade (UERJ), Gênero e Diversidade na Escola (UFG) e Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (UnB), mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pelo Instituto de Psicologia - UnB, e doutorando em Educação pela Universidade de Brasília - UnB. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: fabra201@hotmail.com

*** Marina Teixeira Mendes de Souza Costa é formada em Pedagogia (FE - UnB, 1996), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (IP - UnB, 2007) e Psicomotricidade pela Universidade Candido Mendes - UCAM (2003), mestre e doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (IP - UnB, 2018/2012). Professora aposentada de Educação Infantil e Séries Iniciais na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: mtmscosta@gmail.com

Colaboradora: Daniele Nunes Henrique Silva, graduada em bacharel e licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestre em Psicologia da Educação (1998) e doutora em Educação (2006) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-Doutoramento na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP (2015). Professora associada 1, do quadro permanente da Universidade de Brasília (UnB). Contato: daninunes74@gmail.com

A Teoria Histórico-Cultural tem como precursores o autor bielorrusso L. S. Vigotski (1896-1934) e seus principais colaboradores, A. Luria (1902-1977) e A. Leontiev (1903-1979). Desenvolvida no início do século XX, na Rússia, maior país da Europa, ela surgiu mediante as necessidades emergentes de uma nova sociedade que se erigia em decorrência da Revolução Socialista de 1917 – com a derrubada do czarismo e consolidação do poder soviético. De acordo com Lucci (2006), a nação russa em seus primeiros anos de revolução passou por momentos de muita turbulência, sofrendo com guerra civil, intervenção estrangeira e situação econômica bastante crítica, que implicou em fome, doenças, dentre outros problemas. Nesse contexto, tudo estava em processo de reconstrução. Acreditava-se no papel fundamental da educação para o estabelecimento de uma nova sociedade e, conseqüentemente, de uma nova ciência que tivesse como base os princípios marxistas.

Com relação ao desenvolvimento da psicologia especial e da nova educação especial na Rússia, Vigodskaya (1999) aponta que Vigotski foi reconhecido como um de seus fundadores, sendo responsável pelo primeiro congresso de educação especial na Rússia, em 1924. Para esse congresso, Vigotski já havia preparado previamente uma coletânea de textos que abordava questões relacionadas à educação de crianças cegas, surdas e com deficiência intelectual, trazendo novas elaborações conceituais e de ordem prática para a educação das crianças com deficiência, que impactaram aos professores e pesquisadores presentes no evento¹ (BARROCO, 2007).

Nesse contexto, Nuernberg (2008) afirma que os estudos de defectologia² de Vigotski tiveram um papel relevante em sua obra e projeto intelectual, visto que o autor tinha interesse na compreensão do desenvolvimento psicológico das crianças com deficiência, bem como em adentrar seus estudos em questões relativas à neuropsicologia e à psicopatologia para fundamentar seu projeto maior de formular uma teoria geral do desenvolvimento. O autor complementa que Vigotski também foi impelido a esses estudos por questões de ordem práticas e concretas que permearam o período pós-revolucionário de 1917 na Rússia. O país se encontrava, devido à situação política e econômica daquele período, com milhares de crianças em situação de vulnerabilidade, muitas com algum tipo de deficiência. Tal situação gerou a necessidade de envolvimento de Vigotski no processo de elaboração de propostas educacionais que viessem ao encontro dessas demandas. Sobre isso, Blanck (2003) coloca uma informação biográfica interessante:

Em 15 de julho de 1924, Vigotski foi nomeado diretor do Subdepartamento de Proteção Social e Legal de Crianças Portadoras de Deficiências, subordinado ao Comissariado do Povo para a Educação Pública³. No formulário que teve que preencher para se inscrever no Comissariado, na sessão em que perguntava em que área considerava que poderia ser mais útil, Vigotski escreveu: “na educação de crianças surdas-mudas⁴ e cegas (p. 20).

Vigotski (1989) enfatiza, em seus estudos de defectologia, a constituição social da deficiência, se opondo às concepções biologizantes acerca do desenvolvimento de crianças que a possuem. Sua conceituação/compreensão da deficiência se revela totalmente inovadora ainda nos dias de hoje, principalmente

quando comparada às tradicionais concepções que emergiram no âmbito clínico ou médico. Para ele, uma criança com deficiência não apresenta um desenvolvimento inferior ao de outras ditas normais, mas qualitativamente particular e distinto.

