

8. Um olhar visionário de Vigostki sobre a Defectologia: um promotor de direitos humanos da pessoa com deficiência

*Simone Aparecida dos Santos Silva
Margaret da Conceição Silva*

Introdução

O presente texto mostra que o direito à educação, num enfoque a dignidade da pessoa humana como princípio de direitos humanos para as pessoas com deficiências já começou a ser discutida com tensionamento em um contexto o qual o modelo médico delimitava quem era os sujeitos de direitos. Tem-se como objeto de estudo o defeito-deficiência na compreensão do nosso referencial-teórico. Destarte, esta pesquisa tem como objetivo escrever sobre o psicólogo bielorrusso L. S. Vigotsky, com as nossas interlocuções, compreendendo como o autor dialoga com a temática que iminente pretendemos estudar. O livro escolhido é Obras Escogidas Volume V Fundamentos de Defectología, 1997.

Neste tomo, o autor, com a coragem de observar o sujeito como ser possuidor de direitos, por prismas diferentes as quais, os pesquisadores da época, analisavam as concepções sobre a defectologia, conceitua através de concepções ontológicas do ser social e suas infinitas particularidades, humanizando os processos do desenvolvimento cultural da criança com defeito.

Tal análise propõe uma importante contribuição para fomentar estudos sobre criança com deficiência. Imaginar como um pesquisador com um olhar para o interior do ser humano e a partir disso, compreender como ele consegue relacioná-lo com tudo o que materializa ao seu redor, como os contextos históricos e culturais. Ainda, perceber como o mediar e como são mediados por esse, é de suma relevância para compreender o autor e sua obra. Observando que o termo “defeito” será utilizado para manter a tradução da obra e o contexto do mesmo, bem como apropriar-se da linguagem como forma de justiça. Pois, segundo Guerra (2021), em seu livro a "Luta contra o capacitismo: anarquismo e capacitismo", uma das formas de vencer e lutar contra o capacitismo é

adotar linguagens que antes fora apropriada de forma pejorativas para uma atuação de luta no modelo radical da deficiência. Neste prelo, a palavra defeito, assim como aleijado, pessoa deficiente passa ser uma linguagem de respeito e luta. No entanto, é relevante informar que o termo, aqui presente, isenta-se de qualquer preconceito, por assim como autor, querer promover a constituição do ser livre, social e cultural dentro do espaço escolarizado e fora deste.

Caminhos para novos diálogos metodológicos

Essa pesquisa tem caráter teórico-bibliográfico e descritivo do Tomo V de Vigotski, e, uma abordagem qualitativa e discursiva, na qual se inicia conceituar a terminologia “defectologia” no dicionário, para posteriormente na obra citada. O destaque especial por este autor, fundamentar-se no reconhecimento da sua importância, por ser um dos teóricos, segundo Bock; Furtado; Teixeira (1995), que buscou uma alternativa dentro do materialismo dialético para questionar o conflito entre as concepções idealistas e mecanicistas na psicologia. Buscando a formação de um novo homem para uma nova sociedade, que emergia no contexto da Revolução Russa de 1917. Pela densidade e riqueza da obra, deixamos em abertos futuras contribuições, pois se sabe da complexidade das terminologias centrais desenvolvidas: defectologia e criança com defeito.

Conhecendo um pouco de Lev Seminovitch Vigotski e seu contexto histórico

Lev Seminovitch Vigotski nasceu em 1896 em Orsha, pequena cidade perto de Minsk, a capital da Bielo-Rússia, região então dominada pela Rússia (e que só se tornou independente em 1991, com a desintegração da União Soviética, adotando o nome de Belarus). Seus pais eram de uma família judaica culta e com boas condições econômicas, o que permitiu a Vigotski uma formação sólida desde criança. Ele teve um tutor particular até entrar no curso secundário e se dedicou desde cedo a muitas leituras. Aos 18 anos, matriculou-se no curso de medicina em Moscou, mas acabou cursando a faculdade de direito. Formado, voltou a Gomel, na Bielo-Rússia, em 1917, ano da revolução bolchevique, que ele apoiou. Lecionou literatura, estética e história da arte e fundou um laboratório de psicologia - área em que rapidamente ganhou destaque, graças a sua cultura enciclopédica, seu pensamento inovador e sua intensa atividade, tendo produzido mais de 200 trabalhos científicos. Em 1925, já sofrendo da tuberculose que o mataria em 1934, publicou *A Psicologia da Arte*, um estudo sobre *Hamlet*, de William Shakespeare, cuja origem é sua dissertação de mestrado.

