

# Alteridade, Cultura Escolar e Deficiência Mental

*Profa. Dra. Fabiana Wanderley<sup>1</sup>*

*Thaís Lira*

*Vanuelli Nascimento<sup>2</sup>*

***"Porque a vida, a vida, a vida,  
a vida só é possível  
reinventada".***

***Cecília Meireles***

**Resumo:** Este artigo discute os critérios de normalidade e patologia, propostos pela Psicologia Cognitiva e Sociologia, em relação à deficiência mental. Para refletirmos sobre este Outro, no sentido de alteridade, retomaremos os pressupostos, concepções e raízes epistemológicas do que hoje se convencionou designar “normal” e “patológico”. Com base nestes fundamentos, analisaremos as representações e desdobramentos dos mesmos para a psicologia do desenvolvimento, para a Cognição e para a Educação Especial na atualidade.

**Palavras-chave:** normalidade; patologia e deficiência mental.

## ALTERITY AND MENTAL DEFICIENCY AT SCHOOL

### ABSTRACT

This article discusses the criteria of normality and pathology, as proposed by Cognitive Psychology and Sociology, in relation to mental deficiency. **In order to reflect on this Other, in the sense of alterity, we take through the presuppositions, conceptions and epistemological roots of what is currently argued out to be called as "normal" and to Developmental Psychology, Cognition and Special Education at the present time.**

Key-words: Normality. Pathology. Mental deficiency.

---

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia pela UFPE, Mestra em educação pela UFPE, Professora e pesquisadora do Esuda/Nupem

<sup>2</sup> Alunas do curso de Psicologia e bolsistas de iniciação científica do NUPEM/ESUDA.

## ALTERIDAD Y DEFICIENCIA MENTAL EN LA ESCUELA

### RESUMEN

Este artículo discute el criterio de normalidad y patología, de conformidad con lo propuesto por la Psicología Cognoscitiva y Sociología, respecto a la deficiencia mental. Para reflejar acerca de este Otro, al hilo de alteridad, reanudamos los presupuestos, concepciones y raíces epistemológicas a lo que actualmente se ha convenido en llamar "normal" y "patológico". Basándose en estos fundamentos, analizamos sus representaciones y desdoblamientos a la Psicología del Desarrollo, la Cognición y la Educación Especial en la actualidad.

Palabras-clave: Normalidad. Patología. Deficiencia mental.

### Introdução:

Uma das grandes pautas da discussão da sociologia e da psicologia na contemporaneidade é o pensar e o repensar constantes sobre o papel do contexto sócio-cultural e suas múltiplas relações com o “diferente” (o dito “deficiente mental”). Para refletirmos sobre este Outro, no sentido de alteridade, retomaremos os pressupostos, concepções e raízes epistemológicas do que hoje se convencionou designar “normal” e “patológico”. Com base nestes fundamentos, analisaremos as representações e desdobramentos dos mesmos para a psicologia do desenvolvimento, para a Cognição e para a Educação Especial na atualidade.

Mais especificamente, neste artigo, tomaremos como ponto de referência, os pressupostos básicos de Durkheim (1983) a respeito das concepções sobre o tema, por influenciar ainda hoje o olhar e as intervenções que os profissionais da psicologia e da educação realizam acerca do diferente e da excepcionalidade, tomando por base a realidade pesquisada. Estes pressupostos serão cotejados com as proposições teórico-metodológicas de outros autores, por exemplo: Vygotsky (1993, 2001), Canguilhem (1995), Meira (2001, 2004), Mcdemott (1996), pertinentes a nossa abordagem. As diversas perspectivas desses autores ressaltam e ratificam, para nós, a importância e a ênfase na interdisciplinaridade que pretendemos adotar em nossos enfoques de análise, interdisciplinaridade, na qual possamos constatar uma interpenetração dos saberes e um alargamento do nosso objeto de estudo.

Dividiremos este artigo em quatro tópicos: (1) O Normal e o Patológico em Durkheim; (2) A Defectologia Soviética, Normalidade e Patologia: um novo olhar; (3) Defectologia Soviética, Linguagem, ZDP e Educação Especial: imbricações e (4) Normalidade e Patologia na Escola: desvio, sucesso e fracasso na educação especial. No primeiro tópico explicitaremos o critério que Durkheim estabelece para conceituar normalidade e patologia. No segundo e terceiros tópicos analisaremos a contribuição dos sócio-culturalistas/ neurocientistas clássicos (Vygotsky, 1993; Luria, 1988; Sacks, 2001 e Fonseca, 2002) e de contemporâneos (Meira, 2004 e McDermott, 1996). E, no quarto e último tópico, investigaremos as implicações do pensamento destes autores para o cenário educacional no qual insere-se o dito “deficiente mental”, “incapaz cognitivo” e com “atrasos maturativos no desenvolvimento” (concepções muitas emergentes no discurso do professorado).

Balizados nos objetivos acima delineados é importante deixarmos claro que investigar as construções acerca da normalidade e da patologia (deficiência mental); requer compreender os seus múltiplos diálogos com o campo da cultura e da subjetividade. Isso porque ao longo da história da humanidade, as diversas formas de deficiência mental sempre estiveram atreladas a julgamentos de cunho moral. Neste sentido a deficiência mental insere-se dentro do que Fonseca (1987, 1995, 2000) denomina de “relatividade cultural”, ou seja, uma forma obscura, tênue e confusa de excluir os indesejáveis da ordem social. Na Idade Média, por exemplo, tem-se a primazia da concepção das deficiências como ligadas ao terreno místico-religioso, cujas imagens representacionais atrelam a figura da pessoa com deficiência à possessão demoníaca, ao pecado e ao castigo divino. Dentro desse contexto, as “deformidades” e “anomalias” eram percebidas como o rompimento com o sagrado, gerando o que as pessoas rotulavam de “desordem social” e por isso, recebendo ações eficazes para higienizar o meio através da exclusão/banimento dos indesejáveis da vida social. Posteriormente, no século XVI, com as contribuições de Paracelso e Cardano para a Medicina<sup>3</sup>, percebemos a entrada de outro tipo de discurso no cenário sócio-cultural: o discurso médico, cuja pretensão era alçar o sujeito-“deficiente” a um outro patamar representacional distinto do discurso místico-religioso; sendo a deficiência mental agora capturada pelo olhar do médico e transformada em *doença*.

<sup>3</sup> Laplantine (1991) analisa em “Antropologia da Doença” que é possível distinguir duas tendências dentre os modelos da medicina. As medicinas centradas na doença e cujos sistemas de representação são considerados por um modelo ontológico de natureza mais frequentemente física; as medicinas centradas no homem doente e cujos sistemas de representação são comandados por um modelo relacional que pode ser pensado em termos fisiológicos, psicológicos, cosmológicos ou sociais.

A desvinculação da deficiência mental (D.M) do campo da *demonologia*, e sua associação a um modelo orgânico e biologista, transforma o fenômeno – deficiência mental, num fato suscetível a ser investigado, mediante o uso da lógica do pensamento científico. Os “afetados” agora seriam percebidos como *pacientes* que deveriam ser tratados com o objetivo de alcançar sua recuperação funcional e sua inserção social. Entretanto, apesar desses supostos avanços que a deficiência mental recebe com o olhar médico, não podemos ser ingênuos e desconsiderar o que acontece nos porões dessas proposições, pois há uma ênfase nas conceituações da “deficiência” e da “doença mental” que priorizam o caráter endógeno, desconsiderando os valores/ significados construídos e engendrados no âmbito da realidade sócio-cultural.

Os séculos XVI, XVII e XVIII ficam caracterizados pela primazia dos enfoques clínicos da psiquiatria acerca do dito “louco”, “portador da desrazão”, “deficiente mental”, “atrasado maturativo” (Foucault, anos; Canguilhem, 1985; Wanderley, 1997). Neste sentido, a história da deficiência mental, a partir dos supostos teóricos que escolhemos (Mcdermott, 1996; Meira 2001; Vygotsky, 1989; Marková, 2006, 2001; Valsiner, 1997, 2000) parece nos mostrar que, mais do que a existência de sujeitos desviantes da normalidade (o que também já constitui um discurso), essa história é a de uma constante apropriação por uma ordem (psiquiátrica, psicométrica, pedagógica, sócio-política e cognitiva) do objeto “deficiência mental”, re-instituindo-se a cada passo.