Para o autor, ambas as crianças (com e sem deficiência) seguem as mesmas leis gerais de desenvolvimento. Todavia, as singularidades daquelas com deficiência se manifestam nos modos, vias e caminhos indiretos de interlocução com o outro e com o mundo. Por esses caminhos, encontrados no meio cultural - quando tem acesso a recursos especiais, tais como intervenções pedagógicas diferenciadas, a língua de sinais e o braille - é possível à criança com deficiência compensar as limitações associadas a sua condição primária (orgânica, fisiológica) (VIGOTSKI, 2011).

Nessa perspectiva, parte-se do princípio de que a gênese do desenvolvimento humano está nas relações sociais vivenciadas pelo sujeito, sendo as dinâmicas culturais, nas quais ele está inserido, determinantes para o processo de transformação de suas funções intelectuais. Desse modo, o desenvolvimento das funções cognitivas pode ser impulsionado ao longo da vida, a partir de diferentes processos mediacionais ou de intervenções pedagógicas intencionalmente planejadas, o que é corroborado pelas recentes descobertas acerca da plasticidade e flexibilidade do funcionamento cerebral (MENDONÇA & SILVA, 2015; GERGEN, 2010; SACKS, 2010).

Na defesa de Vigotski, a educação tem uma importância primordial para o desenvolvimento da criança com deficiência, pois é ela a responsável por criar “técnicas artificiais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados⁵” (VIGOTSKI, 2011, p. 867), às particularidades biopsicossociais desse público. Em síntese: A educação ensina o surdo a compreender a língua falada pela leitura dos lábios do falante, substituindo os sons da fala por imagens visuais, movimentos da boca e dos lábios (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Um aspecto fundamental na defectologia de Vigotski é que a própria deficiência gera impulsos para a pessoa compensar a função ou capacidade que está deficiente. O que ocorre? Na ausência de uma função, surgem outras, por meio da reorganização neurológica. Ou seja, diante das dificuldades ou demandas enfrentadas no processo de desenvolvimento e na adaptação ao meio, a pessoa com deficiência desenvolve uma cadeia de funções, as quais em combinação podem suprir, nivelar ou compensar aquela que está em déficit. Ela se reorganiza de modo criador (ABREU, 2015; MENDONÇA & SILVA, 2015; SILVA, 2017; COSTA, 2018; MENDONÇA, 2018).

Apesar das discussões sobre plasticidade cerebral serem relativamente novas, é possível notarmos nos estudos de Vigotski um apontamento preliminar sobre essas questões. Explica ele, que os cegos e surdos são um exemplo pertinente para demonstrar que o desenvolvimento cultural não se relaciona necessariamente com a função orgânica tradicionalmente designada para tal. Assim “a fala não está obrigatoriamente ligada ao aparelho fonador; ela pode ser realizada em outro sistema de signos, assim como a escrita pode ser transferida do caminho visual para o tátil” (VIGOTSKI, 2011, p. 868)

Vigotsky (1989) e Luria (1990) afirmavam em seus estudos acerca dos processos compensatórios que as funções mentais ou neurológicas não atuam de modo separado, mas em

combinação, formando um sistema funcional complexo e se organizando de maneira peculiar nas pessoas com deficiência. Depreendemos de seus estudos que há uma dinamicidade entre o funcionamento cerebral e os processos culturais e que a qualidade das relações sociais/mediacionais e suas características criadoras têm um impacto sobre a plasticidade neuronal (MENDONÇA & SILVA, 2015).

Nessa direção, outro postulado imprescindível para compreensão da pessoa com deficiência para Vigotski (1989) consiste no fato de que é na coletividade que ela encontra recursos para a constituição de suas funções internas e para o desenvolvimento de seu processo compensatório. Portanto, é a forma como a pessoa com deficiência é desafiada e mediada ao longo de sua vida, são as demandas sociais encontradas em seu meio sociocultural, que fazem emergir funções ou habilidades para compensar suas limitações.

No caso da criança com deficiência intelectual, para atender às demandas e exigências escolares/sociais nas quais está envolvida, ela precisa desenvolver uma potencialidade cognitiva e/ou neurológica reorganizadora maior que outras crianças. É importante ressaltar que quanto mais complexas forem essas demandas maior será a mobilização de energias compensatórias para organizar, de modo peculiar e criativo, seu funcionamento psicológico para consolidação de novos ciclos de desenvolvimento.

