

Refletindo o fazer pedagógico na Educação Especial: uma análise dos conceitos vigotskianos no campo da deficiência

Aparecida Souza França Silva¹
Rita de Cassia Cristofoleti²

Resumo: Este texto faz parte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida no Mestrado em Ensino na Educação Básica do programa de Pós-Graduação (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES/UFES sob número de aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa CAAE 15781619.3.0000.5063. Tem como objetivo pesquisar e refletir sobre os saberes e as práticas dos professores de Educação Infantil na área da Educação Especial. A compreensão das práticas pedagógicas e a influência destas no desenvolvimento das crianças, público-alvo da Educação Especial, nessa pesquisa, se referencia nos estudos de Vigotski (1993, 2011, 2012) e em pesquisas que destacam as possibilidades de ensinar crianças com deficiência e autismo. Nesse texto, discorremos sobre a perspectiva Histórico-Cultural e suas contribuições para se pensar o campo da deficiência e as singularidades de aprendizagem dos sujeitos. Portanto, refere-se a um texto de caráter conceitual e teórico.

Palavras-Chave: Educação Especial. Perspectiva Histórico-Cultural. Aprendizagem.

Considerations about the pedagogical way of doing in Special Education: an analysis of Vigotski concepts on disability

Abstract: This text is part of a research that is being developed in a postgraduation Master program on Basic Education of the College of the north of Espírito Santo - CEUNES/UFES, with number CAAE 15781619.3.0000.5063 registered in the Ethics and Research Committee. This research aims to survey and to think about the teachers' knowledge and practices in Special Education in Kindergarten. The understanding of the pedagogical practices and their influence in the children development, target of Special Education, are based on Vigotski (1993, 2011, 2012) studies and also on surveys that highlight the possibilities of teaching children with disabilities and autism. In this study, we talk about the historical-cultural perspective and its contributions to the field of the disabled and the peculiarities on their learning process. Therefore, it is a text of conceptual and theoretical character.

Key words: Special Education. Historical-cultural perspective. Learning process

Introdução

Esse texto pretende discorrer sobre os aspectos conceituais da teoria vigotskiana no que se refere às contribuições de sua pesquisa para a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas com deficiência.

¹ aparecidapsic@yahoo.com.br

² rita.cristofoleti@ufes.br; ritadecassiacristofoleti@gmail.com



As contribuições de Vigotski (2011/2012) na área da deficiência têm sido cada vez mais discutidas e estudadas quando se pensa nas formas singulares de aprender e de se desenvolver enquanto pessoa. Vigotski (2011), enfatiza que apenas quando se compreende o complexo desenvolvimento das crianças com deficiência é possível elaborar uma teoria geral do desenvolvimento humano gestada no entrelaçamento entre as linhas de formação biológica e cultural.

Em seus estudos com crianças, adolescentes e adultos, dentre estes com distúrbios patológicos das atividades intelectuais e linguísticas, enfatiza que o desenvolvimento dos processos rumo à formação de conceitos se constitui de forma gradual e complexa, iniciada na fase mais precoce da infância, especificamente a partir das funções intelectuais que, numa combinação específica confere as bases psicológicas, se configura e se consolida na puberdade (VIGOTSKI, 2009).

De acordo com Shuare (1990), a preocupação com a educação de pessoas com deficiência ocupa um lugar de destaque no conjunto da obra de Vigotski. O interesse de Vigotski por essas questões decorria tanto de preocupações científicas quanto de seu compromisso com as transformações políticas da União Soviética na época. A considerar, que o período pós-revolução de 1917 trouxe consigo a situação de milhares de crianças, muitas delas com deficiência e em condição de vulnerabilidade e saúde precária.

Nesse sentido, o contexto político e social vigente, diante de graves questões exigiu possíveis respostas e é neste cenário para atender às necessidades educacionais das crianças com deficiência que o autor cria no início da década de 20 do século XX, um laboratório de psicologia e, mais tarde, o Instituto Experimental de Defectologia, onde foi desenvolvida suas pesquisas.

Assim, o texto traz para discussão teórica os conceitos de compensação sociopsicológica, plasticidade cerebral, mediação pedagógica e caminhos alternativos e indiretos para o ensino e para a aprendizagem de pessoas com deficiência.



A deficiência e os processos educativos

Vigotski (2011/2012) dedicou-se ao campo da defectologia, que é o estudo das pessoas com deficiência ou transtornos de desenvolvimento. Buscou compreender os processos educativos, pautando-se na averiguação das necessidades e possibilidades de vida e de aprendizagem destes sujeitos. Optou, em suas pesquisas, pelo enfoque qualitativo ao observar as especificidades das crianças com diferentes tipos de incapacidade e deficiência, para tanto, não hesitou em tecer críticas e rejeitar o método descritivo e quantitativo. Para Vigotski (1997, p.128), “[...] a criança é antes de tudo uma criança e somente depois uma criança deficiente”.

