

Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva

Development and Deficiency in the Historical-Cultural Perspective: Contributions for Special and Inclusive Education

Débora Dainez

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

O objetivo deste trabalho é discutir aspectos relacionados ao desenvolvimento e à educação de crianças com deficiência na contemporaneidade à luz da psicologia histórico-cultural. Analisa-se o caso de um aluno com deficiência múltipla no contexto de uma escola pública do Ensino Fundamental do Brasil, e destaca-se possíveis contribuições das ideias de Vigotski para a educação especial e inclusiva. Os resultados demonstram: a contradição do meio social, que pode se configurar como fonte de desenvolvimento ou lócus de impedimentos de novas formações psicológicas; a natureza dinâmica da deficiência, de seu conteúdo e estrutura, afetada pelos processos educacionais; o potencial da mediação pedagógica na constituição da ação prospectiva do aluno com deficiência. Argumenta-se pela importância de orientar a atenção para as especificidades não como impeditivas da ação pedagógica, mas como possíveis de serem trabalhadas no gesto educativo marcado pelo compromisso social de humanização.

Palavras chave: desenvolvimento humano, deficiência, educação especial, educação inclusiva, Lev S. Vigotski.

The aim of this paper is to discuss aspects related to the development and education of children with disabilities in contemporary times, based on the historical-cultural psychology. The case of a student with multiple disabilities is analyzed within the context of a public secondary school in Brazil, and possible contributions from Vygotsky's ideas for special and inclusive education are highlighted. The results reveal the following: the social environment contradiction which can be configured as a source of development or the locus impairing new psychological formations; the dynamic nature of the deficiency, of its content and structure, affected by educational processes; the potential of the pedagogical mediation in the construction of the prospective action by the student with deficiency. It is stated here the importance of considering the specificities not as impairment of the pedagogical action, but as possibilities of educational actions marked by the social commitment to humanization.

Keywords: Human development, disability, special education, inclusive education, Lev S. Vygotsky.

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Processos: no. 2010/08782-0; no. 2014/07413-1.

Contacto: D. Dainez. Rua Léa Strachman Duchovni, n.90. Condomínio Village Santa Cândida, casa 17. Bairro Parque Rural Fazenda Santa Cândida, CEP: 13.087-608, Campinas, São Paulo, Brasil. Correio eletrônico: ddainez@yahoo.com.br

Como citar: Dainez, D. (2017). Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva. *Revista de Psicología*, 26(2), 1-10.
<http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.47948>

Introdução

Ao nos situarmos na área da psicologia educacional, temos focalizado questões de desenvolvimento nas condições de lesão orgânica no contexto da educação escolar. Os estudos de Lev S. Vigotski tem sido intensamente mobilizado por nós de modo a trabalharmos algumas de suas afirmações e problematizarmos possíveis repercussões atuais. Consideramos que esse autor, com o interesse em compreender o específico do humano, a emergência e o funcionamento das funções psicológicas, orienta esforços em investigar os processos que se apresentam como típico e atípico, como recorrente e singular no curso do desenvolvimento. Deste modo, tangencia o problema da deficiência ao desenvolvimento humano.

Um conceito da obra desse autor que nos tem chamado a atenção é o de *compensação*. Essa noção foi amplamente discutida por Vigotski (1997) em seus estudos defectológicos e tem sido abordada nos dias de hoje por autores que trabalham na perspectiva da psicologia histórico-cultural. De modo geral, nas discussões atuais (Akhutina & Pylaeva, 2012; Fichtner, 2010; García & Beatón, 2004; Gindis, 1995; Kozulin & Gindis, 2007; dentre outros) tem predominado o consenso de que a condição de lesão orgânica demanda processos compensatórios que denotam a superação da deficiência. Em outras palavras, o fenômeno da compensação é apresentado como imprescindível para o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Isso nos levou a indagar sobre o que, de fato, estamos chamando de compensação. Em outro trabalho (Dainez & Smolka, 2016) temos discutido como a ideia de compensação relacionada à correção social do déficit orgânico, que tem sido disseminada, pode levar a um raciocínio voltado à circunscrição da deficiência, reduzindo a complexidade do desenvolvimento. Essa forma de conceber tem como objetivo a normalização do indivíduo e não a transformação das condições sociais que atendam a diversidade dos modos de constituição do humano. Salienta-se a especificidade orgânica e, com isso, predomina-se o foco no trabalho clínico de reabilitação e não no trabalho educacional de instrução.

O nosso esforço tem sido, assim, tratar das argumentações de Vigotski (1997) sobre o desen-

volvimento e a deficiência no âmbito da educação. Compreendemos os processos educacionais como sendo a concretização do humano em cada indivíduo (Pino, 2003). Por meio da mediação social, o indivíduo se apropria da cultura – produção e produto da história dos homens –, e se constitui enquanto pessoa partícipe do desenvolvimento cultural.

