

# A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL NA EDUCAÇÃO DE SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA

*Adriana Cunha Padilha*

**RESUMO:** Neste texto, a contribuição da abordagem histórico-cultural é amplamente trazida, na perspectiva de que a aprendizagem de sujeitos com deficiência se constitui social e culturalmente. A mediação pelo outro em constante movimento caracteriza a atividade cognitiva nos processos de internalização nos referidos sujeitos. Assumimos para tanto, o ponto de vista de que os sujeitos com deficiência entre outros grupos sociais são aqueles cujas diferenças são transformadas em desvantagens no acesso aos direitos rumo à aquisição do conhecimento. Para tanto as contribuições da abordagem histórico-cultural visam recuperar e vislumbrar novos horizontes de reflexão e análise.

**Palavras-chave:** aprendizagem, histórico, contribuição.

**ABSTRACT:** In this paper, the contribution of historical-cultural approach is largely brought the

perspective of the learning of individuals with disabilities is socially and culturally. Mediation by the other in constant motion characterize cognitive activity in the processes of internalization in these subjects. We take so much for the view that individuals with disabilities are among other social groups, whose differences are turned into disadvantages in access to basic Toward acquisition of knowledge. For both the contributions of historical-cultural approach will restore and seek new horizons of thought and analysis.

**key words:** learning, historical e contribution.

## INTRODUÇÃO

O presente texto resgata o valor da abordagem histórico cultural enquanto privilégio no cenário da Educação por permitir uma compreensão muito consistente das possibilidades junto aos su-

jeitos com deficiência. O objetivo central deste texto é discutir a educação de pessoas com deficiência, como condição que se desenvolve a partir das relações sociais estabelecidas com sujeitos que apresentam características significativamente diferentes da maioria da população e não como uma incapacidade própria.

O referencial teórico deste trabalho centra-se na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus seguidores. Para Vygotsky<sup>2</sup> (1991), o aprendizado organizado de forma adequada resulta em desenvolvimento mental e movimenta vários processos desse desenvolvimento. Processos estes que, sem o aprendizado, seriam impossíveis de acontecer. Para o autor, é necessário considerar não apenas o nível de desenvolvimento já conquistado, mas também o nível de desenvolvimento proximal, ou seja, a possibilidade de resolver situações com a ajuda de

*Graduação em Pedagogia com habilitação em Deficiência Mental pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1988), Especialista em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Universitário Sant'Ana (1992). Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2009). Aluna do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da UFSCAR/SP. Atua como professora de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Campinas e na Fundação Municipal para a Educação Comunitária. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Inclusiva e EJA. adrianaapadilha@hotmail.com.*

outras pessoas mais capazes.

Neste sentido com base na abordagem referida as idéias de inclusão educacional são defendidas e vem se estruturando e porque não dizermos se reconfigurando como um poderoso bem com margem a rupturas de contradições sociais vividas na sociedade.

A perspectiva Histórico-Cultural e o valor das relações sociais:

No campo da Educação para os sujeitos com deficiência, nunca se falou tanto como na atualidade em “possibilidades” dos educandos e juntamente com esta premissa a responsabilidade envolvendo o meio social.

O ser humano, ao nascer, dispõe apenas de recursos biológicos característicos da espécie, que podem ser considerados a base para o processo de humanização. Mas é a convivência com o outro que vai possibilitar que esse processo se concretize. A partir do momento em que a criança nasce progressivamente ingressa num mundo onde as relações são mediadas pelas significações, valores e sentidos de sua cultura. Isso quer dizer que a criança irá interagir com a sua cultura e, através desta, se constituirá como ser humano e produtor de cultura. Essa é a essência das contribuições de Vygotsky que, segundo Carneiro (2007), sem reduzir o ser humano às determinações sociais, e ao mesmo tempo considerando as características orgânicas como base imprescindível, conclui que a gênese da sua constituição é histórico-cultural.

