

... Cadernos :: edição: 2005 - Nº 26 > Editorial > Índice > Resumo > Artigo

Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?

Hugo Otto Beyer

A reflexão em torno do atual projeto de educação inclusiva conduz à obra de Lev S. Vygotski (1896-1934) por uma razão muito simples: ele foi um dos primeiros autores do século XX, cujas idéias defenderam visivelmente pressupostos que hoje sustentam o pensamento inclusivo. Particularmente no capítulo terceiro ("Acerca da psicologia e da pedagogia das deficiências infantis"), da primeira parte das suas Obras Escolhidas, Volume V, "Fundamentos de Defectologia" (1997), Vygotski faz uma explanação cuidadosa e pormenorizada deste pensamento. Para entender sua abordagem, é importante salientar a compreensão sócio-genética do desenvolvimento humano. Vygotski destaca que não é possível haver um desenvolvimento da linguagem e do pensamento, sem qualidade nas interações interpsicológicas. Este aspecto pode configurar-se de forma problemática na situação das crianças com necessidades especiais, cujo histórico aponta com freqüência para situações de isolamento social. A importância da convivência escolar sem delimitações ou "homogeneidades" é primordial, pois pode criar um círculo de riqueza interpessoal que provoque trocas e mediações psicossociais indispensáveis para o desenvolvimento infantil. Neste sentido, adquire pleno sentido o projeto de inclusão escolar da criança com necessidades educacionais especiais, em que sua convivência com os pares não se limite às crianças "iguais", porém haja uma possibilidade ampliada de convivência nas "diferenças" interpessoais.

Palavras-chave: Vygotski. Educação Inclusiva. Deficiência.

Introdução

Começo este texto com uma resposta muito simples à questão que o intitula: é necessário conhecer Vygotski, estudar exaustivamente seu pensamento, quando se discute as questões da educação inclusiva, simplesmente porque talvez ele tenha sido o primeiro pensador cujas idéias abordaram conceitos centrais do projeto de inclusão escolar. Para isto, basta ler e analisar o capítulo terceiro ("Acerca da psicologia e da pedagogia das deficiências infantis"), da primeira parte das Obras Escolhidas de Vygotski, Volume V, "Fundamentos de Defectologia" (1997). Este texto constitui provavelmente a mais precoce e eloqüente defesa da não segregação escolar de alunos com deficiência.

A premissa básica da qual Vygotski parte e na qual se apóia encontra-se no cerne de sua teoria sócio-histórica, isto é, de que para o desenvolvimento infantil e humano em geral a sócio-gênese é condição fundamental. A condição para que a criança passe por transformações essenciais, que a tornem capaz de desenvolver as estruturas humanas fundamentais do pensamento e da linguagem, apóia-se na qualidade das interações sociais em seu grupo (família, escola, etc.).

O grande problema ou grande obstáculo quando pensamos na criança com deficiência reside no isolamento freqüente que vivencia, seja na família, seja na vida escolar, seja na vida em sociedade. O isolamento, na ótica vygotkiana, não constitui apenas um problema social ou ético, porém apresenta uma faceta psicossocial (mais correto afirmar, psicológica) muito delicada. Esta vulnerabilidade deve-se à premissa vygotkiana central da necessidade da dinâmica sócio-gênica para um desenvolvimento infantil sadio. Quanto mais intensas e positivas forem às trocas psicossociais, mais fortalecido sairá o desenvolvimento infantil, sendo a recíproca verdadeira, isto é, quanto mais debilitadas forem estas trocas, mais lacunar será tal desenvolvimento.

Por que o aspecto acima pode apresentar-se de forma problemática? Porque historicamente as crianças e também os adultos com deficiência foram (e têm sido) socialmente segregados. A segregação social pode ser ilustrada através da figura de círculos concêntricos, em que o círculo básico – a família – pode ser o primeiro grupo que pratica a exclusão, através de atitudes de rejeição ou super-proteção, ampliando-se por meio da exclusão escolar, da incompreensão comunitária, e assim por diante.

