



**O CORCUNDA DE NOTRE DAME E A DEFECTOLOGIA:
OLHAR ÀS ESFERAS SOCIAL E CULTURAL E AOS CAMINHOS
INDIRETOS DO DESENVOLVIMENTOⁱ**

Fernando Bruno Antonelli Molina Benites¹ⁱⁱⁱ,

Alessandra Dutra²,

Awdry Feisser Miquelin³,

Sani de Carvalho Rutz da Silva⁴,

Elsa Midori Shimazaki⁵

¹Instituto Federal do Paraná (IFPR),
Palmas, Brasil

²Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR),
Londrina, Brasil

³Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR),
Ponta Grossa, Brasil

⁴Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR),
Ponta Grossa, Brasil

⁵Universidade Estadual de Maringá,
Maringá, Brasil

Resumo:

A deficiência física e a surdez de Quasímodo, protagonista de *O Corcunda de Notre Dame* (Hugo, 1973), pavimentam o caminho para a leitura proposta no presente artigo, aproximando as narrativas acerca dos traços e interações do herói com o estabelecimento de caminhos indiretos do desenvolvimento, postulados em "*A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal*" (Vygotsky, 2011). Assim, delineando um trabalho com muitas referências à obra literária em questão, lida a partir do prisma erigido e trazida para a contemporaneidade, esta pesquisa, de caráter qualitativo e bibliográfico, defende a educação especial e inclusiva, com a convicção de que a deficiência constitui uma adição, e visa a que as múltiplas barreiras impostas pelos pré-conceitos sejam derrubadas, proporcionando às pessoas com deficiência condições iguais para a aprendizagem e desenvolvimento de sua condição humana.

Palavras-chave: desenvolvimento, caminhos indiretos, afetividade

ⁱ THE HUNCHBACK OF NOTRE DAME AND DEFECTOLOGY: EXAMINING THE SOCIAL AND CULTURAL SPHERES AND THE INDIRECT PATHS OF DEVELOPMENT

ⁱⁱ Correspondence: email professorfernandobruno@gmail.com

Abstract:

The physical disability and deafness of Quasimodo, protagonist of *The Hunchback of Notre Dame* (Hugo, 1973), pave the way for the reading proposed in this paper, bringing together the narratives about the hero's traits and interactions with the establishment of indirect paths of the development, postulated in "*Defectology and the study of the development and education of the abnormal child*" (Vygotsky, 2011). Thus, outlining a research with many references to the literary work under issue, read from the prism erected and brought to the contemporaneity, this research, of a qualitative and bibliographical nature, defends special and inclusive education, with the conviction that disability constitutes an addition, and aims to break down the multiple barriers imposed by preconceptions, providing people with disabilities with equal conditions for learning and developing their human condition.

Keywords: development, indirect paths, affectivity

1. Introdução

1. Introdução e revisão de literatura

O presente artigo busca aproximação entre a leitura de *O Corcunda de Notre Dame*, de Victor Hugo (1973), e algumas das proposições de Vygotsky (2011) acerca do processo de aprendizagem e de desenvolvimento. O fato de o romancista e o pesquisador abordarem, respectivamente, as questões sociais concorrendo para a criação de estigmas, advindos das relações com as diferenças, e as noções sobre o desenvolvimento cultural erigindo-se como contexto de "*compensação*" das deficiências, possibilitou a pesquisa.

O romance, publicado originalmente em 1831, narra eventos que remontam à Idade Média e conduz à necessária reflexão com relação às dificuldades que a sociedade apresenta, histórica e contemporaneamente, para interagir com as diferenças humanas, em flagelo que invariavelmente gera incômodo e exclusão, uma vez que "*vivemos em um mundo onde as relações de interação entre os diversos 'eu (s)' e o 'outro (s)' são marcadas por conflitos, crises e antagonismos*" (Souza & Leite, 2001, p. 491).