Em menos de 38 anos de vida, Vigotski conheceu momentos políticos drasticamente

diferentes, que tiveram forte influência em seu trabalho. Nascido sob o regime dos czares russos, Vigotski acompanhou de perto, como estudante e intelectual, os acontecimentos que levaram à revolução comunista de 1917. O período que se seguiu foi marcado, entre outras coisas, por um clima de efervescência intelectual, com a abertura de espaço para as vanguardas artísticas e o pensamento inovador nas ciências, além de uma preocupação em promover políticas educacionais eficazes e abrangentes. Logo após a revolução, Vigotski intensificou seus estudos sobre psicologia. Visitou comunidades rurais, onde pesquisou a relação entre nível de escolaridade e conhecimento e a influência das tradições no desenvolvimento cognitivo.

Felizmente, não foi o que ocorreu com o *Pedagoguitcheskaia psirrologuia (Psicologia pedagógica)*. Lançado em 1926, foi o único livro que Vigotski viu publicado e no qual defende a criação de um novo campo científico – a Psicologia Pedagógica. As duas obras sem dúvida, revelam que a capital russa, agora capital da União Soviética estava recepcionando um jovem pesquisador engajado com questões que a nova sociedade apresentava. Não demorou muito para Vigotski assumir o papel de líder intelectual na troika formada com Luria e Leontiev no novo local de trabalho – Instituto de Psicologia (Prestes; Tunes; Nascimento, 2017, p. 67).

Com a ascensão ao poder de Josef Stalin, em 1924, o ambiente cultural ficou cada vez mais limitado. Vigotski usou a dialética marxista para sua teoria interacionista, mas sua análise da importância da esfera social no desenvolvimento intelectual era criticada por não se basear na luta de classes, como se tornara obrigatório na produção científica soviética. Em 1936, dois anos após sua morte, toda a obra de Vigotski foi censurada pela ditadura de Stalin e assim permaneceu por 20 anos. Atualmente, no entanto, suas obras vêm sendo estudadas e valorizadas no mundo todo.

É de suma importância ressaltar que as perseguições às obras de Vigotski afetaram em sua divulgação. De acordo com Prestes & Tunes & Nascimento (2017, p. 64) há vários problemas de "tradução, organização e publicação das obras" do autor, no Brasil e na própria Rússia, o que segundo as mesmas torna-se a árdua tarefa de interpretação das suas ideias. No entanto, as autoras e autor ressaltam que é surpreendente o conteúdo de suas obras:

Uma pergunta que sempre surge quando se estuda a trajetória de vida e de produção intelectual de Lev Semionovitch Vigotski: é como conseguiu em tão pouco tempo deixar uma obra tão extensa e que, ainda hoje, abre novos horizontes para pesquisadores de mais diversos campos do conhecimento? Não estaria nesse aspecto a atualidade suas ideias? (Prestes; Tunes; Nascimento, 2017, p. 64).

A psicologia Histórico-Cultural é uma das grandes teorias que podemos recorrer ao estudarmos a deficiência e suas complexidades subjetivas. Vigotski encabeçou esta teoria que também tem grandes contribuições de vários outros representantes da teoria histórico-cultural e da atividade como Luria, Leontiev, Rubinstein, Zaporozhets, Elkonim, Zankov, Petrovsky, Galperin,

Davydov, Talizina, entre outros (Longarezi; Puentes, 2017). Assim, faremos uma breve introdução sobre a perspectiva histórico cultural para depois apreciarmos as contribuições para os estudos da deficiência.

O pesquisador de pessoas com deficiências e a construção do conhecimento à luz da perspectiva histórico cultural

Esse estudo consiste em manifestar ideias e reflexões sobre o tema “o pesquisador de pessoas com deficiência e a construção do conhecimento à luz da perspectiva histórico cultural”, tendo em vista que os sujeitos da pesquisa são as pessoas com deficiência.

É interessante também conceituar a epistemologia como um ramo da filosofia que se ocupa dos problemas que se relacionam com o conhecimento humano, a epistemologia busca compreender como é possível o ser humano adquirir o conhecimento genuíno e necessário, compreendendo as diversas formas de buscá-lo.

Inicialmente quando pensamos em abordar um tema ou um conteúdo acadêmico, é de praxe ou é comum que se inicie pelos conceitos, pelas definições sobre o tema. É comum e às vezes necessário, que deixemos claro de forma conceitual o que estamos tratando ou mesmo fazermos um levantamento de algumas definições sobre o objeto de estudo ou objeto de reflexão. Esbarramos aqui com a primeira questão teórica sobre o pesquisador e a construção do conhecimento, a definição de conhecimento. E será mesmo necessário definir conhecimento? Será possível definir conhecimento? Há uma definição única? Há uma definição correta?

São muitos questionamentos em torno desse tema e a tentativa de responder a essas perguntas nos faz refletir inicialmente sobre essa dificuldade de definir conhecimento, apesar de estarmos na era do conhecimento. De fato, não é fácil. Mas antes mesmo de tentar buscar essas respostas, façamos uma viagem na história através do livro de Maria Amália Andery: “Para compreender a ciência – uma perspectiva histórica”, porque o momento histórico é uma evolução para o progresso.