Desta forma, temos como objetivo neste trabalho discutir aspectos relacionados ao desenvolvimento e à educação de crianças com deficiência na contemporaneidade à luz da psicologia histórico-cultural. Para tanto, analisamos o caso de um aluno com síndrome de Angelman e deficiência múltipla no contexto de uma escola pública do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, Brasil, destacando possíveis contribuições dos argumentos formulados por Vigotski (1986, 1995, 1997) para a reflexão de políticas e práticas de educação especial e inclusiva.

Discussões teóricas

Ao teorizar sobre como a dimensão cultural impregna o biológico e como a história de produção e relação dos homens afeta as condições de vida, podendo se orientar (ou não) para a abertura das possibilidades de humanização via práticas educacionais, Vigotski (1986, 1995, 1997) enfatiza:

1) A integralidade da pessoa, as dimensões social-cultural-orgânica-biológica-afetiva-cognitiva entretecidas, aspecto esse que nos leva a considerar a deficiência como não determinante do desenvolvimento.

2) A complexidade do funcionamento do psiquismo humano, que se configura pela multiplicidade de relações entre as funções psicológicas, pelo caráter plástico, dinâmico e flexível do cérebro, o qual apresenta modos alternativos para atender os objetivos produzidos socialmente. Vigotski (1997) destaca o problema da plasticidade cerebral como capacidade que se evidencia na disposição orgânica da espécie para (trans)formação da vivência significada em novas formações psicológicas.

3) A heterogeneidade dos processos, ou seja, os diversos modos e vias de constituição do humano. Pensar que o desenvolvimento é heterogêneo por sua estrutura, dinâmica, possibilidades e condições, contribui para descaracterizar a crian-

ça de uma categorização generalizada pautada nas incapacidades. Realça-se, assim, uma das leis gerais que rege o desenvolvimento humano: a singularidade dos processos.

4) A especificidade, isso quer dizer ter em vista o conhecimento da deficiência para estabelecer caminhos educacionais, com foco na criação e disponibilização de: diversos recursos / instrumentais, variadas formas de suportes; novas ações e mediações humanas, investindo na atividade de instrução.

5) A orientação prospectiva, que incita a pensar em novos projetos de organização e acolhimento social, sustentando formas potenciais de participação da criança com deficiência na cultura, na atividade escolar e laboral.

A partir deste ponto de vista, em que o desenvolvimento se entretete com a educação, compreendemos a deficiência como condição humana, o que implica problematizar a forma como o meio social está estruturado, organizado, projetado para receber e lidar com as especificidades das condições orgânicas.

A tensão posta entre o padrão de desenvolvimento desejado pelos preceitos de uma dada sociedade, a especificidade da condição orgânica e a heterogeneidade das formas de constituição da organização e do funcionamento psicológico era uma preocupação expressa e enfatizada por Vigotski (1997) já no final do século 19 e início do século 20, e se intensifica nos dias atuais.

Em tempos de disseminação e adoção da proposta de educação inclusiva, segundo Evans (1994), as ideias de Vigotski têm fornecido uma base para problematizar aspectos relativos ao ensino e à prática da educação especial, sobretudo no que se refere à elaboração de currículos, de habilidades e estratégias pedagógicas no contexto da escola regular.

Rodina (2006) discute a respeito das noções vigotskianas de complicações primárias (referente ao déficit orgânico) e secundárias (referente às condições sociais), nos levando a entender que a realização social da deficiência pode provocar uma ligação distorcida da criança com o meio social, sobretudo com o meio escolar –quando não corresponde às exigências postas institucionalmente–, com tendência à estigmatização, discriminação, exclusão.

No mesmo sentido, Bottcher e Dammeyer (2012) adensam a compreensão da deficiência

como uma incongruência entre a estrutura psicológica do indivíduo e a estrutura das formas culturais. Bottcher (2012) aponta que a escola regular, assim como as demais instituições sociais, está antes de tudo adaptada para um determinado padrão esperado de constituição psicofísica do indivíduo. A pesquisa de Mcdermott (2002), baseada nos pressupostos históricos e culturais, vai ao encontro desse posicionamento quando realça a tensão vivida por crianças com deficiência que apresentam diferentes ritmos e tempos de desenvolvimento em uma escola que não está organizada para lidar com a diversidade do funcionamento psicológico humano. Isso denota mecanismos de exclusão profunda (Daniels, 2006) no interior dessa instituição que reflete a organização da sociedade pautada em mecanismos de categorização e seleção, impedindo possibilidades futuras de participação efetiva dessas pessoas nas práticas sociais.

Diante disso, Rodina (2006) afirma a importância de a educação especial escolar implementar uma “abordagem diferencial positiva”, isto é, organizar um ambiente educacional com base na positividade do desenvolvimento, fornecendo condições adequadas à inserção das pessoas com deficiência nas experiências sócio-culturais inerentes à humanidade.

Destacamos, assim, a deficiência como um conceito dialético, no qual o déficit pode se concretizar, dependendo das condições e relações sociais produzidas, como incapacidades ou como abertura de possibilidades para a criação do novo no processo de educação e desenvolvimento da criança.