Aí encontramos o primeiro (e vital) paradoxo, ou seja, aceitando-se a premissa vygotkiana da importância e necessidades das experiências sociais para o desenvolvimento humano (intelectual, afetivo, social, moral, etc.), sem o que nenhuma criança poderá construir, de uma maneira positiva, as estruturas fundamentais do pensamento e da linguagem, a segregação social imposta às crianças com deficiência constituirá fator fragilizador para o seu pleno desenvolvimento.

Por isto, no capítulo acima mencionado, Vygotski opõe-se ao envio sistemático das crianças com deficiência para as escolas especiais. Ele vai mais longe, opondo-se, em princípio, ao projeto pedagógico

destas escolas (não que elas não sejam necessárias para o atendimento das crianças cuja condição impeça a integração nas escolas comuns), que se teria uma orientação demasiadamente terapêutica, e que também teria como efeito o afastamento crescente da criança do ensino regular.

Porém, o prejuízo maior, na ótica de Vygotski, ocorreria no plano social, isto é, conforme sua teoria sócio-genética, a criança com necessidades especiais ficaria debilitada no que tange à importância das trocas interpsicológicas. Uma das premissas vygotkianas fundamentais, que afirma que as condições do desenvolvimento psíquico derivam da qualidade das trocas sociais, estaria diretamente implicada na decisão pedagógica de integrar (ou incluir) ou não os alunos com necessidades especiais na escola comum.

Poderia se afirmar que em ambas situações, isto é, tanto na escola especial como na escola comum, a criança estaria em situação de convivência social. Poderíamos afirmar que sim. Porém há, aqui, um diferencial evidente.

Em primeiro lugar, Vygotski sempre combateu uma proposta de formação de grupos com igualdade nos perfis, isto é, grupos com tendência a se homogeneizarem a partir particularmente dos critérios de condição intelectual e de desempenho acadêmico. Para ele, seria através dos variados contornos individuais de cada criança que as trocas psicossociais se tornariam enriquecedoras e contribuiriam para o crescimento de cada um no grupo.

Assim, a escolarização das crianças com deficiência em grupos de crianças "especiais", com condição individual similar, acabaria por provocar um processo de limitação social, na medida em que as trocas interpsicológicas se restringiriam às feitas no grupo de "iguais". Vygotski criticava tal postura pedagógica.

É importante aqui voltarmos nossa atenção para o modelo ontogenético vygotkiano. Tal modelo se pauta pela concepção de que a emergência de novas estruturas cognitivas e lingüísticas e correspondentes competências intelectuais e afetivas decorre das mediações semióticas e das mediações humanas. A criança tem acrescentada a suas competências atuais novas competências por causa da aproximação aos outros sociais, esses outros entendidos, por um lado, como as novas apropriações semióticas (tendo a linguagem como principal recurso) que a criança faz no grupo cultural, e, por outro, o adulto ou o par mais desenvolvido como mediador das novas competências.

A grande dificuldade que encontramos nas escolas especiais é a limitação ao horizonte social das crianças com necessidades especiais. Enquanto estas precisariam da convivência com crianças com condições cognitivas e sócio-afetivas diferenciadas dos seus, vêem-se, através das situações pedagógicas e sociais das escolas especiais, atreladas a um modelo limitado de interação.

Com isto, não quero absolutamente menosprezar as identidades ou as experiências de vida das crianças com deficiência e a convivência com seus pares. É válida e enriquecedora a convivência entre si. Inclusive determinadas pesquisas têm confirmado como a convivência da criança com deficiência no seu grupo, pode fortalecer sua auto-estima e o sentimento de pertença.

Porém, do ponto de vista das importantes trocas sociais e sua contribuição para as zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, em que crianças com condições cognitivas avançadas podem estabelecer pontes de mediação para crianças com níveis inferiores de desenvolvimento, há um prejuízo evidente. Com a tendência à homogeneidade grupal, através do nivelamento cognitivo, a criança com necessidades especiais tem seu horizonte de mediação limitado. Resta a unilateralidade da relação da criança com o/a professor/a nas escolas especiais.

Isto vale não apenas no que tange ao benefício potencial que as crianças com deficiência podem ter em situações de inclusão escolar. Também as ditas crianças normais perdem quanto às oportunidades de aprendizagem na convivência com crianças em situações diferenciadas das suas.

