

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO: UMA LEITURA SOB A LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Recebido em: xx/xx/xxxx

Aceito em: xx/xx/xxxx

DOI: 10.25110/akropolis.vXXiX.2024-00000



Giovanna dos Santos Castioni¹
Lohany Haffemann Portilho²
Matheus de Azevedo Macedo³
Ronaldo Pereira Barboza⁴

RESUMO: O presente estudo é uma revisão bibliográfica, com o objetivo de abordar a educação inclusiva para crianças com deficiência. Fundamenta-se na teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski, que considera o desenvolvimento do psiquismo como um processo social e cultural. Compreende a deficiência não como um problema no desenvolvimento, mas como uma superação. Acreditando que a criança com deficiência tem condições de aprender, no entanto este aprendizado se dá de uma forma diferente. Para isso, a inclusão escolar, quando possibilita um ensino adequado, poderá ser fonte de promoção para o desenvolvimento da criança com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Inclusão; Deficiência; Psicologia Histórico-Cultural.

CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF INCLUSION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN EDUCATION: A READING THROUGH THE LENS OF HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY

ABSTRACT: The present study is a literature review aimed at addressing inclusive education for children with disabilities. It is based on the Historical-Cultural theory developed by Vygotsky, which considers the development of the psyche as a social and cultural process. It understands disability not as a problem in development, but as an opportunity for overcoming challenges. The belief is that children with disabilities have the capacity to learn, albeit in a different manner. Therefore, school inclusion, when it allows for appropriate teaching, can serve as a source of promotion for the development of children with disabilities.

KEYWORDS: Child; Inclusion; Deficiency; Historical-Cultural Psychology.

¹ Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade Paranaense - UNIPAR. E-mail: giovanna.castioni@edu.unipar.br

² Acadêmica do Curso de Psicologia da Universidade Paranaense - UNIPAR. E-mail: lohany.portilho@edu.unipar.br

³ Acadêmico do Curso de Psicologia da Universidade Paranaense - UNIPAR. E-mail: matheus.macedo@edu.unipar.br

⁴ Docente do curso de Psicologia da Universidade Paranaense - UNIPAR. E-mail: ronaldo.barboza@prof.unipar.br

DESAFIOS Y POSIBILIDADES DE LA INCLUSIÓN DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN: UNA LECTURA A LA LUZ DE LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL

RESUMEN: El presente estudio es una revisión bibliográfica, con el objetivo de abordar la educación inclusiva para niños con discapacidad. Se fundamenta en la teoría Histórico-Cultural, desarrollada por Vigotski, que considera el desarrollo del psiquismo como un proceso social y cultural. Comprende la discapacidad no como un problema en el desarrollo, sino como una superación. Se cree que el niño con discapacidad tiene la capacidad de aprender, aunque este aprendizaje se da de una manera diferente. Para ello, la inclusión escolar, cuando permite una enseñanza adecuada, puede ser una fuente de promoción para el desarrollo del niño con discapacidad.

PALABRAS CLAVE: Niño; Inclusión; Discapacidad; Psicología Histórico-Cultural.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é uma revisão bibliográfica a respeito da educação inclusiva no Brasil a partir da ótica da Teoria Histórico-Cultural, objetivando abordar as dificuldades encontradas para o ensino, bem como também as possibilidades, apresentando a importância de profissionais qualificados e de lugares de fácil acesso que contribuem para o desenvolvimento.

A Psicologia Histórico-Cultural (PHC) é um sistema teórico que surgiu na antiga União Soviética, no cenário pós Revolução Russa (1917-1923). Foi desenvolvido por Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) e contou com a colaboração expressiva de Leontiev (1903-1979) e Luria (1902-1977), entre outros renomados autores, como Daniil Elkonin (1904-1984) e Bluma Zeigarnik (1901-1988), por isso se trata de um sistema teórico, pois não se pauta em uma teoria única.