Ao descrever sobre os aspectos biológicos entrecruzando-se com os aspectos sociais de formação humana, Vigotski faz referências ao funcionamento e a plasticidade cerebral (ANDRADE E SMOLKA, 2012). Logo, pensar o funcionamento do cérebro é também vislumbrar possibilidades que,

[...] se efetiva no âmbito da ampliação das experiências individuais, ou seja, é dependente da presença do outro, de sua palavra, de sua lembrança, de sua ausência, de suas histórias, dos registros que deixam de ser vivências individuais para se tornarem produtos partilhados da cultura social. (ANDRADE E SMOLKA, 2012, p.708)

Nesse sentido, o desenvolvimento deve ser compreendido como um processo dinâmico, dialético e complexo, entrelaçado aos aspectos históricos, culturais e sociais da vida cotidiana, e se pensarmos a compensação sociopsicológica (VIGOTSKI, 1997, 2012), é fundamental não esquecer que a mesma se estabelece numa estreita relação com o desenvolvimento social e cultural de vida e de existência da pessoa.

Coerentemente, ressalta Góes (2007, p.5) ao destacar o processo de compensação sociopsicológica para a pessoa cega,

[...] alfabeto Braille ao dar acesso à leitura e escrita, tem importância muito mais valorosa que a sutileza do tato e do ouvido, a cegueira não é vencida pela compensação sensorial em si, e sim pela linguagem, pela palavra, pelo mundo dos conceitos.



Desta forma, destaca a importância de a criança ter possibilidade de ingresso e acesso ao caminho do desenvolvimento cultural. Sendo assim “[...] 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).

De modo que a criança com deficiência possa se desenvolver ao ser apresentada ao novo, ao desconhecido, ao inexplorado, pois “em nosso cérebro estímulos fortes ou que se repetem com frequência abrem novas trilhas” (VIGOTSKI, 2009, p. 13).

A compensação sociopsicológica de que fala Vigotski (1997, 2012) se dá fundamentalmente pelas ferramentas e signos originados a partir do trabalho e da linguagem. A linguagem possui além da função comunicativa, a função de constituir o pensamento em que “o processo pelo qual a criança adquire a linguagem segue o sentido do exterior para o interior, do meio social para o individual” (VIGOTSKI, 1993, p. 141).

Desta forma discorre que o percurso da aprendizagem se configura no contato com o outro, na trama das interações sociais, exige ir ao encontro com o outro, dispor do fazer, um fazer que não está pronto, pois é um fazer com o outro e, que sinalize para os aspectos de superação e transformação das dificuldades em possibilidades.

Alguns estudos merecem destaque pelos avanços proporcionados às teses de Vigotski a respeito da deficiência intelectual, bem como o suscitar de reflexões acerca dos processos educativos. Dentre eles, temos os estudos de Padilha (2001), que investiga a trajetória escolar de sujeitos com deficiência numa perspectiva de compreender o desenvolvimento no âmbito simbólico, cultural e histórico, apontando para os aspectos de superação que obtiveram com base em formas de mediação simbólica diferenciadas.

Silva (2011), analisa a prática pedagógica do professor, no processo de inclusão educacional de quatro alunos com TEA (Transtorno de Espectro do Autismo) no ensino comum, evidenciou que os professores dispõem de pouca experiência e conhecimento para lidar com as especificidades e características



diferenciadas desses alunos, constatadas em relação a não realização de práticas pedagógicas facilitadoras do aprendizado de todos.

Além desses, há os trabalhos de De Carlo (1999) e Kassir (1999), que descrevem sobre as formas de institucionalização de pessoas com deficiência intelectual e/ou deficiência múltipla pontuando severas críticas quanto à institucionalização das pessoas com deficiência.

Esses trabalhos, destacam as contribuições de Vigotski e apresentam indicativos para a melhoria das condições no processo de ensino-aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial, direciona para pistas concretas de implementação de práticas educacionais que viabilizem a autonomia e a cidadania das pessoas com deficiência. Kozulin (1994), enfatiza que a produção de Vigotski pode direcionar reflexões e ações tanto para as questões teóricas quanto para o atendimento a demandas práticas.