O referencial teórico deste texto centra-se na abordagem histórico-cultural de Vygotsky<sup>3</sup> e seus seguidores. Para Vygotsky (1991), o aprendizado organizado de forma adequada resulta em desenvolvimento mental e movimenta vários processos desse desenvolvimento. Processos estes que, sem o aprendizado, seriam impossíveis de acontecer. Para o autor, é necessário considerar não apenas o nível de desenvolvimento já conquistado, mas também o nível de desenvolvimento proximal, ou seja, a possibilidade de resolver situações com a ajuda de outras pessoas mais capazes. Muitas tarefas que as crianças não conseguem realizar sozinhas podem ser realizadas com ajuda. Isto, para Vygotsky, indica que ela poderá funcionar automaticamente, no futuro, frente a situações que, agora, só consegue resolver com colaboração.

O processo de constituição da criança como ser humano depende duplamente do outro: tanto pela herança genética quanto pela cultural. Então, a apropriação da cultura passa, necessariamente, pelo outro, mediador entre a criança e o universo cultural. Essa mediação do outro é condição necessária, embora não suficiente para que ocorra esse processo, pois ele implica uma transformação das funções sociais em funções pessoais.

Alguns pressupostos devem ser destacados como fundamentais no sentido de uma mudança de mentalidade sobre os sujeitos

com deficiência tanto na sociedade como no espaço escolar. Neste sentido, a matriz histórico-cultural nos trazendo o conceito de “desenvolvimento cultural” nos traz contribuições no entendimento do sujeito se originando nas relações concretamente vividas e se constituindo a partir delas, entendendo cultura de maneira ampla como produto da vida social e a atividade social do ser humano.

Faz-se importante para tanto abordarmos também o conceito de “relação social” que acreditamos ser de fundamental importância nos processos de interações entre os sujeitos com deficiência. Deparamo-nos com uma complexa gama de teorias que repercutem na atualidade, entretanto preocupamo-nos no atual texto em destacar o conceito de relação social em que o sujeito está “junto ao meio”, não estando fora ou sendo influenciado pelo mesmo.

Torna-se interessante notar que, na presença de uma deficiência fica evidente que o processo de desenvolvimento não se dá naturalmente, mas é construído a partir de condições concretas de vida, que não estão pré-definidas no sujeito e nem na família ou grupo cultural ao qual pertence, mas que se constroem nas relações sociais. É a partir das significações, atribuídas pelo outro inicialmente, e mais tarde internalizadas pelo próprio sujeito, no seu contexto, que cada um se constitui de maneira singular, única.

Existem fortes idéias sobre a referida perspectiva de aprendiza-

2 A escrita do nome Vygotsky aparecerá nesse trabalho sempre com dois “ys”, a não ser quando for citação de uma obra, caso em que ser mantida a forma original da escrita da ficha catalográfica.

3 Por deficiente entendemos o indivíduo que apresenta deficiência de qualquer tipo: física, auditiva, mental ou visual. Na adoção deste conceito estomos optando por atender à orientação seguida pelo movimento dos deficientes, que têm repudiado a utilização do conceito portador de deficiência do modo como vem sendo proposto pela política educacional contemporânea. Esses grupos consideram que tal conceito é apenas eufemismo. Eles não vêem problemas nenhum em dizer que possuem uma deficiência, numa perspectiva mais voltada para a realidade concreta e sem o contexto estigmatizador que o conceito deficiência e de deficiente costuma desencadear normalmente.

gem com consistentes repercussões nos indivíduos com deficiência que compreendem e significam o valor ao “grupo social e cultural” como fator exterior ao sujeito que ao nosso entender repercute de forma implacável nas práticas tidas como inclusivas<sup>4</sup>.

Destacamos assim algumas derivações propositivas para a educação de sujeitos com deficiência numa visão que assume articular o desenvolvimento destes indivíduos e o meio em que se desenvolve num movimento contínuo e dialético rumo a amplitude de conceitos que subsidiam as práticas voltadas ao “meio social”. Lembrando que o que está em foco na definição histórica de deficiência não são as características individuais, mas as suas consequências sociais sobre a participação dos sujeitos com deficiência nos mais diferentes momentos históricos.

Nesta perspectiva, não podemos mais aceitar que se reduzam os sujeitos a algumas peculiaridades presentes em sua trajetória de desenvolvimento, porque é a atribuição de significados a peculiaridade que vai constituir este sujeito, que continuará com suas características orgânicas, mas que definirá, sempre em relação ao outro, uma maneira singular de ser e estar no mundo.

Carneiro (2007) afirma que,

*Infelizmente não é essa a concepção hegemônica do desenvolvimento humano. Se observarmos as práticas escolares, vamos encontrar a valorização do desenvolvimento já efetivado, sendo desconsideradas as funções que estão em proces-*

*so de maturação. O produto é mais valorizado do que o processo, o aluno é avaliado pelas respostas que dá individualmente. Esta perspectiva de avaliação considera apenas o nível de desenvolvimento efetivo, isso é, apenas aquelas funções que já estão desenvolvidas na criança e que permitem que ela resolva determinados problemas de forma independente. Não consideram que as interações promovem processos de aprendizagem, impulsionando o desenvolvimento.*

Vygotsky (1991) afirmava que o ensino não deve apoiar-se tanto no que já foi alcançado pela criança, mas nos processos em desenvolvimento, que ainda não se consolidaram. Seu interesse concentrou-se nas possibilidades das crianças e não em suas dificuldades, mesmo no caso de crianças com deficiências.

Nesta perspectiva nos impulsionamos para o rompimento de algumas lógicas cristalizadas nas práticas escolares para sujeitos com deficiência que restringem as oportunidades para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento que se ancoram mais em suas dificuldades do que em suas possibilidades de aprendizagem dentro do meio escolar.

Vygotsky (1991) diz claramente que é da vida social da criança, das oportunidades de acesso aos signos culturais, nos quais encontram o material para construir funções psicológicas superiores que lhe permitam estar inserida nas práticas sociais de seu grupo cultural. Portanto, é importante

conhecer como se desenvolve um sujeito com deficiência e como este se apropria do conhecimento, tornando-se menos importante a insuficiência, o defeito em si, a carência, o déficit, mas a reação que nasce na personalidade, durante o processo de desenvolvimento.

Adentramo-nos a partir desta premissa pelo conceito de “integração” trazida pela abordagem histórico-cultural em que privilegia os processos de significação dos sujeitos com deficiência, num contínuo de vertentes ricas e porque não dizemos proficuas de aquisição de conhecimento entre os sujeitos.

É a partir dos pressupostos apresentados, em especial dessa relação sólida entre biologia e cultura, que se inscreve nossa análise da aquisição do conhecimento em indivíduos com deficiência. Não se trata de negar a existência do déficit como condição apresentada por sujeitos com algum comprometimento orgânico e, sim, de resgatar que esta condição não está dada inicialmente, mas que vai se construindo na medida em que não se possibilita condições de desenvolvimento de acordo com as suas peculiaridades.

As práticas escolares da atualidade vêm nos mostrando que muito de tem realizado no sentido de resignificar o valor das interações, entretanto ainda necessitamos de maior aprofundamento no reconhecimento de interações a luz da teoria, em particular na implementação de propostas de inclusão escolares de sujeitos com alguma deficiência, tão questionadas no atual momento histórico.