Tendo em vista a dinâmica déficit-novas possibilidades, é possível conjecturar sobre como o desenvolvimento atípico pode deslocar a ideia de um tipo biológico estável de homem e desconcertar a forma como as instituições e práticas estão projetadas e organizadas; impactando na produção social de expectativas e objetivos em relação à participação do indivíduo nas atividades humanas. Explicita-se, com essa discussão, a variedade de caminhos que podem ser construídos e oferecidos socialmente com ênfase no desenvolvimento cultural da personalidade.

Portanto, diante da proposta de educação inclusiva, pelo prisma da perspectiva histórico-cultural, as condições de escolarização na tensão com as possibilidades de desenvolvimento de-

mandam atenção, objetivando, assim, abrir horizontes a respeito da educação escolar da criança com deficiência.

A seguir, continuamos a mobilizar as discussões a partir da análise das situações vividas por um aluno com deficiência múltipla na escola regular do Ensino Fundamental de um município do Estado de São Paulo, Brasil.

Método

Contexto do estudo

A pesquisa de campo aconteceu durante o ano de 2010 em uma escola pública do Ensino Fundamental da rede municipal de uma cidade localizada no Estado de São Paulo, Brasil. O aluno em foco foi And. Nasceu em 1999. Apresenta deficiência múltipla por seqüela de Síndrome de Angelman; não falava e realizava poucos movimentos voluntários de membros superiores e inferiores. Era usuário de cadeira de rodas acolchoada nas laterais com colete peitoral e uma mesa acoplada. Demandava suporte para realizar atividades de necessidades básicas. Fazia uso de dosagens de medicamentos para tratamento de convulsões. Durante duas vezes, no período contra-turno da escola, o aluno frequentava serviços de saúde, atendimentos específicos como Fonoaudiologia e Fisioterapia. Estava inserido nesses serviços desde o primeiro ano de vida.

O aluno frequentava a mesma escola regular desde 2006. No ano de 2009, foi retido no 5º. ano, pois a equipe pedagógica da escola tinha dúvidas de como seria a inserção dele na segunda etapa do Ensino Fundamental, que não contava com um professor referência que pudesse dar uma maior assistência. Assim, em 2010, And. frequentava uma turma com vinte e oito alunos e uma professora, recém-formada no curso de Pedagogia que passou a integrar o quadro docente dessa escola.

Fundamentação metodológica

Segundo Lowy (1987) fazer pesquisa nas ciências sociais e humanas não corresponde às premissas do modelo científico-natural de objetividade e quantificação. As razões disso estão relacionadas ao caráter histórico dos fenômenos sociais, culturais (re)produzidos e transformados pela ação qualitativa do homem em determinadas condições de existência, o que contraria a suposi-

ção da neutralidade investigativa e do acesso direto à realidade bruta. Neste caso, infere-se outra concepção de produção do conhecimento objetivo relativo a uma certa perspectiva e posição orientada para/por determinada visão social de mundo vinculada a um momento histórico específico.

Desta maneira, a presente investigação de natureza qualitativa enfatiza a historicidade dos fatos, o contexto social de produção dos fenômenos estudados e concebe o homem em sua atividade interativa e interpretativa. Concordamos com André (2001) que o trabalho qualitativo de pesquisa em educação não deixa de ter rigor quando é devidamente planejado, com dados coletados mediante procedimentos validados, seguidos de uma análise densa e fundamentada teoricamente, com resultados que apresentem relevância científica e social.

Tendo isso em vista, estudos da área da antropologia e da etnografia, mais especificamente os estudos de Geertz (2008), Ezpeleta e Rockwell (1986), Brandão e Streck (2006), André (2016) nos inspiraram a pensar: nos modos de aproximação, envolvimento e participação no cotidiano escolar; no desenvolvimento da pesquisa com a colaboração dos participantes; nos instrumentais adequados à natureza da pesquisa. Também nos possibilitaram compreender os processos sociais implicados na ação educativa e a relação de confiança entre pesquisador e pesquisado como aspecto fundante da pesquisa na escola.

O método histórico-genético (Vigotski, 1996) ancora investigar a emergência de funções psicológicas, dos modos de atividade do indivíduo, ou seja, o desenvolvimento em processo, em movimento e em transformação nas relações sociais. Com isso, o nosso olhar esteve orientado para a dinâmica das relações (de ensino) e para os gestos mínimos produzidos que indicam (im)possibilidades de desenvolvimento. Também ressaltamos que essa perspectiva ancora a nossa opção em trabalhar com um caso de aluno com deficiência e generalizar proposições, uma vez que permite contemplar o singular no coletivo, a dimensão do micro que pode revelar aspectos macrosociais.