A respeito das origens deste sistema teórico citado, cabe ressaltar que,

Lev Semenovich Vigotski, Alexis Nikolaevich Leontiev e Alexander Romanovich Luria desmontaram e, sob a coordenação do primeiro, contrapuseram-se a essa psicologia - que denominaram como 'psicologia tradicional' ou 'velha psicologia', projetando a edificação de uma ciência psicológica deveras científica. Esta cientificidade, por sua vez, assegurada pela análise radical dos fenômenos psíquicos e, conseqüentemente, apta a explicar, de fato, o desenvolvimento humano. Os autores supra referidos assumiram o desafio de edificar uma teoria psicológica que superasse os enfoques organicistas (naturalizantes), a-históricos e idealistas acerca da formação humana, de sorte a aprendê-la sem desgarrar-la das condições concretas de vida que lhe conferem sustentação. Desde então, atravessando todo o século XX e adentrando o século XXI, a psicologia histórico-cultural teve seu corpus teórico enriquecido pelas contribuições de vários autores, dentre os quais se destacaram Piotr Y. Galperin, Daniil B. Elkonin, Vasili V. Davidoff, dentre

outros, firmando-se com solidez e atualidade na área da psicologia. (MARTINS, Não Datado, p.44).

Partindo deste princípio, compreendemos que a Psicologia Histórico-Cultural é oriunda da contraposição à psicologia tradicional que foi denominada pelos autores como velha psicologia, daí, o anseio pela criação de uma nova psicologia, conforme explicitado por Tuleski (2000, p. 07) ao discorrer que,

Uma das questões que chama a atenção quando se lê atentamente as obras de Vygotski é sua contundência e insistência em superar a “velha psicologia”, postulando uma “nova psicologia” que fosse capaz de eliminar a dicotomia entre corpo e mente e realizar a síntese. Esta dicotomia foi historicamente o pomo da discórdia entre as teorias psicológicas, justificando sua classificação entre idealistas e materialistas. Vygotski parece perseguir o objetivo de superá-la, trazendo para a Psicologia o método proposto por Marx e Engels e construindo a ponte que eliminaria a cisão entre a matéria e o espírito.

Neste mesmo sentido, a mesma autora prossegue, salientando que Vigotski em seu processo de desenvolvimento teórico,

[...] revê as principais teorias ligadas à “velha psicologia” mostrando seus pontos positivos e negativos, e o faz mostrando os avanços e retrocessos, historicamente determinados, como uma luta que se descola do mundo real e se afirma no mundo das idéias e vice-versa. Opondo-se aos estudiosos de sua época, ele procura demonstrar os elementos da crítica e da análise das teorias existentes para construir uma nova psicologia (TULESKI, 2000, p. 7-8).

Santa e Baroni (204, p. 06) sublinha que ancorado no método proposto por Marx (1818-1883), o Materialismo Histórico-Dialético, Vigotski busca a superação da psicologia clássica, muito em voga na época, na visão dele, uma psicologia tradicional que satisfazia aos interesses burgueses, assim “[...] objetivando a análise dos processos de transformação do desenvolvimento humano nas suas dimensões filogenética, ontogenética e histórico-cultural.”

Os mesmos autores acrescentam que, por meio desta metodologia, Vigotski propõe a concepção de que o ser humano é na verdade, síntese de todas estas dimensões, biológicas, sociais e psicológicas.

É possível inferir, a partir disso, que Vigotski encarava o marxismo como uma ferramenta de pensamento, um subsídio indispensável na composição das suas teorias. Estabeleceu, a exemplo de Marx, o homem como ser histórico, sujeito ativo na construção de si mesmo e da própria história (SANTA; BARONI, 2014, p. 07).

Nesta construção humana, as condições de escolarização são fundamentais na potencialização de possibilidades para seu pleno desenvolvimento. Nesse processo educativo, ancorado nas ideias de Vigotski, Pino (2010) apresenta o conceito de Zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que se refere à diferença entre o que a criança

pode fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de outros. Esse conceito destaca que o aprendizado ocorre na interação social, na qual adultos e colegas mais capazes auxiliam a criança a realizar tarefas que ela não conseguiria fazer de forma independente. A interação social e o suporte de outros são vistos como mediadores essenciais para o desenvolvimento cognitivo e para a construção de novas habilidades.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a mediação é um processo essencial pelo qual os indivíduos interagem com o mundo através de instrumentos e signos culturais. Esses instrumentos incluem ferramentas físicas e simbólicas, que ajudam a moldar o pensamento e a aprendizagem. A mediação permite que a criança aproprie e internalize os conhecimentos que são culturalmente construídos, fazendo com que o desenvolvimento cognitivo seja impulsionado por meio da interação social. (ZANOLLA, 2012).