A autora propõe um estudo sobre a Grécia em três períodos: Período Homérico (século XII a VIII a.c.), Arcaico (século VII a VI a.c.), Clássico (século V a IV a.c.) e Helenístico (século IV a II a.c.). Três pensadores marcaram o período clássico, do ponto de vista da construção do conhecimento, Sócrates, Platão e Aristóteles. Todos eles influenciaram no desenvolvimento da filosofia e da ciência. Eles envolveram-se na busca de formas de ação que levariam o homem a produzir conhecimento, associada à crença de que pela via do conhecimento objetivo, seria possível formar cidadãos e transformar a cidade para que essa fosse melhor e mais justa, baseados na

filosofia.

Para Sócrates, o conhecimento era autoconhecimento, porque os homens já traziam em suas almas, necessitando apenas descobri-lo pelo esforço da busca em si mesmo. A filosofia trataria de coisas permanentes e essenciais, e não do mutável. A investigação que leva ao conhecimento, a ironia, só poderia ser praticada pelo diálogo, aonde por meio deste o aprendiz chegaria a descobrir em sua alma o conhecimento. Por isso o diálogo como forma de ensinar, como maneira de formar o homem, era tão fundamental, aberto e sem um fim predeterminado, o aprendiz descobria os erros do que pretendia conhecer, descobria a sua ignorância e, assim preparava-se para o verdadeiro conhecimento.

Platão acreditava que a obtenção de conhecimento e a sua transmissão não eram tarefas de e para todos os homens, mas apenas aqueles que por natureza tenham as condições para tanto. Ao afirmar que o conhecimento preexistia na alma humana, Platão não estava afirmando que todos os homens possuíam os mesmos conhecimentos, esse saber real era o conhecimento que era uno e imutável. Assim pode-se supor que para Platão o processo de conhecimento envolvia diferentes objetos e operações da alma necessárias à apreensão de tais objetivos.

Podemos relatar a influência de Aristóteles que não foi importante apenas no período imediatamente posterior a ele. Por muito tempo, suas explicações e sua proposta metodológica imperaram como modelo de ciência.

Aristóteles foi responsável por um imenso avanço na discussão do processo de conhecimento. Ao abordar problemas que são centrais à construção do conhecimento, como a lógica, e ao construir um sistema capaz de abarcar uma explicação do mundo físico, do homem e um método de obtenção do conhecimento, Aristóteles construiu um paradigma marcado por uma concepção de conhecimento eminentemente contemplativo, que se refere a verdades imutáveis sobre um mundo acabado, fechado e finito. Um paradigma que, capaz de dar conta de todas as áreas do conhecimento, caracterizou-se por se constituir na forma mais acabada de pensamento racional que o mundo grego foi capaz de elaborar.

Trazendo para nossa atualidade, o homem é um ser social e histórico e o que leva esse homem a transformar a natureza, e, nesse processo, a si mesmo, é a satisfação de suas necessidades. Segundo Marx, o ser humano nunca se completa e é finito e o conhecimento científico adquire o caráter de ferramenta à serviço da compreensão do mundo para a sua transformação que deve ocorrer na direção que interessa àqueles que são os produtores reais da riqueza do homem. Com essa concepção perde-se, com Marx, a expectativa de se produzir conhecimento neutro, conhecimento que serve igual e universalmente a todos, conhecimento que mantenha o mundo como ele é.

Segundo Mariguela (1995), na modernidade, a ciência é o lugar por excelência do conhecimento. A física no século 17, a química do século 18 e a biologia do século 19 tornaram-se paradigmas do conhecimento cientificamente elaborado, com seus objetos específicos construídos pelo método de experimentação.

Nessa perspectiva, podemos entender as diferentes áreas do conhecimento humano e da pesquisa como uma soma histórica da evolução humana, do esforço do pesquisador de superar e melhorar a sua condição. Cada avanço, cada nova descoberta, conta também pelos avanços que o homem passa.

Ao estudarmos a deficiência se faz necessário algumas considerações relevantes, como questões médicas, econômicas, religiosas e políticas até chegar ao lugar em que o sujeito com deficiência ocupa e como o mesmo se posiciona diante das suas limitações (Harré, 2003). E ainda compreender como a deficiência foi sendo significada ao longo da história, considerando que a maneira de se conceber a deficiência está relacionada tanto aos paradigmas biomédicos quanto os aspectos histórico-culturais.

Nos pressupostos da perspectiva Histórico Cultural, Vigotski defende que a pessoa que traz em si um defeito busca novas formas e caminhos de se apossar da cultura, singularizando o seu desenvolvimento. De maneira que o desenvolvimento de uma pessoa deficiente é vista, pois como diferente e não, necessariamente, ineficiente (Vigotski, 2011).