Os processos de compensação ocorrem, segundo Vigotski (2011), pela estrutura do caminho indireto. Quando diante de uma atividade, tarefa ou situação de ensino-aprendizagem, por exemplo, a resposta ou resolução mais usual está dificultada ou impedida, existindo algum obstáculo para esta resolução, a criança tem que recorrer a algum caminho indireto ou solução alternativa. Tais dificuldades, quando organizadas intencionalmente, obrigam a criança a pensar, a corrigir ou flexibilizar o seu pensamento, a pensar antes de agir e a tomar consciência em palavras (fazer uso da fala egocêntrica como forma de organizar o seu pensamento), o que impulsiona o desenvolvimento das formas superiores de comportamento (da memória e atenção seletiva, da imaginação criadora, de processos cada vez mais abstratos de pensamento, dentre outras capacidades).

Por isso, esse público precisa ter acesso pleno a todos os espaços sociais e contato com os mais variados tipos de interações sociais. Nesse sentido, como tais premissas aqui discutidas se reverberam na educação? O que ao longo do tempo se perpetua ou foi modificado em nossos estudos e práticas em sala de aula que, de fato, contribui (ou não) para o desenvolvimento efetivo de nossos estudantes, em específico aquele com deficiência intelectual?

Os paradigmas e modelos de atendimento à pessoa com deficiência e os referenciais para definição, diagnóstico e classificação dos sujeitos com deficiência intelectual

Para o início de nossa reflexão sobre o atendimento às pessoas com deficiência no campo educacional, podemos perceber que historicamente, ele foi realizado com base em vários paradigmas. Isto é, de acordo com as percepções, valores, e práticas que se constituíram a partir das ideias científicas, das concepções do humano e do mundo predominantes em cada momento histórico. Dentre esses paradigmas, os modelos

médico e clínico fundamentaram e, até os dias atuais, ainda orientam as práticas educacionais, principalmente quando se trata do atendimento aos sujeitos com deficiência (GLAT & FERNANDES, 2005).

O trabalho de Mendes (2006) nos aponta questões históricas importantes para se entender o atual modelo de inclusão escolar brasileiro, que se pauta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Apesar de o texto de Mendes (2006) ser posterior a publicação da Política, ele nos ajuda a entender a inclusão enquanto um processo histórico que, por síntese provisória, culmina no que vivenciamos hoje nas escolas. A autora mapeia os modelos de educação e serviços ofertados às pessoas com deficiência, desde o século XX, e aponta as mudanças de paradigmas ocorridas nos períodos de transições entre a educação especial, integração e inclusão. Baseados em princípios filosóficos díspares entre si, esses modelos vigoraram dentro dos debates e serviram de ponte para se chegar à educação inclusiva.

A integração, por exemplo, de forma precursora, estabelecia a defesa de que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente e frequentar a escola, porém, deveriam passar por um processo de normatização para se adequarem aos modelos sociais. Por sua vez, a inclusão se dividiu em duas vertentes: inclusão total e educação inclusiva. Mendes (2006) explica que aquela advogava a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de deficiência, na classe comum da escola e a eliminação dos serviços de apoio de ensino especial. Já a educação inclusiva defende que as pessoas com deficiência devem ser inseridas em classe comum, com apoio de serviços de suporte (como sala de recursos, por exemplo).

Atualmente, no Brasil, o modelo adotado é o da educação inclusiva e estamos caminhando para o estabelecimento de uma proposta mais madura e capaz de atender as peculiaridades do país. Por mais que, na prática cotidiana, os professores tenham a tendência de apontar mais falhas a ganhos nos processos de educação inclusiva, temos que levar em consideração que esta é uma política que engatinha em termos históricos. A escola, que perdurou por séculos, foi desconstruída nos últimos 20 anos com uma proposta mais inclusiva e de valorização-celebração da diversidade enquanto constituidora do humano.

