

# DESENVOLVIMENTO HUMANO, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AS DISPUTAS POR SIGNIFICAÇÃO NO CAMPO DISCURSIVO

Glaucia Eunice Gonçalves da Silva<sup>1</sup>  
Rosivete Oliveira Silva<sup>2</sup>

## RESUMO

Pode se dizer que o desenvolvimento humano da pessoa com deficiência intelectual não é uma condição, um atributo, é um sentido fixado a partir de um campo discursivo. Assim, para Vigotsky (2012), o ser humano é também estrutura biológica, mas, o seu processo de desenvolvimento é resultado das relações históricas e culturais, tendo as práticas sociais como mediação principal para tal desenvolvimento. Essas práticas sociais são constituídas a partir dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos presentes nas práticas discursivas. Assim, para Mendonça (2009), as práticas discursivas são empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais e não aparece como algo a ser simplesmente desvendado, desvelado, mas compreendido, a partir de sua miríade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades. Nesta perspectiva, a noção de desenvolvimento humano e deficiência intelectual não possui um sentido finalístico, ou seja, as possibilidades de significação são infinitas, sempre permeadas por relações que têm características precárias e contingentes. Nesta perspectiva, este artigo propõe uma análise sobre a produção de sentidos em torno dos significantes desenvolvimento humano e aprendizagem numa perspectiva teórica-discursiva. Assim, tratando-se de pessoas com deficiência intelectual, objetiva-se compreender a articulação entre desenvolvimento humano e práticas sociais. A Teoria do Discurso (LACLAU e MOUFFE, 1985) é a abordagem teórica metodológica potente para analisar os processos de significação, a partir de articulações no campo discursivo. Assim, cabe analisar como as disputas em torno dos diversos significados de desenvolvimento humano influenciam nas práticas sociais, assim como as ações desenvolvidas pelos diversos elementos no contexto escolar se articulam na formação do significante desenvolvimento humano e quais implicações produzem para as pessoas com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Significado; Prática discursiva; Contexto escolar.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação/UFMT.

<sup>2</sup> Mestre em Educação /UFMT

## INTRODUÇÃO

As escolas são espaços educativos onde emergem diferentes identidades e configura-se novos cenários de pluralidade. Assim, o contexto escolar configura-se como “campo do social e do político para a produtividade e a polissemia, para a ambiguidade e a indeterminação, para a multiplicidade e a disseminação do processo de significação e de produção de sentido” (SILVA, 2010, p.09). Esse movimento implica em formações discursivas, “é o terreno necessário de constituição de toda prática social”(LACLAU, 1987, p.189). Essas práticas sociais são constituídas a partir dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos compondo um campo discursivo. Para Laclau (1987), um sistema discursivo só existe como limitação parcial de um excesso de sentidos que o subverte. Este excesso, na medida em que é inerente a toda situação discursiva, é o terreno necessário da constituição de toda prática social designado como campo discursivo.

Dessarte, o campo discursivo constituído no contexto escolar são compreendidos por sujeitos, identidades, grupos sociais e não aparece como algo a ser simplesmente desvendado, desvelado, mas compreendido, a partir de sua miríade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades (MENDONÇA, 2009). Nesta perspectiva, a noção de desenvolvimento humano e deficiência intelectual não possui um sentido finalístico, ou seja, as possibilidades de significação são infinitas, sempre permeadas por relações que têm características precárias e contingentes. Isto posto, este artigo propõe um panorama relacional em torno dos significantes desenvolvimento humano, deficiência intelectual e prática social no campo discursivo. Assim, tratando-se de pessoas com deficiência intelectual, objetiva-se compreender a articulação entre desenvolvimento humano e práticas sociais.

Para Burity (2010, p.07),

Uma conjuntura de construção democrática assolada por incertezas econômicas e pelo efeito tão insidioso quanto avassalador da “globalização”, lançou-se à educação um formidável desafio, de ser fiadora de uma nova experiência do estar-junto. Na mesma conjuntura, e buscando sua visibilidade e legitimidade pública por meio da postulação de uma exigência da democracia, múltiplas formas de articulação de demandas vieram à tona manejando a linguagem dos direitos, pedindo atendimento de carências ou

reconhecimento de identidades. O efeito combinado desses processos foi o de intensificar a percepção, de um lado, da instabilidade e incerteza da ordem de coisas vigente (sua crise ou sua transição para outra situação), e de outro, da maleabilidade e abertura do real a novas experiências do estar-junto, do vínculo social.