Pesquisas já têm comprovado o benefício para as crianças ditas normais, especialmente no aspecto sócio-afetivo e moral, em que muitas delas têm aprendido a construir e praticar atitudes de tolerância, aceitação e colaboração com as crianças com deficiência.

Passo a comentar, a seguir, alguns dos principais conceitos vygotkianos, com implicação para o projeto de educação inclusiva.

1. Primeiramente, o conceito de "deficiência" em Vygotski. Ele não propunha uma definição que partisse de critérios comparativos ou normativos. Rompia com um conceito que significasse definir alguém pelo que teria a mais ou a menos em relação a um parâmetro normativo médio da população. Com isto se acabaria por praticar exclusões, pois os que se afastassem da média estariam automaticamente sendo definidos como sub-cidadãos (ou super-cidadãos). Para Vygotski, o ser humano deveria antes ser reconhecido como detentor de uma identidade única, que anularia as relações binárias do tipo normal/anormal, mais inteligente/menos inteligente, melhor/pior, etc.

2. O conceito da compensação ou supercompensação foi considerado por Vygotski a partir do

conceito adleriano (Alfred Adler, psiquiatra austriaco e aluno de Freud) de compensação. É importante afirmar que Vygotski extrapolou teoricamente este conceito, não se atendo às categorias psicanalíticas ou neopsicanalíticas, porém considerando-o a partir das categorias sócio-históricas. Em relação à postura de Adler, Vygotski criticou sua interpretação subjetivista (ou, como denominou, metafísica) do conceito de compensação, e destacou as relações sociais do conceito, em que compensar significaria o confronto do sujeito com a realidade social e sua inserção e realização social (ou não). Ele entendia que a pessoa teria condições de superação das limitações decorrentes da deficiência não por meio da compensação orgânica, porém através da inclusão social. Afirmava que o problema da deficiência se definiria através da sua solução (ou capitulação) social, por meio de processos de inserção e superação social (inclusão na escola, no trabalho, na família, etc.). Esta inclusão teria conseqüências diretas na auto-estima da pessoa com necessidades especiais. Podemos concluir que neste conceito encontra-se uma definição de compensação psicossocial e não estritamente orgânica ou psíquica da deficiência.

3. Outro aspecto de considerável importância no pensamento de Vygotski, e do qual decorre um número significativo de pesquisas e abordagens, ao longo das últimas décadas, constituem suas elaborações a respeito da avaliação das condições de desempenho intelectual da criança. Ele afastava-se significativamente das práticas avaliativas da sua época, influenciadas pela abordagem psicométrica (Binet, inicialmente na França, Thorndike, posteriormente nos Estados Unidos, etc.). Para Vygotski não bastava conhecer o desempenho cognitivo atual da criança, porém era mais importante influenciar o mesmo, através de mediação específica, e avaliar o desempenho posterior. Aqui se encaixava com perfeição seu conceito de zona de desenvolvimento proximal. Importante para a avaliação seria conhecer qual a possibilidade de dilatamento intelectual que a criança apresentava (haveria crianças que demonstrariam, através de uma avaliação dinâmica – avaliação, mediação, avaliação –, uma condição intelectual acima de sua idade cronológica), antes de concluir meramente a respeito de sua condição cognitiva atual. Esta possibilidade de dilatamento ou de potenciais intelectuais Vygotski chamava de zona de desenvolvimento proximal. Reuven Feuerstein, psicólogo israelense, anos depois (1979) denominou um conceito semelhante como “avaliação do potencial de aprendizagem”. Não apenas denominou, porém operacionalizou um procedimento metodológico de avaliação clínica, conhecido como LPAD (do inglês, Learning Potential Assessment Device, ou abordagem da avaliação do potencial de aprendizagem).

4. Outro importante conceito, central no arcabouço teórico vygotskiano, constituía-se na necessidade da mediação semiótica (ou instrumental, no sentido do uso dos recursos culturais – do qual a linguagem seria o principal – do grupo social) no desenvolvimento infantil. Vygotski sempre entendeu que o desenvolvimento humano seria um vetor resultante de duas principais linhas genéticas, a biológica, por um lado, e a social, por outro. Entendia que o ser humano encontrava-se acabado no que tange à linha biológica ou orgânica, particularmente o cérebro, com todas as condições estruturais para alcançar os níveis mais elevados de desempenho mental. O ponto crucial e de definição seria a linha social, isto é, como, com que qualidade, com que histórico individual, ocorreria a influência da esfera social no desenvolvimento individual (ou como o fator social interferiria no desenvolvimento ontogenético). Poderíamos estabelecer as seguintes relações, com o que pretendo ilustrar e facilitar esta explicação.