Os estudos do psicólogo, dedicado à proposição de uma teoria sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano e à elaboração de propostas educacionais que abarcassem o contexto pós-revolucionário da URSS e suas muitas crianças em situação de vulnerabilidade e deficiência (Nuernberg, 2008), contribuem para o entendimento dos diferentes caminhos para o desenvolvimento cognitivo e social de Quasimodo, o protagonista da obra, figura da exclusão, alvo dos múltiplos olhares amalgamando a ojeriza à caridade; olhares os quais muitos "*diferentes*" no mundo ainda recebem.

A leitura e a análise do romance têm por objetivo discutir a descrição dos aspectos da diferença e dos caminhos indiretos do desenvolvimento, com ênfase nas questões sociais e educacionais. Assim, um recorte é proposto, em primeiro lugar, evidenciando

as relações de que participa e que estabelece o recluso corcunda com o pai adotivo, o arquidiácono Claude Frollo, e, posteriormente, com a cigana Esmeralda; em seguida, abordando o tratado *“A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal”* (Vygotsky, 2011), o qual se acredita de maior impacto para a interpretação do romance de Victor Hugo e para a proposta traçada. Pesquisa bibliográfica adicional, fundamentada em Silva (1987), Goffman (1988), Garcia (1999), Morin (2000), Souza; Leite (2001), Mendes (2006), Nuernberg (2008), Bueno (2008), Glat; Petsch (2011), Pletsch; Paiva (2018) e Brasil (2020), foi realizada, para esclarecer pontos eventualmente obscuros e ampliar o referencial que traz para a contemporaneidade a temática abordada.

Isto posto, o artigo divide-se nas seguintes seções: incluídas em *“Análise”*, *“Quasímodo e qual a deficiência, afinal?”*, em que, a partir do recorte delineado, apresenta-se o quadro pessoal e social do protagonista do romance; e *“Vygotsky e a preponderância social no trato da deficiência”*, que traz a pesquisa do estudioso soviético, evidenciando a preponderância social na superação das barreiras e na pavimentação dos caminhos alternativos de aprendizado; *“Breve discussão e resultados”* é o momento no qual se avalia o apresentado; e *“Conclusão”* arrola as possíveis contribuições da leitura empreendida.

2. Análise

2.1 Quasímodo e qual a deficiência, afinal?

Paris, seis de janeiro de 1482, “Dia de Reis” e “Festa dos Loucos”. Esse é o contexto no qual um insólito concurso de caretas levaria à aclamação do “Papa dos Loucos”, homem (ou mulher – *“pois podia-se fazer uma papisa”*) (Hugo, 1973, p. 48-50) que, com o corpo encoberto e revelando tão somente o rosto, conseguisse a expressão mais assustadora, bizarra e ridícula. Muitos concorrentes se esforçavam, em uma série de *“rostos pentagonais, hexagonais e heteróclitos”*, sem, contudo, *“concretizar o ideal do grotesco”* (Hugo, 1973, p. 50). Até que, nesse contexto, é dado ao leitor conhecer Quasímodo, levado a participar da competição – era surdo, portanto não sabia exatamente a que pedido atendia – e proclamado vencedor por unanimidade. A descrição e o tom de Victor Hugo permitem a formação não só de uma primeira imagem do protagonista, mas também da impressão que ela causava:

“Não tentaremos dar ao leitor uma ideia daquele nariz em tetraedro; daquela boca em ferradura; do apertado olho esquerdo obstruído por uma sobrançelha ruiva em escova, ao passo que o olho direito desaparecia inteiramente em baixo de uma enorme verruga; dos dentes em desordem, com falhas aqui e ali, como ameias de uma fortaleza; do lábio caloso, que um dos dentes invadia como uma presa de elefante; do queixo fendido; e sobretudo da fisionomia que se difundia por tudo isto; da mescla de malícia, de surpresa e de tristeza. Que sonhemos, se pudermos com este conjunto [...]