Nos séculos XVIII e XIX ocorrerá uma mudança relevante neste cenário sócio-histórico, pois, os ”desviantes” agora serão alvos de um outro discurso: o discurso sociológico. A Sociologia, mais especificamente, a durkheimiana terá algo a dizer e se posicionar frente à nosografia, a taxonomia e a categorização dos ditos “normais” e “anormais” sociais. Isso porque a sociologia, de fato, afasta-se dos critérios meramente ontológicos da normalidade e da anormalidade preconizados pela psiquiatria, e, expande os seus horizontes: debruça-se sobre a relação triádica indivíduo-coletividade-normalidade. Resgatemos os pressupostos que balizam estas concepções, tomando por referência as concepções de Durkheim, no seu clássico “Regras do Método Sociológico” (1983).

## **1. O Normal e o Patológico em Durkheim:**

Durkheim definiu a sociologia como a ciência dos fatos e das instituições sociais. Os fatos sociais, sendo analisados em sua capacidade de forças coercitivas na determinação da conduta humana – ou, em termos de controle social. Suas idéias sobre a consciência coletiva, apesar das variações que apresentam, chamaram a atenção para os modos como a interação social e as relações influem significativamente nas atitudes, idéias e sentimentos individuais<sup>4</sup>. Nesta concepção, a linguagem também é vista como um fato social. É percebida, por ele, como um sistema de sinais e símbolos que circula na sociedade e impõe seu poder nos indivíduos. Contudo, não é meramente uma expressão externa do pensamento, ela também é internalizada. Mais ainda, a linguagem não só expressa pensamentos, mas também os cria. Ancorada neste pressuposto é formadora do ambiente social do indivíduo, por exemplo na escola, impondo nele ou nela uma pressão irresistível. Essa concepção da linguagem como fato social, corresponde à sua visão estática das representações coletivas e, como destaca Marková (2006, p.179) nesta abordagem teórica: “(...) os fatos sociais são fatos do solipisismo coletivo e do monólogo coletivo. Sendo repressores impessoais no indivíduo e não permitem o diálogo entre indivíduo e sociedade”.

Numa perspectiva mais verticalizada, podemos verificar que a obra deste autor, foi influenciada por certas doutrinas, como por exemplo, o Evolucionismo. Este aparece em sua teoria do crescimento da sociedade mecânica para a orgânica, na presunção de estágios necessários à organização social, e na opinião de que as sociedades primitivas contemporâneas representavam períodos iniciais do desenvolvimento evolutivo.

O tratamento que Durkheim dispensou aos fatos sociais e à consciência coletiva associa verdades sociológicas a pontos de vista falaciosos. Era, portanto, inevitável que falhasse em muitas interpretações sobre os fenômenos sociais relacionados com as motivações individuais. Muitos fenômenos não tencionados e não desejados (por exemplo, as depressões e as guerras) exigem uma interpretação social e não psicológica, era sua afirmativa. Por isso, ao mesmo tempo e, com frequência, especialmente em discussões da consciência coletiva, alcançaram um grau de realismo sociológico que parecia negar a significação social da volição ou da decisão individual. Na sua concepção, a sociedade molda as nossas ações e as nossas expectativas e

---

<sup>4</sup> Essa separação feita por Durkheim sobre o individual e o social foi um passo importante para o desenvolvimento da Psicologia e das Ciências Sociais. A Psicologia tem se estabelecido como uma ciência preocupada com a mente e com as ações dos indivíduos. Já a Sociologia tem se transformado numa ciência preocupada com os processos mentais e coletivos, e com as atividades coletivas.

recompensa-nos na medida em que desempenhamos à risca os nossos papéis sociais. Se tentarmos burlá-los, ela aciona um número quase que infinito de controles e coerções.

Mesmo esquecendo do ser individual nas suas proposições teóricas, Durkheim trouxe, não podemos negar uma importante contribuição à sociologia e à psicologia, especialmente, ao considerar a sociedade como fenômeno *sui generis*, representativo de uma realidade compacta e externa. Mas entendemos que indivíduo e sociedade só podem ser compreendidos através de sua base interativa e dialógica, pois, pois priorizar um, ou outro pólo dessa relação fatalmente conduz-nos a interpretações sem consistência e fragmentadas. Nesta linha argumentativa, vale mencionar, como analisa Valsiner (1989, 1988) que as teorias psicológicas não-desenvolvimentistas têm negado esta base interativa (indivíduo↔contexto), considerando-as como entidades ontologicamente separadas. Isso significa que o indivíduo é, precariamente, concebido como uma unidade e a sociedade como outra. Conseqüentemente estas teorias têm dificuldades para explicar, como indivíduo e sociedade, podem interagir e como sustentam suas interdependências. Na tentativa de ultrapassar este impasse Valsiner (1997, p. 484) sugere que sejam adotadas soluções que refinem o olhar e evoquem a “(...) constituição pessoal dentre o contexto social, através do diálogo, do discurso, da fusão, da atividade mútua, da narrativa e da voz”. Com base nesses pressupostos, estaríamos concebendo a mente como a capacidade dos seres humanos para comunicar, para fazer sentido dos sinais, dos símbolos e dos significados em suas experiências.

Aliado à essa perspectiva epistemológica, o nosso enfoque de estudo pretende, via pesquisa sociocultural, formular sua posição com relação à antinomia indivíduo-sociedade. A necessidade disso vem da formulação básica da tarefa da pesquisa sociocultural em termos da relação entre o funcionamento mental e o contexto sociocultural. Sugerimos que a maneira de evitar as armadilhas dessas antinomias é basear a pesquisa em uma unidade de análise, na qual, os membros da antinomia possam ser vistos como momentos dialeticamente e não como objetos ou essências que existem realmente. E, nesta direção, sugerimos que um bom candidato para essa unidade é a ação humana mediada (dialogicidade). Uma versão que finca suas raízes em teóricos como Vygotsky (1986, 1999), Luria (1999), Meira (1999); Marková (2006, 2001, 1998) e Valsiner (1997, 2000). Seguindo essa abordagem sociocultural e direcionando o nosso foco de pesquisadores para o contexto institucional da escola

inclusiva<sup>5</sup>, compreendemos que o ensino e a aprendizagem são processos de construção de significados compartilhados, via atividade discursiva, que envolvem todos os participantes implicados no mesmo, e a sala de aula é o ambiente particular de ocorrência desse processo (Meira& Lerman, 1999 e Meira, 2004). É na sala de aula onde professor e alunos se envolvem intencionalmente com o conhecimento construído e em construção na sociedade humana e, através de trocas dialógicas, constroem e reorganizam significados compartilhados desses conhecimentos. A construção do conhecimento na escola é forjada, nesse espaço de interações entre as pessoas que, compartilham de um contexto social comum que lhes possibilita o intercâmbio comunicativo, que têm também objetivos semelhantes, no que se refere à finalidade primordial do ensino. Mas, ao mesmo tempo, dispõe de experiências bastante diversificadas do ponto de vista de vivências pessoais e de conhecimentos acumulados na sua história particular. Dessa forma, a escola constitui-se um ambiente social que reflete as relações macrosociais, por um lado, bem como apresenta uma organização específica que orienta as formas de interação, e, por conseguinte, os discursos de seus integrantes.

Após situarmos de forma sucinta a importância de Durkheim para a sociologia e para a psicologia interessa-nos observar mais detalhadamente, os conceitos de normalidade e patologia contidos na sua formulação teórico-metodológica.