As pessoas com deficiência intelectual articulam suas identidades a outras identidades deslocadas, em busca de reinvenção, podem encontrar trajetórias comuns e descobrir que caminhar junto pode ser mais exitoso e aprazível. “E nisto a dimensão disseminativa detém-se por algum tempo, o suficiente para produzir uma identidade coletiva ou para engrossar as fileiras de outra(s) já existente(s).” (BURITY, 1997, p.142)

Nesta perspectiva, o que se pretende é compreender esse movimento entre as diferentes identidades nas relações com a pessoa com deficiência intelectual, percebendo neste campo discursivo o que favorece, ou não, a pessoa com deficiência intelectual no que tange ao seu desenvolvimento.

## DESENVOLVIMENTO HUMANO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PRÁTICAS DISCURSIVAS E OS SENTIDOS PRODUZIDOS

Antes de iniciar as discussões específicas sobre desenvolvimento humano, cabe ressaltar a importância de discutir sobre produção de sentidos e significados. A disputa por significados é uma luta por hegemonia, articulada a partir das suturas produzidas nas práticas de significação. Todo significado não se esgota em si, não se realiza plenamente. Dessa, forma, compreende-se que uma estrutura discursiva pode ser ressignificada a partir das suturas existentes.

Sutura figura como elemento que está ausente, é uma falta que pode ser preenchida (LACLAU,1987). As suturas são espaços vazios que permitem que outros significados, além daqueles já existentes, entrem no campo discursivo. Essa disputa, em torno de um novo significado, ameaça o discurso hegemônico. As práticas hegemônicas visam preencher as suturas do discurso. Esse preenchimento é sempre provisório, pois os sentidos são completados no ato de enunciação a partir da identidade dos agentes que propõe o sentido.

A partir de Derrida, Laclau (2011) alega que o sentido genuíno e verdadeiro é a vontade de dizer a verdade, contudo ele não guarda a verdade, ele a precede como uma antecipação. O sentido, de antemão, estabelece uma relação com a identidade do agente para só depois estabelecer uma relação com o objeto que se pretende representar. O sentido não está subordinado ao conhecimento impregnado no objeto representado, portanto não existe uma essência na constituição do sentido que só pode ser resultante de uma intervenção contingente vis-à-vis.

Essa noção de sentido, enfatiza a importância da contingência, mas exige uma discussão sobre as conexões estabelecidas entre as identidades que se relacionam no processo de significação. Se nesse processo somente a dimensão da contingência for destacada, haverá uma contraditória forma de essencialismo que apregoa que cada identidade é plenamente constituída em si mesma, sem necessitar de nada fora de si para essa constituição. Os sentidos seriam constitutos nus pertencentes a cada identidade. Nessa visão, “o debate político seria impossível e a vida política seria um diálogo de surdos, no qual só teríamos proposições incomensuráveis” (LACLAU, 2011, p.143). Isso não acontece, porque toda produção de sentido apesar de relacional, fluída e instável, é ao mesmo tempo, contingente às identidades e comensuráveis ao campo discursivo.

Desta forma, os sentidos sociais estão constantemente permeados pelas inconstâncias que carregam as noções de contingência e de precariedade. A contingência é inimiga da concepção teleológica da história, presente em metarrelatos e/ou tentativas universalizantes de predição social. Pensar a partir da contingência impede-nos de tomarmos as relações sociais para além de injunções contextualizadas. Somente a partir daí, da análise *stricto sensu* de discursos em disputa, é que podemos produzir inferências, mas mesmo assim, a infinitude do real pode nos pregar peças, tendo em vista que o sujeito, ou a classe universal, não são inexorabilidades, mas tão-somente resultados de contingências históricas. Precariedade, por sua vez, revela que mesmo que um discurso consiga fazer-se contingentemente hegemônico, esse não o será para todo o sempre, como um “fim da história”. A história das relações humanas não tem propriamente um final, eis que se apresenta como uma seqüência infinita de fatos, interpretações sobre esses fatos, sobre os quais não temos o direito, o poder, ou mesmo a arrogância, a partir do esquema teórico de Laclau, de predizer cenários finais. (MENDONÇA, 2009, p.157)

É esse fluxo de produção de sentidos que oportuniza as práticas de significação. Os significados se estabelecem nas relações entre as pessoas, portanto nunca é unívoco ou imediato. O significado fixa sentido, mas nem por isso tornam-se fechados ou auto-suficiente, sempre estão vulneráveis a suturas e portanto a incorporação de novos significados.

Os significados por sua vez são constituídos a partir dos sentidos fixados, produzem efeitos, constituem um discurso.

Se vista como prática de significação, a cultura não pode deixar de ser relação social. Vista como prática, fica fácil ver também seu caráter relacional e social. Produzimos significados, procuramos obter efeitos de sentido, no interior de grupos sociais, em relação com outros indivíduos e com outros grupos sociais. Por meio do processo de significação construímos nossa posição de sujeito e nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, e procuramos constituir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos. Produzimos significados e sentidos que prevaleçam relativamente aos significados e aos sentidos de outros indivíduos e de outros grupos. (SILVA, 2010, p.21)

Essa disputa por significados é pertinente na pesquisa sobre deficiência intelectual e desenvolvimento humano, pois o olhar sobre essas identidades é fundamental para as políticas educacionais produzidas. Cabe investigar os significados hegemônicos e como as práticas articuladas a esses significados demudam a identidade da pessoa com deficiência.