Neste sentido, acompanhamos sistematicamente o aluno em foco e sua turma durante o período de um ano, e procedemos de modo a realizar registros semanais escritos em diário de

campo e videogravados, seguidos do trabalho de transcrição. Os dados foram construídos e organizados a partir desses registros em tensão com o objeto do estudo e o referencial teórico adotado. Com isso, formulamos tópicos e orientamos o nosso trabalho analítico a partir daquilo que nos convoca no âmbito deste estudo: tratar das contribuições da perspectiva histórico-cultural para o campo da educação especial e inclusiva, destacando a natureza social do desenvolvimento e o caráter dinâmico da deficiência impactada pelos processos educativos. Focalizamos, neste sentido, as condições de (im)possibilidades de desenvolvimento de um aluno com deficiência múltipla no contexto escolar.

Resultados e análises

Sobre as condições de acolhimento escolar do aluno com deficiência múltipla e as tensões produzidas

Conforme já dissemos, foi no ano de 2010 que acompanhamos o aluno And. em um 5º. ano do Ensino Fundamental. Era uma turma de 28 alunos e uma professora. Mesmo havendo uma professora de educação especial na escola, era impossível a realização de um trabalho sistemático de parceria com a professora da turma, pois a professora de educação especial precisava atender outros vinte e tantos casos de alunos com deficiência. Também não havia um cuidador e um assistente pedagógico. Além disso, a escola embora tivesse uma sala de atendimento especializado, essa não contava com equipamentos de tecnologia assistiva, inclusive, era inexistente um mobiliário adequado que permitisse retirar o aluno da cadeira de rodas. Ele ficava sentado durante todo o período letivo, cerca de quatro horas diárias.

Sobre os modos de participação do aluno: dormia muito ou se encontrava em estado sonolento; quando acordado, balançava um chocalho que produz som; acompanhava com os olhos o movimento dos objetos quando estimulado sensitivamente; apresentava uma atenção dispersa, fixando o olhar para um ponto da parede durante um tempo considerável.

Destacamos algumas falas da professora, enunciadas nas primeiras semanas de contato com o aluno:

Eu entrei na escola fazem duas semanas, então

tem pouco tempo que eu estou com o And., está sendo bastante difícil. Nunca tive um aluno com uma deficiência tão grave. Eu não sei bem ao certo o que fazer com ele, porque não sei se ele compreende, se ele pode aprender (Registro Diário de Campo, 29.03.2010).

Esses dizeres refletem as tensões vividas, os não saberes, o desconhecimento da síndrome, as hesitações nos modos de interação, as dúvidas de como lidar, a incerteza se o aluno compreende ou não, se ele pode responder e participar de um modo mais ativo na dinâmica das interações em aula.

É importante considerar que a recomendação de trabalho com And. na escola foi dada na forma de relatórios, pelos profissionais dos serviços de educação e de saúde que ele frequentava em uma instituição especializada. A indicação que prevalece é o trabalho de estimulação sensorio-motora. Ao longo da sua trajetória de escolarização, esse discurso clínico-terapêutico foi sendo incorporado às práticas pedagógicas.

Momento do recreio escolar. A professora de And. do ano anterior, 2009, se aproxima da professora atual, de 2010, que estavam com o menino e com a orientadora de alunos que o alimentava. Diz para And: “Meu lindinho, você está comendo? Tá gostosa essa comidinha?”. Pede para alimentá-lo. Pega a colher e alimenta-o, brinca de aviãozinho. Comenta com a professora atual “Eu queria muito ter continuado com ele. Senti muito por não terem deixado. Mas, eu ganhei uma luta. Consegui fazer com que ele repetisse o ano e ficasse no período da manhã. Ele não pode tomar sol por conta da síndrome, a pele é muito sensível e precisa ser muito bem protegida e a tarde o sol é muito forte”. Continua de modo a explicar para a professora atual, o que ela poderia fazer com o aluno “Em algum momento na aula, na educação física ou no recreio, você pode tirar o tênis dele, por exemplo, e fazer massagens, começando desde cima, na perna, até os dedos dos pés. Você, também, pode fazer estímulos visuais. Eu fazia assim, ó” (coloca uma fralda atrás da cadeira de rodas de And., no lugar onde fixa a parte da cadeira que tem a função de acomodar a cabeça, e mexe para um lado e para o outro, a fim de que o menino acompa-

nhasse com a visão). Primeiramente, And. não olha para a fralda. A professora do ano de 2009 insiste e diz “Olha o seu paninho, tenta pegar”. And. começa a acompanhar com o olhar o movimento da fralda de um lado para o outro (Registro Diário de Campo, 22.06.2010).

Essa situação retrata a relação de proteção e cuidado da professora do ano de 2009 com o aluno. A luta da professora pela reprovação, para que And continuasse no 5º. ano não está relacionada às metas em relação ao trabalho com o conhecimento alcançada ou não, tampouco às condições de And. participar da dinâmica de um 6º. ano, mas está vinculada à preocupação em relação aos cuidados com a pele. A forma infantilizada de interação também é explicitada: brinca de aviãozinho quando o alimenta, fala com ele usando palavras no diminutivo.

