

## A criança deficiente: uma leitura sócio-histórica

### *The deficient child: a socio-historic reading*

---

#### **Sandrelena da Silva Monteiro**

Professora do Instituto Superior de Educação de Três Rios (ISE-Três Rios/FAETEC/RJ).Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/FACED/UFJF). Pesquisadora do Núcleo de Estudos de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (NEPED/FACED/UFJF)

É cada vez mais freqüente a tentativa de se caracterizar a criança, de dominar suas formas de desenvolvimento e aprendizagem. Busca-se estudar as questões relativas a ela. Busca-se observá-la, compreendê-la, apreendê-la.

Não no sentido de uma verdade única, mas de uma outra possibilidade de compreensão, este trabalho tem a intenção de fazer uma leitura da visão da criança deficiente veiculada na teoria sócio-histórica de L. S. Vygotsky, bem como suas implicações quanto ao aprendizado, desenvolvimento e socialização da mesma.

Lev Semyonovitch Vygotsky, nascido em 5 de novembro de 1896, em Orsha, na Bielo-Rússia, faleceu em 11 de junho de 1934. Apesar de ter vivido apenas 38 anos, Vygotsky produziu uma extensa obra que ainda hoje serve de referência para estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem humana. Fundamentou seus estudos sobre o funcionamento intelectual humano nos pressupostos marxistas, tendo visto como relevante a aplicação do materialismo histórico e dialético para a psicologia. O período de 1924 a 1931 foi marcado por seus estudos na área da defectologia, destacando-se como um dos principais estudiosos de sua época sobre crianças deficientes e seu desenvolvimento psicológico. Propôs uma visão marxista da deficiência, na qual as influências culturais seriam mais determinantes que as características hereditárias.

Segundo Van der Veer (1996), o interesse de Vygotsky pelos problemas relacionados à questão da deficiência teria surgido durante seu trabalho como educador em Gomel e se evidenciado quando da sua primeira publicação na área, em 1924. Seguindo a tradição psiquiátrica de diagnosticar e demonstrar pacientes em público, realizava reuniões semanais onde se reunia um grande número de pessoas para diagnósticos de casos clínicos interessantes. No entanto, Vygotsky não fazia disto um espetáculo, raramente apresentava histórias de seus pacientes para ilustrar seus pontos de vista, restringia-se ao que considerava lições teóricas importantes aprendidas durante o trabalho prático. Ainda segundo este autor, a partir de 1924 Vygotsky tentou formular a sua própria concepção em relação à criança deficiente, no entanto, esta tarefa teria ficado incompleta.

Apesar de não ter registrado um conceito próprio em relação à criança deficiente, acreditamos poder extrair de seus escritos quanto ao aprendizado, desenvolvimento e socialização, ideias que permitem elaborar uma visão sobre a mesma.

Vygotsky não concordava com a tendência existente de se biologizar as concepções sobre desenvolvimento das crianças deficientes. Para ele os complicadores em torno da deficiência não eram tanto de caráter biológico, mas social. Neste sentido, defendia que as particularidades psicológicas das crianças deficientes tinham como base não o biológico, mas sim o social. Enfatizava que a insuficiência que se observava no desenvolvimento destas crianças se devia mais à ausência de uma educação adequada, baseada em métodos e procedimentos especiais que permitissem um desenvolvimento semelhante ao das crianças não deficientes. Demonstrava assim, diferentemente das posições existentes, uma posição otimista frente à educação das mesmas. Destacava que a educação da época estava mais voltada para as limitações do que para as possibilidades da criança deficiente, o que reforçava o caráter negativo da mesma.

Criticava o fato de, em defectologia, ter se começado a medir e a contar antes de experimentar, analisar, dividir e generalizar, a descrever e determinar de forma qualitativa. O caminho dos números e das medidas era fácil para o tratamento teórico deste assunto, considerado à época como sendo uma “Pedagogia menor”, como uma subdivisão da pedagogia. Assim, enquanto na teoria o problema da deficiência era reduzido ao desenvolvimento quantitativo limitado e reduzido em suas proporções, na prática, era proposto um ensino reduzido e lentificado.