Os sentidos permeiam as práticas discursivas, condicionam identidades e fixam significados. Assim, pretende-se ilustrar os sentidos em torno do significante desenvolvimento humano no contexto educacional e as implicações para a pessoa com deficiência intelectual.

Primeiramente, desenvolvimento humano não é um significante usado costumeiramente na escola. As discussões escolares se dão em torno da aprendizagem como aquisição de conhecimentos construídos por meio de um elo intermediário entre o ser humano e o ambiente, contudo para Vigotski (2010, p.103), o desenvolvimento é maior que aprendizagem. A aprendizagem é um processo exterior que utiliza os resultados do desenvolvimento. O processo de desenvolvimento é independente daquele que a criança aprende na escola.

A capacidade de raciocínio, a construção das ideias sobre o que a rodeia, as interpretações das causas físicas, o domínio da lógica são processos autônomos

que independem da aprendizagem escolar. Isso é tão evidente que as pessoas que não tiveram acesso à escola, apresentaram desenvolvimento. Portanto, tensiona-se o discurso hegemônico que fixa a escola como espaço incontrovertível de aprendizagem. Esse discurso privilegia a escola e os conhecimentos selecionados em detrimento das identidades das pessoas com deficiência intelectual, pois a restrição de desenvolvimento humano em aprendizagem escolar implica em dizer que só os alunos que são bem sucedidos frente as atividades propostas pela escola se desenvolvem.

É claro que esta teoria implica uma completa independência do processo de desenvolvimento e do de aprendizagem, e chega até a postular uma nítida separação de ambos os processos no tempo. O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a conseqüente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos. O curso de desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento. Semelhante concepção não permite sequer colocar o problema do papel que podem desempenhar, no desenvolvimento, a aprendizagem e a maturação das funções ativadas no curso da aprendizagem. O desenvolvimento e a maturação destas funções representam um pressuposto e não um resultado da aprendizagem. (VIGOTSKI, 2010, p. 104)

Os saberes escolares são universalizados e legitimados por determinados grupos que ignoram a diversidade identitárias no contexto escolar. “Com base nesse debate, são postos em lados opostos os sujeitos que dominam os saberes deslegitimados.” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 91) Assim como aqueles que se relacionam com saberes a partir de outras lógicas ou temporalidades. Essa relação antagônica elege uma identidade como normal cujas características estão aptas à aprendizagem em detrimento da pessoa com deficiência intelectual cuja condição orgânica alude a limitação.

Pensar que a deficiência não está na pessoa, mas emerge nas práticas sociais e que toda pessoa independente de sua condição se desenvolve, tensiona o discurso hegemônico cuja essência biológica é suprema e definitiva.

Para Vigotski (2012), cada etapa do desenvolvimento do ser humano tem fases e apresenta particularidades que não se diferencia da criança com deficiência que também apresenta uma estrutura do organismo e da personalidade que lhe é peculiar. Assim, universalizar o desenvolvimento humano implica em reconhecer as

relações de poder que permeiam o contexto escolar e a exclusão e subordinação das pessoas com deficiência intelectual nesses espaços educativos.

A deficiência intelectual se afirma como mera particularidade numa relação puramente diferencial cujo contexto escolar constitui o interior do sistema de poder que impede a constituição da identidade e, simultaneamente, é sua condição de existência. “E toda vitória contra o sistema desestabiliza também a identidade da força vitoriosa.” (LACLAU, 2011, p.57)

Há uma clara relação entre a identidade particular da pessoa com deficiência intelectual e as identidades das pessoas cujas características biológicas não alteram suas atividades cognitivas. A relação destas identidades surge como horizontes incompletos na qual o universal é o símbolo de uma plenitude ausente e o particular existe no movimento contraditório da afirmação simultânea de uma identidade diferencial que também se constitui na universalidade, já que a identidade particular não está enclausurada. (LACLAU, 2011) Há uma contingencialidade em toda identidade e a universalidade não tem uma essência definitiva, mas é um significado que se universaliza e começa a representar a totalidade das demandas particulares equivalentes.

No contexto escolar, essa universalização se materializa nos tempos fixos (ano letivo, bimestre), nas metodologias abstratas, no conhecimento livresco, na organização curricular, na seleção de conteúdo. Concretiza-se na forma de conceber os avanços da criança como aprendizagem a partir de um instrumento comum a todos ignorando a singularidade e unicidade de cada identidade.

Para Vigotski (2007), desenvolvimento humano implica em rejeitar uma única forma de desenvolver-se, pois o desenvolvimento é resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Trata-se de um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamentos de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam as limitações que a criança encontra. Essa não é uma noção sobre o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, é um conceito vigotskiano que abarca a pessoa humana.

Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em

desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKI, 2007, p.103)

Assim tensiona-se o discurso hegemônico da aprendizagem como sinônimo de desenvolvimento, pois a aprendizagem é uma faceta do desenvolvimento humano. Cabe ressaltar ainda que como a aprendizagem está relacionada com a seleção cultural do que ensinar na escola, ainda associa-se a aprendizagem a saberes que privilegiam identidades, não abarcando a diversidade humana. Por fim, a aprendizagem escolar termina por centrar-se em conteúdos voltados para aquisição do sistema de escrita alfabético e resolução de operações aritméticas.

Para Vigotski (2007), o momento que uma criança assimila o significado de uma palavra ou domina uma operação matemática contraria o discurso dominante de que seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade, eles apenas começaram e que esse movimento inicial fornece a base para o desenvolvimento subsequente de vários processos internos altamente complexos no pensamento das crianças.

O processo de desenvolvimento é comum a todas as pessoas, mas a forma como isso se processualiza na pessoa com deficiência intelectual se difere, já que o ato educativo é prospectivo e não retrospectivo. Não pode ser baseado na falta, no déficit, no atraso, mas nas diferentes possibilidades que a criança tem de apropriar-se do conhecimento por meio da mediação dos instrumentos semióticos da cultura (PAN, 2008). A inteligência é passível de intervenção e transformação, pois constitui-se na prática social.

Diferentemente de muitos pesquisadores anteriores que estudavam criança deficiente, Vigotski concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências. (VIGOTSKI, 2010, p.34)

Deste modo, o discurso que aborda o desenvolvimento humano no contexto escolar marca o lugar social das pessoas com deficiência intelectual. Oferece-lhes



condição de doentes, retardados, incapazes entre outros sentidos que inferiorizam o aluno e compactua com a exclusão destes sujeitos.

Nessa análise, entram em jogo o valor e a natureza atribuídos às diferenças humanas. Quando as capacidades cognitivas são entendidas como naturalmente herdadas, são tomadas como responsáveis pela trajetória escolar dos indivíduos e das diferenças humanas. Esta é uma boa forma de mascarar os aspectos macroestruturais da realidade que costumam estar ocultos nas avaliações que sempre se reportam aos indivíduos, à sua deficiência, ou ao seu baixo nível intelectual. Em decorrência disso, justifica-se seu destino escolar e profissional. (PAN, 2008, p.68 )

Ao aceitar o desafio de estar-junto, faz-se necessário outras práticas sociais que despatologizem as pessoas com deficiência intelectual, alçando-as do lugar de inferioridade que ocupam no interior de determinados discursos. É uma busca por produzir territórios polissêmicos cujos sentidos abarquem modos singulares de desenvolvimento sem eleger um modelo hegemônico.

## CONSIDERAÇÕES CONTINGENCIAIS

As práticas discursivas que concebe aprendizagem como foco da escola corre o risco de fixar significados que ignoram a construção do aluno. Tais práticas consideram a exteriorização de um processo interno em detrimento de toda a complexidade que envolve o desenvolvimento. O desenvolvimento possibilita aprendizagens, mas que pode se diferenciar do modelo livresco e cartular cujas subjetividades são apagadas ou sufocadas pelo universalismo de identidades hegemônicas.

O que se percebe é a proliferação de sentidos e produção de significados que hegemonomizam padrões de desenvolvimento. O que se pretende não é instituir uma contra-hegemonia a partir das características específicas da pessoa com deficiência intelectual, o que se propõe é tensionar tal hegemonia, impedindo que se cristalizem como verdades biológicas intransponíveis.

Nessa perspectiva no que tangem ao desenvolvimento humano da pessoa com deficiência intelectual, cria-se demandas por novos discursos educativos

baseados em diferentes formas de desenvolver as identidades invisibilizadas no contexto escolar.

## REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

BURITY, J. Teoria do Discurso e Educação: Reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, 2010.

\_\_\_\_\_. **Psicanálise, identificação e a formação de atores coletivos**. Relatório de pesquisa. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1997.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Madrid:Letra E, 1987.

\_\_\_\_\_. **A razão populista**. São Paulo:Três Estrelas, 2013.

\_\_\_\_\_. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDONÇA, D. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 01, p. 153-169, jan/jun. 2009.

PAN, M. **O direito à diferença: uma reflexão sobre a deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba: Ibpex, 2008.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo:Ícone, 2010.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de defectología**. Machado Libros:Madrid, 2012.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo:Martins Fontes, 2007.