Apresentando brevemente a obra e seus intertextos históricos e culturais da época

O livro é o quinto volume das Obras Escolhidas, publicado primeiramente em russo (Vigotsky, L. S. Obras escolhidas. t. 5. Moscou: Pedagoguika, 1983) e posteriormente em traduções na Espanha (1997) e nos Estados Unidos (1993). A obra está dividida em três partes. A primeira parte: *Problemas Generales de la defectología*, a segunda parte: *Cuestiones Especiales de la defectología* e a terceira parte: *Problemas colaterales de la defectología*. Neste trabalho abordamos com mais destaque a primeira parte com *Introducción - Los problemas fundamentales de la defectología* e o Capítulo primero - *El defecto y la compensacion*. Já com relação à segunda parte do tomo, focalizaremos em *La defectología y la teoria del desarrollo y la educación del niño anormal*.

Definição de defectologia.

A defectologia é considerada um campo de estudo que se estudam as pessoas que apresentam algum tipo de “defeito” - aqueles que não se enquadram no padrão da normalidade. Seja por uma condição física, seja por uma condição psicológica (Abbagano, 2003).

A Definição de defectologia para Vigotski (1997, p. 37) é "O ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, da diversidade de tipos de desenvolvimento e, sobre essa base, esboça os principais objetivos teóricos e práticos que enfrentam a defectologia e a escola especial soviética".

Apreciando a "Introducción - Los problemas fundamentales de la defectología"

Neste tomo Vigotski, traça uma nova visão sobre defectologia. Já com uma perspectiva de direito humano e dignidade de vida, mesmo com esta temática ainda não sendo destacada nos cenários mundiais e acadêmicos. Apresenta uma visionária abordagem sobre o processo de desenvolvimento de crianças com defeito. Vislumbrando a criança com defeito como pessoa humana, independentemente de suas condições biológicas, fisiológicas e mentais. Critica que a defectologia antiga por reduzir as questões do desenvolvimento humano em crianças com defeito, de forma quantitativa e limitada. Esboça que a crise benéfica ao qual passava o campo do saber, a defectologia, fomentava concepções, ideais antagônicos e princípios que movimentavam novos conhecimentos, que alertava para um novo olhar sobre o objeto de estudo.

La concepción meramente aritmética de la defectibilidad es el rasgo típico de la defectología antigua y caduca. La reacción contra este enfoque cuantitativo de los problemas de la teoría y la práctica constituye el rasgo más substancial de la defectología moderna. La lucha de las dos concepciones defectológicas, de las dos ideas antagónicas, de los principios, constituye el contenido vivo de esa crisis benéfica por lo que ahora pasa este campo del saber científico. (Vigotsky, 1997, p. 12)

Com relevância discorre opondo-se que a noção de defectibilidade propostas pela defectologia antiga está intimamente alicerçada em pressupostos da teoria preformista do final do século XVII, as quais as concepções subsidiavam que o desenvolvimento do novo indivíduo se limitava ao aumento do tamanho do ser em miniatura, à amplificação das estruturas orgânicas e psicológicas.

[...] indudablemente, parentesco de ideas con la peculiar teoría del preformismo paidológico, según la cual el desarrollo intrauterino del niño se reduce exclusivamente a un crecimiento y aumento cuantitativo de las funciones orgánicas y psicológicas (Vigotsky, 1997, p. 12).

Para ter uma cisão entre as mesmas, a defectologia moderna, na defesa do autor, deveria demonstrar uma nova, revolucionária, inovadora e filosófica tese qualitativa a qual pudesse garantir sua identidade como ciência, negando drasticamente às limitações que geram a falta do contexto

social na vida humana.

La defectología está realizando ahora una labor de ideas similar a la que realizaron en su época la pedagogía y psicología infantil, cuando ambas defendieron una tesis: el niño no es un adulto pequeño. La defectología está luchando ahora por la tesis básica en cuya defensa ve la única garantía de su existencia como ciencia, precisamente la tesis que dice: el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollo de otro modo (Vigotsky, 1997, p.12).

Nesta parte, o autor, esboça com espírito crítico os problemas fundamentais da defectologia contemporânea em sua coerência e unidade interna, desde ponto de vista das ideias filosóficas e locais, as quais socialmente integram os conhecimentos de sua teoria e prática pedagógicas. Fundamenta-se epistemologicamente no materialismo-histórico-dialético qual se aproximava suas concepções marxistas, fortemente difundidas no contexto da ideologia russa da época.

Partindo destes pressupostos a tese central vigotskiana para defectologia, sublinhava que “todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação”. Tal observação formulou a sua tese sobre processos compensatórios, onde o destaque deve ser dado à criança com defeito e não a insuficiência orgânica, física ou mental.

La tesis central de la defectología actuales es la siguiente: todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación. Por ello el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a determinar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios, es decir, sustitutivos, sobreestructurados niveladores, en el desarrollo y la conducta del niño. (Vigotsky, 1997, p. 14).