Como notamos, a professora do ano de 2009 recomenda à professora do ano de 2010 o trabalho com a estimulação tátil (através de massagens) e visual (por meio do uso de objetos relacionados ao cuidado do aluno). A professora de 2009 atua e cria formas de aproximação e de intervenção com o aluno, a partir daquilo que se coloca disponível na escola; fornece indicações para a colega de trabalho, com base no que fora apresentado para ela na escola. É aquilo que está registrado nos relatórios dos especialistas que se configura como suporte para a professora orientar a prática pedagógica com o aluno com deficiência múltipla. Isso nos indica que o projeto político e pedagógico e o coletivo de trabalho da escola não estão organizados de modo a ancorar a reflexão sobre práticas pedagógicas com esse aluno.

Evidencia-se, assim, como certa concepção de deficiência múltipla perpassa os campos da saúde e da educação, impacta nas possibilidades de desenvolvimento, reiterando a inviabilidade de atualizar projetos de ensino. Lembramo-nos da discussão realizada por Vigotski (1997) acerca da concepção de limite que a deficiência emprega socialmente e como isso repercute nos modos de participação da criança no meio social. O impedimento orgânico torna-se socialmente consentido e instituído, sendo o desenvolvimento psicológico tratado como se estivesse imune às condições concretas de vida e de educação. Dizendo de outro modo, toma-se como ponto de partida a

relação direta entre o déficit biológico e as impossibilidades de desenvolvimento, desconsiderando os efeitos dos processos educativos na constituição da pessoa com deficiência. Com isso, desloca-se o potencial pedagógico; ação essa que, no caso apresentado, fica restrita a indicações clínicas reduzidas e descontextualizadas.

As tensões vividas por ambas as professoras, refletem a necessidade de políticas públicas orientadas para: a formação do professor; a melhoria das condições da atividade de ensino que possam subsidiar outras formas de organização do trabalho docente com o público-alvo da educação especial; a ampliação dos objetivos educacionais envolvendo as crianças com deficiências; a transformação das condições sociais e institucionais.

Gestos em (trans)formação: Do cuidar ao ensinar

Depois do recreio. Algumas crianças ainda corriam pelo pátio da escola, brincavam, outras entravam em suas respectivas salas de aula. Em relação à turma de And., muitos alunos já estavam dentro da sala, inclusive ele que em sua cadeira se encontrava com a cabeça para baixo, sem sustentar o tronco. A professora se aproxima dele, leva-o ao lado da porta e diz para a pesquisadora “Vou trazer ele para o movimento. Assim ele pode ficar olhando o movimento do pátio enquanto os demais alunos entram e se acomodam”. And. continua com a cabeça baixa e com o tronco não sustentado, mas dirige o seu olhar para cima de modo a enxergar o pátio. Permanece aí cerca de cinco minutos. Depois que todos os alunos entram em suas salas, a professora se aproxima novamente do menino e arruma a cadeira de rodas a fim de posicioná-lo para frente da porta da sala de aula. Olhando para ele, a professora abre e fecha a porta algumas vezes, batendo-a de modo a fazer barulho. And. levanta a cabeça, sustenta o tronco por pouco tempo, olha e sorri. A professora diz para a pesquisadora “Olha! Acho que ele gostou. Ele prestou atenção” (Registro Diário de Campo, 29.03.2010).

O gesto da professora que inicialmente tinha o objetivo de estimular a visão, a audição do aluno, é redimensionado no momento em que And. orienta o olhar para a ação dela e sorri. Contraditori-

amente, pelo trabalho de estimulação em tensão com as dúvidas que tem, a professora percebe que And. mais que reagir a um estímulo, pode responder ao outro. É justamente na não-coincidência entre o objetivo e o motivo inicial da ação da professora e a resposta do aluno, percebida pelo outro, que se torna possível a reorientação da relação. A professora interpreta esses movimentos do aluno como “ele gostou”, “ele prestou atenção”, o que implica significar que And. não só respondeu a um estímulo, mas de algum modo orientou e manteve a atenção à ação do outro, percebeu a orientação da ação do outro a ele, atribuiu um tom apreciativo (gostou, achou graça) e respondeu expressando-o. Se, no objetivo de estimular, o foco era o menino recebendo estímulos; no objetivo de interpretar/significar, muda o lugar da ação, o aluno não só recebe, mas também expressa e se comunica.

A ação de And. é transformada na relação social ao mesmo tempo em que a transforma. Meio e criança estão em relação, uma relação dialética, pois se o meio afeta e constitui a criança, a criança age no meio (Vigotski, 1994), provocando o outro à interpretação. É nessa dinâmica que novas possibilidades podem emergir. Determinada ação de And. significada como resposta pela professora, modifica o modo de atuação desta e o modo de participação dele, como aluno, na relação de ensino.