Além disso, é preciso conside-

<sup>4</sup>Referimo-nos as proposições sobre desenvolvimento cultural por se constituírem campo enriquecedor ao universo de entendimento de práticas educacionais “inclusivas” por se tratarem de práticas que visam assegurar processos de aquisição de conhecimento entre os mais diferentes sujeitos num amplo processo de conhecimento.

rar o quanto se oferece a estes sujeitos com deficiência, ambientes e práticas simplificadas, adaptadas à condição inicial apresentada por cada um deles para a apropriação do conhecimento. Como afirma Vygotsky (1988, p.114):

*Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial (zona de desenvolvimento proximal) origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.*

E, mais especificamente, sobre o ensino de crianças com deficiência mental (Vygotsky, 1991, p.100):

*(...) o sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato falha em ajudar as crianças retardadas a superarem suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter. Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para*

*empurrá-las nessa direção, para resolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento.*

Queremos ressaltar que, partindo do princípio de que todo ser humano pode aprender, podemos afirmar que, todos, ainda que com condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais significativamente diferentes, podem desenvolver suas funções superiores. Nas palavras de Rego (1995):

*Compreender a questão da mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens é de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem.*

Portanto, é possível reafirmar que o desenvolvimento humano se dá no entrelaçamento de aspectos biológicos e culturais. Muitas pesquisas vêm apontando caminhos, apoiados na abordagem histórico-cultural, discutindo a constituição do sujeito com deficiência por meio da intervenção pedagógica significativa.

Para tanto encontramos aos processos de interação através dos signos e de sua real amplitude como fundamentais para a apropriação do conhecimento junto aos sujeitos com deficiência no espaço escolar em questão, numa progressiva reestruturação de seu papel social. Estendemos a reflexão para a forma com que o conjunto de idéias inclusivas vem sendo configurado no contexto educacional atual, trazendo um

novo papel da função social da escola. Enquanto os instrumentos medeiam a relação do homem com a natureza e são utilizados para controlar e transformar os objetos, os signos medeiam a relação do ser humano com seu psiquismo, controlando e organizando as ações psicológicas. É através da mediação semiótica que o ser humano se apropria da cultura e, nesse processo, transforma seu pensamento.

Nesse sentido, o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores está intrinsecamente relacionado ao meio social e cultural e a interação com outras pessoas, na medida em que é o uso dos signos são coletivos e têm seus significados compartilhados nessas interações. Mas essa teia só é possível se o interlocutor, no caso, o professor nesse processo conhecer, se ele elaborar os conceitos aqui trazidos, explicitando a multiplicidade de vozes e sentidos configurados e em contradição na sua história, marcados nos mais diferentes aspectos em que trabalha com o sujeito com deficiência no contexto histórico-social determinado pela sua prática docente.

### **Ainda algumas palavras na tentativa de concluir:**

Abordar aspectos que vão além das relações de ensino e aprendizagem formais, se constituíram elementos fundantes no presente texto. Resgatar contudo a proposta histórico-cultural como elemento de contributo a esta prática, na sociedade contemporânea, com suas desigualdades e contradições é ao nosso ver de fundamental importância. Para tanto, objetivamos o ir “além” das relações cotidianas

de sala de aula, com alunos deficientes, nessa posição poderemos talvez superar possíveis características que sua herança biológica o marcou, bem como garantirmos uma aprendizagem com recursos metodológicos consistentes levando-se em consideração as ações dos sujeitos em função do jogo de mediações presentes e das condições de sua produção no espaço da escola. Acreditamos que mudanças dos processos educativos consolidam-se mediante a construção de novas percepções e mediações entre os mais diferentes atores envolvidos no processo. Neste contexto, tomaremos como ponto de finalização o argumento de Vygotsky, de que os processos da criança se desenvolvem na dependência de seu modo concreto de vida. Assim sendo, é funda-

mental ao nosso entender, reconstruir ações pedagógicas, a luz da abordagem histórico-cultural frente ao ideário inclusivo da sociedade contemporânea tendo como central premissa as dinâmicas interativas e seus desdobramentos cotidianos em sala e aula.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAPTISTA, C. R. Inclusão em diálogo: algumas questões que insistem. In: III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade. Ensaio Pedagógico. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006, p.229-232.

CARNEIRO, M. S. C. Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com Síndrome de Down. 193f. Dissertação (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

VIGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. & LEÓNTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. /São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.