

CONFIGURAÇÕES SOCIAIS PARA A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA

SOCIAL CONFIGURATIONS FOR THE IDENTITY FORMATION OF THE PERSON WITH NEUROMOTORA PHYSICAL DEFICIENCY

AJUSTES SOCIALES PARA LA FORMACIÓN EN IDENTIDAD DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD FÍSICA NEUROMOTORA

Claudovil Barroso de ALMEIDA JUNIOR¹

RESUMO: O trabalho apresenta como temática as configurações sociais para a constituição da identidade do indivíduo com deficiência física neuromotora, a partir de reflexões sobre suas resistências e lutas na sociedade. Tendo como objetivo geral estabelecer um diálogo com autores, sejam estes: o sociólogo Norbert Elias e o sociointeracionista Lev Vigotski, na intenção de se contrapor ao discurso de segregação, posto como determinante ao desenvolvimento e aprendizagem de seres que apresentam essa condição. A pesquisa é exploratória, por meio da revisão de literatura, de natureza qualitativa. Nas considerações finais, observou-se que é na constante interação com sujeitos que possuem ou não deficiência, que os indivíduos com deficiência física neuromotora se constituem, pois é na dinâmica social que se estabelece a formação do que é propriamente humano, com perspectivas inclusivas.

Palavras-Chave: Configurações Sociais. Identidade. Deficiência física neuromotora.

ABSTRACT: The paper presents as thematic the social configurations for the constitution of the identity of the individual with neuromotor physical disability, based on reflections on their resistances and struggles in society. Having as a general objective to establish a dialogue with authors, be they: the sociologist Norbert Elias and the socio-interactionist Lev Vigotski, in the intention of opposing to the discourse of segregation, as a determinant to the development and learning of beings that have this condition. The research is exploratory, through the literature review, of a qualitative nature. In the final considerations, it was observed that it is in the constant interaction with subjects with or without disability that individuals with neuromotor physical disability are constituted, since it is in the social dynamics that the formation of what is properly human is established, with inclusive perspectives.

Keywords: Social Settings. Identity. Neuromotor physical disability.

RESUMEN: El trabajo presenta como temas sociales la constitución de la identidad del individuo con discapacidad física neuromotora, basada en reflexiones sobre su resistencia y luchas en la sociedad. Con el objetivo general de establecer un diálogo con los autores, sean ellos: el sociólogo Norbert Elias y el sociointeraccionista Lev Vigotski, con la intención de oponerse al discurso de segregación, que es un factor determinante en el desarrollo y el aprendizaje de los seres que tienen esta condición. La investigación es exploratoria, a través de una revisión de literatura, de naturaleza cualitativa. En las consideraciones finales, se observó que es en la interacción constante con sujetos que tienen o no discapacidades, que los individuos con discapacidades físicas neuromotoras se constituyen, ya que es en la dinámica social que se establece la formación de lo que es propriamente humano, con perspectivas inclusivas.

Palabras Clave: Configuración social. Identidad Discapacidad física neuromotora.

Submetido em: 23/01/2019

Aceito em: 04/07/2019

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá e em Pedagogia Escolar, com ênfase em Organização do Trabalho Pedagógico, pelo Centro Universitário Internacional. E-mail: claudovilbarroso@bol.com.br

INTRODUÇÃO

Desde o seu nascimento, a criança com algum tipo de deficiência, aqui representada pela deficiência física neuromotora, carregará internamente estigmas advindos da sociedade, isso porque as diferenças físicas são mensuradas pelo estabelecimento de padrões que a comunidade porta como “herança cultural”, no que concerne a idealização humana, perseguida permanentemente para categorizar o outro como normal (AMARAL, 1998).

A deficiência física neuromotora, poderá ser compreendida por "diferentes condições motoras que acometem as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congênicas ou adquiridas". (BRASIL, 2006).