Dois movimentos (faciais) do menino, produzidos na dinâmica da interação, afetado pela interpretação do outro, convertem-se em gestos significados, em meio de relação; o sorriso e o olhar orientado. Também, notamos que a sua postura corporal muda quando se orienta para a ação da professora –levanta a sua cabeça e consegue manter o tronco por algum tempo. O controle do tronco e o sustento de cabeça, movimentos difíceis de serem realizados por ele devido à condição orgânica, tornam-se possíveis na interação com o outro. E, com isso, mobilizamos a questão do ato volitivo que, segundo Vigotski (1986), é resultado das relações sociais que se torna atividade psicológica construtiva, que mobiliza e constitui funções no cérebro. Isso nos leva a pensar nas formas de orientação e na finalidade das ações, a conjecturar sobre a constituição da vontade e as possibilidades que se abrem em termos de funcionamento cerebral na condição de lesão.

Um aluno segura o copo e dá água na boca de And. A professora se aproxima, pega o copo de água, diz “Pega, And.” e, enquanto isso, abre a mão esquerda dele e coloca o copo de água em sua mão, segurando-a. Depois, segura a mão direita do aluno, e a conduz num movimento de levá-la a segurar o copo de água juntamente com a mão esquerda, diz “Assim, And.”. Juntando as duas mãos do aluno com o copo de água, a professora faz o movimento de levar o copo até a boca dele, e solta de suas mãos. And. segura o copo e bebe a água (Registro Videogravação, 19.11.2010).

A professora além de solicitar ajuda a um aluno para dar água a And., cuidando para que ele não se afogue ou se molhe e ampliando possibilidades de socialização entre pares, ensina o aluno com deficiência múltipla a como segurar o copo e a tomar água, primeiro com e depois sem o apoio. Alerta os demais alunos para a realização dessa ação de auxílio e para as possibilidades de autonomia do colega. Vemos que And. se apropria do gesto de segurar o copo e de levar até a boca.

O potencial da mediação dos “gestos mínimos de significar/ensinar” (Smolka, 2010) da professora afeta a constituição da ação prospectiva e proximal do aluno com deficiência múltipla grave. Explicita-se, com isso, a natureza dinâmica da deficiência, a complexidade de seu conteúdo e estrutura afetada pelos processos educacionais.

Indicadores de participação do aluno com deficiência múltipla na relação de ensino

Proposta de Trabalho: Reescrita coletiva da redação na lousa.

01. Profa.: (para apagar a lousa, a professora coloca o papel com a redação que segurava em cima da carteira de And. e, em seguida, escreve o cabeçalho).

02. And.: (o aluno que estava olhando para a professora com os braços erguidos para cima e segurando o chocalho com uma das mãos, olha para o papel em cima de sua carteira e balança o chocalho. Em seguida, abaixa somente o braço direito que segurava o chocalho, solta o chocalho e toca no papel. Permanece um tempo olhando para o papel e tentando pegá-lo, o qual escapa da sua mão e desliza sobre a mesa conforme o toque de And., até que uma parte do papel fica fora da mesa e And., por

essa ponta, agarra o papel e traz em direção a seus olhos. O papel escapa da sua mão e fica apoiado entre o seu rosto e mão direita. Novamente, ele consegue segurar o papel com a mão, ergue a cabeça e olha para a professora que escrevia o cabeçalho na lousa. Depois, And. olhando para a professora e apertando o papel leva-o em direção ao seu rosto e coloca o papel na boca).

03. Aluna: “Professora, o And. está amassando a folha”.

04. Professora: Vira-se em direção ao aluno e diz “Ai, And. Não pode fazer isso” (tenta desamassar a folha com as mãos).

05. And.: (olha para a professora sorrindo) (Registro Videogravação, 20.08.2010).

Observemos as ações de And. no turno 02. Ele olha para o papel que a professora deixa em cima de sua mesa (papel esse que se refere ao texto lido pela professora e que continha o desenho que And. havia visto anteriormente), se esforça para pegá-lo, segurá-lo, e o aperta, aproxima-o do seu rosto, dos seus olhos. Com o papel na mão, ele olha para a professora e leva o papel à boca. Esses movimentos se tornam instigantes quando pensamos na dificuldade de coordenação motora do menino.

No jogo das posições, podemos perceber que do ponto de vista da professora naquele momento, o que ela consegue enxergar é o amassar a folha e, então, chama atenção do aluno por essa forma de ação. Todavia, o registro em vídeo possibilita e indica outras possibilidades de interpretação dessa ação: o apropriar-se do papel, mas o descontrole motor. Em outros termos, o esforço que And. realiza para controlar a sua motricidade para pegar o papel, segurar, leva-lo até o seu rosto e colocar em sua boca pode indicar um gesto de apropriação desse objeto cultural. As questões que ficam são: Se houvesse uma tecnologia que o ajudasse a controlar o movimento, ele controlaria? Se alguém realizasse várias vezes essa atividade com ele, o controle melhoraria?

Podemos entender esse gesto situado numa história de trabalho e de relações do aluno com a professora, com a turma, com o outro. São os significados atribuídos às suas ações que parecem reverberar na produção de gestos como esse. Destacamos, dessa maneira, as implicações da participação do outro sobre os processos da criança

(com deficiência), para os modos de ensinar e os efeitos dessa relação; lugar em que o inusitado pode acontecer, para além daquilo que se tornou um “lugar comum” (Smolka, 2006). “Lugar comum” na prática escolar estabelecida com And. – o cuidado, a estimulação– e “lugar comum” no modo de And. estar na sala de aula (dormir, manter um olhar perdido, balançar o chocalho em situações aleatórias). Quando guiada pelas possibilidades e não pela incapacidade (nesse caso de interagir, de compreender, de responder), a participação do outro pode propiciar o redimensionamento do funcionamento psicológico da criança. E, ainda, cabe aqui retomar a ideia de Kozulin e Gindis (2007) sobre a ampliação do orgânico lesado, das possibilidades de novas relações interfuncionais, pelos instrumentos culturais e pela mediação do outro.

Se concebermos as relações constitutivas entre o indivíduo e meio, a natureza social do desenvolvimento, a interconstituição e a interfuncionalidade das funções psíquicas (Vygotsky 1995, 1997, 1986), o desenvolvimento não está determinado pelos aspectos biológicos e, tampouco o funcionamento mental é estático, operando apenas de um modo, com funções psicológicas que funcionam de forma isolada. O entretencimento intelecto e afeto, a complexidade e dinamicidade do funcionamento mental, implica considerar que significativas mudanças podem ocorrer no psiquismo humano. Mudanças essas relacionadas às condições e formas de organização das relações sociais. Novas formações interfuncionais podem ser constituídas na vivência (sentida e significada) da criança, no trabalho simbólico produzido nas diversas formas de interação da criança com o meio social.

Discussões e considerações

Concordamos com Rodina (2006), e Smagorinsky, Cole, e Braga (2016) que Vigotski formulou no interior de sua perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano um paradigma original, abrangente e humanizado para a educação especial no século 20, que reverbera e revigora no século 21 diante dos desafios que se coloca na educação especial frente à proposta de educação inclusiva.

É possível assinalar a proficiência dessa teorização ao estender a abordagem do problema da

deficiência –que historicamente fora circunscrita à área da saúde–, para a educação. Também encontramos nela a possibilidade de redimensionar o foco da doença e do limite orgânico para a positividade da deficiência. Isso denota que quando asseguradas condições sociais adequadas pode-se produzir modos de funcionamento e constituição humana, formas de vida antes não imagináveis, evidenciando, assim, a possibilidade da emergência do novo no processo de relação e produção dos homens.

Entendendo as manifestações da deficiência como socialmente constituídas (Vigotski, 1997), argumentamos que as ações do grupo social não só resultam fecundas e favoráveis para o desenvolvimento. Socialmente também se produzem modos de interpretação e significação, frente às condições orgânicas, que inviabilizam formas mais ativas e integrais da vivência da criança. Destacamos então a ação contraditória do meio social, que pode se configurar como fonte de desenvolvimento (Vigotski, 1994) ou lócus da produção e intensificação de impedimentos de novas formações psicológicas. Segundo Clot (2010), o desenvolvimento impedido é constitutivo da personalidade, ou seja, nos constituímos também pela ausência/inércia de.

Neste sentido, ressaltamos a questão dos obstáculos encontrados no ensino da criança com deficiência, os quais são recorrentemente contemplados como sendo problema da criança, respaldando-se no déficit orgânico. Pelo prisma da perspectiva histórico-cultural, esses obstáculos são produzidos na relação da criança com o meio escolar.

Os resultados do nosso estudo demonstram como o impacto da deficiência (cognitivo-motora) do aluno no meio escolar depende das interações e da possibilidade de sustentação pedagógica criadas na dinâmica da aula.

Ao articulamos questões de desenvolvimento e educação que colocam em destaque a atividade / ato de ensinar e de significar, foi possível enxergar, pelas evidências empíricas, que o aluno com deficiência múltipla mostra o possível dentro de determinadas condições. Dependendo do modo como esse aluno é convocado, ele pode responder. Observamos a mudança no modo de convocação do aluno na prática educacional e a mudança no modo dele participar. Quer dizer, dentro de toda situação limitante da síndrome, possibili-

dades de desenvolvimento podem ser viabilizadas nas relações sociais, na atribuição de sentido pelo outro, na atividade de ensinar.

Trabalhamos, dessa forma, na tensão de apresentar o que foi possível de ser realizado na relação de ensino para imaginar a potencialidade se houvessem condições ainda mais favoráveis.

As discussões com respaldo na perspectiva histórico-cultural, realizadas no âmbito desse estudo, apontam para a importância de investimento no potencial do trabalho pedagógico com essas crianças. Na ação de humanizar, muito mais pode e deve ser projetado, investido e realizado em relação aos alunos com deficiência. Chamamos, então, a atenção para a mudança de concepção, de forma a olhar, objetivar e ampliar o processo de desenvolvimento dessas crianças na ação educacional.

Consideramos, por fim, a importância de orientar a atenção para as especificidades não como impeditivas da ação pedagógica, mas como possíveis de serem trabalhadas por meio do gesto educativo marcado pelo compromisso social de humanização. Persiste o desafio em organizar o meio escolar com base nas possibilidades de desenvolvimento cultural e nas demandas específicas das crianças com diferentes deficiências, de modo a garantir mediações necessárias e recursos de apoio adequados para o processo de ensino-aprendizagem.

Referências

- Akhutina, T. V. & Pylaeva, N. M. (2012). *Overcoming learning disabilities: A Vygotskian-Lurian neuropsychological approach*. New York, New York: Cambridge University Press.
- André, M. (2001). Pesquisa em educação: Buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, 113, 51-64.
Recuperado de <https://goo.gl/PkoHdC>
- André, M. E. D. A. de (2016). *Etnografia da prática escolar*. 18.ed. Campinas, São Paulo, Brasil: Papyrus.
- Bottcher, L. (2012). Culture and the learning and cognitive development of children with severe disabilities – continuities and discontinuities with children without disabilities. *Mind, Culture and Activity*, 19(2), 89-106.
<http://dx.doi.org/10.1080/10749039.2011.632050>
- Bottcher, L. & Dammeyer, J. (2012). Disability as a dialectical concept: Building on Vygotsky's defecology. *European Journal of Special Needs Educa-*

- tion, 24(4), 433-446.
<http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2012.711958>
- Brandão, C. R. & Streck, D. R. (2006). *Pesquisa participante: A partilha do saber*. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras.
- Clot, Y. (2010). *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte, Brasil: Fabrefactum.
- Dainez, D. & Smolka, A. L. B. (2016). Vygotskian-inspired research on the developmental implications of organic impairment. *Mind, Culture, and Activity, 18*(07), 01-14.
<http://dx.doi.org/10.1080/10749039.2016.1181183>
- Daniels, H. (2006). The dangers of corruption in special needs education. *British Journal of Special Education, 33*(1), 4-9.
<http://dx.doi.org/10.1111/bjsp.2006.33.issue-1>
- Ezpeleta, J. & Rockwell, E. (1986). *Pesquisa participante*. São Paulo, Brasil: Cortez: Autores Associados.
- Evans, P. (1994). Algumas implicações da obra de Vygotsky na educação especial. In H. Daniels (Org.), *Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos* (pp. 69-90). Campinas, São Paulo, Brasil: Papirus.
- Fichtner, B. (2010). *Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores*. Recuperado de <https://goo.gl/xUuSLq>
- García, M. T. & Beatón, G. A. (2004). *Necessidades educativas especiais: Desde o enfoque histórico-cultural*. São Paulo, Brasil: Linear B.
- Geertz, C. (2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Brasil: LTC.
- Gindis, B. (1995). The social/cultural implication of disability: Vygotsky's paradigm for special education. *Educational Psychologist, 30*(2), 77-81.
http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3002_4
- Kozulin, A. & Gindis, B. (2007). Sociocultural theory and education of children with special needs - from defectology to remedial pedagogy. In H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 332-362). New York, New York: Cambridge University Press.
- Lowy, M. (1987). *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. São Paulo, Brasil: Busca Vida.
- Mcdermott, R. P. (2002). The acquisition of a child by a learning disability. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice - Perspectives on activity and context* (pp. 269-305). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Pino, A. (2003). A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In V. M. N. S. Placco (Org.), *Psicologia & educação: Revendo contribuições* (pp.33-62). São Paulo, Brasil: Educ.
- Rodina, K. A. (June, 2006). *Vygotsky's social constructionist view on disability: A methodology for inclusive education*. Trabalho apresentado no 11th annual conference of the European Learning Styles Information Network, Oslo, Norway.
 Recuperado de <https://goo.gl/4WTuYV>
- Smagorinsky, P., Cole, M., & Braga, L. W. (2016). On the complementarity of cultural historical psychology and contemporary disability studies. In I. Esmonde & A. Booker (Eds.), *Power and privilege in the learning sciences: critical and sociocultural theories* (pp. 70-92). New York, New York: Routledge.
- Smolka, A. L. B. (2006). Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. *Pro-Posições, 17*(2), 99-118.
 Recuperado de <https://goo.gl/TyY4CQ>
- Smolka, A. L. B. (2010). Ensinar e significar: As relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In A. L. B. Smolka & A. L. H. Nogueira (Orgs.), *Questões de desenvolvimento humano: Práticas e sentidos* (pp. 107-128). Campinas, São Paulo, Brasil: Mercado de Letras.
- Vigotski, L.S. (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1995). *Problemas del desarrollo de la psique - Obras Escogidas*, v. III. Madrid, España: Visor Distribuciones.
- Vygotski, L.S. (1997). *Fundamentos de defectologia - Obras Escogidas*, v.V. Madrid, España: Visor Distribuciones.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Concrete human psychology* (pp. 51-64). Moscow, Russia: Moscow University.
- Vygotsky, L.S. (1994). The problem of environment. In R. Van Der Verr & J. Valsiner (Orgs). *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Oxford, United Kingdom: Blackwell Publishers.

Data de recebimento: 23 de janeiro de 2017

Data de aceitação: 4 de dezembro de 2017