· Linha Biológica + e Linha Social/Mediação + = Ontogenia +

· Linha Biológica + e Linha Social/Mediação - = Ontogenia com perspectiva de dificuldades evolutivas

· Linha Biológica - e Linha Social/Mediação + = Ontogenia com boas condições de compensação

· Linha Biológica - e Linha Social/Mediação - = Ontogenia -

(Legenda = + Positivo; - Negativo)

A mediação é particularmente importante, como recurso para garantir a qualidade das experiências sociais e culturais da criança, e de capital importância para compensar as limitações funcionais que as crianças com deficiência enfrentam, já que a priori encontram limitações na linha orgânica ou biológica do desenvolvimento.

5. Por último, gostaria de retomar as considerações que constituíram o início deste texto, ou seja, a importância crucial da inclusão social o mais plena possível para as pessoas com necessidades especiais. Conforme visto, dentro da concepção ontogenética vygotskiana, em que a sócio-gênese é fator precípua para o bom desenvolvimento infantil, não há como esperar níveis satisfatórios de compensação e estruturação psíquica sem um espaço satisfatório de inclusão social. Neste momento, a proposta de integração ou inclusão escolar atinge seu significado mais pleno. Penso que é possível uma estruturação qualitativamente positiva do pensamento e da linguagem também nas escolas especiais, porém com algumas limitações (conforme já comentei acima), particularmente no que tange às possibilidades de mediação junto à zona de desenvolvimento proximal.

Para concluir, gostaria de mencionar a obra de Reuven Feuerstein, de 1921, por alguns considerado o grande operacionalizador de idéias que se aproximaram enormemente das idéias de Vygotski. Feuerstein foi aluno de Jean Piaget em Genebra, no final da década de 40 e início dos anos 50. Apresenta conceitos em sua obra muito próximos dos conceitos vygotskianos.

Porém é, sem sombra de dúvida, em conceitos similares aos vygotskianos que podemos situar a abordagem de Feuerstein. Já foi suficientemente esclarecido que não houve uma pré-leitura deste autor da obra de Vygotski. Segundo Feuerstein, apenas na década de 60, em um Congresso na Europa, veio a tomar conhecimento do trabalho de Vygotski, através de um encontro com Luria, em que este passou às suas mãos um texto de Vygotski. Os principais conceitos que o aproximam da abordagem vygotskiana são os conceitos da experiência de aprendizagem mediada e o conceito de avaliação do potencial de aprendizagem, ao qual já fiz menção acima.

A principal contribuição de Feuerstein, interpretada por alguns como a versão operacionalizada dos conceitos vygotskianos, constituem-se nos programas de intervenção cognitiva e avaliação psicopedagógica conhecidos como Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) e Abordagem da Avaliação do Potencial de Aprendizagem (LPAD). A proposta deste último é avaliar não o desempenho tangível evidenciado pela criança, porém as reais condições de desempenho intelectual a partir do ato mediador. Em termos vygotskianos, diríamos avaliar após a mediação junto à zona de desenvolvimento proximal. Após a avaliação dinâmica efetuada, traça-se um processo mais denso de mediação através da intervenção com o PEI. O objetivo maior é consolidar a zona de desenvolvimento proximal através de uma intervenção pedagógica sistemática.

Referências

FEUERSTEIN, R. The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device. Baltimore: University Park Press, 1979.
VYGOTSKI, L.S. Obras Escogidas V – Fundamentos de Defectología. Madrid: Visor, 1997.

Correspondência

Hugo Otto Beyer - UFRGS; E-mail: hbeyer@sogipa.esp.br

Recebido em 23 de agosto de 2005

Aprovado em 06 de setembro de 2005

[Edição anterior](#)

[Página inicial](#)

[Próxima edição](#)

[Cadernos :: edição: 2005 - Nº 26](#) > [Editorial](#) > [Índice](#) > [Resumo](#) > **[Artigo](#)**