O professor como mediador das aprendizagens dos alunos

A mediação pedagógica é um conceito essencial e central na obra vigotskiana. Segundo André (1999), diferenciar as práticas pedagógicas do cotidiano, é aceitar o desafio de que não existem receitas prontas, nem soluções universais. É compreender e aceitar as incertezas. Facilitar nossas intervenções é entender que grande parte de nossas intenções pedagógicas devem ser construídas na ação cotidiana, em um processo de negociação, revisão constante e iniciativa por parte dos professores.

Para Vigotski (2009, p.331) “na fase infantil, só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz. Mas só se pode ensinar à criança o que ela já for capaz de aprender” sinalizando assim, a importância do fazer pedagógico imerso à subsídios culturais, estes utilizados de forma adequada e sistematizadas na promoção da aprendizagem.

O professor, na perspectiva Vigotskiana passa a ser visto como mediador dos saberes existentes culturalmente, assumindo sua função no entrelaçar do processo de transformação das relações sociais, favorecendo que o velho possibilite emanar o novo, o novo que se inspira e se apropria do velho, para transformar e inovar.



Como este conhecimento dito “velho” pode inspirar e levar o outro a produzir o “novo”? Nesse contexto, Kassar (2015, p. 408) discorre dizendo que, “[...] será este um complexo ato de apropriação do indivíduo dos bens culturais socialmente produzidos pela humanidade em cada momento histórico”.

O espaço escolar é o lugar de possibilitar aos sujeitos a apropriação de elementos advindos de outras gerações, são destas experiências semióticas que constituem seu modo de ser e de estar no mundo. A projeção de mundo da pessoa, passa pelo crivo da interpretação do outro num processo de transformação e apropriação das vozes alheias.

Andrade e Smolka (2012) conceituam que internalização é algo que fazemos com tudo aquilo que ouvimos e que prestamos atenção, mas a apropriação exige que aquilo a que se prestou atenção seja “tornado próprio” do pensamento e da consciência de quem se apossa do conhecimento. Assim, se consolida como instigante e prazeroso o ato de pensar o fazer pedagógico e, exige uma atuação expressiva, especificamente do professor para atentar as especificidades de aprendizagem de cada aluno.

Dessa maneira, o construir das ações pedagógicas podem se efetivar ou se estabelecer, num entrelaçar de saberes e não saberes, em que ambos se expressam e, nesse sentido, Cristofoleti (2010, p. 67), enfatiza que,

Do mesmo modo que os alunos vão mostrando os conhecimentos de que dispõem, e o que ainda não dispõem, a professora também vai indiciando saberes e não saberes em relação a prática pedagógica para seus pares e para os especialistas que atuam na escola.

Nesse mesmo processo, Padilha (2001) nos sinaliza que as relações de ensino acontecem numa relação discursiva, com o uso de instrumentos simbólicos cuja função é serem constitutivos do sujeito. A linguagem, entendida como trabalho constitutivo exclui, de modo radical, a possibilidade de que o desenvolvimento cognitivo possa acontecer desvinculado da palavra, do outro e dos signos. Impossível pensar o desenvolvimento cognitivo fora da cultura e da linguagem e conseqüentemente o seu papel fundamental no processo de significação.



Ao descrever sobre os processos de significação, Pino (2005, p.149) afirma que [...] “os processos de significação concretizam-se na vida cotidiana das pessoas, nas diferentes formas de práticas sociais, uma vez que a significação é uma produção social”.

Goés (2002), ao se referir à obra de Vigotski diz que, para o autor, o desenvolvimento da criança normal e o desenvolvimento da criança com deficiência é ao mesmo tempo, igual e diferente, assim como as metas educacionais. Destacando assim, que é na experiência social que o indivíduo vai significando o mundo e a si próprio.

As possibilidades para o fazer pedagógico deve ancorar, buscar, investigar, inquietar e indagar, se permitir trilhar novos modos de fazer e de pensar a prática pedagógica. Nessa perspectiva, para a criança com deficiência, Vigotski (2011) nos orienta a dar ênfase aos caminhos alternativos e recursos especiais, vislumbrando as peculiaridades de desenvolvimento na organização sociopsicológica da pessoa.

Nos ensina a examinar a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência apontando para as possíveis influências que o “defeito” exerce ao considerar que,

Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve 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).

Delineia assim, que o modo pelo qual o sujeito se relaciona com o “defeito” e com as condições sociais e psicológicas geradas a partir da deficiência, se estabelece a compensação e esta se norteia para os aspectos históricos, culturais e sociais da vida concreta humana.

Para Góes (2002), é nas relações com o outro e na experiência em diferentes espaços da cultura que se consolida as possibilidades compensatórias. Caso contrário muitas crianças com deficiência continuarão a



ir para a escola só para não ficar à toa, para ocupar o tempo, para dar menos trabalho em casa (PADILHA, 2000).

A natureza, a gênese e a função da personalidade são sociais. Sob esse ponto de vista, Vigotski (2011) nos diz que o sujeito simbólico se constitui pela criação dos modos de domínio das ações humanas, chamando-as de “ferramentas ou instrumentos psicológicos”.

Quando o homem atua dentro desse processo sobre a natureza exterior e a modifica, também está atuando sobre a sua própria natureza e a está modificando, fazendo com que dependa dele o trabalho de suas forças naturais. Subordinar também essa ‘força da natureza’ a si mesmo, ou seja, a seu próprio comportamento é a condição necessária do trabalho. No ato instrumental o homem domina a si mesmo a partir de fora, através de instrumentos psicológicos (VIGOSTSKI, 1996, p.41).

Assim, quanto mais o grupo social promover investimentos na forma de cuidado e educação para a criança com deficiência, melhor será a resultante em relação à formação de seu funcionamento subjetivo. Ponto chave para Góes, ao discorrer sobre a educação especial, pois segundo a autora, a peculiaridade da educação especial está em promover experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas gerais, o que é indispensável para o desenvolvimento cultural da criança (GÓES, 2002).

Essas considerações nos fazem refletir por um lado, que é fundamental compreender que quanto melhor for a qualidade das relações que estabelecermos com os sujeitos, mais o desenvolvimento psíquico será de qualidade. Por outro lado, é possível pensar nessa qualidade de vida social nas relações que são estabelecidas na escola, que suscitam aprendizados no campo ‘conceitual-científico’ e que aprimoram ainda mais o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Considerações Finais

Refletir sobre as contribuições da perspectiva Histórico-Cultural para os processos de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência, nos faz ter um olhar atento para toda forma que se estabelece de indícios do aprender em sala de aula. Vigotski (2007) nos ensina que a dificuldade ou



deficiência, não pode ser impedimento de possibilidades de vida, pois toda pessoa possui condições de aprender, porém a pessoa que tem dificuldades ou algum tipo de deficiência requer do professor “um novo ponto de vista” expresso numa metodologia de ensino diferente, pautado para as peculiaridades de sua aprendizagem a partir do vencimento de suas limitações e olhando para suas possibilidades. Esse olhar implica a criação de oportunidades alternativas.

Referências

ANDRADE, J. J.; SMOLKA, A. L. B. Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigostki. In: **Psicologia em estudo**, Maringá, v.17, n.4, p. 699-709, out., 2012.

ANDRÉ, Marli (org). **Pedagogias das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

CRISTOFOLETI R. C. A relação entre fracasso escolar e produção do conhecimento: Uma análise das relações de ensino produzidas na escola e na sala de aula. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.3, p. 67 jan./jul. 2010.

DE CARLO, M. **Se essa casa fosse nossa... instituições e processos de imaginação na educação especial**. São Paulo: Plexus, 1999.

GÓES, M. C. R. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.; REGO, T.C. **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial**. Dialogo e pluralidade: São Paulo, 2007.

KASSAR, M. C. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas: Autores Associados, 1999.

KASSAR, M. C. O óbvio/ silenciado das marcas do humano: comentários sobre os processos educativos escolares, a partir de uma leitura das contribuições de Angel Pino. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v.35, p. 405-418, out., 2015.

KOZULIN, A. **La psicología de Vygotski**. Madrid, Alianza, 1994.

PADILHA, A. M. L. **BIANCA: O ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp, 2000.



_____. **Práticas pedagógicas na educação especial:** a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas: Autores Associados, 2001.

PINO, A. **As marcas do humano.** As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, E. C. S. **A prática pedagógica na inclusão de alunos com autismo.** 2011.166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SHUARE, M. **La Psicología Soviética tal como yo la veo.** Moscú: Progreso, 1990.

VIGOTSKI, LS. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. L.S. **Obras Escogidas - Tomo I.** Madrid: Visor, 1996.

_____. **Obras Escogidas – V.** Fundamentos de defectologia. Machado Grupo de Distribución, Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criação da infância.** São Paulo: Ática, 2009.

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

_____. **Obras Escogidas V:** Fundamentos de Defectologia. Machado Grupo de distribución, S.L. 2012.

SOBRE AS AUTORAS

APARECIDA SOUZA FRANÇA SILVA

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo/Universidade Federal do Espírito Santo CEUNES/UFES. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Nove de Julho, São Paulo (2008) e especialização em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Vale do Cricaré, Brasil (2013).

RITA DE CASSIA CRISTOFOLETI

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo UFES/CEUNES. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (UFES/CEUNES).