Com isto, a tese sobre os processos compensatórios redescobre o caráter criativo do desenvolvimento humano. Direcionando por caminho oposto ao da centralidade no defeito, e sim na criança com defeito, independentemente de ter êxito nestes processos, a teoria vigotskiana promove que sempre e em todas as circunstâncias o desenvolvimento agravado por um defeito constitui-se em um processo orgânico e psicológico de criação e recriação da personalidade da criança. Enfatiza que na base da reorganização de todas as funções de adaptação e a constituição de novos processos sobreestruturados, substitutivos, niveladores os quais são fomentados pela insuficiência, promovem novas vias de desenvolvimento ilimitadamente diversas. Tais vias serão definidas, segundo o autor, posteriormente. O grande achado de Vigotski, em nossa observação, a orientação epistemológica que concebe ao educador de reconhecer que tais processos compensatórios não fazem a supressão ou desenvolvimento de um órgão por outro. O defeito não desaparece. Para o educador é importante conhecer a peculiaridade das vias que devem conduzir a

criança. Não existe a unilateralidade da aprendizagem. Para Vigotsky (1997, p. 17) a chave desta peculiaridade fornece a lei da transformação para valorizar menos o defeito e mais a compensação social. A função da educação passa por um legado, um mandato social. Daí pode-se inferir o que vem a ser um ser humano? Será que ter um defeito cria uma espécie particular de homens ou mulheres? Claro que não. A pergunta inicial não será respondida para propositivamente inquietar a representação simbólica e mental que temos. No entanto, reconhecer essas peculiaridades, significa que não devemos priorizar somente uma parte do desenvolvimento, tendo em vista que o ser humano é constituído por processos orgânicos, psicológicos e relações sociais.

Tal observação coadunava com os achados de W. Stern (1871-1938), que enunciava o duplo papel do defeito, onde a insuficiência orgânica na criança com defeito desempenhava um duplo papel, atua em seu processo de desenvolvimento e na formação de sua personalidade. Para Vigotski, a lei da compensação social pode ser aplicável simetricamente ao desenvolvimento da criança normal e a com defeito.

La defectología y la teoría del desarrollo y la educación del niño anormal
Actualmente se habla de salir del cautiverio biológico de la psicología al campo de la psicología humana, histórica. La palabra “social”, aplicada a nuestro tema de estudio tiene un importante significado. Ante todo, em el más amplio sentido de la palabra, ésta designa el hecho de que todo lo cultural es social (Vigotsky, 1997, p. 181).

Nesta parte, Vigotsky (1997), apresenta mais uma vez o escopo de sua corrente teórica, e o contexto a qual se aproximava o materialismo histórico. Colocando o homem como ser cultural que consequentemente seria social. Entendia que o homem era um ser ativo, que age e reage sobre o mundo, produzindo cultura, sempre em relações sociais. Para ele os elementos históricos fundem-se com a cultura, onde “[...] el mecanismo que se encuentra em la base de las funciones psíquicas superiores es una copia de lo social” (Vigotsky, 1997, p. 181).

Segundo Bock; Furtado; Texeira (1995), as funções psicológicas na perspectiva vygostikiana emergem e se consolidam no plano da ação entre pessoas e tornam-se internalizadas, isto é, transformam-se para constituir o funcionamento interno, os quais, por sua vez, se alicerçam nas interações sociais e na linguagem.

[...] los nuevos investigadores esbozaron puntos de viraje em el desarrollo allí donde los investigadores anteriores creían ver um movimiento em línea recta. [...]Donde la antigua teoría podía hablar sobre cooperación, la nueva habla de lucha. Em el primer caso, la teoría enseñaba al niño a dar pasos lentos y calmos, la nueva debe enseñarle a saltar. (Vigotsky, 1997, p. 184).

Observamos também a presença da concepção dialética a qual dava movimento às ideias não lineares do marxismo que fundamentava as buscas epistemológicas de suas pesquisas sobre o

desenvolvimento humano. Tais pesquisas enfatizam que o desenvolvimento era precedido de aprendizagem. Onde o processo de internalização era organizado pelo movimento dialético do indivíduo dentro de sua cultura, de suas ações, interações sociais e da linguagem. Trazia para os princípios da educação o desejo de luta, de revolução, por um tratamento mais humanizado com relação à educação da criança com defeito. Destacava que a criança com defeito não poderia ser deixada a própria sorte imposta pela sociedade da época. Tal sociedade devia implementar uma educação que fosse tão dinâmica como a vida em sociedade, onde o desenvolvimento cultural sempre está presente na composição da história da humanidade. O que buscamos até hoje na educação de crianças com deficiência.

De manera que la conclusión fundamental que puede extraerse de la historia del desarrollo cultural del niño con respecto a su educación consiste en lo siguiente: a la educación le toca subir una cuesta allí donde anteriormente veía un camino llano, le toca dar un salto allí donde antes, al parecer, podía limitarse a dar un paso (Vigotsky, 1997, p. 185).

Neste aspecto enfatiza que o desenvolvimento da criança com defeito não tem os processos de aprendizagem e desenvolvimento reduzidos, mas que fazem estes por caminhos indiretos, o qual denominava caminhos de rodeios, justapondo-se ao desenvolvimento cultural que não se dá linearmente, mas em saltos qualitativos.

Encuanto tenemos ante nosotros um niño que de aparta del tipo humano normal, agravado por la insuficiencia de la organización psicofisiológica, de inmediato, incluso para um observador ingenuo, la convergencia es substituida por uma profunda divergencia, por uma discrepancia, por falta de correspondencia entre las líneas del desarrollo natural y del desarrollo cultural del niño. (Vigotsky, 1997, p. 1850).

O autor destacava que a criança com defeito não sentia diretamente a insuficiência, mas as complicações secundárias sociais formadas pela divergência do desenvolvimento natural destas crianças com relação ao seu desenvolvimento social causava implicações severas de inferioridade. Eram renegados em se desenvolver culturalmente por não ter suas peculiaridades e caminhos de rodeios organizados e estruturados para fomentar o seu desenvolvimento social. Segundo o autor, as formas culturais da conduta constituem-se como único caminho da educação da criança com defeito, as quais são impossíveis pelos caminhos diretos, como a criação destes caminhos de rodeios.

Vigotsky (1997) apresenta vários tipos de desenvolvimento atípico, buscando evidenciar em suas argumentações a importância do desenvolvimento cultural. Entre eles, destacamos as análises que realizou com crianças surdas às quais verificou importantes contribuições: “la forma cultural de la conducta es independiente de tal cual o determinado aparato

psicofisiológico [...] el desarrollo espontáneo de las formas culturales de la conducta” (Vigotsky, 1997, p. 186).

Destes pressupostos, organizou princípios de sua teoria que podemos utilizar em nossas ações pedagógicas, as quais coloca que a história do desenvolvimento cultural da conduta da criança, seja ela surda que ocorre por caminhos de rodeios durante as interações sociais e condições do meio, acontecem espontaneamente. Destarte, o defeito é orgânico, biológico, mas o amplo ou restrito desenvolvimento da criança é consequência social.

As pessoas com deficiências na perspectiva dos Direitos Humanos

Desde a década de 1970 as pessoas com deficiência vêm conquistando espaços inserindo suas demandas nos direitos humanos, no Brasil e na Organização das Nações Unidas (ONU) através de lutas e tensionamentos entre os movimentos sociais e governos. Para tal embate, a educação é uma das principais vias e consiste em um processo humano, intergeracional e sócio-histórico que ocorre à medida que novos desafios surgem. Assim, somos inseridos no contexto escolar que nos constituímos como pessoas, apropriando e transmitindo saberes, costumes, valores, usos, conhecimentos e práticas que se dão nas relações sociais com nossos pares.

A partir da década de 1990, no cenário mundial, quando um conjunto de eventos e recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) compõem o discurso internacional de uma “educação para todos” há uma mudança no mundo global. Em 1994 esse discurso passa a incorporar o ideário da escola inclusiva, com a publicação da Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade (Nozu, Icasatti & Bruno, 2018). A educação inclusiva apresenta um viés de uma escola que facilite o acesso e a permanência de todos, respeitando as necessidades específicas dos estudantes, bem como removendo as barreiras no processo de ensino-aprendizagem.

É fulcral salientar a diferença entre educação inclusiva e educação especial. A educação inclusiva é considerada como princípio ou conjunto de princípios que destacam a igualdade, a participação e o respeito pela diversidade humana, em contrapartida, a educação especial constitui-se num campo de conhecimento teórico e prático, que tem como função a promoção da aprendizagem, o desenvolvimento e autonomia dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Nozu, Bruno & Heredero, 2016).

A educação especial vem aumentando positivamente no cenário brasileiro. O número de matrículas na educação especial chegou a 1,5 milhão em 2020, um aumento de 29,3% em relação a 2018, período da pandemia da COVID-19 (Brasil, 2022). Esses números refletem os resultados

de décadas de políticas públicas cujos movimentos iniciaram na década de 90, com o Brasil sendo signatário de normativas forjadas como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) em Jomtien, na Tailândia, a qual ratifica a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em que todas as pessoas têm direito a educação, satisfazendo suas necessidades básicas de aprendizagem. Também, perpassa pela Declaração de Salamanca (1994), na Espanha, que desencadeou no Brasil várias leis de proteção envolvendo as crianças e os adolescentes como o artigo 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90 que normatiza que os pais ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede de ensino. Bem como, a Constituição de 1988 traz como um dos objetivos fundantes em seu artigo 3º inciso IV "promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". A carta esclarece, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu exercício cidadão e qualificação para o trabalho. Como prelo desta pesquisa, evidenciamos ainda que o artigo 206 trata da igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos seus princípios e obrigação estatal. Portanto, ter igualdade no caso dos educandos e educandas surdas perpassa pelo seu direito linguístico.