É relevante saber que, a deficiência física neuromotora poderá ocorrer: antes, durante ou após o parto (BRAGA; PAZ JÚNIOR, 2008). Ao pensarmos sobre/nessa deficiência, é comum querer se reportar para um indivíduo vegetativo. Essa visão equivocada revela a ausências de discussões sobre a pessoa que possui essa condição, por meio de vários estigmas, fato que interfere na sua vida em sociedade.

Tendo como pressuposto esse contexto, o estudo tem como objetivo geral estabelecer um diálogo com os autores: Norbert Elias (sociólogo) e Lev Vigotski² (sociointeracionista), por entender que ambos se complementam e se contrapõem diante da narrativa hegemônica da anormalidade e da segregação, instaurada nos sujeitos com deficiência, com ênfase na pessoa com deficiência física neuromotora. Conceber um contraponto ao discurso dominante é buscar um diálogo com esses autores que provocam análises crítico-reflexivas sobre resistências e lutas em relação ao que é posto como determinante sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com essa deficiência.

A priori, o estudo estará fundamentado nas categorias de análises expostas na obra *Os Estabelecidos e os Outsiders*, de Norbert Elias (2000). Segundo o autor, esses dois grupos exemplificados viviam na comunidade imaginária de Wintson Parva, na Inglaterra, o primeiro acredita ser superior ao segundo, gerando relações estigmatizantes, consequentemente, relações de poder, simbolizadas em: preconceitos, diferenças e desigualdades sociais.

Assim, Elias (2000) analisa as relações sociais executadas pelas pessoas através de suas necessidades exercidas de maneira interdependente em seus grupos sociais e/ou em comunidade.

Posteriormente, se realizará uma nova compreensão sobre a educação especial e os processos de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência, por meio das contribuições dos estudos sobre a defectologia, realizados por Vigotski.

² A grafia do nome do sociointeracionista Lev Vigotski será representada desse modo, em razão de sua tradução para o português do Brasil.

CONFIGURAÇÕES SOCIAIS E A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NEUROMOTORA: PARA PENSAR A RESISTÊNCIA

A formação da identidade de uma pessoa com deficiência ou não está relacionada a uma rede de discursos. De certo, observa-se que os discursos que estão em volta da pessoa com deficiência – referencia-se à pessoa com deficiência física neuromotora, passa pelos discursos médicos e terapêuticos, bem como de familiares, do senso-comum e, na maioria dos casos de profissionais da educação, isto porque seu histórico é demarcado por experiências de rejeição, negação, reabilitação, pedagogia terapêutica, podendo chegar ao abando e a exclusão social (ALMEIDA JÚNIOR, 2018).

A narrativa de vida social da pessoa com deficiência física neuromotora é contrapor permanentemente à hegemonia da médica, representada pela anormalidade e da segregação, com possibilidades de resgatar e respeitar a singularidade dessa pessoa. Nesse sentido, para discutir essas narrativas haverá um diálogo com Norbert Elias e Lev Vigotski, na proposta de realizar reflexões sobre resistências e lutas passadas por pessoas com essa condição.

Para Elias (2000), cada pessoa possui um lugar único que a sociedade determina, podendo ser alterado pela rede de interdependência, de acordo com a configuração social presente, esta rede é elástica e móvel, o que oportuniza ao indivíduo a aquisição de variadas experiências em grupos sociais diversos, visto que ele encontra-se interligado a outros.

Ainda segundo o autor as redes de interdependência podem ser compreendidas como fios imaginários que interligam um indivíduo ao outro, possibilitando a formação da sociedade. Quando um indivíduo se modifica, inevitavelmente toda a estrutura é modificada, pois a convivência é entre redes, com a edificação e a socialização de conhecimentos aprendidos com outros indivíduos. Dessa maneira, para Norbert Elias (2000), não há como estudar o indivíduo fora de uma determinada rede de interdependência, já que o mesmo faz parte de uma.

Segundo o autor, ainda quando criança o sujeito constrói sua personalidade em conformidade com as redes de interdependências que está inserida, todavia, ao possuir avanços em suas aprendizagens sofrerão transformação, tornando um ser psicologicamente mais complexo. A interação entre crianças e com os adultos propicia a expansão de conhecimento de mundo, colaborando para compreender as culturas que fazem parte de seu contexto.