Por mais que o paradigma da inclusão seja uma realidade, percebe-se que a ideia de demarcar o que se considera como anormalidade ainda persiste. Assim, algumas áreas do conhecimento, principalmente aquelas vinculadas aos saberes médicos, tendem a patologizar o humano, seus corpos, modos de existir e pensar a realidade apontando falhas, imperfeições e lacunas com base em um perfil típico (TUNES, 2007). Isso significa dizer que os modos de compreender e estudar os sujeitos com deficiência são norteados por parâmetros classificatórios e quantificadores, que tem como foco as funções perdidas quando comparados aos indivíduos ditos normais. Suas diferenças são, inicialmente, percebidas como uma doença ou déficit. Nesta visão, os diagnósticos se sobrepõe à terapêutica e a doença ao sujeito, que não é percebido em sua completude, mas apenas em relação às limitações associadas a sua condição orgânica. Infelizmente, ao lembrarmos de nossa estrutura educacional encontraremos exemplos dessa situação.

Em contraposição ao modelo biomédico, o modelo social

da deficiência nos traz uma compreensão de que a deficiência em si não é uma desvantagem natural, mas produzida a partir das barreiras (físicas, estruturais ou atitudinais), na forma de opressões, segregações, discriminações, que são exercidas ou direcionadas, no meio social, permanentemente, as pessoas com deficiência (DINIZ, 2017). Conseqüentemente, a deficiência acaba sendo experimentada, de fato, por esses sujeitos, como uma restrição social, que se manifesta, por exemplo, por meio de ambientes inacessíveis, concepções de inteligência e de competência social discutíveis, pelo pequeno número de pessoas que são habilitadas a usar língua de sinais, pela falta de materiais em braille, dentre outras dificuldades.

Em se tratando das pessoas com deficiência intelectual, foco desse texto, os desafios enfrentados com relação à sua compreensão e conceituação também são perpassados por contradições, pois no cenário educacional ainda há grande relevância dos postulados da abordagem clínica tradicional em interface aos aspectos pedagógicos. Ela ainda é vista como uma limitação orgânica, definitiva, imposta ao sujeito, que impede o seu desenvolvimento e gera (pre)conceitos e baixas expectativas por parte dos educadores com relação ao seu aprendizado e desenvolvimento (TELES, 2010).

O diagnóstico de deficiência intelectual acabou tornando-se, para docentes e profissionais da educação, uma forma de justificar as dificuldades em obter avanços nos processos de ensino-aprendizagem com determinados estudantes (PADILHA, 2004). Tendo como base o determinismo biológico, construído e validado pelo conhecimento científico, geralmente, tal diagnóstico é dado a partir de um sintoma de origem orgânica, que mesmo quando não constatado, é a principal justificativa para rotular um sujeito como àquele que apresenta deficiência (RAAD & TUNES, 2011).

A avaliação da deficiência intelectual é realizada, tradicionalmente, por testes psicológicos de inteligência. Estes surgiram, inicialmente, com o objetivo de definir, por meio da classificação do QI (quociente de inteligência), quais pessoas eram educáveis (MIETO, 2010). Sendo o quociente de inteligência uma medida considerada estável e imutável, que parte de uma concepção de inteligência inata, hereditária e classificatória, que desvincula o sujeito das possibilidades de desenvolvimento, o seu uso como critério diagnóstico acaba favorecendo discursos ideológicos e hegemônicos da não educabilidade da pessoa com deficiência intelectual. Ora, isso legitima que se o resultado for abaixo da média esperada, não há nada a ser feito.

Na atualidade, são adotadas como referência para a definição, o diagnóstico e a classificação da deficiência intelectual (no Brasil e em diversos países) as proposições da Associação Americana de Retardo Mental (American Association on Mental Retardation – AAMR), conhecida desde janeiro de 2007, como Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento (American Association Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD).

Na edição de seu manual de 1992, a deficiência intelectual (na época deficiência mental) passou a ser compreendida a partir de três dimensões. São elas: a capacidade da pessoa (obtida por meio de testes psicológicos/psicométricos⁶), o ambiente no qual ela está inserida e os níveis de suporte necessários. Mas, apenas em 2002, houve uma revisão e ampliação do sistema

da AAMR, o qual foi adotado oficialmente nos documentos educacionais brasileiros em 2005.

Nesse sistema revisado, a deficiência é caracterizada por “limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expressas nas habilidades adaptativas, conceituais, sociais e práticas, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (AAMR, 2006, p. 20). Nessa nova definição cinco dimensões da deficiência passaram a ser consideradas:

- a. As habilidades intelectuais;
- b. O comportamento adaptativo;
- c. A participação, a interação e os papéis sociais;
- d. O contexto e
- e. A saúde.