Nesse adentro também contamos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96 que enfatiza que é dever do Estado promover o ensino em todas as etapas e dimensões da vida de seus cidadãos e do Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001, com a Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001), que já esclarecia que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana" (Brasil, 2001, p. 53). Além disso, caro leitor e leitora, esse plano já aludia sobre o ensino superior que em seus objetivos e metas era salutar garantir:

11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem (Brasil, 2001, p. 35).

Esse enxerto engendra a necessidade de promover programas de formação em nível superior, que atenda às necessidades diferenciais de seu público. No tocante, aos educandos com deficiências, reconhecer a importância da educação em todos os níveis e com qualidade é uma prática decolonial contra a segregação e capacitismo.

Essas entre outras normativas como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinados em 30 de março de 2007, em Nova Iorque, ratificada no Brasil através do Decreto nº 186 de 9 de julho de 2008, o qual foi a primeira declaração internacional a tomar o

mesmo corpus de emenda constitucional em formato de legislação na Carta Magna com o Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, os quais fomentaram a Política Nacional de Educação Especial, já citada anteriormente, culminaram na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 6 de julho de 2015. Esse estatuto reflete proposições inalienável de direitos humanos como parte fundante da constituição da dignidade humana em todas as dimensões e esferas sociais, econômicas, políticas, sociais e culturais para o desenvolvimento humano.

Sem esgotar todas as possibilidades que essas normativas contribuem para o reconhecimento do direito humano como alavanca para todo desenvolvimento da plenitude da condição humana, é primordial ressaltarmos que o direito humano está ligado filosoficamente à humanização dos processos de aquisição de direitos e da promoção da cidadania. Não podemos vislumbrar o desenvolvimento humano em suas infinitas possibilidades, sem reconhecer que o acesso ao direito educativo engendra o desenvolvimento de outros direitos que estão atrelados ao mesmo. Não há desenvolvimento humano sem o reconhecimento do direito à educação enquanto direito humano primordial. Nesse sentido, podemos inferir que o direito à educação da pessoa com deficiência perpassa todos os elementos constitutivos dos direitos humanos, na sua essência e primazia de promoção da dignidade humana em todos âmbitos. Assim a pluralidade e diversidade humana se complementam em duas distintas condições de ser um humano e usufruir de todos os bens e materialidade produzidos pela humanidade desde do seu surgimento, principalmente na ampliação do direito à educação como um legado de direito humano formulado pela própria sociedade e suas múltiplas e complexas invenções.

Considerações Finais

Para além de políticas públicas que viabilizem o desenvolvimento cultural, através de pesquisas na área, escolas que observem as peculiaridades da criança, entre outras promoções como a valorização do educador, devemos primar por propostas pedagógicas que procurem construir caminhos de rodeios possíveis para a efetivação do desenvolvimento cultural dando infinitas possibilidades para estes educandos, dentro de uma perspectiva de direito humano.

Assim, o ser como pessoa deficiente é neste artigo concebido como um produtor de subjetividade e direitos humanos, que se forja nas relações interacionais seu sentido próprio, sua historicidade e ontologia que por ser instável, se permiti permutar, à medida que acontece sua (auto)formação nos contextos que o envolvem. Ele apresenta com caráter mutável e permeável pelas ações e reações às quais está inserido. Ele ao se fazer humano torna-se social, por isso torna-se, também, cultural e dialógico (Freire, 1980a, 1980b, 1996). Incompletude é sua natureza diante

das ações do cotidiano de torna-se humano. Neste sentido, a pessoa deficiente também está inserida em um grupo que tem suas subjetividades e suas singularidades que os tornam como os demais, como sujeito com múltiplas dimensões complexas do ser.

Nota-se que esta percepção epistemológica do sujeito com deficiência como dialógico dá-se da mesma forma coerente como concebemos o ser ontologicamente citado anteriormente. Está na possibilidade de percebermos como um dialógico que se faz fecundo no tensionamento com o outro, provocando este outro a refletir de formas não usuais.

A subjetividade do mesmo não está enclausurada somente na expressão oral, mas nas ações, na postura corporal, nos entrejeitos, no pensar num lugar não comum. O próprio participante se torna percebido dentro de um contexto que o faz se sentir num local diferenciado. Onde o conhecimento não está pronto ou já dado durante uma pesquisa com pessoas deficientes. É produzido nos diálogos entre o pesquisador e sujeitos de pesquisa numa dimensão singular (González Rey, 2013).

Estamos em busca da singularidade e não da recorrência regular. Estamos atrás do ineditismo para aquele fenômeno que envolve os nossos sujeitos com deficiência e nossas pesquisas. Assim, nossas coproduções de conhecimento devem ser política para almejarmos alcançar a singularidades dos nossos e nossas participantes.