2. INFÂNCIA

Na literatura geral do desenvolvimento humano, a infância é a etapa inicial da vida que vai do nascimento até aos 12 anos aproximadamente. Entretanto, a partir dos princípios teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, conforme Martins, Abrantes e Facci (2016), a infância é subdividida em períodos, na qual em cada idade a criança tem sua atividade principal, organizado de tal maneira que, conforme a atividade se modifica, ocorre a passagem de um período para outro.

No primeiro ano de vida, a criança começa a se desenvolver e cada vez mais aparecem demandas de comportamento em razão das condições sociais e da educação passada pelas pessoas de seu meio social. Neste período o desenvolvimento social é determinado por dois momentos essenciais: o primeiro, consiste em total incapacidade biológica, pois o bebê é incapaz de fazer qualquer das suas necessidades básicas, sendo todo seu contato com a realidade mediado pelo adulto. A segunda peculiaridade que define a vida social e o desenvolvimento no primeiro ano de vida é que mesmo que o bebê ainda dependa totalmente do adulto, a ele é exigido manter um diálogo máximo com o responsável, mesmo sendo um diálogo sem palavras, podendo ser até mesmo silencioso (Martins, Abrantes e Facci, 2016).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida se baseia, então, na máxima sociabilidade possível com a idade que tem e sua mínima

viabilidade de comunicação, principalmente porque a sua fala está em um momento inicial e que dificulta seu diálogo como os adultos (Martins, Abrantes e Facci, 2016).

No período pré-escolar, os jogos são as principais atividades da criança, dando espaço para explorar o mundo dos objetos e dos comportamentos humanos por meio da reprodução dos adultos. A brincadeira não é baseada no instinto, mas sim ajustada pela percepção da criança sobre o meio em que está inserida, dependendo de vários fatores culturais e sociais. Por meio das atividades lúdicas, a criança tenta comportar-se como um adulto, apesar de não poder realizar ações complexas como o adulto faz. (Martins, Abrantes e Facci, 2016)

O jogo ajuda a criança a resolver a contradição entre a necessidade de agir e a impossibilidade de executar operações reais. O jogo é crucial para a criança moldar relações interpessoais e entender obrigações e relações humanas, o que irá influenciar na evolução psíquica e na formação da individualidade, assim preparando a criança para uma nova etapa do seu desenvolvimento. (Martins, Abrantes e Facci, 2016)

Conforme a criança entra na escola, a atividade de foco muda para o estudo, a relação com os adultos e seu meio também se alteram, pois agora a criança começa a ter responsabilidade e deveres. A escola introduz a criança em atividades que fazem com que ela seja percebida como importante, passando a ser algo central para sua vida. A escola está servindo como mediador para a criança se relacionar com outras crianças e adultos, o que potencializará a aquisição de novos conhecimentos. (Martins, Abrantes e Facci, 2016).

A transição para a adolescência, o foco muda para a comunicação entre os jovens e a mudança nas relações com os adultos. Ao longo deste estágio os adolescentes se posicionam criticamente às exigências feitas por adultos em seu meio, em busca de se firmar em seus grupos. Esta é uma etapa fundamental para a ampliação do intelecto, o que permite ao adolescente compreender melhor a realidade do seu meio. Por meio da interação com seu meio, os adolescentes passam a criar suas próprias convicções, normas de conduta e um sentido ético. (Martins, Abrantes e Facci, 2016).

A partir do exposto por Martins, Abrantes e Facci (2016), é possível compreender que o desenvolvimento psicológico acontece por etapas, sendo que em cada uma delas conta com diferentes atividades: a comunicação emocional no primeiro ano de vida, o jogo na idade pré-escolar, o estudo na idade escolar, e na adolescência a comunicação aprimorada com igual ênfase na atividade de estudo.

A transição entre estes períodos é sinalizada por crises que comunicam mudanças nas motivações de cada etapa. Martins, Abrantes e Facci (2016) indicam que mesmo que uma nova atividade principal surja, as atividades de cada fase não são suprimidas, mas se organizam dentro da realidade da criança. Portanto, o desenvolvimento humano é um processo contínuo e dinâmico, onde funções psíquicas superiores vão evoluindo conforme a passagem de um estágio a outro.

3. DEFICIÊNCIA

Ao abordarmos o tema deficiência, é oportuno e necessário conceituá-la. Primeiramente o faremos, a partir do ponto de vista legal, utilizando-se da Lei 13.146/2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que a define da seguinte maneira:

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

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação. (Brasil, 2015, não paginado).