A identidade do indivíduo tem que ser respeitada, independentemente se possuir deficiência ou não. Para Elias (2000) essa particularidade é constatada quando este ser entra em contato com outros ou com novos grupos sociais dentro de uma rede de interdependência, auxiliando no processo de socialização desde a infância.

O indivíduo por estar dentro de uma rede de interdependência sofrerá influência na constituição de sua identidade. Nesse sentido, Elias (2000) corrobora ao evidenciar, que a criança por ser um ator social sua percepção diante de alguns fatos ou situações se diferencia.

Assim, se percebe que desde a infância as diferenças que constituem cada indivíduo são demarcadas pelas redes de interdependência, ou seja, as disputas entre os grupos são evidenciados por estereótipos que reafirmam a desigualdade social, visto que os indivíduos são produtos culturais e se diferenciam nos aspectos raciais, econômicos e sociais, tendo como consequência o preconceito, o estigma e a exclusão.

Segundo Elias (2000, p. 22), “[...] a exclusão e a estigmatização dos *outsiders* pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar”. Ainda para o autor,

A peça central dessa figuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhes são inerentes. Essa é também a precondição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo *outsider* por um grupo estabelecido. Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. (Ibid, 2000, p. 23).

As categorias “estabelecidos e *outsider*” idealizadas por Norbert Elias (2000) se definem nas relações que as negam como identidades sociais. Isto por que, a essência das tensões e conflitos entre as categorias é definida pela divisão de possibilidades de poder, visto que as relações que estão estabelecidas permanecem além dos aspectos econômicos, podem atingir relações do campo simbólico, sejam interpessoais ou intersubjetivas.

Essa verificação pode ser observada em meio ao contexto histórico, político, cultural e econômico com hegemonia, mediante sua representação negativa por meio de discriminações que são disseminadas no processo educacional que apresenta como proposta uma educação uniforme, sem se atentar às diferenças que estão nas escolas.

Atualmente, o que se presencia é a diversidade e as diferenças frequentando o espaço escolar, entretanto, essa realidade constantemente é desrespeitada por não cumprir o que a Constituição de 1988 prescreve ao oportunizar educação pública com o acesso de todos (BRASIL, 1988). O discurso teórico contradiz a prática educativa ao privilegiar o grupo dos estudantes sem deficiência, heteros, brancos, magros, ouvintes, cristãos..., enquanto que os alunos público-alvo da educação especial³, homossexuais, negros, gordos, surdos, frequentadores de religião de matriz africana..., são excluídos pela ausência da efetivação de políticas públicas, sendo reproduzidas com práticas pedagógicas que desencadeiam a exclusão social.

³ Pelo texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusão é público-alvo da educação: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, as categorias “os estabelecidos e os *outsiders*” (ELIAS, 2000), permitem a reflexão sobre a sociedade que está carregada de estereótipos representados pela intolerância, discriminação e exclusão social, através das relações de poder que, insistem em perseguir os indivíduos que fogem da norma estabelecida pela sociedade, evidenciados pelas pessoas com algum tipo de deficiência.

Ao fazer uma relação com os estudos elisianos, percebe-se uma figuração social em que os alunos com deficiência física neuromotora (*outsiders*) passam a ocupar o mesmo ambiente escolar (sala comum), como no caso de “Witson Parva” que os alunos sem deficiência (estabelecidos) já ocupam dando origem a uma disputa de forças entre os agentes escolares (crianças com e sem deficiência, professores do ensino comum e do atendimento educacional especializado, gestores, funcionários e dentre outros) por intermédio dos padrões de normalidade, bem como por meio da meritocracia que é estabelecida e reconhecida socialmente.