Em sua opinião, as escolas especiais da época faziam pouco quanto à educação social. Nelas predominava uma concepção assistencialista caritativa, uma vez que, “influenciadas por idéias religiosas e filantrópicas, remanescentes de uma mentalidade burguesa originada no mundo ocidental, enfatizavam a situação de infeliz das crianças e a necessidade de que elas carregassem sua cruz com resignação” (VAN DER VEER, 1996, p. 75).

Segundo este autor, as pesquisas e mudanças propostas na União Soviética eram reflexos das pesquisas e mudanças de atitudes em relação à criança deficiente em todo o mundo. O que diferenciava era que ali estas mudanças eram vistas como uma questão de “educação social”, enquanto que no Ocidente ainda se tratava de uma questão de “caridade social”.

## A Concepção de Deficiência

Vygotsky foi um revolucionário para a sua época. Via e defendia a deficiência não apenas como a falta de uma função específica no ser, mas como algo que causava uma profunda reestruturação de todas as forças do organismo e da personalidade, ou seja, uma reorganização de toda a mente, envolvendo o uso de outros meios, instrumentos e maneiras para se alcançar as mesmas metas.

Considerava que os problemas da criança deficiente resultavam da falta de adequação entre sua organização psicofisiológica desviante e os meios culturais disponíveis. Denunciava o fato de a cultura estar adaptada ao homem típico, que tem sua constituição dentro dos padrões de normalidade estabelecidos, não tendo lugar para o desenvolvimento atípico, não sendo permitido nenhuma forma de inserção diferente do modelo posto. Para Vygotsky o que condicionava o grau de normalidade ou anormalidade da criança era o resultado da compensação social, ou seja, a formação final da personalidade em geral. No estudo desta questão adotou, inicialmente, o postulado defendido por Stern, da compensação social da deficiência, fosse ela qual fosse. A acreditava na possibilidade de compensação social da deficiência, quando a compensação direta – pela própria criança – fosse impossível. Tal compensação minimizaria a inadequação da organização psicofisiológica da criança deficiente ante os meios culturais disponíveis.

Para Vygotsky o tratamento mais adequado a ser dado à criança deficiente era possibilitar-lhe uma vida social o mais perto do “normal” possível. A compreensão desta proposta fundamenta-se na concepção de formação social

da mente. Nesta, evidencia o processo de internalização, segundo o qual todas as operações ocorrem em dois planos, primeiro externamente, no social, depois internamente, no próprio indivíduo, aqui ocorreria o processo de “crescimento para dentro”. Para a criança sem deficiência, não haveria dificuldades no processo de “crescimento para dentro”, ou seja, na assimilação de sua cultura, uma vez que para elas as esferas natural e cultural entrelaçam-se e fundem-se, formando uma única esfera social-biológica de desenvolvimento. O mesmo não ocorreria com a criança que tem o seu desenvolvimento afetado por uma deficiência, o que acaba por gerar um desencontro entre as esferas natural e cultural. Caberia à educação social a mediação neste processo.

A compreensão desta mediação envolve a visão de Vygotsky em relação ao desenvolvimento infantil. Defendia que as crianças em desenvolvimento não eram mais ou menos desenvolvidas umas em relação às outras, mas que se desenvolviam de um modo diferente. Com esta concepção, opunha-se a todos os procedimentos diagnósticos que fossem baseados em uma abordagem puramente quantitativa. Acreditava que

A criança cujo desenvolvimento está impedido por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares; mais precisamente ela tem se desenvolvido diferentemente... uma criança em cada estágio de seu desenvolvimento, em cada uma dessas fases, representa uma singularidade qualitativa, isto é, uma estrutura orgânica e psicológica específica; representa um tipo de desenvolvimento único, qualitativamente diferente (KNOX e STEVENS apud MARQUES, 2001, p. 84).

Ao fazer o estudo sobre o desenvolvimento da criança deficiente, Vygotsky (1989) ressaltou o trabalho de Petrova, que fez uma distinção entre primitivismo e deficiência mental. Dialogando com estes conceitos, Vygotsky afirmava que a criança primitiva era uma criança que não havia tido um desenvolvimento cultural. Considerando que esta pode ter tido um desenvolvimento natural normal, ela é perfeitamente “saudável”, o que a diferencia da criança que tem deficiência mental. No caso da criança deficiente mental, considerando a deficiência como conseqüência de uma variação orgânica que perturba o desenvolvimento intelectual natural, a mesma impediria o desenvolvimento cultural. Assim, o primitivismo na criança deficiente mental seria um resultado secundário da deficiência. Quanto ao desenvolvimento cultural, Vygotsky via a criança primitiva como incapacitada de usar certos instrumentos culturais, enquanto que no caso da deficiência, o caso seria bem mais complexo, pois, não haveria uma fusão fácil das linhas natural e cultural de desenvolvimento. A criança deficiente teria

maiores dificuldades porque a cultura humana foi criada sob condições de um tipo biológico mais ou menos estável, para uma organização psicofisiológica padrão.

A partir da relação entre primitivismo e deficiência mental Vygotsky (1989) destacava a necessidade de se ter claro a distinção entre resultados primários (natural) e resultados secundários (cultural) das deficiências. Segundo ele o que dificulta o desenvolvimento da criança é mais as conseqüências de ordem secundárias, ou seja, as surgidas nos relacionamentos sociais, ou ainda na não existência destas relações, que a deficiência em si.

Para este autor o potencial de desenvolvimento para as crianças deficientes deveria ser buscado na área das funções psicológicas superiores, uma vez que estas seriam mais educáveis que as funções inferiores, já que estas últimas estão mais diretamente dependentes dos fatores orgânicos.

Como as funções superiores desenvolvem-se na ação mútua social por meio do uso de meios culturais, devemos concentrar nossos esforços em ajustar esses meios às diferentes necessidades das crianças defeituosas. Um defeito não leva automaticamente a uma disfunção psicológica superior, mas isto ocorre através dos intermediários do coletivo (instrumentos) que podemos manipular. O primitivismo pode, portanto, ser corrigido ensinando-se às crianças o uso de meios especialmente projetados, como a escrita Braille e a linguagem de sinais (VAN DER VEER, 1996, p. 87-8).

## A educação das crianças deficientes

Em seus estudos sobre defectologia Vygotsky recebeu a importante influência de A. Adler que trouxe uma visão segundo a qual tendências compensatórias se originam de forma automática e natural na criança deficiente, e que a deficiência em si constituiria o estímulo primário para o desenvolvimento da personalidade. Estas tendências naturais seriam de grande auxílio no processo educacional, que delas poderiam fazer uso. Esta concepção defende que a deficiência não é apenas uma pobreza psicológica, mas também uma fonte de riqueza; não só fraqueza, mas também uma fonte de força (VYGOTSKY, 1989).

A partir destas ideias, Vygotsky (1989) reformulou a teoria da supercompensação. Acreditava que a educação, para atingir seus objetivos com a criança deficiente, deveria basear-se no fato de que simultaneamente com a dificuldade, o obstáculo, a interrupção, havia outras possibilidades para o desenvolvimento. Estas possibilidades estariam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e deveria ser usado no processo educativo como força motriz. Não mais a deficiência seria o foco deste processo, mas própria criança.

*Estructurar todo el proceso educativo según la línea de las tendencias naturales a las supercompensación, significa no atenuar las dificultades que surgen del defecto, sino tensar todas las fuerzas para su compensación, presentar sólo las tareas y en un orden que respondan al carácter gradual del proceso de formación de toda la personalidad bajo un nuevo punto de vista. (VYGOTSKY, 1989, p. 33)*

Assim, a educação da criança deficiente não deve se dar em função da deficiência, mas no sentido de superação da deficiência, ou seja, dos obstáculos ocasionados por esta.

No entanto, Vygotsky (1989) chamou a atenção para um outro ponto: do lado oposto do sucesso na supercompensação está o fracasso da mesma. Tal situação pode vir a se transformar em uma luta com um objetivo fictício que dirige todo o plano da vida por uma via falsa. Ressaltava que seria um erro supor que todo processo de compensação sempre conclui indispensavelmente com o êxito, sempre conduz à formação de capacidades a partir da deficiência. Como qualquer outro processo de vencimento de uma luta, a compensação poderia ter dois resultados: a vitória e a derrota, entre as quais se dispõem todos os graus possíveis de compensação, desde o mínimo ao máximo.

Consciente das dificuldades que poderiam surgir, Vygotsky destacou a importância da educação social da criança deficiente e a crença na compensação social da deficiência.

A ênfase na educação social estava intimamente ligada à sua análise do papel de qualquer deficiência na vida da criança. Acreditava que a deficiência afetava antes de tudo as relações sociais da criança e não suas interações com o ambiente físico à sua volta. Para ele, a deficiência manifestava-se inevitavelmente como uma mudança na situação social da criança. Isso alteraria o tratamento por ela recebido daqueles que estão à sua volta, este seria diferente do tratamento dado às crianças não deficientes. Esta alteração poderia ser positiva ou negativa. Vygotsky acreditava que a deficiência em si não afetava diretamente a personalidade do indivíduo. Desta forma, o que deveria ser considerado como problema principal era o problema social resultante da deficiência e não a deficiência em si, como era feito até então. Neste sentido, a cegueira, por exemplo, não é percebida originalmente pela criança cega como um fato psicológico, mas sim como um fato social, um resultado secundário e mediado de sua experiência social. Partindo destes pressupostos, sugeriu que houvesse uma educação social da criança deficiente baseada na compensação social da deficiência, ou seja, uma compensação social dos problemas advindos daquela (VYGOTSKY, 1989).

Segundo a teoria da compensação social da deficiência, se um órgão, devido a uma deficiência morfológica ou funcional, não cumprir inteiramente seu papel, o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento deficiente do órgão. Assim, criam sobre o órgão ou a função deficiente uma superestrutura psíquica que tende a assegurar ao organismo um ponto de equilíbrio.

Aqui, passa-se a considerar um outro conceito fundamental da teoria vygotskiana: o de *mediação*. Ao tratar a questão da cegueira e da surdez, por exemplo, o autor menciona o olho e a fala como “instrumentos” para a execução de alguma atividade. Para Van der Veer (1996, p. 78) nota-se aí a “primeira formulação da idéia de mediação – seres humanos sem contato direto com o ambiente físico e tendo que se apoiar em outros sociais ou em instrumentos sociais”. Mais uma vez destacando a importância do convívio da criança deficiente junto a seus pares não deficientes. No contexto escolar, além da interação entre pares, Vygotsky apontou a grande importância do papel do professor – adulto na sua maioria não deficiente – como mediador do mundo para a criança deficiente.

Além do destaque dado às interações e mediações na escola, Vygotsky chamou a atenção para o desenvolvimento do processo educativo junto à criança deficiente. Neste sentido ressaltou a importância das formas de comunicação usadas para ensinar e despertar o interesse das crianças pelo que está sendo ensinado. A forma de comunicação usada tem que ser acessível à criança, uma vez que não basta que a criança esteja na escola, é preciso que seja dada a ela a oportunidade de participação. Esta questão nos leva a mais um postulado importantíssimo na teoria vygotskiana: a questão da linguagem como constituidora do indivíduo enquanto ser social.

Tal era a importância dada por Vygotsky à questão da linguagem e da fala em particular que via nestas uma condição libertadora da criança cega, onde a cegueira seria, de certa forma, superada por elas. Ainda, incentivou o desenvolvimento da fala oral nas crianças surdas através de atividades que despertassem a necessidade interior de falar oralmente. Dentre todos os instrumentos culturais, considerou a fala como sendo o mais importante, daí a necessidade de domínio da palavra como instrumento psicológico fundamental no desenvolvimento cultural da criança.

Postulava que a educação da criança deficiente deveria ser o mais igual possível ao da criança não deficiente. Assim, defendia que a escola deveria abster-se de isolar essas crianças, não mais atuar como asilos para deficientes, mas atuar no sentido de integrar tanto quanto possível estas crianças na sociedade. Para Vygotsky, às crianças, deveria ser dada a oportunidade de conviver com crianças não deficientes, e não mais

isoladas do convívio social. Defendia a necessidade de realização de experimentos examinando os resultados da educação conjunta de crianças deficientes e crianças não deficientes. Acreditando no potencial da criança deficiente para o desenvolvimento normal, propunha a derrubada dos muros das escolas especiais, permitindo a participação junto a seus pares, tendo uma educação voltada para as atividades de trabalho normais. Vygotsky acreditava que o trabalho desenvolvido em grupos de níveis mistos era condição especial para promover o desenvolvimento cognitivo. Segundo Van der Veer (1996), com esta ideia Vygotsky antecipa o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) da forma como é entendida nos dias atuais. Nas palavras de Vygotsky (1999, p.112) a zona de desenvolvimento proximal

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Assim, nas interações da criança deficiente com crianças não deficientes criar-se-iam situações de aprendizagem diferenciadas, nas quais uma ajudaria à outra no seu desenvolvimento, criando ZDPs.

Na visão de Beyer (2000), as ZDPs representam as atividades infantis através de suas construções ativas, quer seja no âmbito cognitivo, sócio-afetivo ou lingüístico. Ainda, segundo este autor, as compensações sócio-culturais da criança deficiente também incluem a efetivação de ZDPs através de atividades culturalmente mediadas. Nesta perspectiva, torna-se fundamental a compreensão do que seja a ZDP, já que ela permite entender o curso interno do desenvolvimento da criança, o que contribui sobremaneira para o processo educativo da mesma.

Vygotsky acreditava que ao adotar uma abordagem correta, poderia se criar um mundo novo para as crianças deficientes. Acreditava ainda que a deficiência em si não passava de uma avaliação social de alguma variação física. E, que, participando da vida social em todos os seus aspectos, a criança superaria, em um sentido metafórico, sua deficiência.

Poderíamos então encerrar esta leitura, que não é única, mas uma das possíveis, sobre a criança deficiente, tendo como pano de fundo a abordagem sócio-histórica, afirmando que estes pressupostos, atuais, ainda que distantes no tempo, apontam para o caminho da inclusão como sendo a única alternativa possível para que a criança deficiente possa vencer a distância que a separa do mundo social. Em outras palavras, que ela possa vencer a couraça da deficiência e ser vista como o que realmente ela é: criança.



---

**Resumo:** Neste trabalho, pretendemos apreender a visão da criança deficiente veiculada na teoria sócio-histórica de L. S. Vygotsky, bem como suas implicações quanto ao aprendizado, desenvolvimento e educação da mesma. Para Vygotsky, a criança deficiente não era simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares, mas uma criança que se desenvolve diferentemente; uma vez que uma criança em cada estágio de seu desenvolvimento representa uma singularidade qualitativa, isto é, uma estrutura orgânica e psicológica específica; um tipo de desenvolvimento único, qualitativamente diferente. A ênfase na educação social estava ligada à sua análise do papel de qualquer deficiência na vida da criança, a qual afeta antes de tudo suas relações sociais. Podemos afirmar que os pressupostos da teoria vygotskiana quanto à criança deficiente, sua educação, aprendizado e desenvolvimento, apontam para o caminho da inclusão como sendo a única alternativa possível para sua constituição enquanto um ser sócio-histórico-cultural. Em outras palavras, para que as pessoas consideradas “normais” possam ver além da deficiência, vê-la “simplesmente” como ela é: criança.

**Palavras-chave:** criança, inclusão, deficiência

**Abstract:** In this work, we intend to apprehend the socio-historical view of the disabled child, by L.S. Vygotsky, as well as its implications for their learning, development and education. According to Vygotsky, the disabled child was not simply an underdeveloped child among the others, but someone who presents a rather different process of development, owing to the fact that a child in each stage in their development represents a qualitative uniqueness, that is to say, a specific organic and psychological structure; a unique type of development, different in terms of quality. The emphasis on social education was related to his analysis of the role any disablement played in the lives of the children, which affected principally their social relationships. We can assert that the assumptions of the Vygotskian theory regarding the disabled children in their education, learning and development, indicate the way of inclusion as being the only possible alternative for their growth as a socio-historical-cultural being. In other words, a way for the so-called “normal” people to see beyond the deficiency, understanding them simply as they really are: children.

**Keywords:** child, inclusion, disablement

## Referências

- BEYER, H. O. Vygotski: um paradigma em educação especial. **Educação em Foco**, v.4, n.2, p. 27-45, set/fev, 2000.
- DANIELS, H. (org.) **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. Campinas/SP: Papyrus, 1994.
- MARQUES, L. P. **O professor do aluno com deficiência mental**: concepções e prática pedagógica. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2001. 202p.
- VAN DER VEER, R. Defectologia. In: \_\_\_\_\_. VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Unimarco, Loyola, 1996. p. 73-91.
- VIGOTSKI, L.S. **Fundamentos de defectologia**. Havana/Cuba: Pueblo y Educación, 1989. 336p.
- \_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 191p.

Recebido em outubro de 2010

Aprovado em novembro de 2010