## **1.2- O Normal e o Patológico em Durkheim:**

O pensamento positivista exerceu enorme influência nas concepções modernas sobre a patologia (cf. mencionado na introdução deste artigo), pois, a partir do conhecimento alcançado pela medicina sobre a relação saúde-doença, desenvolveram-se diferentes teorias. Comte, por exemplo, estabeleceu a base positivista conceitual para as análises sobre a normalidade e a patologia, na medida em que entendia que a doença e a saúde são regidas por leis semelhantes. Para esse autor, *apud* Canguilhem (1995, p.31):

*(...) o estado patológico em absoluto não difere, radicalmente, do estado fisiológico em relação ao qual ele só poderia constituir, sobre um aspecto qualquer, um simples prolongamento, mais ou menos extenso dos limites de variações quer superiores,*

---

<sup>5</sup> Uma escola inclusiva é uma instituição educacional, na qual todos os recursos disponíveis são utilizados cooperativamente para satisfazer as necessidades educacionais de todas as crianças que a frequentam. Numa escola inclusiva todos os alunos frequentam turmas adequadas ao seu nível etário.

*quer inferiores, peculiares a cada fenômeno do organismo normal, sem jamais poder produzir fenômenos realmente novos que não tivessem de modo nenhum, até certo ponto, seus análogos puramente fisiológicos.*

Se Comte estabeleceu os pilares dessa conceituação, Durkheim (1983, p.110) construiu a forma mais acabada da distinção entre normalidade e patologia. Toda a linha do pensamento durkheimiano pauta-se na premissa fundamental de que, a partir da observação, a sociedade “confina duas ordens de fatos bastante diferentes: os que são os que devem ser e aqueles que deveriam ser diferentes daquilo que são: os fenômenos normais e patológicos”.

Essas constatações levam o autor a estabelecer critérios que possam definir os dois estados e, para isso, utiliza-se da oposição saúde-doença, sobre a qual se desenvolve toda a sua teoria. O critério atualmente utilizado para a determinação da doença, segundo ele, é o sofrimento e a dor. Mas ele acha esse critério insuficiente, à medida que reconhece que estados de sofrimento, por exemplo: fome, fadiga e parto, são normais. Outra forma de se encarar a doença seria a da perturbação da adaptação do organismo ao meio, o que, para ele, seria, no mínimo, duvidoso, pois, nesse caso, seria preciso estabelecer princípios que definissem que um determinado modo de adaptação é mais perfeito que outro. Esse princípio, entretanto, poderia ser estabelecido em relação às possibilidades de sobrevivência, definindo-se como estado saudável aquele em que as possibilidades de vida fossem maiores, e como o doentio o que diminuísse essas possibilidades. Durkheim contesta também essa concepção, porque uma série de fenômenos, como a morte, necessária na reprodução de algumas espécies inferiores e a velhice, não podem ser consideradas, como patológicas.

Da mesma forma, ele refuta “(...) os raciocínios dedutivos cujas conclusões têm apenas um valor de presunções subjetivas” (p.113), que não conseguem demonstrar que tal fenômeno tenha efetivamente um “(...) efeito debilitante, sobre o organismo social, mas deve ser esse efeito”. No seu entendimento, esses procedimentos levaram a sociologia a caminhos tortuosos, já que entram em jogo os sentimentos pessoais do estudioso. Perspectiva essa que trilha, num caminho antagônico, às proposições desenvolvimentistas advogadas por Valsiner (2000) acerca da importância da subjetividade e das intuições do pesquisador para o processo investigativo na pesquisa psicológica.



Como então distinguir o normal e o patológico? Durkheim considera que, tanto os fenômenos biológicos, quanto os sociológicos, podem ser reduzidos a dois tipos básicos: aqueles que são comuns a toda a espécie e "(...) encontram-se senão em todos os indivíduos, pelo menos em maior parte deles e apresentam variações de um sujeito para outro compreendidas, entre limites muito próximos" (p.114) e os fenômenos excepcionais, que, além de surgirem em minorias, muitas vezes chegam a durar a vida inteira dos indivíduos". Com base nestes dois tipos de fenômenos básicos, *normais e excepcionais*, Durkheim (1983, p.114) estabelece um tipo médio, que serve como norma genérica da espécie. Na realidade, o tipo médio é:

*(...) o ser esquemático que resultaria da união num mesmo ser, numa espécie de individualidade abstrata, das características mais freqüentes destas características, poder-se-á afirmar que o tipo normal se confundido com o tipo médio, e que qualquer desvio em relação a este padrão de saúde é um fenômeno mórbido.*

Depois de definido o parâmetro de normalidade, Durkheim (op.cit, p.118) afirma que a qualidade do fenômeno (normal ou patológico) tem que ser vista em relação à sua freqüência. Formula, então, três critérios para distinguir o normal do patológico:

*1º Um fato social é normal para um tipo social determinado, considerado numa fase determinada do desenvolvimento quando se produz na média das sociedades desta espécie consideradas numa fase correspondente de desenvolvimento;*

*2º Os resultados do método precedente podem verificar-se mostrando que a generalidade do fenômeno está ligada às condições da vida coletiva do tipo social considerado;*

*3º Esta diversificação é necessária quando um fato diz respeito a uma espécie social que ainda não cumpriu uma evolução integral.*

Percebemos que as concepções atuais da excepcionalidade correspondem, exatamente, a essas regras durkheimianas, mesmo quando a escola traveste-se de um discurso construtivista e de vanguarda. Isso porque utilizam o critério de desvio da normalidade média; e em segundo, porque se reportam às condições gerais da vida coletiva, ou seja, à necessidade de apreender na escola e de se ajustar aos padrões sociais estabelecidos e, finalmente, porque estabelecem a forma para a sua coerção: a inserção em processos de educação especial. E, aqui, poderíamos citar Fonseca (1987),

que nos apresenta o conteúdo do Council of Exceptional Children (CEC), o qual define a criança deficiente como *aquela que se desvia da média da criança normal em: 1. características mentais, 2. aptidões sensoriais, 3. características neuromusculares e corporais, 4. comportamento emocional e social, 5. aptidões de comunicação e 6. múltiplas deficiências*, até o ponto de requerer a modificação das práticas educacionais ou a criação de serviços de educação especial, no sentido do desenvolvimento máximo de suas capacidades.

Através das idéias expostas, firma-se a dicotomia entre excepcionalidade-escola-sociedade: as duas últimas correspondem às condições gerais da vida coletiva e a excepcionalidade é definida pelo desvio individual. E isso, nos leva a constatar que Durkheim estava correto ao afirmar que seu método orientava o pensamento e a ação. Até hoje, a educação especial parece estar impregnada de suas idéias, já que analisa o desvio centrado em características individuais e deixa de considerar aspectos macro-sociais.

### **1.3 – A Defectologia Soviética, Normalidade e Patologia: um novo olhar.**

Há muito tempo a doença, ou o fato mórbido, tornou-se lugar comum para a Sociologia e para a patologia mental, à medida que só tem realidade e valor no interior de uma determinada cultura, que a reconhece como tal. Entretanto, esta relatividade do fato mórbido nem sempre é explicada de forma clara (Vygotsky, 1986 e Mcdermott, 1996). É o que acontece, por exemplo, com Durkheim que tentava explicá-la através de uma concepção ao mesmo tempo evolucionista e estatística. Nesse sentido, seriam considerados patológicos, numa sociedade, os fenômenos que, afastando-se da média, marcassem as etapas superadas de uma evolução anterior ou anunciassem as próximas fases de um desenvolvimento iniciado. A esse respeito, Durkheim (1983), nas “Regras do Método Sociológico”, chega à definição do fato mórbido, a partir do estabelecimento do ser esquemático, num tipo médio da espécie: “... qualquer afastamento deste plano de saúde é um fenômeno mórbido” (Durkheim, 1983, p.114).

Foucault (1978, p.73) comenta que, na concepção durkheimiana, a doença é encarada sob um aspecto ao mesmo tempo negativo e virtual:

*Negativo, já que é definida em relação a uma média, a uma norma, a um 'pattern', e que neste afastamento reside toda a essência do patológico: a doença seria marginal por natureza e relativa a uma cultura somente na medida em que é uma conduta que a e0lla não se integra. Virtual, já que o conteúdo da doença é definido por possibilidades, em si mesmas, não mórbidas que nelas se manifestam: para Durkheim, é a virtualidade estatística de desvio em relação à média...*

Contra-pondo-se a essa perspectiva estatística Foucault (1975, p.24) não analisam a doença apenas pelo seu viés negativo, pelo contrário, ressaltam aspectos positivos que subjazem aos negativos, afirmando que: “De fato, a doença apaga, mas sublinha, abole de um lado para exaltar do outro, a essência da doença não está somente no vazio criado, mas também na plenitude das atividades que vêm preenchê-lo”.