A mesma lei citada, complementa que:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas. (Brasil, 2015, não paginado).

Simionato (2018, p. 32) refaz o percurso histórico do universo das deficiências, mencionando que na Grécia antiga “[...] havia situações em que as pessoas com deficiência eram simplesmente eliminadas ou abandonadas para a morte, em consonância com o pensamento da época que as considerava como um reflexo da ira dos deuses.” No Império Romano, as pessoas com deficiência tinham “[...] seu destino selado de forma inexorável: ora eram mortas, assim que percebidas como deficientes, ora eram simplesmente abandonadas à sua sorte, numa prática então eufemisticamente chamada de exposição.”

Ao longo da Idade Média, algumas consideráveis aconteceram, sobretudo pelo forte viés religioso que imperava na Europa naquele momento, razão pela qual, “[...] sob a forte influência do Cristianismo, que considerava a todos como criaturas de Deus, as pessoas com deficiência não eram mais expostas para a morte, mas tampouco tinham direitos, muito menos à educação.” (SIMIONATO, 2018, p. 32).

Conforme a mesma autora, apesar não estarem mais “expostas” à morte, neste período histórico da humanidade, pairou sobre a Europa o enfoque pautado na ambiguidade entre o perfeito e o imperfeito, entre o bem e mal e entre o que seria obra de Deus ou possessão diabólica, por isso, no cenário em destaque,

Um sentimento ambíguo existia em relação às pessoas com deficiência: ao mesmo tempo em que eram tidas como pessoas escolhidas por Deus para missões divinas, eram também consideradas seres dominados por forças malignas, que foram punidas pela Divindade. Razão porque avançou na Idade Média a associação da deficiência com a culpa e o pecado, a sua oscilação entre o profano e o sagrado, tendo se tornado comum a prática do apedrejamento dos indivíduos quando considerados possuídos por forças malignas. (SIMIONATO, 2018, p. 33)

Em seguida, apoiados nos ideais da Revolução Francesa (1789-1799), inicialmente “[...] as pessoas com deficiência eram entregues às organizações religiosas e de caridade sem que houvesse a preocupação de educá-las.” Algum tempo depois, principalmente no século XIX, houve um predomínio do “[...] atendimento caritativo, filantrópico e religioso, com o encaminhamento das pessoas com deficiência às instituições assistenciais e, assim, o caráter assistencial do atendimento a tais pessoas foi sendo disseminado no Ocidente.” (SIMIONATO, 2018, p. 34).

Partindo dos princípios teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, Vigotski foi pioneiro no estudo deste tema, ao qual se debruçou e dedicou grande parte de suas pesquisas. O autor desenvolveu o conceito de defectologia, o estudo das deficiências, que vem a ser hoje uma metodologia correspondente à educação especial, enfatizando que o desenvolvimento das crianças com deficiências deve ser compreendido dentro do contexto de suas interações sociais e culturais, isto significa que as deficiências não podem ser vistas apenas como limitações físico-biológicas da criança, mas características que interagem com o ambiente ao seu redor (VIGOTSKI, 2011).

No caso da pessoa com deficiência, o que a distingue das demais são as especificidades de sua estrutura orgânica e psíquica. A premissa vigotskiana básica para o assunto é de que a criança com deficiência não é menos desenvolvida que as outras, consideradas normais, apenas se desenvolve de modo diferente. Se o psiquismo humano é formado socialmente, então o desenvolvimento psíquico de uma criança com deficiência, mais do que depender dos aspectos biológicos desta ou das suas aquisições culturais,

dependerá das oportunidades que lhe sejam oferecidas para que alcance estágios cada vez mais desenvolvidos da produção cultural a que chegou a humanidade. (Simionato, 2018, p. 76).

Neste sentido, Vigotski (1997) compreende a deficiência em dois níveis: a deficiência primária, que considera os agravos de ordem orgânica, biológica e física, sendo passíveis de classificação pelos manuais diagnósticos, em uma concepção médico-científica, e a deficiência secundária, que considera os agravos psicossociais da deficiência, tais como, o preconceito, a exclusão, a violência, os estereótipos, os estigmas, etc).