Muitos avanços importantes foram alcançados com essa definição, no sentido de compreender a deficiência como um modo de funcionamento, tanto intelectual como adaptativo. Isto é, considerando aspectos relacionados às demandas sociais, nas quais o sujeito está inserido e a forma como ele responde e lida com essas demandas. Contudo, ainda se mantém como principal instrumento para o diagnóstico da deficiência intelectual, no sistema 2002, os testes psicométricos de desempenho cognitivo e escalas para medição do comportamento adaptativo, sustentando-se como eixo diagnóstico uma avaliação de base quantitativa. Esta se apoia, em uma concepção de inteligência que passou a ser interpretada, a partir dos estudos de QI, como uma “entidade inata, hereditária e mensurável” (RAAD & TUNES, 2011, p.31).

É importante refletirmos que as avaliações realizadas a partir de testes psicométricos evidenciam o desenvolvimento retrospectivo do indivíduo, ou seja, o que ele é capaz de realizar com autonomia até aquele momento, seu desenvolvimento real. No entanto, de acordo com os princípios de Vigotski (2014), o que é fundamental e mais determinante para o desenvolvimento, ou melhor, para a avaliação das possibilidades de desenvolvimento, é aquilo que a criança ou a pessoa consegue realizar com a colaboração e mediação do outro: a zona de desenvolvimento proximal.

Sobre isso aponta o autor:

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial⁷ permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá nos processos de maturação (VIGOTSKI, 2012 p. 113).

O autor exemplifica que uma criança não vai à escola para aprender o que já sabe fazer, mas o que ainda não consegue fazer, mas se torna possível com as diferentes intervenções e dinâmicas pedagógicas planejadas e direcionadas pelos docentes. Nesses termos, o papel da educação, mais especificamente do professor em sala de aula é fundamental! Portanto, Vigotski traz, na sua forma de compreensão do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, inovadores apontamentos para implementação de práticas educacionais efetivamente inclusivas, conforme discutiremos a seguir.

As concepções de deficiência e suas implicações para o processo de exclusão/inclusão educacional da pessoa com deficiência intelectual

Um dos desdobramentos das contribuições de Vigotski (1989) para a inclusão educacional dos estudantes com deficiência intelectual é ter como foco, no processo de instrução destes, o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores e não apenas das funções elementares. Para isso, conforme já discutido, o estudante precisa estar inserido e participante das diversas atividades coletivas planejadas e organizadas no espaço escolar, se beneficiando das diferentes relações e mediações sociais/semióticas possíveis no processo de construção do conhecimento.

Todavia, conforme aponta a pesquisa de Mendonça (2013)⁸, os pressupostos inatistas/maturacionistas e as concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento que envolvem esta construção teórica ainda orientam o trabalho docente, principalmente, no que diz respeito ao estudante com deficiência intelectual. Trata-se de uma perspectiva teórica na qual parte-se do princípio que o desenvolvimento dos sujeitos ocorre em etapas, naturalmente, de modo limitado e pré-determinado biologicamente (VIEIRA & MONTEIRO, 2012). Consequentemente, as docentes que se apoiam em tais concepções realizam seu trabalho centradas nas incapacidades e/ou limitações individuais e orgânicas que os estudantes apresentam. Nessa perspectiva, poucas são as possibilidades de desenvolvimento que poderão ser impulsionadas pelas intervenções pedagógicas e situações de aprendizagem intencionalmente planejadas.

A demanda recorrente das professoras, no decorrer da referida pesquisa, com relação ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, era a ausência de autonomia apresentada por eles em sala de aula, o que exigia delas uma atenção constante e individualizada. Tal demanda estava relacionada à crença das docentes na limitação cognitiva dos estudantes. Para elas, o diagnóstico de deficiência intelectual e as limitações cognitivas associadas a esse diagnóstico eram determinantes para o seu desenvolvimento, sendo a expectativa quanto a suas performances escolares bastante baixas, principalmente por compará-los, em termos de desempenho, aos regulares (sem deficiência).