Parte-se do pressuposto de que o currículo escolar foi organizado por uma lógica de normalidade estabelecida neste cotidiano. O ideário pedagógico de aluno normal coloca-se como o princípio curricular norteador de uma perspectiva que orienta e nutre os estabelecidos dentro do cotidiano escolar. Professores, alunos, pais, comunidade escolar, embasam sua coesão grupal na normalidade como forma distintiva e superior de se relacionar com os deficientes, ou *outsiders*. Que implicações percebe-se nessa premissa? Ora, numa prática curricular guiada por princípios homogeneizantes, há uma concepção intrínseca de que o processo de aprendizagem é igual e ocorre da mesma forma para todos os sujeitos. Do mesmo modo, em tal prática, o foco é exclusivo no ensino, e o princípio da homogeneização faz constituir práticas de ensino centradas no coletivo: um único modelo válido de ensino, um padrão de tarefas a serem solicitadas, um modelo invariante de seqüências didáticas. (MENDES, 2008, p. 157).

Segundo Veiga-Neto (2001), a ação pedagógica diante desse contexto é encaminhada por princípios análogos, pelo fato da mesma ser igual e ocorrer da mesma maneira para todos os estudantes, sem levar em consideração as redes de interdependências criadas ao longo do processo educativo. Assim, a educação torna-se desestimulante, por não explorar situações pedagógicas que desenvolva todos os alunos.

A ocorrência dessas práticas oprime os alunos com deficiência física neuromotora, pois a “culpa” recairá sobre eles, representada pelo discurso da integração. Isto é, os profissionais da educação não estão preparados pedagogicamente para atender esses alunos, não permitindo com que eles interajam no processo de ensino e aprendizagem (VITALIANO; MANZINE, 2010).

Com isso, os ambientes educacionais precisam estar organizados na perspectiva inclusiva para atender às diferenças, alunos com ou sem deficiência física neuromotora. Diante dessa premissa, Minetto (2008) corrobora expondo que a organização curricular, precisa pensar no aluno como autor que irá divulgar sua cultura através da produção do conhecimento.

Nesse contexto, o direito à educação das pessoas com deficiência física neuromotora carece ser discutido por meio do olhar histórico, antropológico, principalmente sociológico, por

se entender que as pessoas estabelecem redes de relações desde a infância, contribuindo para que a criança perceba que ela é um ser sociável a partir da interação com o outro, originando o desenvolvimento de conhecimentos em condições de igualdade.

Os estudos elisianos sobre “os estabelecidos e os *outsiders*” além de provocarem sucessivas reflexões, contextualizam essas categorias de análise a partir de questões sociais, mediante estereótipos que incidem sobre as pessoas com deficiência física neuromotora, na medida em que as configurações auxiliam na sua marginalização no/do campo social, em vista da violência psicológica praticada por pessoas sem deficiência, a partir de modelos sociais que estigmatizam reforçando a busca por uma “normalidade” universal (ALMEIDA JÚNIOR, 2018).

Fundamentado nessa observação, a construção da personalidade das pessoas com deficiência física neuromotora precisa ser alicerçada em um diálogo transparente, situado por seu grupo/núcleo familiar. Assim, cada situação deverá ser trabalhada conjuntamente, envolvendo familiares e profissionais, com a finalidade de saber que sempre haverá o desenvolvimento dessa pessoa, mas com ressalvas, seja dentro de “padrões” esperados ou não.

Além disso, é fundamental o estímulo direcionado aos sujeitos com deficiência física neuromotora, para a quebra e/ou superação de barreiras impostas por configurações sociais, já que, por meio das redes de interdependências, os preconceitos e as discriminações são constituídos com a dinâmica das interações sociais, sofrendo alterações para a aquisição de novas configurações.

Para isso, torna-se relevante que a aprendizagem dos sujeitos com deficiência física neuromotora seja rica e variada desde a educação infantil. De acordo com Mello (2015) a apropriação de aprendizagens se inicia na infância por meio do incentivo ao desenvolvimento de capacidades e habilidades, a partir do real e/ou do concreto que estabelecerá a formação do que é propriamente humano. Dessa maneira, é preciso compreender e respeitar a identidade desses sujeitos, mediante suas aptidões e dificuldades, ao considerar sua realidade sócio-histórica.