Seguindo este mesmo raciocínio, Vigotski (1997, p. 93) entende que a deficiência secundária é mais nociva ao desenvolvimento da criança, uma vez que cria impedimentos socioculturais, fazendo com que “as consequências sociais da deficiência acentuam, alimentam e consolidam a própria deficiência.”

Estas consequências acarretam em um círculo vicioso entre as limitações da deficiência biológica e das limitações psicossociais, conforme Simionato (2018, p. 81), uma vez que,

[...] as limitações secundárias, mediadas socialmente, evidenciam o quanto o universo cultural - por se embasar em um padrão de normalidade - interfere na criação de barreiras físicas, educacionais e atitudinais, que dificultam e mesmo impedem a participação social e cultural da pessoa com deficiência. Deste modo, está favorecida a criação de um círculo vicioso no qual, ao não se acreditar nas capacidades da pessoa deficiente, ao não se valorizar suas qualidades, não lhe são oferecidas as condições para que supere suas dificuldades.

Destacamos, assim, que de acordo com Dainez (2017, p. 03) condição de deficiência é “[...] 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.”

4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao abordarmos a educação especial, é relevante fazer um breve resgate histórico a respeito do tema em nosso país, iniciando no período imperial quando data da primeira atividade estatal neste sentido. Vejamos:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas

com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (Conselho Federal de Psicologia, 2009, p. 11).

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, é factível ressaltar que nesta época os moldes educativos para a criança com deficiência se davam da seguinte maneira:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência. (Conselho Federal de Psicologia, 2009, p. 11).

Falando em educação, a Constituição Federal brasileira, em seu artigo 205, garante que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...]” (Brasil, 1988, p. 184).

O mesmo documento, ao ponderar sobre as bases educacionais, no artigo 208, inciso III, acrescenta que o Estado tem o dever de garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (Brasil, CF, 1988, p. 185).

No que se refere à educação à pessoa com deficiência, o Ministério da Educação, conceitua que,

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Brasil, 2008, p. 16).

A Lei 13.146 (2015), que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência assegura a inclusão da pessoa com deficiência no processo educacional, afirmando que,

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.
Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência,

colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

No que diz respeito ao conceito de inclusão, cabe salientar que palavra é derivada do verbo incluir, oriunda do latim *includere* que etimologicamente significa fazer parte de, participar de, ou em sentido mais genérico, compreender, envolver, integrar. (Masini; Bazon, 2005).

De acordo com Nassar (2009, p. 113) “Incluir é compreender, inserir, introduzir, fazer parte; ao realizarmos a inclusão, estamos todos fazendo parte de um mesmo movimento, o da igualdade social.” Neste mesmo sentido, a autora discorre que a inclusão,

Propõe que todos os indivíduos devem interagir em todas as situações do cotidiano, de modo a poder decidir, por si mesmos, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. A inclusão é o processo pelo qual pessoas com deficiência e pessoas comuns convivem nos mesmos ambientes sem ter a necessidade de comprovar sua capacidade para fazer parte de uma mesma sociedade. Inclusão tem como consequência o desenvolvimento da autonomia, a modificação de atitudes e organização de metodologias de trabalho em conjunto com o conhecimento científico. (NASSAR, 2009, p. 114).

Simionato (2018) em sua tese de doutorado, que tem como título, *Deficiência e Personalidade: o que pode revelar uma Biografia - Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*, coloca em discussão as contradições e polêmicas que o assunto inclusão tem gerado nos debates acerca do tema.

No universo das deficiências, a inclusão tem sido considerada um tema controverso: positiva para alguns, negativa para outros. Positiva enquanto oposição à exclusão generalizada e irrefletida das pessoas com deficiência. Negativa, na perspectiva da inclusão indiscriminada, enquanto tentativa desprovida de avaliações prévias, que não leva em consideração as condições e necessidades de atendimento, seja do ponto de vista dos recursos humanos ou das adaptações físicas e materiais; e também da perspectiva de que muito daquilo que é terminado na forma de lei nem sempre é contemplado em termos de recursos financeiros. (SIMIONATO, 2018, p. 48).

Uma vez integrado ao sistema educacional, Simionato (2018, p. 81), apresentando uma interpretação de Vigotski (1997), reconhece que “[...] a educação deve criar as oportunidades para que a compensação social da deficiência seja uma realidade no processo educativo e formativo da personalidade da criança deficiente.