Com base nessas afirmações, percebemos um jogo de complementariedade no qual a negatividade se afirma na presença do seu contrário e circunscreve uma lógica própria. Isto é, retomando às fases anteriores da evolução, a doença faz desaparecer as aquisições recentes e redescobre as formas de conduta ultrapassadas. A doença apresenta-se não como um “retrocesso”, mas, como um processo ao longo do qual se desfazem as estruturas evolutivas. Nas formas mais benignas, há dissolução das estruturas recentes e, no término da doença ou no seu ponto extremo de gravidade nas estruturas mais arcaicas. Para Foucault (1975, 1991), portanto, a doença não é um déficit que atinge radicalmente esta ou aquela faculdade; há no absurdo do mórbido, uma lógica que é preciso “desentranhar”, pois ela é, em última instância, a própria lógica da evolução normal. Ele visualiza o patológico ou a doença não como essência contra a natureza da “normalidade”, mas sendo a própria natureza dessa normalidade, num processo invertido, o qual não nos permite negar que a sociedade engendra a tessitura da doença mental e do doente, respaldada em análises médicas e paramédicas, conferindo-lhes, respectivamente, o sentido ou anormalidade e o *status* de excluído, diferente ou insano. Projeta suas mazelas na doença do Outro e não aceita qualquer vestígio de positividade.

Corroborando com essa perspectiva e delimitando-a para as questões concernentes à aprendizagem e ao desenvolvimento, Vygotsky (1999, 1996) e Mcdermott (1999) opõem-se à psicométrica como instrumento de mensuração dos que se “desviam” da média e também como forma de categorização dos “normais” e

“anormais”. É alicerçado nestas premissas, por exemplo, que Vygotsky, *apud* Valsiner & Van der Ver (1999, p.13) discorda da tese vigente à sua época que o desenvolvimento da criança anormal obedece a leis particulares; pois, para ele, as leis de desenvolvimento deveriam ser as mesmas para todas as crianças, havendo então, um *continuum* no desenvolvimento entre estes dois grupos. Neste sentido destaca, primordialmente, os aspectos sociais da aprendizagem, preparando terreno para uma abordagem educacional que enfatizasse não apenas a patologia, mas também o meio para desenvolver e aperfeiçoar as habilidades pedagógicas. Resgatemos as conceituações de Vygotsky, *apud* Valsiner & Van der Ver (1999, p.13):

*A criança deficiente não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares, mais precisamente ela tem se desenvolvido diferentemente... uma criança em cada estágio de seu desenvolvimento, e em cada fase apresenta uma singularidade qualitativa, isto é, uma estrutura orgânica e psicológica específica, exatamente é o que ocorre, no mesmo caminho, com uma criança deficiente que deve ser vista como representando qualitativamente uma diferença, um tipo único de desenvolvimento.*

Tomando por referência as proposições vygotskianas, podemos assegurar que a criança com deficiência mental passa a ser vista por uma perspectiva qualitativa e não como uma variação quantitativa da criança normal (perspectiva durkheimiana). Para o autor supracitado, a deficiência geraria um processo de compensação, estimulando um (re) direcionamento do sujeito. Dessa maneira, as proposições deste autor atrelam-se como destaca Coll (1994,1995), a chamada *abordagem compensatória* na educação, que leva em consideração não só a gravidade da dificuldade, mas também a eficiência da estratégia pedagógica utilizada para ajudar o alunado na superação de suas limitações. Nessa rede de compreensão dos elementos compensatórios, utilizados pelo meio sócio-cultural, Vygotsky (1996, p.221) destaca que “(...) no decorrer da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais, com base no comportamento natural defeituoso; técnicas e habilidades culturais passam a existir dissimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes.”. Assim, caberia à Defectologia Soviética de Vygotsky e colaboradores,<sup>6</sup> estudar os ciclos e as transformações no desenvolvimento, os processos

---

<sup>6</sup> A área denominada de “Defectologia” é o campo de estudo de crianças com vários “defeitos” mentais e físicos. De fato, como explica Coutinho (no prelo) é o campo da psicologia que objetiva analisar a extensão dos danos e transtornos mentais de crianças consideradas “deficientes”, cotejando-as com a capacidade mental de crianças consideradas “normais”.

compensatórios que permitiriam transpor as deficiências, sendo seu objeto de análise as reações físicas e psicológicas da pessoa dita “deficiente”. A singularidade do desenvolvimento do sujeito categorizado “deficiente” estaria nos efeitos positivos da deficiência, ou seja, nas trajetórias percorridas para a superação do déficit. Nesta ótica, o sujeito “deficiente” não é apreendido como inferior aos seus pares, mas como àquele que apresenta um desenvolvimento qualitativamente diferente e único. Corroborando com este argumento, podemos defender que a proposta desenhada por Vygotsky desconstrói a concepção cristalizada e rígida ainda vigente na educação especial brasileira acerca da conceituação da deficiência mental. Essa variedade de concepções (limitações, atrasos, estagnações e impossibilidades) foi sendo engendrada, como analisamos anteriormente, ao longo da história da humanidade, na tessitura social, passando por transformações em relação à denominação do dito “deficiente mental” (“idiotia”, “imbecil”, “retardado”), como também na forma de compreensão deste sujeito (“louco” “habitado pelo demônio”, “incapaz cognitivo”). No entanto, ainda hoje, observamos marcas emblemáticas destas conceituações e nos deparamos sempre, como discute Ferreira (1994) com conceitos e impressões da deficiência mental que enfatizam o *déficit*, a incapacidade, a impossibilidade do sujeito de inclusão à escola regular, à sociedade: à vida.

No bojo dessas proposições, o meio social é percebido pelo o referido autor, como o elemento que pode facilitar ou dificultar a criação desses caminhos de desenvolvimento. O “defeito”, assim, não está no indivíduo, e, nem a criança que tem um “defeito”, é necessariamente “deficiente”, estando seu grau de normalidade condicionado às interações sociais estabelecidas pelo sujeito ao longo do seu percurso existencial.

Coadunado a este pressuposto, Leontiev, citado por Ferreira (1994) defende a noção de atividade, sendo esta a relação que o indivíduo estabelece com a realidade objetiva. Entretanto, destacamos que o termo “atividade” traz implícito, em si, a natureza de um processo social e se relaciona com os mecanismos semióticos. Observa-se que a Teoria da Atividade leontieviana preconiza que a ação individual, em si, e sem inserção no sistema coletivo, perde significado e não se qualifica como objeto de estudo para a compreensão dos processos psicológicos.

Neste sentido, constata-se que as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem são alargadas quando se trabalha com a heterogeneidade, com atividades

---

significativas para o aluno na sua relação com o mundo, e, principalmente, com uma concepção de deficiência percebida como motor à mudança; como diferença e não como um “menos”, como aponta Vygotsky em seus “Fundamentos da Defectologia”. Corroborando com este postulado, Ferreira (1994) explica que: “A abordagem sócio-histórica da deficiência vem revolucionar a concepção de deficiência (...), buscando-se o desenvolvimento das potencialidades, dos processos compensatórios desencadeados pela deficiência, enfatizando-se a capacidade e não o *déficit*”. Dessa forma, Vygotsky procura transcender uma psicologia da patologia e da anormalidade ao defender a premissa que o comportamento cultural compensatório sobrepuja o comportamento natural defeituoso; idéia esta plasmada na concepção adleriana (apud Vygostky, 1996), que há superação de “defeitos” graves em órgãos específicos do corpo humano. Entretanto, não podemos deixar de destacar que este processo de compensação é singular e *sui generis*, pois pode haver não só a compensação de “fraquezas congênitas”, como também a supercompensação das mesmas, como por exemplo, pessoas que nascem com audição fraca tornam-se músicos; pessoas com incapacidade da visão tornam-se artistas e pessoas com dificuldades na fala tornam-se oradoras. O mecanismo básico da compensação e da supercompensação segue uma seqüência lógica, como elucidada o próprio Vygostky (1996, p. 222):

*O defeito torna-se o centro da preocupação do indivíduo e sobre ele se constrói uma certa 'superestrutura psicológica', que busca compensar a insuficiência natural com a persistência, exercício este, sobretudo, com certo uso cultural de sua função defeituosa (caso seja fraco) ou de outras funções substitutivas (caso totalmente ausentes). Um defeito natural organiza a mente dispõe-se de tal modo que é possível o máximo de compensação.*

Nesse processo, como advogam Sacks (2001) e González (2002), há uma concentração da atenção sobre o defeito e um direcionamento neuropsicológico para o mesmo, denotando uma imbricação entre as áreas do conhecimento da neuropsicologia, da defectologia soviética (aspectos desenvolvimentais) e da educação especial. No bojo dessas concepções, observamos que o argumento defendido por Vygostky - a educação é um elemento propulsor do desenvolvimento e da socialização na infância - pauta-se na premissa de que a educação deve conduzir o alunado do seu estado atual de desenvolvimento ou aprendizagem, para um patamar futuro, qualitativamente diferente, e compatível com as realidades sócio-históricas da cultura ou da ciência da época. Ou seja, no seu modelo conceitual como aborda Fonseca (2002) e Geaudreau et alli (2003),

há uma ênfase prospectiva nos fatores sócio-históricos da educação e do desenvolvimento.

No bojo dessas proposições, encontramos o destaque dado ao professorado, como elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem ao desempenhar o papel de mediador do mundo para a criança. Isto aparece na segunda lei psicológica fundamental de Vygotsky, investigada por Davydson e Zinchenko (apud Daniels, 1994). Retomemos essas concepções: “(...) qualquer função aparece duas vezes em cena no desenvolvimento cultural da criança em dois planos: primeiro, no social e depois, no psicológico; primeiro entre as pessoas (...) depois, no interior da própria criança” (pp.162-163). De acordo com estes autores, esta lei psicológica manifesta-se principalmente no domínio do que Vygotsky denominou de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP).

#### **1.4 – Defectologia Soviética, Linguagem, ZDP e Ed. Especial: imbricações.**

O arcabouço vygotkiano, analisado acima, possibilita-nos compreender, em linhas gerais, os fundamentos propostos pela Defectologia Soviética acerca do desenvolvimento dos sujeitos com deficiência mental. Numa perspectiva de maior verticalização pode-se observar que o Conceito de ZDP descrito por Vygotsky por volta de 1930, pauta-se na possibilidade de compreensão de uma gama de pressupostos pertinentes à gênese social do ser humano, sobretudo no que diz respeito ao processo de internalização, fundamental na relação desenvolvimento-aprendizagem, no jogo, nas brincadeiras e nas interações sociais. O sentido geral subjacente a este conceito expressa que uma criança, em determinado estágio de seu desenvolvimento, pode resolver uma certa gama de problemas, apenas sob a orientação de adultos e em certa medida com a colaboração de companheiros mais experientes. O conceito de ZDP apresenta-se relevante para profissionais (professores e psicólogos, por exemplo) que se debruçam no estudo do desenvolvimento humano, focalizando-se no processo de desenvolvimento, como discute Valsiner (2000) no seu artigo intitulado: “The Development of the Concept Development: historical and epistemological perspectives; - e não necessariamente nos produtos de desenvolvimento. Na acepção vygotkiana, o conceito de ZDP “permite-nos delinear o imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do

desenvolvimento, como também o que está em processo de maturação” (idem, p.113). Assim, da mesma forma que não se pretende focalizar nos meros desempenhos acadêmicos das crianças “especiais”, enquanto produtos do desenvolvimento (performances de desempenho estatístico), mas numa outra direção pretende-se empreender um olhar processual ao fenômeno cognitivo a ser investigado em sala de aula. Cremos que o conceito de ZDP pode fornecer-nos um instrumento poderoso para compreendermos noções subjacentes à realidade da educação inclusiva: noções de inclusividade, virtualidade, diversidade, prospecção e potencialidade – o que implica repensar práticas e modelos psicopedagógicos, tradicionalmente calcados em modelagens comportamentais.

No entanto, é válido destacarmos, como analisam Valsiner (2000) e Meira (2004), que Vygotsky fez uso deste conceito em diferentes contextos e circunstâncias, o que possibilita a identificação de diferentes posicionamentos dados por esse autor ao referido conceito. Assim, Valsiner & Van der Veer (1999) sugerem a existência de três formulações possíveis para o desenvolvimento do conceito de ZDP. A primeira pautou-se na elaboração de uma crítica à maneira tradicional de investigação e mensuração da inteligência, por intermédio da psicometria (testes de Q.I) e enfatizou a análise comparativa de níveis de desempenho individual e colaborativo durante a resolução de problemas, conforme explicita Meira (2004), no seu artigo “Zonas de Desenvolvimento Proximal nas salas de aula de ciências e matemática”. Neste, Meira (2004) faz uma análise da trajetória de construção da ZDP percorrida por Vygotsky em três momentos distintos: a) Primeiro Momento: Ênfase no Desempenho Individual; b) Segundo Momento: Ênfase na Interação e c) Terceiro Momento: Ênfase na Mediação Semiótica.

Tomando por referência o paradigma vygotskiano, Feuerstein (...) propõe o que denominou de “Aprendizagem Mediada”, cuja avaliação tem como objetivo principal explorar o potencial do sujeito, através de um processo de envolvimento ativo e interação com o outro mais experiente. Em situações escolares, a mediação pode ocorrer com a interferência de um adulto ou par mais experiente. No caso do professor, ele que prepara situações de aprendizagem e, paulatinamente, vai oferecendo pistas para o aluno no desenvolvimento das atividades em que ele for encontrando dificuldades. Com isso, poderá criar alguns caminhos alternativos para o alunado avançar nas tarefas acadêmicas. Essa concepção foi também estudada por Fonseca (1995), que apresenta como primeira estratégia de intervenção terapêutica e psicopedagógica, a identificação e



diagnóstico com a finalidade de apreender as características do potencial de aprendizagem da criança. Esse processo permite refletir sobre o inventário das aquisições e capacidades adaptativas, flexibilidade e plasticidade de competências das crianças.

É interessante observar que as idéias de “aprendizagem mediada” defendidas por Feuerstein, e de “modificabilidade” proposta por Fonseca, aparecem no discurso dos educadores brasileiros e revelam uma compreensão reducionista da ZDP. Isto porque, ao defini-la apenas como característica do indivíduo, como analisam Meira e Lerman (2001), deixam à parte o que emerge da relação dialógica entre os sujeitos, revelando assim, uma visão basicamente individual da ZDP. Para estes autores, mesmo baseando-se na ênfase inicial proposta por Vygotsky ao conceito de ZDP, os estudos que se seguem nesta direção terminam por contrapor-se ao próprio embasamento teórico-metodológico preconizado por ele, bem como às idéias propostas nas formulações posteriores dadas ao conceito de ZDP.

Considerando esta crítica à primeira formulação do conceito de ZDP, e destacando a relevância de considerar este conceito tanto como relacional, como constituído por um processo de negociação de significados pelos parceiros relacionais; Meira (op.cit) elucida que na segunda formulação acerca da ZDP, Vygotsky passa a priorizar mais os aspectos sóciointeracionais do processo de colaboração *per se* do que a resolução de problemas individuais. Mais especificamente em relação ao seu trabalho, Meira (2004) destaca a importância de considerar a ZDP como um fenômeno emergente em contextos de interações sociais diversas. A noção de mediação simbólica, por sua vez, encontra-se associada à utilização de mediadores, por exemplo, o brinquedo, que empresta uma dimensão simbólica à atividade desenvolvida. Nesta perspectiva teórica, a ZDP não é concebida como “um campo de força”, como algo pertencente à criança ou ao adulto. Pelo contrário, a ZDP é definida como uma construção relacional, um espaço privilegiado de negociação de significados, a partir do engajamento dos parceiros relacionais em atividade social, dialógica, cultural e lingüística. Assim, nesta abordagem, podemos verificar que a ZDP é: “(...) um espaço simbólico emergente a partir da instrução, de diversos tipos de interações dialógicas, auto-ajuda, brincadeira ou fantasia, para a criação social dos processos do desenvolvimento ainda alcançados” (Meira, idem, p.5).

Na terceira e última fase da construção acerca da ZDP, Vygotsky enfatiza os aspectos simbólicos e discursivos de atividades diversas, ainda coadunando-se às

formulações interacionais, mas distanciando-se definitivamente, da comparação de desempenhos. Como acredita Meira esta é a fase de menor elaboração teórica do conceito de ZDP, embora seja “(...) ao mesmo tempo aquela que carrega a contribuição mais original e interessante” (Meira, 2004, p.13). Destacam-se as contribuições de autores contemporâneos que fazem uma (re) leitura da ZDP vygotskiana, dentre eles destacam-se: Wertsch<sup>7</sup> (1985; 1991); Valsiner e Van der Veer (1999) e Meira (2001, 2004).

Numa perspectiva de verticalização da contribuição de Meira (2004, p.14), observa-se que ele constrói um modelo de análise das atividades instrucionais e da interação entre professores e alunos em sala de aula (como os realizados no nosso estudo), cujas bases conceituais evidenciam as noções de dialogicidade e tempo na emergência e manutenção da ZDP, como um campo semiótico-temporal. Nesta direção, ZDP é conceituada como “(...) um campo semiótico, um espaço simbólico de significação, no qual a interação e a comunicação promovem o desenvolvimento guiado pela aprendizagem. Neste sentido ZDP’s emergem, ou não, momento-a-momento, como parte da microcultura de sala de aula e outros contextos de aprendizagem”. Dessa maneira, Meira (2004) direciona-se à análise da variedade de discursos emergentes entre os participantes de situações instrucionais, em particular na sala de aula.

Nesta vertente de pensamento o nosso interesse, como pesquisadores, residiu na análise do processo de interação entre criança com deficiência mental e respectivos professores, atentando para os aspectos simbólicos e discursivos dessa interação. Com isso, estaremos nos distanciando de uma posição de análise de competências meramente individuais e de desvios de performances a partir da média estatística, como propunha Durkheim. A análise volta-se, então, para o uso colaborativo dos aspectos mediacionais (instrumentais e sígnicos) envolvidos na criação deste espaço simbólico. Desta forma, não se trata de atingir resultados mais eficazes, mas de produzir novos significados, de produzir e comunicar **novos sentidos** para o conhecimento emergente. Aqui, o termo **sentido** aparece destinado à produção emergente da interação entre sujeitos, mediada pela linguagem. É um efeito desta interação, resultando numa forma específica de produção de conhecimento. Nesta direção, acreditamos que a linguagem oferecerá à criança especial a possibilidade de se apropriar de seu próprio processo de

---

<sup>7</sup> Wertsch (1985) desenvolve um trabalho derivado da mediação semiótica de Vygotsky e da dialogicidade de Bakhtin (1992). Para ele, a multiplicidade de vozes (Polifonia das Vozes), apropriada por uma pessoa de um ambiente sociocultural, conduz ao estudo da complexidade das mensagens (pensamento seria uma orquestração de vozes no ensino-aprendizagem).

aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo-afetivo. Isso porque, as ZDP's, como discutem Meira & Lerman (2001) são espaços discursivos nos quais formas específicas de suporte social, cultural e histórico permitem a co-construção de funções mentais futuras com base em formas presentes do discurso<sup>8</sup>.

No bojo dessas proposições é válido mencionar também, que as produções emergentes na ZDP, não são diretamente internalizadas, num movimento do exterior para o interior do indivíduo. São reconstruídas e tem os seus significados (re) elaborados neste espaço simbólico, possibilitando a manutenção intersubjetiva e compartilhada destas produções mesmo quando os sujeitos internalizam aspectos da atividade. Mais especificamente, podemos dizer que a nossa ênfase repousará no caráter mediador das interações - criança especial e professores - cria um espaço de intersubjetividade entre os mesmos, onde o conhecimento se constrói e auxilia na criação de possibilidades desenvolvimentais e de aprendizagem.

Cotejando-se a perspectiva histórico-cultural<sup>9</sup>, com o modelo sistematizado por Meira (2001), podemos afirmar que a pertinência da teoria vygotskiana está no fato de tratar construtivamente os problemas educacionais colocados pelas crianças com necessidades educativas especiais, procurando soluções no interior dos sistemas que apóiam o alunado. Por isso, Evans (1994) assegura que culturas escolares distintas têm impactos diferenciados nas cognições dos alunos, sendo por isso, necessária uma reflexão profunda nos métodos organizacionais e operacionais das mesmas. Nesse sentido, as escolas precisam ser pensadas como microculturas, que agregam a responsabilidade de condensar as atividades humanas organizadas culturalmente.

Numa perspectiva de síntese, podemos resgatar Maturana e Varela (1995, p.50), que propõe uma educação que vislumbre uma reflexão acerca da:

*condição humana como uma natureza cuja evolução e realização está no encontro do SER individual com sua natureza última que é o ser social. Portanto, se o desenvolvimento individual depende da interação social, a própria formação, o*

---

<sup>8</sup> ZDP's, então, como referimos anteriormente, são espaços simbólicos, no sentido em que são constituídos através da linguagem e do discurso. Sua emergência dependerá, exclusivamente, da produção discursiva em contextos dialógicos, incluídos, neste processo, os diálogos em situações face - a - face e algumas modalidades de atividade discursiva solitária, como por exemplo, a brincadeira infantil.

<sup>9</sup> A escolha pela perspectiva histórico-cultural, justifica-se porque, a mesma procura inverter o olhar clássico que centra-se, meramente, nas impossibilidades e limitações dos deficientes mentais. Essa perspectiva defende a premissa vygotskiana que as funções psíquicas surgidas no processo de interação com as pessoas de seu meio são a esfera que permite a atenuação das consequências da deficiência educativa. Em Vygotsky, o lugar patológico é importante para se pensar a relação entre a linguagem e a cognição porque, segundo ele, seria impossível haver linguagem fora dos processos de interação entre os homens.

*próprio mundo de significados em que se existe, é função de viver com os outros. A aceitação do outro é, então, o fundamento para que o ser observador ou autoconsciente possa aceitar-se plenamente a si mesmo.*

Com base nesse princípio filosófico, acreditamos que uma proposta de educação inclusiva possa contribuir para a constituição de uma sociedade mais igualitária e mais solidária e, portanto, comprometida com o seu propósito mais significativo: HUMANIZAR.

### **1.5 - Normalidade e Patologia na Escola: desvio, sucesso e fracasso na educação especial.**

Adotar os supostos teóricos que acreditamos (uma concepção histórico-cultural acerca da deficiência mental) torna-se um grande desafio para nós, pois requer pensar critérios de normalidade e patologia na instituição escolar (fracasso e sucesso escolar) a partir de uma outra vertente de análise. Iniciando esta discussão Mcdermott e colaboradores (1996) opõem-se ao reducionismo de duas crenças acerca do fracasso e sucesso escolar: **(1) Ênfase na Perspectiva Individual:** nessa elege-se, por exemplo, um grupo de aspectos individuais - a mente, o cérebro, o estado emocional, as deficiências-, para explicar a *performance* do sujeito no meio escolar (primeiro momento da conceituação vygotskiana acerca da ZDP); **(2) Ênfase na Perspectiva Social:** nessa procura-se ver o indivíduo inserido em grupos socioculturais e explicar a sua *performance* a partir de um desempenho tido como esperado/característico de cada um deles (Teoria da Carência Cultural). Analisando estas duas crenças observa-se que tanto na perspectiva (1), quanto na (2) há uma separação da relação dinâmica e processual do sujeito↔contexto, também analisada por Vygotsky (1989) no tópico anterior, gerando com isso, uma compreensão distorcida das finalidades educacionais destinadas aos sujeitos com deficiência mental.

Numa perspectiva mais dinâmico-processual Mcdermott (op.cit) propõe uma tentativa de compreensão da educação especial como um sistema cultural, um campo semiótico, composto por discursos e rituais institucionalizados, organizados por uma gama de indivíduos - os ditos “especiais” ou “anormais”. Para robustecer esse argumento, Mcdermott chega a preconizar que a educação especial tem produzido

disabilidades e deficiências, construindo, perversamente, o que denominou de “Cultura dos Incapacitados”. Neste contexto, muitas expressões lingüísticas como “anormalidades acadêmicas” e, “*déficits* cognitivos” são consideradas ambíguas e imprecisas, pois recebem as marcas do sistema cultural que as produz, variando dinamicamente de contexto escolar para contexto escolar. Assim, *normalidade* e *fracasso escolar* aparecem como conceitos reguladores que servem como preconizava Durkheim, para contemplar a realidade escolar e social à luz de um ideal (da norma) e de denunciar o desvio dele. Insere-se, então, o contexto escolar, dito especial, como fronteira que contribui para afastar da realidade aquilo que não se submete aos determinados modelos supostamente racionais, universais, homogeneizadores (Mcdermott; Pan (2003) e Skliar, 1997). De fato, como analisa González (2002), trata-se de um conceito eminentemente avaliativo e, por conseguinte, um constructo humano elaborado em função de algumas ações prévias.

Respaldando-nos na abordagem mcdermottiana, que advoga o uso de uma teoria da interação da cultura para compreensão do processo educativo, algumas questões tornam-se pertinentes para o nosso estudo: (1) como culturalmente, em tempos e lugares distintos, a educação especial constrói os conceitos de “sucesso” e “fracasso escolar”?; (2) como são vistas as habilidades e as deficiências em contextos culturais distintos? e (3) como a cultura escolar está montada para reforçar essas habilidades, em detrimento das potencialidades dos sujeitos especiais? Neste sentido, acreditamos que a educação especial alicerça-se muito mais nas impossibilidades, deficiências e habilidades do sujeito “deficiente mental” do que, como defendia o próprio Vygotsky (1993; 1989), em suas virtualidades e potencialidades. Argumento esse também encontrado nos estudos de Mcdermott (1996), que sem negar o caráter multifatorial da etiologia da deficiência mental (aspectos genéticos, sociais e psicológicos), postula também que a cultura escolar estigmatiza e bloqueia a capacidade de articulação/elaboração dos “deficientes”, impossibilitando-os de trilhar um caminho próprio de construções de significados sobre o mundo, as pessoas e as coisas.

No entanto, apesar dessas reflexões, acreditamos que esse sujeito cognoscente, e aqui muito melhor denominado de “dialógico”,<sup>10</sup> ainda é bastante desconhecido para os pesquisadores da Psicologia Cognitiva (pelo menos a mais ligada ao modelo de

---

<sup>10</sup> O sujeito dialógico que reflete e refrata a realidade, ou seja, que nós com os nossos signos não apenas descrevemos o mundo, mas construímos na dinâmica da história e em virtude do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos, múltiplas interpretações (refrações) do mundo. (Faraco, 2003).

processamento de informações) e do Desenvolvimento na atualidade, tornando-se muitas vezes numa aporia irresolvível, num enigma indecifrável. Enigma este que pretendemos, mesmo que parcialmente, descortiná-lo através em pesquisas na área desta natureza.

### **Considerações Finais: em busca de um olhar prospectivo**

Neste artigo observamos as influências dos pressupostos e apreciações de teóricos como Durkheim, Comte, Foucault, Vygotsky, Meira e McDermott o que possibilitou-nos verificar que a educação especial recebeu uma grande influência do positivismo, já que o critério de seleção de sua clientela repousava no pré-requisito do desvio da normalidade estabelecido pelo ensino regular. Também analisamos, neste trabalho, que as teorias positivistas, postuladas por Comte e Durkheim, tiveram por base a biologia, por entenderem que esta já teria alcançado um alto nível de certeza e de designação do normal e do patológico. Entretanto, podemos a partir do cotejo com Vygotsky (1989); McDermott (1995) e Canguilhem (1995) verificar a impossibilidade do estritamente biológico respaldar a caracterização da doença como um desvio de um padrão mais freqüente, portanto, mais saudável.

Assim, o fato de um ser vivo reagir através da doença a uma lesão ou a uma infestação, pode ser interpretado no sentido de que: “(...) a vida não é indiferente às condições nas quais ela é possível, que a vida é **polaridade** (grifos nossos), e, por isso mesmo, posição inconsciente de valor, em resumo, que a vida é, de fato, uma **atividade normativa**. Dessa maneira, o conceito de “normal”<sup>11</sup> ultrapassa a mera designação de fenômeno freqüente, à medida que: “... *uma norma só é a possibilidade de uma referência quando foi instituída ou escolhida como expressão de uma preferência e como instrumento de uma vontade de substituir um estado de coisas insatisfatório por um estado de coisas satisfórias*” (p.212).

Conforme afirma Canguilhem (1995), a norma é a referência de uma ordem possível, que permite e exige uma contestação (contra-norma) para se fazer norma.

---

<sup>11</sup> Segundo Canguilhem, G. (1995, pp.209-210), o termo **normal** passou “(...) para a língua popular e nela se naturalizou a partir de vocábulos específicos de duas instituições: a instituição pedagógica e a instituição sanitária, pelas designações do ‘protótipo escolar’ e do ‘estado de saúde orgânica’: propugnadas pelas reformas implementadas pela Revolução Francesa. Assim, tanto a reforma hospitalar como a reforma pedagógica exprimem uma exigência de racionalização, que se manifesta também na política, como se manifesta na economia, sob a influência de um maniqueísmo industrial nascente, que haverá, enfim, de se chamar, normalização ou regulação normática da sociedade”.

Outro conceito a observar, com a evolução do conhecimento científico, é o da *excepcionalidade*, segundo a qual o fenômeno deixa de ser *doença* para ser considerado *condição*. Entretanto, doença ou condição a excepcionalidade continua sendo patologia nas escolas, determinada pelo desvio da média e tendo como paradigma as condições de vida coletiva. Alguns autores, a exemplo de Lowy (1988), Mcdermott (1996) e Bueno (1993) acreditam que a solução poderia estar na distinção entre *anomia* - compreendida como *desigual* ou *irregular* - e *anormalidade*, que implicaria referência a um valor.

A anomalia, nesse sentido, seria qualquer particularidade que se diferenciasse dos traços comuns da espécie. Quando se fala em anomalias, diz Canguilhem (1995, p. 106):

*(...) não se pensa nas simples variações que são apenas desvios estatísticos; mas nas deformidades nocivas ou mesmo incompatíveis com a vida, ao nos referirmos à forma viva ou ao comportamento do ser vivo, não como fato estatístico, mas a um tipo normativo de vida.*

Assim, mesmo do ponto de vista estritamente biológico, a patologia não se configura **como um desvio da média**, mas se reporta aos **valores determinados pelo próprio ato de viver**. Se, do ponto de vista estritamente biológico o conceito positivista de patologia não se sustenta, muito se pode dizer com relação à excepcionalidade, à medida que ela é determinada não pela simples diferença biológica, mesmo quando de origem orgânica, mas porque influi na totalidade do homem enquanto indivíduo e membro de um determinado grupo social.

As marcas dos positivistas permanecem até hoje, e delimitaram mais o campo da educação especial do que a própria Psicologia Cognitiva e do Desenvolvimento. O grande problema das contribuições teóricas desses autores foi apresentar um conceito sobre determinado fenômeno humano, de modo a, como evidencia Lowy (1988, p.30), “(...) ignorar os conflitos ideológicos, fazer calar paixões e preconceitos, e afastar sistematicamente todas as prenoções”. Isto é, a totalidade do indivíduo, dentro dessa perspectiva estreita e abstrata, passa a ser somente sua marca divergente e negativa (crítica essa também sustentada por Vygotsky (1989), por exemplo). Mas a excepcionalidade deve ser vista não como algo abstrato, mas como uma categoria historicamente construída. Pois engloba sujeitos que possuem características

individuais, conjugadas e produzidas pelas exigências sociais que interferem no seu processo de humanização (Vygotsky (1989); Mcdermott (1995, 1996).

Faz-se necessário destacar, mais uma vez, que a Educação Especial apresentou, durante décadas, uma grande influência do pensamento durkheimiano e de outros autores como Augusto Comte, ao utilizar como bases de categorização e seleção da sua clientela o pré-requisito do desvio de normalidade estabelecido pelo ensino regular.

Nesta perspectiva de análise, postulamos, tomando por referência a abordagem de Velho (1981) e Mcdermott (1996), que o grande paradoxo da sociedade contemporânea reside no fato de que, gerando a diferenciação a mesma não consegue conviver com ela, a não ser através de mecanismos discriminatórios. Surgem daí os mecanismos de coerção normalizadoras e de fabricação ininterrupta de desviantes. Assim, ao estabelecer a sua clientela como aquela que apresenta “desvios” em características biológicas, psicométricas, desenvolvimentais e cognitivas, a dita “Educação Especial” reproduz, no seu âmbito de ação o processo de participação-exclusão. Contribuindo, assim, como nos mostra Bueno (1993), para que não sejam incorporadas pelo meio social que, cada vez mais, exige níveis crescentes de escolarização e de desenvolvimento sócio-cognitivo dos seus integrantes.

## REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). (1992a). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.

BUENO, J. G. S. (1993). “Educação Especial Brasileira: Integração/Segregação do Aluno Diferente”. São Paulo: EDUC.

CANGUILHEM, G. (1995). *O Normal e o Patológico*. Rio de Janeiro, Forense Universitária.

COLL, C. (1994). *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

DANIELS, Harry (Org) (1994). *Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos*. Campinas, SP: Papyrus.

DURKHEIM, E. *As Regras do Método Sociológico*. 2. ed. Seleção de textos de José Artur Gianotti. Tradução de Carlos Ribeiro de Moura. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1983. (Série Os Pensadores)



EVANS(1994). In: DANIELS, Harry (Org) (1994). *Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos*. Campinas, Papirus.

FARACO, Carlos Alberto (2003). *Linguagem e Dialógo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Impresso do Brasil, Curitiba, PR.

FERREIRA, J.R. (1993) *A Educação da Diferença: a educação do portador de deficiência*. Piracicaba: Unimep.

FEUERSTEIN, R. (1979). *The Dynamic Assesment of Retarded Perfomers: the learning potencial assessment device, theory, instruments, and techniques*. Baltimore: University Park Press.

FONSECA, Victor de (1987). *Educação Especial*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FONSECA, V. D. (1995). *Educação Especial: uma introdução às idéias de Feurstein*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FONSECA, V. D.(2002). *Educação e Aprendizagem: da abordagem neuropsicológica à psicopedagógica*. Porto Editora. Porto.

FOUCAULT, M. (1984). “1954 – Introdução (in Bins Wanger):. In: MOTTA, M.B. (org). *Problematização do Sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. Rio de Janeiro, Forense Universitária (coleção Ditos e Escritos I).

FOUCAULT, M. (1991). *Doença Mental e Psicologia*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.

\_\_\_\_\_. (1975). *História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Editora Perspectiva.

\_\_\_\_\_. (1980). *O Nascimento da Clínica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense – Universitária.

GEAUDREAU, J. E CANEVARO, A. (2003). *L'Éducation des Personnes Handicapées Hier et Aujour'd'hui*. Montreal, Faculté des Sciences de L'Éducation, Unoiversité de Montreal.

GONZÁLEZ, J. A. T. (2002). *Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre, Artemd.

LAPLATINE, F. (1991). *Antropologia da Doença*. São Paulo: Moraes.

LOWY, Michael. *As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 3. ed. Tradução de Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Léwy, Ed. Dusca Vida, 1988.

LURIA (1988). *Diferenças culturais de pensamento*. In L. S. Vygotski, A. R. Lúria e A. N. Leontiev (eds.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 39-58). São Paulo: Ed. Ícone.

MARKOVÁ, I.(1991). Introduction. In I. Markovà & K. Foppa (eds), *The Dynamics of Dialogue*. New York: Springer-Verlag.

MARKOVÁ, I. (2006). *Dialogicidade e Representações Sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis, Vozes.

MARKOVÁ, I. et al. (2001). La démocratie dans sens relations entre langage et pensée. *Bulletin de Psychologie*, 54, pp.611-621.

MARKOVÁ, I. (1998); MOODIE, E. ; FARR, R.; DROZDA-SENKOWSKA, E. et. Al *Social Representations of the individual: a post-communist perspective*. *European Journal of Social Psychology*, 28, pp.797-829..

MATURANA.R. & VARELA, F.G. (1995). *A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas do centendimento humano*. Campinas. Editorial Psy.

McDERMOTT, R. P.; HOOD, L. Institutional psychology and the ethnography of schooling. In: GILMORE, P.; GLATTHORN, A. (Eds.) **Children in and out of school: ethnography and education**. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1982, pp. 232-249.

McDERMOTT, R. P.; VARENNE, H (1995). *Culture as Disability*). **Antropology & Education Quarterly**, v. 26, n. 3 (pp. 324-348).

MEIRA, L. (2004). *Zonas de Desenvolvimento Proximal nas salas de aula de ciências e matemática*. In: Vetor Netelem. Série de Divulgação Científica em Educação Matemática.Campos dos Goytacazes, Ed. FACIC.

MEIRA, L. & LERMAN, S. (2001). *The Zone of Proximal Development as a symbolic space*. IN: Social Science Research Papers, 13, 1:1-40.

MEIRA, L. (1995). Análise microgenética e videografia: Ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas de Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, pp. 59-71.

MOREIRA, F. W. S. (1997). *Expressões e Silêncios do Discurso Cidadania-Deficiência Mental – Uma Abordagem Histórico-Discursiva do Plano Estadual de Educação 1988-1991*. *Dissertação de Mestrado, UFPE, Recife*.

MOREIRA, F. W. S. (2010). *Na Contramão das Limitações: a produção de sentido na deficiência mental*. Recife, Editora Universitária, UFPE..

PAN, J. R. A. (2003). *Afetividade e Sexualidade na Pessoa Portadora de Deficiência Mental*. Edições Loyola, São Paulo..

SACKS, O. (2001). *Um Antropólogo em Marte – Sete Histórias Paradoxiais*. São Paulo: Companhia das Letras.

SKLIAR, Carlos (org). *Educação & Exclusão - Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

VALSINER, J. *The Development of the Concept of Development: historical and epistemological perspectives*. In: W. Damon & R. Lerner (orgs). Handbook of Child Psychology. 5 th edition. V. 1. New York: Willey.

VALSINER, J. (1997). Culture and the development of childrens's action: A theory of human development. New York: John Wiley & Sons, Inc.

VALSINER, J. (2000). *Culture and human development*. London: SAGE Publications.

VAN DER VEER, René e VALSINER, Jaan. *Vygotsky – Uma Síntese (1999)*. 3ª ed. São Paulo: Loyola.

VELHO, G (1981). *Individualismo e Cultura: notas para uma análise antropológica da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro. Zahar.

VYGOTSKY Lev. S. *Fundamentos de Defectologia*. Obras completas - tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKY, Lev. S (1993). **The collect works of L.S. Vigotsky: the fundamentals of defectology**. New York, London: Plenum Press, 1993. 2v.

VYGOTSKY, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (1996). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins

VYGOTSKY, L.S.& LURIA, A..R (1996). *Estudos sobre a História do Comportamento: o Símios, Homem Primitivo e a Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

WANDERLEY, F. (1997). *Expressões e Silêncios do Discurso Cidadania-Deficiência Mental – Uma Abordagem Histórico-Discursiva do Plano Estadual de Educação 1988-1991*. Dissertação de Mestrado, UFPE, Recife.

WERTSCH, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WERTSCH, J. V. (1991). *A sociocultural approach to socially shared cognition*. In L. Resnick, J. Levine, & S. Teasley (eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 85-100). Washington: American Psychological Association.