Segundo Vigotski (1997), independentemente da deficiência, a relação estabelecida entre o sujeito e a sociedade será de transformação, isto porque, os atores sociais se relacionam entre si, com o aparecimento de uma “anormalidade de conduta”. Entretanto, o autor observa que não é a diferença orgânica ou biológica que origina o impedimento, mas como a sociedade visualiza a condição desse sujeito.

De certo, nas obras dedicadas ao estudo da Defectologia (entendida como campo semelhante à Educação Especial), Vigotski (1997) faz uma denúncia no tocante à pedagogia direcionada às crianças com deficiência, em razão de sua diferenciação para as demais crianças, por não perceber suas peculiaridades, e assim, o trabalho acontece com ações artificiais, diante de

um ambiente para atender o ideologicamente normal, com uma visão reabilitadora, na perspectiva de cura.

Apesar de todos os méritos, nossa escola especial se distingue pelo direito fundamental que ela limita seu educando [com deficiência física], em um estreito círculo do coletivo escolar; cria um mundo pequeno, separado e isolado, no que tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo fixa sua atenção na deficiência corporal e não incorpora a verdadeira vida. Nossa escola, em lugar de retirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente na criança hábitos que o levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a estes defeitos não só se paralisa a educação geral da criança, senão que também sua aprendizagem especial às vezes se reduz a zero. [...]. (VIGOTSKI, 1997, p.59).

Para Vigotski (1997) essa postura de visão reabilitadora que a escola especial possui sobre os alunos com deficiência, especialmente a deficiência física neuromotora, tem a intenção de corrigir o/algum “defeito” para normaliza-lo. Nesse contexto, a pedagogia tradicional precisa ser rompida paulatinamente, para que a pedagogia na perspectiva inclusiva aconteça, no que tange propor o progresso desses educandos. Assim, segundo o autor, não deve-se analisar a limitação da criança com alguma deficiência com complacência ou desânimo, mas, respeitar suas possibilidades, visto que, suas dificuldades deverão ser percebidas como fonte de crescimento.

Vigotski (1997) expõe que o desenvolvimento infantil sofre dependência direta do meio, visto que o aluno com deficiência física neuromotora carece da mediação dos profissionais da educação, com a ressalva que, esses profissionais não podem esperar pela espontaneidade dessa criança para desenvolvê-la.

A sala de aula representa um local em se confrontam aspectos sócio-histórico-culturais diferenciados sobre uma determinada realidade e, esse espaço atua como campo para o desenvolvimento do processo da manifestação e construção dos conhecimentos, tendo o professor como o ‘foco’ central da preocupação que o processo ensino/aprendizagem se efetive, ou seja, a ocorrência dessa efetivação estará fundamentalmente garantida, se o professor atuar como articulador de um universo que ele já domine, quer dizer, é necessário que se avance na ciência, todavia, para isso se necessita entendê-la com propriedade. [...] (LEITE; MARTINS, 2012, p. 59).

Assim, as práticas pedagógicas destinadas aos alunos com deficiência física neuromotora requerem de um planejamento estruturado, com adaptações curriculares, através de programas especiais objetivando seu desenvolvimento psicológico. Além disso, é interessante ressaltar que, esses programas não devem ter a intenção de reforçar a deficiência, mas, sugerir propostas educativas que irão estimular e/ou aperfeiçoar as potencialidades dos educandos nessa condição.

Com o estímulo das potencialidades dos alunos com deficiência física neuromotora, o seu organismo se adaptará com o aperfeiçoamento das funções não executadas anteriormente devido sua condição, perante o mecanismo de compensação. Nessa perspectiva, a compensação é criada nas qualidades das mediações sociais, geradas pela relação do sujeito com deficiência com

o universo, objetivando o progresso de suas funções psicológicas superiores, bem como adquirir desempenhos desejáveis (DAINEZ, 2014).