A criança com “[...] alguma deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida, atrasada em relação a seus pares normais, senão uma criança que se desenvolve de outro modo, qualitativamente diferente.” (Vigotski, 1997 apud Simionato, 2018, p. 79). Em outras palavras, a criança com deficiência também é capaz de aprender, porém este aprendizado se dará de uma forma diferente das outras crianças.

A pergunta que cabe é: todas as crianças que não apresentam deficiência aprendem da mesma forma? Obviamente que não, diria Vigotski. Portanto, o mesmo se aplica às crianças com deficiência.

Simionato (2018, 2018, p. 80-81) contribui com esta analogia, apontando que,

[...] o pensamento de Vigotski pode ser expresso como aquele que sintetiza a relação entre deficiência e compensação social. Esta consiste, sobretudo, numa reação da pessoa frente à deficiência, na direção da superação de suas dificuldades ou limitações, a partir da mediação de outrem, de instrumentos artificiais, simbólicos ou materiais. O autor assinala que, na presença da deficiência, vias alternativas de desenvolvimento devem ser valorizadas, visto que seguem na direção da compensação social das limitações orgânicas e funcionais impostas pela condição deficiente. (Simionato, 2018, p. 80-81).

Ancorado na obra de Vigotski (2012), ao utilizar a deficiência visual como exemplo, Simionato (2018, 86) alega que uma criança que não enxerga é dotada também de “[...] uma grande capacidade de domínio do espaço, tem mesmo uma maior inclinação para isso - maior que a da criança vidente, que tem menos dificuldade em se organizar no espaço graças à visão.” Isto significa que, “o fato de não enxergar força a criança a exercitar outras funções e, neste sentido, sua deficiência não é uma debilidade, mas principalmente uma força.”

Esta compensação social a que se refere Vigotski (1997) avalia que a criança com deficiência, por conta da necessidade física e/ou intelectual, diferentemente das outras crianças, vai criando processos compensatórios para a superação dessas mesmas diferenças, ou seja, “aquilo que não me mata me faz mais forte; graças à compensação, da debilidade nasce a força, das carências nascem as necessidades.” (Vigotski, 1997, p. 16).

Por compreender o psiquismo humano como uma síntese das funções psicológicas superiores, tais como o pensamento, a linguagem, a percepção, a atenção, a memória, etc. sem jamais negar a condição físico-biológica, Vigotski (1997) afirma que quando uma ou mais funções orgânicas são comprometidas, surge o processo compensatório que potencializa as funções mentais superiores.

Seguindo esta linha de raciocínio, Barroco e Leonardo (p. 322) ao dissertar sobre as funções psicológicas superiores, verbalizam que,

[...] o acesso de uma criança com deficiência a estágios superiores de desenvolvimento psíquico não está atrelado apenas ao plano biológico ou à sua participação na cultura, mas também às oportunidades que lhe são ofertadas para interagir com seus pares e entrar em contato com as elaborações produzidas pela humanidade no decorrer da história, demandando um enraizamento na cultura.” (Barroco; Leonardo, p. 322).

Neste viés, Vigotski (2012 apud Simionato, 2018, p. 88) assinalam que o sistema educacional tem a função de potencializar a compensação da criança com deficiência, alavancando o desenvolvimento do seu psiquismo. “[...] a cegueira e a surdez implicam simplesmente que falta um dos órgãos dos sentidos, uma das vias pelas quais o sujeito faz o nexos com o mundo exterior, mas que isto pode ser compensado.

Tomando como exemplo a deficiência visual como exemplo, Vigotski (2012 apud Simionato, 2018, p. 62) indica que “o importante não é que o cego veja as letras, mas que saiba ler. O importante é que o cego leia exatamente do mesmo modo que lemos nós e que aprenda a fazê-lo igual a uma criança normal.” Ou seja, “o importante é que o cego saiba escrever, mas não tem importância alguma que não o faça movendo o lápis sobre o papel.”

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa bibliográfica realizada, foi possível interpretar que apesar das dificuldades orgânicas e sociais, a saber, a deficiência primária e a deficiência secundária de acordo com o pensamento vigotskiano, que a proposta educação inclusiva, pela perspectiva histórico-cultural, não só é possível como também é necessária. Para isso é crucial compreender a função social da escola, em conformidade com Valentini (2016, p. 33) que compreende,

[...] a escola como um ambiente organizado para a divulgação do conhecimento científico, filosófico e artístico, alargando o horizonte dos alunos e, conseqüentemente, produzindo novas necessidades, como uma síntese da atividade material e intelectual legada por gerações anteriores e cuja apropriação está intimamente ligada à incorporação das necessidades e capacidades humanas objetivadas por antecessores é o caminho para avançar no processo de compreensão do papel da escola e das práticas pedagógicas por elas planejadas.