Com esta provocativa, os processos de conhecimento concebidos como positivismo, por exemplo, não podem continuar a marginalizar a singularidade que concebe em cada pessoa com ou sem deficiência, valorizando as generalizações regulares de pesquisas baseadas em públicos europeus ou estrangeiros à nossa realidade. É preciso como afirmam Santos & Meneses (2010) ir para o Sul e falarmos de como o Sul dentro do próprio Sul pode se estabelecer novas possibilidades, analogamente, como pessoas com deficiência que vivem no geograficamente no Sul se percebem politicamente neste Sul. Há um inacabamento necessário que deve ser estudado e analisado para novas possibilidades que fala das singularidades dos povos dos países do Sul, dos povos marginalizados.

Tendo este olhar observador e sensível percebemos que produzimos diferentes subjetividades quando realizamos ações e reações simbólicas e de sentido. Se um dia a construção de pensamento de nossos sujeitos deficientes é uma, por várias interações, interpretações e remoer destes pensamentos reflexivos, amanhã já podem apresentar outros contornos.

Nesta relação dialógica devemos compreender que trabalhar numa perspectiva epistemológica da subjetividade, o sujeito participante pode ter suas ideias mudadas e que nossa pesquisa é apenas um enfoque em dado momento e circunstância, pois como nos tem auxiliado neste prelo, González Rey (2013) trabalha que a configuração da subjetividade e sua tendência de

construção de conhecimento são construtiva-interpretativa, portanto, mutável e permeável pelos contextos históricos, econômicos, políticos, sociais, culturais, individuais, coletivos entre outros aspectos que interverem.

Assim, só é possível trabalhar nesta perspectiva construtiva-interpretativa, quando o ser pesquisador e ser participante forem coprodutores dos conhecimentos ali fomentados, mergulhados no campo processual ontológico e epistemológico dos seres. Fazendo com que a metodologia seja fundamentada na busca pela evidencia da qualidade em que gera as informações da pesquisa dando aos meios metodológicos uma importância menor. Haja vista que a teoria precisa ser compreendida como um campo aberto, tendo sempre a oportunidade de abrir para o novo, na profunda singularidade. Onde o participante com deficiência sempre pode aportar com novas contribuições, dialogando de formas diferentes a determinadas abordagens de instrumentos e de forma como os utilizamos na pesquisa.

A teoria da Psicologia Histórico-Cultural traz à tona e à luz este viés, que como seres históricos e culturais, permeados por múltiplas dimensões do ser, temos distintas ações que podem se manifestar de acordo com a situação e contextos o qual se está emerso ou se é tomado, levando a contribuições para várias possibilidades imagináveis, principalmente quando permitimos interseccionamentos de raça, gênero, classe e credo. Há uma imensidão de oportunidades de novos achados para novas possibilidades de desenvolvimento cujo o aporte teórico se dá via o constructo das perspectivas de direito humano enquanto forjador da dignidade humana em uma sociedade capitalista como forma de combate a todo capacitismo e negação da condição humana da pessoa com deficiência. Avancemos rumo à uma sociedade plural e que valoriza suas diversidades e contextos que coadunam para o desenvolvimento pleno, crítico e voltado à cidadania de todos.

Referências

- Abbagano, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 2003.
- Andery, Maria Amália. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro, RJ: Espaço e Tempo: São Paulo: EDUC, 1996.
- Santos, Boaventura S.; Meneses, Maria, P. Org. (2010). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez
- Bock, Ana M. B.; Furtado, Odair; Teixeira, Maria. L. T. **Psicologias – Uma Introdução ao Estudo de Psicologia**. 8ª ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 1995.
- Freire, Paulo (1980a). Educação como prática da liberdade. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, _____ . **Extensão ou comunicação?** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, (Coleção Leitura), 1996.
- Guerra, Itxi. **Luta contra o capacitismo: anarquismo e capacitismo**. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2021.
- González Rey, Fernando. O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia? **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 8 n. 1, 2013.
- Longarezi, Andréa M; Puentes, Roberto V. (Org.) **Ensino Desenvolvidor**: vida, pensamento e obras dos principais representantes russos 3ª Ed. Uberlândia: EDUFU, 2017.
- Mariguela, Márcio (1995). **Epistemologia da Psicologia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.
- Nozu, W. C. S.; Bruno, M. M. G.; Heredero, E. S. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: problematizações à proposta brasileira. In: Bezerra, G. F. (Org.). **Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: concepções e práticas**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2016. p. 21-52.
- Nozu, W. C. S., Icasatti, A. V., & Bruno, M. M. G. (2018). Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, 11(1), 2018. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076>. Acesso em: 06 out. 2023.
- ONU, Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris: Assembleia Geral da ONU, 1948.
- Prestes, Zoia; Tunes, Elizabeth; Nascimento, Ruben. Os precursores da psicologia marxista russa. In: Longarezi, Andréa M; Puentes, Roberto V. (Org.). **Ensino Desenvolvidor: vida, pensamento e obras dos principais representantes russos**. 3ª Ed. Uberlândia: EDUFU, 2017.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

Vigotsky, Lev. S. **Obras Escogidas** - V Fundamentos da Defectologia. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 4, 861-870, 2011.