Para haver o desenvolvimento do aluno com deficiência é preciso de condições favoráveis do meio social, além de se realizar um transcurso favorável do possível processo de auto-organização dos sistemas cerebrais. Dessa maneira, para Vigotski (1997), a abordagem educacional deve ser centrada na possibilidade de crescimento para a independência do sujeito com deficiência numa perspectiva inclusiva. Na intenção de garantir novas formas de desenvolvimento para a sua participação ativa no processo sócio-histórico.

[...] o termo compensação é qualificado com a palavra social e, ainda, a compensação social é trazida como metodologia da educação. Por meio disso, é possível analisar que nessas primeiras reflexões a problemática da deficiência é deslocada da ordem do orgânico, do patológico em que se estudava a estrutura biológica da personalidade, e é colocada como problema no âmbito educacional, com o foco nos processos sociais de desenvolvimento e formação da personalidade. Neste sentido, o que ressaltamos é a importância da mudança de concepção que conduz o trabalho educativo da criança com deficiência, isto é, a necessidade de contemplar e de orientar o olhar não para o defeito, mas para a pessoa como um todo, pensando a sua integralidade nas condições de vida e educação recebidas, na complexidade de seu funcionamento, nas suas possibilidades. (DAINEZ, 2014, p. 35).

Vigotski (1997) contribui expondo que a educação no intuito de produzir ações que despertem a curiosidade, faz com que o sujeito participe da sociedade atribuindo novos olhares. Dessarte, segundo Mello (2015) Vigotski considera que, a formação e o desenvolvimento das qualidades de cada criança precisam ser estimuladas coletivamente, para a sua internalização posteriormente como aquisição pessoal. Assim, é necessário que a educação se torne atrativa e o sujeito sintá-se pertencente do ambiente, possibilitando o progresso de todos, sem distinguir este, caso venha apresentar alguma deficiência.

Vamos percebendo, com isso, que essa concepção de desenvolvimento infantil considera o papel da educação como fundamental na formação da inteligência e da personalidade da criança: tudo que a criança vive, experiencia ou faz é responsável por formar funções psíquicas como o pensamento, a fala, a imaginação, a memória, a atenção, a autodisciplina ou o controle de sua própria conduta, assim como as habilidades, os sentimentos e as emoções. (MELLO, 2015, p. 05).

O desenvolvimento dos alunos com deficiência física neuromotora é observado mediante a interação social e cultural embutida nos ambientes educacionais. Logo, o profissional de educação deve ter uma visão total do sujeito com deficiência, se atentando e preparando-o para o seu crescimento natural sob o olhar da perspectiva inclusiva.

Agora, o educador começa a compreender que, ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo curso do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997, p. 184).

Nesse contexto, o planejamento educacional, precisa ser fundamentado em metas para que os alunos com deficiência física neuromotora atinja sem a mediação direta do professor, mas também requer desse profissional concentrar esforços mais complexos que exigirão sua intervenção, e até mesmo, o auxílio de seus pares, com o desenvolvimento mais avançado. Logo, desenvolver a criança com deficiência é desafiar e estimular o seu progresso socioeducacional (VIGOTSKI, 1997).

[...] O desafio está em propor atividades que a criança possa realizar parcialmente sozinha, solicitando ajuda quando se defrontar com o que ainda não sabe fazer. Ao contar com a ajuda da professora, a criança realiza a atividade em colaboração e se prepara para realizar essa atividade sozinha em um futuro próximo. Essa questão foi apresentada por Vigotski como a relação entre duas zonas de desenvolvimento – a zona de desenvolvimento real, caracterizada por aquilo que a criança, em determinado momento, é capaz de fazer sem ajuda direta do outro e a zona de desenvolvimento iminente, caracterizada por aquilo que a criança é capaz de realizar com alguma ajuda. Para o autor, o bom ensino deve incidir nessa zona de desenvolvimento iminente, para estimular sempre o aprendizado, e, conseqüentemente, o aparecimento e o desenvolvimento de novas qualidades humanas. Isso indica, também, que o bom ensino é colaborativo, ou seja, se realiza pela parceria entre o professor e a criança em atividade. (MELLO, 2015, p. 07).

De acordo com a autora, os profissionais da educação precisam conhecer para compreender o e sobre o desenvolvimento infantil para propor intervenções. Nesse sentido, é fundamental aprimorar as potencialidades das crianças com deficiência física neuromotora, com a pretensão de conquistar objetivos esperados, vislumbrando um incentivo para novas aprendizagens. Para Vigotski (1997), com o desenvolvimento psicológico de crianças com deficiência sua autoestima será positiva, com a mediação de profissionais da educação, de certo modo essas crianças poderão dar valor aos seus êxitos e fracassos, compreendidos como princípios essenciais para a formação de sua personalidade.

Segundo Garcia e Beatón (2004), é necessário oferecer às crianças com deficiência uma intervenção pedagógica que as reconheça, com o objetivo de desenvolver suas possibilidades e potencialidades permanentemente. Isto é, preparar a criança com deficiência física neuromotora para ter um progresso contínuo torna-se imprescindível, objetivando sua autonomia e independência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentou como objetivo geral estabelecer um diálogo com autores Elias (2000) e Vigotski (1997), por meio de elementos sociológicos e sociointeracionistas que possibilitaram compreender a formação da identidade da pessoa com deficiência física neuromotora, a partir do complexo contexto das relações sociais que constituem o sujeito em evidência.

Nesse sentido, a teoria sociológica apresentada por Norbert Elias, auxilia para entender como as relações sociais são tecidas. Assim, faz-se necessário perceber o sujeito com deficiência física neuromotora não de maneira isolada, mas imerso em várias redes de interdependências constituídas por outros sujeitos que se relacionam diretamente.

Além disso, para o autor, cada sujeito é criado por outros sujeitos que existiram antes dele. Sua existência é parte da associação de várias pessoas. Visto que é na relação com os outros, que os sujeitos com e sem deficiência física neuromotora se constituem, transformando-se em um sujeito mais complexo, em face aos múltiplos contextos que interagem.

Dessa maneira, na perspectiva vigotskiana, a educação tem um papel fundamental na formação dos conceitos de maneira ampla e específica. A escola possibilita que a criança adquira conhecimentos que são ou não familiares ao seu contexto, em razão do conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade.

Nessa intensa relação, as ações pedagógicas desenvolvidas nos ambientes escolares fortalecem suas identidades enquanto seres sociáveis, segundo Vigotski. A escola precisa permitir que os alunos com deficiência física neuromotora se apropriem do meio que estão inseridos, para desenvolver suas capacidades, habilidades e aptidões, pois é nessa concretude que se estabelece a formação do que é propriamente humano.

Além disso, essas ações devem estar muito bem estruturadas objetivando o desenvolvimento psicológico do sujeito com deficiência física neuromotora. Ademais, o que se espera não é o reforço da deficiência, mas sim, uma proposta de educação que esteja centrada nas competências apresentadas por esse sujeito. Logo, é preciso considerar as particularidades do mesmo, no intuito de estimular suas possibilidades e potencialidades permanentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, C. B. *Deficiência física neuromotora: um estudo das políticas e seus desdobramentos na educação infantil*. 2018. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2018.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Coord.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-31.

BRAGA, L. W.; PAZ JÚNIOR, A. C. *Método Sarah: reabilitação baseada na família e no contexto da criança com lesão cerebral*. São Paulo: Santos, 2008.

BRASIL. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

DAINEZ, D. *Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural*. 2014. 132 f. (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

GARCÍA, M. T.; BEATÓN, G. A. *Necessidades educativas especiais: desde o enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Linear B, 2004.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. *Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola*. São Paulo: Oficina Universitária, 2012.

MELLO, A. A. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. *Revista Cadernos de Educação*, Pelotas, RS, n. 50, p. 1-12, 2015.

MENDES, G. M. L. Os estabelecidos e os outsiders: cegueira e inclusão no espaço escolar. *InterMeio – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 151-160, jul./dez. 2008.

MINETTO, M. F. *Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas V: fundamentos de defectología*. Madrid: Editorial Pedagógica, 1997.