Outro desdobramento decorrente da tradicional conceitualização e compreensão da deficiência intelectual foi que, por considerarem o desenvolvimento dos estudantes incluídos totalmente distinto, as docentes elaboravam um currículo paralelo para eles, que viesse ao encontro de suas capacidades. De um modo geral, tratavam-se de tarefas simplificadas, individualizadas, repetitivas e descontextualizadas das atividades elaboradas para a turma, as quais pouco contribuíam para um efetivo processo de inclusão escolar (MENDONÇA, 2013).

O que ocorre é que quando se trata do estudante com deficiência intelectual, pesquisas apontam que pouco se investe nas suas possibilidades de desenvolvimento de um pensamento desvinculado das experiências concretas, que envolva níveis de abstração mais complexos, destinando-se a eles atividades com objetivos restritos e desprovidas de significação (DAINÉZ, 2009; PADILHA, 2004; PLETSCHE, 2009; OLIVEIRA, 2010; SILVA, RIBEIRO & MIETO, 2010). Eles não são, via de regra, inseridos na dramaticidade das relações sociais, sendo privados de

experienciar, em sala de aula, das muitas formas de mediação e cooperação com o outro, o que limita o desenvolvimento de processos compensatórios e a formação de novos ciclos desenvolvimentais (MENDONÇA & SILVA, 2015).

Em contraposição, no estudo de Mendonça *et al.* (2020), ao ser proporcionada uma dinâmica pedagógica colaborativa, em sala de aula, entre duas estudantes (com e sem deficiência intelectual), foi observado que as duas crianças se beneficiaram das trocas e intervenções e das mediações semióticas que ocorreram durante a atividade proposta pela professora. No referido episódio, Bianca (estudante com deficiência), por estar em uma relação mais horizontal (sem hierarquia pré-determinada), ousou se arriscar mais, opinar, se posicionar e negociar conhecimentos sem medo de errar. Jane (estudante sem deficiência), ao observar e ensinar a colega também teve que reconstituir, produzir e consolidar novos saberes com Bianca.

No entanto, tais processos colaborativos só foram possíveis por meio de uma ação planejada e direcionada pela docente da turma que esteve atenta às nuances e necessidades de ambas as estudantes, que emergiram no decorrer da realização da atividade proposta. Sendo a mediação, conforme analisa Padilha (2015), compreendida como processos de significação, podemos afirmar que nas relações de ensino e aprendizagem desenvolvidas novos significados foram produzidos e internalizados por todos os envolvidos nos processos mediacionais.

Ademais, o desenvolvimento de dinâmicas que envolvam todos os estudantes (com e sem deficiência) e que promovam novas rotas de desenvolvimento, diante do que discorreremos, só são possíveis a partir da busca de construção de novos significados, novas concepções acerca dos processos de ensino-aprendizagem, do desenvolvimento humano e sua diversidade, do papel do professor e da educação no atual contexto social.

Considerações finais

Como discutimos no decorrer deste artigo, os modelos clínicos e os parâmetros biomédicos ainda determinam as concepções e práticas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência intelectual. Tanto a avaliação como o diagnóstico, nessa perspectiva, é realizada para fins apenas classificatórios, focalizando a definição de particularidades que definem a deficiência e a diferencia de outros quadros clínicos. É feita uma análise comparativa, centrada nas funções perdidas, que determina aprioristicamente, o nível intelectual ou mental que a criança com deficiência pode alcançar.

Contrário a esses preceitos, Vigotski nos traz uma nova forma de compreender o desenvolvimento e, também, os processos de aquisição do conhecimento. Ele nos mostra que a escola é um espaço rico para emergência de mediações semióticas, de negociação de sentidos e compartilhamento de significados entre professores e estudantes ou entre estudantes (com e sem deficiência), o que é fundamental para desencadear processos compensatórios.

Com base nos preceitos da teoria histórico-cultural, apontamos que a deficiência intelectual não é um traço intrínseco ao sujeito e imutável, que determina definitivamente as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento de uma pessoa. Parte-se do princípio de que as diferentes formas de mediação

pedagógica, o uso de recursos e meios auxiliares, atividades que sejam desafiadoras e que proporcionem níveis de ajuda planejados, de modo a atender as necessidades e peculiaridades dos estudantes com deficiência intelectual podem trazer mudanças significativas em seu desenvolvimento.

Nesse sentido, o processo de inclusão tem como principal desafio a formação dos profissionais que atuam nos contextos escolares (MENDONÇA & SILVA, 2015; MIETO, 2010; TELES, 2010), pois os professores são os responsáveis por propiciar atividades significativas, novas formas de trabalho pedagógico, para promoção do desenvolvimento cognitivo dos estudantes com deficiência intelectual incluídos.

Contudo, é importante ressaltar que os professores passaram nas últimas décadas e estão passando, nos dias atuais, por várias transições e embates históricos, complexos e contraditórios, com relação à inclusão escolar dos estudantes com deficiência. Portanto, eles necessitam de uma formação continuada

e, em lócus, que abra espaço para reflexão e análise de suas próprias práticas, de modo que teoria e a prática possam ser articuladas e coconstituídas dialeticamente, por meio de um processo de coanálise e de correflexão.

Sobre essa questão, concordamos com a pesquisa de Mendonça (2013) que defende que a tomada de consciência das professoras sobre suas concepções e práticas de ensino e sobre a necessidade de resignificá-las no cotidiano profissional, só é possível a partir da constituição de um coletivo profissional que seja, efetivamente ativo, no espaço escolar.

Como diz o ditado popular, “uma andorinha só não faz verão”, o coletivo docente de uma escola deve ser constituído como meio de ampliar a ação dos professores no contexto de trabalho, como recurso para transformar as experiências subjetivas a partir das experiências partilhadas, como lugar de aprofundamento teórico e de reflexão sobre as práticas e seus fundamentos. ■

Notas

- ¹ As contribuições de Vigotski sobre essas temáticas não ficaram perdidas no tempo e até hoje algumas instituições de educação especial na Rússia se organizam a partir de suas influências. Esse fato é narrado no documentário *As Borboletas de Zagorsk* (BBC, 1990) que mostra a rotina da Escola de Zagorsk, especializada em surdez e surdo-cegueira, que tem um formato de ensino estruturado em conceitos vigotskianos, principalmente os de educação social, caminhos alternativos de desenvolvimento e zona de desenvolvimento proximal.
- ² Termo utilizado naquele período histórico para referir-se a ciência que estudava a deficiência, assemelha-se ao que hoje conhecemos como educação especial.
- ³ Também conhecido por Narkompros o Commissariado do Povo para a Educação Pública foi instituído em outubro de 1917 com o objetivo de estruturar uma educação de qualidade e unificada para todo o território russo, visando, entre tantos outros desafios, erradicar o analfabetismo.
- ⁴ Essa terminologia não é mais usada e é considerada equivocada, pois a pessoa surda não possui uma deficiência no aparelho fonador. A relação entre surdez e o não desenvolvimento da língua oral ocorre devido à dificuldade de reprodução dos sons da fala – que na maioria das vezes os surdos não conseguem acessar de forma natural.
- ⁵ É interessante a utilização do termo adaptado em um texto do século passado, sendo esse vocábulo tão recorrente nas discussões que se travam atualmente sobre inclusão.
- ⁶ Os testes psicométricos são formas de avaliação do funcionamento psicológico de uma pessoa que dão ênfase a quantificação de dados, realizando uma análise comparativa dos sujeitos com outros de seu grupo etário. A esses dados é aplicado um tratamento estatístico para determinar sua validação, precisão e estabelecimento de normas (CALEJON & BEATÓN, 2002).
- ⁷ Vigotski parte do princípio de que em uma boa avaliação da aprendizagem deve-se levar em consideração que existem dois níveis de desenvolvimento – real e potencial. O primeiro refere-se a competência da criança de realizar atividades de forma independente. Já a potencial é a capacidade de execução com auxílio. A distância entre um e outro é chamado de Zona de Desenvolvimento Proximal e, como explica Oliveira (1997), refere-se ao caminho que o sujeito irá percorrer para o desenvolvimento de funções que estão em processo de emergência e que no futuro poderão torna-se funções consolidadas.
- ⁸ A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental do Distrito Federal e consistiu em uma experiência formativa que tinha como por objetivo principal promover a reflexão das professoras sobre aspectos de sua prática pedagógica que revelassem seus pressupostos acerca do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. A pesquisa foi apresentada em Mendonça e Silva (2015).