O estudo preocupou-se em ponderar como a Psicologia Histórico-Cultural compreende a deficiência e como pensa a educação especial, na qual na visão de Vigotski, a criança afetada com um deficiência tem totais condições de aprender, embora este processo ocorra de maneira diferente. Isto se dá por que uma “[...] criança cega ou surda, não representa uma condição de doença ou anormalidade, o contrário, é a normalidade dessa criança.” (Sierra, 2010 apud Simionato, 2018, p. 84).

Conclui Vigotski (1997) que o relevante é que a criança com deficiência aprenda a ler, a escrever, a realizar operações matemáticas, etc. não necessariamente que ela veja

as letras ou os números, não necessariamente que ela fale e/ou escute o educador, ou até mesmo que use ou não o lápis, a caneta e o caderno.

Discussão pertinente no período histórico em que vivemos, quando várias leis e políticas direcionadas às pessoas com deficiência foram criadas, onde o enfoque da inclusão predomina nas discussões sobre o tema. Simionato (2018, p. 37) pontua que atualmente, sob o lema “ser diferente é normal”, em nosso país, “[...] em meio aos variados discursos, fala-se também em integração social das pessoas com necessidades especiais”, por isso, é possível verificar “[...] uma luta pela possibilidade de integração/inclusão da pessoa com deficiência, numa tentativa de não diferenciar as pessoas com ou sem deficiência.”

Para finalizar, cabe lembrar que tal pesquisa não se deu por motivos ingênuos, uma vez que se trata de um tema atual e relevante que tem norteado os debates sobre as possibilidades de inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar. Destacando o papel fundamental do educador que esteja qualificado para oferecer o suporte mediador da compensação social destas pessoas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. [recurso eletrônico] — Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2024. eBook (284 p.) <https://stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>

BRASIL. Lei No 13.146/2015 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação, Brasília: 2008.

BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: o problema da idade. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas: Autores

Associados, 2020. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 23 set. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia/ Conselho Federal de Psicologia. – Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.

DAINES, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva. *Revista de psicologia*, v.26, n.2, p. 151-160, Santiago: 2017.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, Â. A.; FACCI, M. G. D. *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: Do Nascimento à Velhice*. 1.ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L.M. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal*. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, p. 41-79, 2016.

MASINI, E. A. F. S.; BAZON, F. V. M. (2005). A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. *Caxambu: 28a Reunião Anual*, 2005.

NASSAR, R. H. R. Inclusão ao contrário. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia/Conselho Federal de Psicologia*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, v.21, n.4, 741–756, São Paulo: 2010.

PRADO, D. N. M.; PIOTTO, M. R. Psicologia histórico-cultural e educação escolar inclusiva: Visitando alguns conceitos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0810-0824, 2022.

SANTA, F. D.; BARONI, V. As Raízes Marxistas Do Pensamento De Vigotski: Contribuições Teóricas Para A Psicologia Histórico-Cultural. *Kínesis*, v. 6, n. 12, 2014.

SIERRA, M. A. B. A humanização da pessoa surdocega pelo atendimento educacional: contribuições da psicologia histórico-cultural. (Dissertação de Mestrado). Departamento de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá. Maringá: PR, 2010.

SIMIONATO, M. A. V. Deficiência e Personalidade: o que pode revelar uma biografia-contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Estadual de Maringá: Maringá, 2018.

ZANOLLA, S. R. S. (2012). O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. *Psicologia & Sociedade*, v. 24 n. 1, p. 5–14, 2012.

VALENTINI, M. T. P. Psicologia e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. *ANALECTA*, v.15 n. 1 p. 25 - 37 Guarapuava, Paraná: 2014/2016.

TULESKI, S. C. Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da Anped. Recuperado de http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/teleski.PDF, 2000.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 4, p. 863–869, 2011.

VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas V: Fundamentos da defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas V: Fundamentos de Defectologia. Madrid: Machado Libros, 2012.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autor:

Autor:

Autor:

