

2012

DÓRIS ANITA FREIRE COSTA



**[PARA ALÉM DAS “DEFICIÊNCIAS: A
CONTRIBUIÇÃO DE VYGOTSKY PARA A
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Numa visão dialética, Vygotsky enfatiza que as chamadas “deficiências” podem se tornar força que impulsiona o desenvolvimento, salientando assim o lado positivo do problema.

PARA ALÉM DAS “DEFICIÊNCIAS”: A CONTRIBUIÇÃO DE VYGOTSKY PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dóris Anita Freire Costa^{1}*

RESUMO: O presente texto tem como objetivo mostrar a contribuição da obra de Vygotsky para o trabalho com sujeitos com necessidades educativas especiais. Além de oferecer um novo paradigma para a compreensão dos problemas desses sujeitos, a obra do autor aponta alternativas inovadoras para a educação dos mesmos. Numa abordagem dialética e prospectiva do indivíduo e da sociedade, Vygotsky centraliza seu trabalho nas possibilidades dos sujeitos e não nos seus “déficits” ou limites, mostrando que estes, contrariando o que muitos pensam, podem se tornar uma fonte de desenvolvimento.

UNITERMOS: Educação especial. Vygotsky. Intervenção psicopedagógica.

INTRODUÇÃO

É inegável a contribuição de Vygotsky para a educação; inegável também é a incrível aceitação e adequação de sua obra à nossa realidade brasileira. Entretanto, o que muitos ignoram é que Vygotsky dedicou boa parte de sua vida à educação de crianças com necessidades educativas especiais e que uma razoável parte de sua obra é dedicada a elas.

Quando, hoje, falamos em inclusão e os nossos olhos se voltam para aquelas crianças que vêm sofrendo um processo perverso de exclusão social e educacional, é de suma importância verificar o que esse grande educador tem a nos dizer a respeito.

Apesar de produzida por volta de 1930, sua obra é mais do que atual e lança muitas luzes para a compreensão dos problemas relativos à educação especial e para a busca de uma intervenção inovadora.

O que mais nos fascina em Vygotsky é que sua obra centrou-se na idéia da emergência de novas formas de compreensão da *psyché* humana¹. Numa sociedade acostumada a uma concepção imutável e estática do indivíduo e da sociedade, é muito enriquecedora a contribuição desse autor que, contrariando a herança que nos foi deixada por grande parte das ciências sociais e psicológicas, vê aquelas entidades como sistemas complexos, constantemente submetidos a processos de desenvolvimento.

A concepção do ser humano como basicamente imutável, por nós herdada, gerou na sociedade, e também nos educadores, uma expectativa muito negativa com relação às

¹ Mestre em Educação pela UFMG

Doutora em Letras/ Estudos Lingüísticos pela UFMG

Professora dos Cursos de Educação Especial Inclusiva da PUC Minas Virtual

Professora de Cursos de Pós-Graduação em Psicopedagogia e Educação Especial

*O conteúdo do presente texto da autora foi publicado na revista PSICOPEDAGOGIA, nº 72; 2006, com algumas modificações.

possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com necessidades educativas especiais, o que pode acarretar consequências desastrosas no processo educativo e de intervenção.

Assumindo a perspectiva de Vygotsky, partimos do princípio de que nós e o mundo real que nos insere estamos em permanente movimento e transformação. Sob essa ótica, o que objetivamos nesse texto é oferecer ao leitor algum conhecimento a respeito da obra do autor dedicada às crianças com necessidades educativas especiais – denominada Defectologia Soviética – e oferecer algumas pistas para a prática de intervenção.

Visão dialética do problema

O olhar com o qual Vygotsky nos propõe examinar as possíveis limitações dos sujeitos não é de complacência ou desânimo, mas, sim, o de uma visão dialética do real, que leve à constatação de que, se existem problemas, existem também possibilidades. E os problemas podem ser uma fonte de crescimento. Desse modo, para o autor

O defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo. Assim, o resultado de um defeito é invariavelmente duplo e contraditório. Por um lado, ele enfraquece o organismo, mina suas atividades e age como uma força negativa. Por outro lado, precisamente porque torna a atividade do organismo difícil, o defeito age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar atividade, que compensará o defeito e superará a dificuldade. Esta é uma lei geral, igualmente aplicável à biologia e psicologia de um organismo: o caráter negativo de um defeito age como um estímulo para o aumento do desenvolvimento e da atividade².

Vygotsky deixa transparecer a sua crença na *plasticidade* -- capacidade de se transformar do organismo e do ser humano -- e na capacidade do indivíduo de criar processos adaptativos com o intuito de superar os impedimentos que encontra. Apesar de o organismo possuir, em potencial, essa capacidade de superação, ela só se *realiza* a partir da interação com fatores ambientais, pois o desenvolvimento se dá no *entrelaçamento de fatores externos e internos*. Nessa perspectiva, no caso dos cegos, seres privados de visão, todo o organismo se reorganiza para que as *funções restantes trabalhem juntas para superar o impedimento, processando estímulos do mundo exterior com a ajuda de meios especiais, tal como o Braille*. O mesmo acontece com os surdos, seres privados da audição, que desenvolverão capacidades visuais e espaço-temporais, na interação com instrumentos diversos, tendo a Língua de Sinais um papel preponderante nesse processo. É nessa perspectiva, também, que, para sujeitos com sérios problemas motores e que tenham grande dificuldade no ato da escrita, o uso de instrumentos como o computador – ou, na falta desse, da máquina de escrever - atua como estímulo e como suporte para a superação de dificuldades.

O defeito se converte, assim, no ponto de partida e na força propulsora do desenvolvimento psíquico e da personalidade. Qualquer defeito, segundo Vygotsky, origina estímulos para a formação da compensação - ou superação. A lei geral da compensação, segundo ele, aplica-se da mesma forma ao desenvolvimento dito “normal” e ao “complicado”. Segundo Adler (apud Vygotsky²), *a elevada tendência em direção ao*

desenvolvimento é originada pelo defeito. O autor afirma, ainda, que a lei da compensação – ou superação - desvela o caráter criador do desenvolvimento. Citando Stern (1923), ele² completa que: *“tudo o que não me destrói, me faz mais forte, pois na compensação da debilidade surge a força, e das deficiências, as capacidades”*.

O autor, entretanto, enfatiza constantemente o papel do contexto sócio-cultural nesse processo de superação. Esse processo não se realizará de uma forma “espontaneísta”. Tal concepção seria avessa à perspectiva socio-histórica do autor, segundo a qual o desenvolvimento humano é um processo e um produto social.

Concepção dinâmica da inteligência

Adotar o paradigma vygotskyano implica, como foi dito, apostar nas possibilidades de desenvolvimento do sujeito com necessidades educativas especiais. Nessa perspectiva, um conceito que devemos ter sempre em mente – e que está implícito na noção de *plasticidade* - é o de que a inteligência não é estática, mas *dinâmica*, podendo, portanto, evoluir. Outra noção que não pode ser esquecida é a de que um dos objetivos da educação é *promover* o desenvolvimento da inteligência. Vygotsky nos fornece as bases dessa concepção ao postular que a inteligência não é inata, mas se constrói nas trocas constantes com o meio ambiente. A educação se insere nesse contexto, tendo a escola um papel privilegiado nesse processo. Assim, torna-se essencial lembrar o que o autor diz sobre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, o que é bem sintetizado no seu conceito de *zona de desenvolvimento proximal*. Nas palavras do autor³, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), é compreendida como:

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

O conceito de ZDP nos mostra que, com a ajuda do outro -- adultos, professores, colegas mais capazes -- a criança terá possibilidades de produzir mais do que produz sozinha. Esse conceito nos aponta o que a criança tem em *potencial*, para as suas possibilidades não realizadas. Foi a partir dele que Vygotsky investiu no desenvolvimento de sujeitos com uma enorme gama de dificuldades: crianças diagnosticadas como ‘deficientes mentais’, crianças com Síndrome de Down, crianças cegas, surdas, com lesões cerebrais etc.

A crença nas possibilidades do indivíduo e no papel do aprendizado no desenvolvimento dessas possibilidades está bastante explícita nas obras de Vygotsky dedicadas aos sujeitos com necessidades educativas especiais. Assim, ele diz:

“O comportamento atualizado é apenas uma infinitésima parte do comportamento possível. O homem está cheio de possibilidades não realizadas (...)”

*“Todas as crianças podem aprender e se desenvolver...As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental”*⁴.

Nessa abordagem, a expectativa com relação às possibilidades de desenvolvimento de nossos sujeitos é bem diferente daquela dominante na sociedade de uma forma geral. Entretanto, não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento. É necessário que o processo de ensino-aprendizagem seja adequadamente organizado. Como seria essa organização? Vejamos, a seguir, algumas de suas pistas.

Implicações para a prática de intervenção

Os pressupostos apresentados têm ricas implicações na prática pedagógica. Segundo tais pressupostos, o *aluno real*, no caso, o aluno *com necessidades educativas especiais* determinaria os recursos metodológicos a serem utilizados. É assim que “*nas crianças com os problemas mais sérios deve-se desenvolver os sentidos sadios para compensar os que foram perdidos*”⁴.

Desse modo, para os cegos os recursos e instrumentos metodológicos devem explorar preferencialmente as sensações auditivas, táteis, cinestésicas, tal como se dá no uso do Braille, da música, no desenvolvimento da oralidade etc. Enfim, deve-se propiciar ao cego possibilidades de explorar e interagir com os objetos de conhecimento, através dos seus sentidos sadios. No caso dos surdos, por sua vez, devem-se privilegiar recursos visuais, espaciais. Esse caminho seria o mais fácil, pois parte das reais possibilidades do aluno, o que lhe permitiria se apropriar do objeto de conhecimento de uma maneira mais eficiente⁵.

Se os recursos metodológicos devem se adequar às necessidades dos alunos, o que dizer do *conteúdo* a ser assimilado? Tal questão preocupa os docentes e para ela Vygotsky também tem uma solução. Para ele *o objetivo da educação do aluno dito especial é atingir o mesmo fim da criança dita não especial, utilizando meios diferentes*. Isto parece implicar uma contradição que é apenas aparente porque *é precisamente para que a criança dita especial possa atingir o mesmo que a criança dita não especial, que se devem utilizar meios absolutamente especiais*.

São, portanto, três os pontos que determinam todo o círculo do que é chamado de *defectologia prática*:

1. O *que há em comum* entre os objetivos da educação especial e da geral;
2. A *particularidade* e a *peculiaridade* dos *meios* aplicados na educação do aluno dito especial;
3. O caráter *criador* que deve fazer da educação do especial uma educação de superação social, de educação social e não uma “escola de retardados mentais”, o que impõe não se subjugar-se à deficiência, mas superá-la.

A educação do aluno com necessidades especiais pressuporia, assim, a passagem de uma pedagogia terapêutica, que se centra nos déficits dos alunos, para uma pedagogia criativamente positiva, cuja visão é *prospectiva*, isto é, uma pedagogia que visa ao desenvolvimento do aluno, que investe nas suas *possibilidades*. Assim sendo, em vez de se centrar a atenção na noção de déficit ou lesão que impede ou limita o desenvolvimento, a atenção é focalizada nas formas como o ambiente social e cultural podem mediar relações significativas entre as pessoas com necessidades educativas especiais e o meio, de modo que elas tenham acesso ao conhecimento e à cultura.

Os pressupostos de Vygotsky, apesar de formulados na década de 30, são absolutamente atuais e coincidem com muitos dos objetivos da escola inclusiva. Implicam o enriquecimento do ambiente de aprendizagem, dos recursos e meios a serem utilizados e não uma educação empobrecida, como era comum se encontrar em escolas especiais.

Vygotsky considera que a deficiência, defeito ou problema não constituiriam, em si, um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo. O que poderia constituir esse impedimento seriam as medições estabelecidas, as formas de lidarmos com o problema, negando possibilidades de trocas e relações significativas que favorecem o crescimento do indivíduo. Nas palavras do autor:

“O efeito do déficit/defeito na personalidade e na constituição psicológica da criança é secundário porque as crianças não sentem diretamente seu estado de handicap. As causas primárias, a sua dita forma especial de desenvolvimento são as limitadas restrições colocadas na criança pela sociedade. É a realização sociopsicológica das possibilidades da criança que decide o destino da personalidade, não o déficit em si”².

Em outras palavras, podemos dizer que, para o desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky centraliza seu enfoque nas possibilidades oferecidas pelas mediações estabelecidas.

O conceito de mediação é central em sua teoria e faz-se necessário determos um pouco nele.

Mediação pedagógica e semiótica

O termo *mediação* deve ser entendido como o *elo intermediário* entre o indivíduo e o meio. Essa *mediação* é feita pelo OUTRO ou pelos SIGNOS. Quando feita pelo outro - - adultos, professores, colegas mais adiantados, amigos - é chamada de *mediação pedagógica*. Quando feita pelos SIGNOS - dentre os quais o mais importante é a linguagem - denominamos de *mediação semiótica*. Essas dimensões não são independentes nem excludentes. Na verdade, são interdependentes e acontecem ao mesmo tempo. A separação que aqui se faz das duas se dá apenas por motivo de ordem didática.

O conceito de mediação remete à questão da *intervenção*. Como já vimos, não é qualquer intervenção que possibilita o desenvolvimento do indivíduo. Uma intervenção adequada deve possibilitar trocas do indivíduo com o objeto de conhecimento; deve possibilitar ao indivíduo *agir* sobre o objeto de conhecimento, qualquer que seja sua natureza, explorando sua constituição física, estabelecendo relações entre objetos da mesma natureza -- comparando, ordenando, seriando, classificando, levantando hipóteses etc. Apesar desse ser um dos pilares da teoria de Piaget, para quem *a inteligência tem sua origem nas coordenações de ações*, também Vygotsky enfatiza a necessidade da *ação* para o desenvolvimento intelectual, pois para ele o desenvolvimento da inteligência *abstrata* está profundamente interligado ao da inteligência *prática*⁵.

Na perspectiva vygotskyana, a ação planejada seria um dos marcos diferenciadores entre o homem e o animal. Segundo Leontiev⁶, a atividade humana (ação planejada) implicaria *intenção* e *volição* ou *ação voluntária*; uma finalidade ou objetivos a atingir e os meios ou recursos para agir. Essa atividade estaria implicitamente ligada a uma necessidade básica do sujeito.

Assim sendo, é preciso que o professor fique atento para que as *ações* sobre os objetos não se esgotem em si mesmas, não se reduzam a mero treino de habilidades perceptivo-motoras. Nessa perspectiva, colocar o aluno como sujeito do processo, implica

conhecer as suas necessidades, sua volição (seu desejo) e coordenar as intenções deste com as de quem intervém, tendo sempre em mente que o objetivo é promover o desenvolvimento cognitivo do aluno. Tendo isso em mente, será mais fácil estabelecer os meios ou instrumentos para realizar a ação planejada.

Para a *mediação pedagógica*, aqui assumida, são de extrema importância os pressupostos de Vygotsky, relacionados ao conceito de *constituição social* da mente e à relação que estabelece entre *aprendizado e desenvolvimento*, no qual se insere a noção de ZDP.

Para Vygotsky, o indivíduo é constituído socialmente: todas as suas funções psicológicas têm origem social. Suas interações com o meio são construídas a partir de sua inserção em um universo histórico-cultural. A família, escola, comunidade e seus elementos constituintes -- pais, irmãos, professores, colegas, amigos -- fazem parte desse universo histórico-cultural e servem de elo intermediário entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Esse conceito de constituição social da mente é formalmente explicitado por Vygotsky:

*Um processo **interpessoal** (entre pessoas) é transformado num processo **intrapessoal** (no interior da pessoa). Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro **entre pessoas** (interpsicológica) e, depois, no **interior da criança** (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos³.*

O texto acima chama a atenção para a importância das *interações* no aprendizado do indivíduo. Sendo assim, além de possibilitar *ações, trocas* entre o sujeito e o objeto de conhecimento, é fundamental possibilitar *trocadas* entre os sujeitos, *inter-ações*. Ressaltamos, aqui, tanto a relação professor/aluno, quanto a relação entre alunos. A qualidade das interações é essencial para todos, mas, sobretudo, para aquelas crianças com necessidades educativas especiais que passam pelo processo de inclusão. O desenvolvimento desse processo é constituído pelas formas de interação e pode produzir êxitos ou fracassos, dependendo da maneira como ela é conduzida.

Nessa mesma linha de pensamento, Smolka & Laplane⁷ afirmam que a maior facilidade ou dificuldade para aprender, assim como as muitas diferenças entre os indivíduos, teriam origem na complexa trama de relações e na participação de diferentes grupos na vida social, nos modos de fazer parte da cultura.

O trabalho em grupos, e principalmente em *duplas*, é muito produtivo para o aprendizado do aluno. Vários estudos, tanto piagetianos, quanto vygotkianos mostram a importância das trocas com colegas para o aprendizado. O trabalho em *dupla* é extremamente produtivo para os alunos que estão se incluindo. Mas, atenção, o professor deve ser cuidadoso ao constituir os grupos ou duplas. Teberosky (apud Freire Costa⁴) chama a atenção para o fato de que as duplas ideais são aquelas constituídas por alunos de níveis de desenvolvimento diferente, mas não com uma defasagem muito grande entre os mesmos. Assim sendo, o companheiro mais adiantado pode ajudar o colega, sem, entretanto, anular a sua participação.

Ao se falar em *mediação pedagógica*, não podemos deixar de retomar a noção de ZDP. Estudos recentes têm ampliado essa noção e se referem a ela como um sistema de

suporte ou *andaime* e estabelecem uma relação desse sistema com o desenvolvimento do aluno. Nesse sistema de suporte ou *andaime*, o professor, pares mais competentes e, também, recursos metodológicos e materiais utilizados são representados pela metáfora dos andaimes que, na construção de um edifício, são usados como suporte, a partir do qual se fazem subir as paredes. Observam Mortimer e Carvalho⁸:

Há uma relação entre o sistema de suporte externo – apostilas, experiências, professor – e as estruturas internas. Os componentes desse sistema externo são janelas na evolução e aparecimento de construtos cognitivos, sendo uma parte essencial do sistema funcional, pois dão oportunidade a que mudanças ocorram nos sujeitos e permitem ao pesquisador ter acesso a essas mudanças.

Dessa maneira, é interessante considerar a importância dos recursos oferecidos pelo desenvolvimento tecnológico -- como o uso do computador e outros recursos multimídia -- na educação dos sujeitos com necessidades educativas especiais.

Assim como a produção de instrumentos técnicos, a produção de instrumentos *semióticos* ou desenvolvimento da *função semiótica* está no cerne da teoria de Vygotsky. A significação (criação e uso de signos) é atividade fundamental do ser humano, atividade que o constitui e transforma, que, como a ação planejada, o diferencia do animal do ponto de vista psicológico.

A função semiótica se manifesta pela capacidade de a criança *representar* objetos e fatos ausentes conhecidos, através de um conjunto de condutas que aparecem mais ou menos simultaneamente: a imitação na ausência do modelo, as imagens mentais, o desenho, o jogo simbólico ou brincadeira do faz-de-conta, a linguagem de uma forma geral (língua oral, Língua de Sinais etc). Observe-se que a capacidade de representação, por possibilitar ao indivíduo evocar objetos ausentes, tornando-os *presentes* para os sujeitos, permite comunicação efetiva entre eles e construções mentais sobre a realidade⁵.

No desenvolvimento da função semiótica, Vygotsky enfatiza a importância das brincadeiras e dos jogos do faz-de-conta. Nesses jogos, ao substituir um objeto por outro (um cavalo por um cabo de vassoura; um bebê por um pano enrolado, etc) a criança está trabalhando a capacidade de representação, essencial para o desenvolvimento da linguagem (e muito especificamente da linguagem escrita), a mais importante das funções representativas ou semióticas.

O desenvolvimento da linguagem- a mais importante das funções de representação- pressupõe, então, o desenvolvimento dos sistemas semióticos (ou sistemas de signos).

Para Vygotsky, os signos são *meios auxiliares*: agem como instrumentos da atividade psicológica, de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Na sua forma mais elementar, o signo é uma *marca externa*, que auxilia em tarefas que exigem memória, atenção. O signo, como *instrumento psicológico*, isto é, como *mediador*, aumenta a capacidade de atenção e de memória e, sobretudo, permite maior controle voluntário do sujeito sobre sua atividade. A memória, mediada por signos, por exemplo, é mais poderosa do que a memória não-mediada⁹.

Ao longo do processo de desenvolvimento, a utilização de marcas externas vai se transformando em processos internos de mediação.

O desenvolvimento da *função semiótica* constitui uma das tarefas essenciais do professor de alunos com necessidades educativas especiais, uma vez que é fundamental

para o desenvolvimento da linguagem de uma forma geral (não só da linguagem oral, mas também da linguagem escrita e de outras formas de representação, como a Língua de Sinais). Muitos deles apresentam um atraso significativo nessa função, o que se constitui em um obstáculo para o desenvolvimento da linguagem e apropriação da língua escrita.

Muitas são as formas que podem ser trabalhadas pelos professores em relação à *função semiótica*, promovendo o uso de signos diversos, em atividades, jogos, em que se usam determinadas *marcas* para registrar lugares, sons, objetos, conceitos. Trabalhar com sinais convencionais usados na sociedade, como sinais de trânsito, bandeiras, etc., leva os alunos a descobrir o que esses sinais representam. Pode-se trabalhar, também, associações entre sinais e execução de determinadas ordens, brincadeiras de ‘faz-de-conta’, teatros, fantoches, etc. Enfim, é importante os professores explorarem intensamente os *signos* -- ou marcas externas, objetivando levar os alunos a perceberem que eles *representam* algo, mas não se confundem com aquilo que representam⁵.

Devido à natureza sociocultural do homem, a linguagem se dá na e pela interação verbal, seja diretamente com membros da comunidade, seja através de elementos culturais estruturados e oferecidos pelo meio ambiente. O desenvolvimento da linguagem pressupõe, pois, a possibilidade de imersão e ação intensas no mundo da linguagem – quer falada, quer escrita, ou demais códigos, como a Língua de Sinais.

Essa imersão implica possibilidades de *dialogia*, de interação verbal, de *expressão* do pensamento pela linguagem, de contato e manipulação dos mais variados portadores de texto (rótulos, histórias em quadrinhos, contos, jornais, revistas, bilhetes, cartas, anúncios, receitas, cartazes, etc).

É no *exercício da linguagem* que a criança a desenvolve. As possibilidades de *diálogo* - entre professor/aluno, entre aluno e seus pares -- é fator decisivo para o seu desenvolvimento lingüístico. Nos trabalhos dedicados ao ensino especial, Vygotsky enfatiza que

“...os instrumentos lingüísticos, qualquer que seja sua forma, determinam desenvolvimento. Todos os sistemas (Braille, Língua de Sinais, datilologia, etc.) são instrumentos embebidos na ação e dão origem a significados. Eles permitem a uma criança internalizar a linguagem e a desenvolver aquelas funções mentais superiores para as quais a linguagem serve como base”¹⁰

O parágrafo acima destaca que é a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem. Além da função comunicativa, Vygotsky enfatiza, também, sua função de pensamento generalizante. A linguagem ordena o real, possibilita o agrupamento de todos os elementos de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual⁹.

Assim, segundo o autor¹¹, a linguagem organiza o pensamento. Entretanto, tal função organizadora não exclui a comunicativa, pois é para se comunicar melhor, para interagir que o pensamento é organizado. Podemos verificar que, à medida que a criança se expressa e percebe que há um interlocutor procurando entender o que diz, sentirá a necessidade de se organizar, de deixar seu pensamento claro para que seja entendida. E quanto mais possibilidades tiver de interagir verbalmente com outros, mais possibilidades terá de desenvolver sua linguagem e organizar seu pensamento.

O exercício da linguagem implica, também, a possibilidade de *expressão*. Expressar *o que se pensa e como se pensa*. Falar do que está planejando fazer, contar sobre um passeio ou um evento qualquer, narrar uma história que ouviu.

O surgimento e desenvolvimento da linguagem implicam, além da possibilidade de, a *necessidade* de se expressar, o que é provocado pelo enfrentamento de *situações práticas*, que impulsionem, *motivem* o sujeito a ‘falar’. Isto seria válido tanto para o aprendizado de palavras quanto para a construção de enunciados. Neste sentido, *linguagem* e *atividade prática* estão intimamente relacionadas. Esta relação é assim expressa por Vygotsky¹¹.

“...o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando **a fala e a atividade prática**, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, **se convergem**.”

As colocações acima são de *suma* importância para a educação dos sujeitos com necessidades educativas especiais! Pois, se a linguagem pressupõe dialogia, e se há uma relação íntima entre *linguagem* e *pensamento*, entre *linguagem* e *atividade prática*, uma forma bastante profícua de os educadores promoverem o desenvolvimento cognitivo de seus alunos é criar situações práticas que os motivem a exercitar a linguagem.

Um exemplo das implicações das formas de mediação pedagógica e semiótica sobre o desenvolvimento de alunos com necessidades educativas especiais pode ser visto no artigo da autora intitulado: *Produção escrita e mediação: o papel do contexto escolar na produção escrita de sujeitos com necessidades educativas especiais*. Este artigo encontra-se postado neste espaço.

Considerações finais

Como o texto nos mostra, as contribuições de Vygotsky para a educação dos alunos com necessidades especiais são inúmeras. Aqui oferecemos apenas alguns pontos centrais de sua obra, objetivando provocar no leitor o desejo de conhecê-la melhor.

Um dos valores inestimáveis da obra de Vygotsky é que, além da preocupação em buscar novos paradigmas para a compreensão da *psyché* humana, propõe novas propostas de intervenção a partir deles. Assim é que, ao mesmo tempo em que nos propõe um novo olhar sobre a dita “deficiência”, nos dá pistas de como agir para superá-la.

A sua crença na plasticidade do ser humano e da inteligência abre nossos horizontes com relação às possibilidades de desenvolvimento do indivíduo, qualquer que seja sua limitação.

Os seus conceitos de mediação pedagógica e semiótica, de ZDP – entre outros – valorizam e dignificam o papel de quem intervém e nos mostram a importância da linguagem no desenvolvimento do indivíduo, das inter-relações, da dialogia, do que e como se fala na prática de intervenção.

Seus trabalhos mostram-nos, também, que a educação do aluno com necessidades educativas especiais almeja os mesmos objetivos da educação do aluno dito “não-especial”. Os meios, as formas de se atingir esses objetivos é que seriam diferentes. Produzir esses meios implica pensar uma educação enriquecida, criativa, que possa se utilizar de instrumentos diversos, destacando-se os produzidos pela modernidade, para que esse sujeito desfrute de uma educação de alta qualidade.

Enfim, toda a obra de Vygotsky aponta para uma radical mudança frente aos alunos com necessidades educativas especiais. Nesse sentido, a “deficiência” ou “limites”, caso existam, não podem mais ser usados como “álibi”, como justificativa da estagnação, da educação empobrecida, da discriminação ou exclusão.

SUMMARY

Overcoming limits: Vygotsky's contribution to special education

This text has the aim to show the contribution of Vygotsky to the work with individuals having special educative necessities. Vygotsky's work points out innovative alternatives concerning special education besides offering a new paradigm for the understanding of flowing problems. Vygotsky uses a dialect prospective approach of the individual and the society as well. By doing so, he concentrates his work considering the individuals' possibilities, not their "deficits" or limitations. He shows that such "deficits" can become a source of development, which contradicts many opposing views.

KEY WORDS: *Education special. Vygotsky.. Psychopedagogical. Intervention.*

REFERÊNCIAS

1. VALSINER J. *Developmental psychology in the Soviet Union*. Sussex: The Harvester Press; 1988.
2. VYGOTSKY L. S. Obras completas. Tomo cinco: *Fundamentos de Defectologia*. Havana: Editorial Pueblo Y Educación; 1989.
3. VYGOTSKY L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes; 1984.
4. FREIRE COSTA, Dóris Anita. *A apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos: interação entre fatores contextuais, L1 e L2 na busca de um bilinguismo funcional*. [Tese Doutorado]. Belo Horizonte: FALE, Universidade Federal de Minas Gerais; 2001.
5. FREIRE COSTA, D. A. *Construindo possibilidades educativas para alunos com necessidades especiais*. Educação especial inclusiva (Livro do aluno). PUC Minas Virtual; 2004:97-114.
6. LEONTIEV, A.N. *Actividad, consciência y personalidad*, Buenos Aires: Ciências del Hombre; 1978.
7. SMOLKA, A.L.B, DE LAPLANE, A.L.F. Processos de cultura e internalização. Revista Viver: mente e cérebro. Coleção Memória da Pedagogia: *Lev Semenovich Vygotsky – uma educação dialética*. São Paulo: Duetto; 2005: 76-83.
8. MORTIMER E.F., CARVALHO A.M.P. *Referenciais teóricos em salas de aula de ciências*. Versão modificada de trabalho apresentado na 17ª Reunião Anual da ANPED; Caxambu, MG: 1994.
9. OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo:Scipione; 1993.
10. WERSTCH, J. *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press; 1990.
11. VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto; 1979.
12. FREIRE COSTA, D. A. *Produção escrita e mediação: o papel do contexto escolar na produção escrita de sujeitos com necessidades educativas especiais*. Revista. Psicopedagogia, 2004; 65: 94-107.