Referências

- ABREU, Fabrício Santos Dias. **Experiências linguísticas e sexuais não hegemônicas**: um estudo das narrativas de surdos homossexuais. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- ASSOCIAÇÃO DE RETARDO MENTAL. **Retardo mental** – definição, classificação e sistemas de apoio (2002). 10ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e

- contribuições para a psicologia e educação atuais. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciência e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara-SP, 2007.
- BLANCK, Guilherme. Prefácio. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, p. 15-25, 2003.
- CALEJON, Laura Marisa Carnieli; BEATÓN, Guillermo Arias. **Avaliação Psicológica, os testes e o diagnóstico explicativo**. Piracicaba: Degaspari, 2002.
- COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza. **A unidade corpo-mente nas atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão**. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- DAINÊZ, Débora. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** Brasília: Editora Brasiliense, 2017.
- GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. **Da educação segregada à educação inclusiva**: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Revista Inclusão, p. 35-39, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acessado em 10/05/2010.
- GERGEN, J. Kenneth. The acculturated brain. **Theory and Psychology**. v. 20, n. 6, p. 795-816.
- LUCCI, Marcos Antonio. **A proposta de Vygotsky**: A psicologia sócio-histórica. Revista de Currículum y formación del profesorado. v. 10, n. 2, p. 1-11, 2006.
- LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p.387-405, set/dez. 2006.
- MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende. **Entre concepções docentes e práticas pedagógica**: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Formação docente e inclusão**: para uma nova metodologia. Curitiba: Appris, 2015.
- MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende. **Atividade criadora e a sua dimensão ontológica**: significados partilhados e sentidos produzidos no trabalho docente. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; SILVA, Danielle Sousa da; BARBOSA-ANDRADE, Franciene Soares; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas inclusivas. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v.24, e193222, 2020. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572020000100307&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 maio 2020. Epub 18-Maio-2020. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020193222>.
- MIETO, Gabriela Sousa Melo. **Virtuosidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual**. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde), Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- NUERNBERG, Adriano Henrique. **Contribuições de Vigotski para educação de pessoas com deficiência visual**. Psicologia em Estudo, v. 13, n. 2, p. 307-316, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000200013&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 10/07/2017.
- OLIVEIRA, *Anna Augusta Sampaio de*. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. **Cadernos de Educação**, (36), 337-359, 2010.
- OLIVEIRA, Marta. Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1997.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Possibilidades de histórias ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial** (3a ed.). São Paulo: Plexus. 2004.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela? **Educação em Foco**, Edição Especial, 313-332, 2015.
- PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.
- RAAD, Ingrid Lilian Fuhr. & Tunes, Elizabeth. Deficiência como iatrogênese. In MARTINEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Orgs.), **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência (pp. 15-46). São Paulo: Alínea, 2011.
- SACKS, Oliver. **O olhar da mente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SILVA, Daniele Nunes Henrique; MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; MIETO, Gabriela Sousa Melo. **O processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual**: contradições e desafios nos modos de aprender e ensinar (pp. 209-223). In Maciel, DIVA,

- Albuquerque; BARBATO, Silviane (Orgs). **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar** (2ª. Edição). Brasília: UnB, 2015.
- SILVA, Maria Angélica da. **O brincar de faz de conta da criança com autismo**: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- TELES, Stela Martins. **O professor no processo de inclusão**: um estudo das significações construídas no fazer pedagógico. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- TUNES, Elizabeth. Preconceito, inclusão e deficiência – o preconceito no limiar da deficiência. In TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto (Orgs.). **Nos limites da ação**: preconceito, inclusão e deficiência (pp. 51-56). São Carlos: EdUFSCar, 2007.
- VIEIRA, Soraia Silva Pedroso; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. **Desenvolvimento humano e as crianças com deficiência intelectual**. Trabalho apresentado na 10ª Mostra acadêmica Unimep. Qualificação e Expansão da Educação Superior no contexto do Plano Nacional de Educação, 2012.
- VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Fundamentos de defectologia**. (Obras Completas – Tomo 5). Havana: Pueblo y Educación. 1989.
- VIGOTSKY, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v.37, n. 4, 861-870, 2011.
- VIGOTSKY, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, p. 103-117, 2012.
- VIGOTSKY, Lev Semionovitch. Obras Escogidas II – **Pensamiento y lenguaje Conferencias sobre Psicología** [Tradução: J. M Bravo]. Moscou: Editorial Pedagógico, 2014.
- VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, p. 01-22, 2018.