Toda a sua pessoa era uma caricatura. Uma cabeça grande eriçada de cabelos ruivos; entre os ombros uma bossa enorme, cuja repercussão se fazia sentir na parte da frente; um

conjunto de coxas e de pernas tão estranhamente desviadas, que só podiam tocar-se nos joelhos, e, vistas de frente, se assemelhavam a duas meias-luas de foices que se juntassem pelo cabo; pés largos, mãos monstruosas; e, com toda esta deformidade, não sei que aparência temível de vigor, de agilidade e coragem; estranha exceção à eterna regra que diz que a força, assim como a beleza, resulta da harmonia. Tal era o papa que os loucos acabavam de eleger.

Dir-se-ia um gigante quebrado e mal soldado” (Hugo, 1973, p. 51).

À sua aparição e revelação de que a “*careta era seu próprio rosto*” (Hugo, 1973, p. 51) seguem-se as chacotas, injúrias e calúnias da multidão, associando a deficiência a outros traços não aceitos pela sociedade de então:

“- Cuidado, mulheres grávidas! – gritavam os estudantes.

- Ou quem tem inveja delas! – continuava Joannes.

As mulheres, com efeito, escondiam o rosto.

- Ih, macaco feio! – dizia uma.

- Tão malvado quanto feio – falava outra.

- É o diabo – ajuntava uma terceira.

[...]

- Ele anda sempre em cima de nossos telhados.

- Joga-nos feitiçarias pelas chaminés.

- Uma noite dessas, foi fazer-me careta na minha trapeira. Pensei que fosse um homem. Tive um medo!

[...]

- Ih, que cara desagradável de corcunda!

- Oh, alma grosseira!” (Hugo, 1973, p. 52).

A entrada em cena da personagem, a linguagem jocosa com que seu tipo é minuciado, as diferentes falas dos que festejavam, apontando concomitantemente para o escárnio, o maldizer e a superstição com relação ao feio, bem como o fato de tão logo revelar-se a reclusão em que vive Quasímodo, que “[...] *fala quando quer [...] ficou surdo de tocar sinos. Não é mudo*” (Hugo, 1973, p. 53), conduzem ao entendimento de que as deficiências físicas, das quais o pobre tocador de sinos é acometido não fazem frente à exclusão perpetrada pelos que o viam e conheciam. Suas múltiplas deformidades, das quais não se sabe a proveniência, ocasionam a solidão e a vida às margens da sociedade, enquanto o ofício que exerce o leva à surdez.

Silva (1987, p. 21) assevera que “*anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de conseqüências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade*”, reiterando que a luta pela sobrevivência e cidadania é uma das mais distintivas marcas da pessoa com deficiência ao longo da história. Pelo compêndio deste autor, sabe-se que os primeiros

registros escritos, que remontam a 2500 a.C., já elencam pessoas com algum tipo de deficiência e a vida delas, nas mais diferentes organizações comunitárias, se dando entre os opostos de rejeição-morte e proteção-piedade. As absurdas tentativas de cura e os relatos de que as pessoas com deficiência, na antiguidade, eram “[...] *ligadas a casas comerciais, tavernas e bordéis; bem como a atividades dos circos, para serviços simples e às vezes humilhantes*” (Silva, 1987, p. 130) passaram a ser mais raros, com cuidados e acolhimento por parte da Igreja Católica em seu período de estabelecimento e ascensão; a Idade Média, todavia, compreende as deficiências como resultantes da ira de Deus, e o abrigo e o atendimento dão lugar à rejeição, em um paradigma que postulava que atender o deficiente era sujeitar-se igualmente ao “*castigo de Deus*” (Silva, 1987, p. 130). É somente a partir do Renascimento, fundado sobre um entendimento mais amplo da vida humana, que iniciativas que contemplavam “*a vida do homem menos privilegiado, ou seja, da imensa legião de pobres, enfermos, enfim, marginalizados. Dentre eles, sempre e sem sombra de dúvidas, os portadores de problemas físicos, sociais ou mentais*” (Silva, 1987, p. 226), passam a estar no cerne das preocupações com o “*diferente*”, pavimentando o caminho para que, a partir do Séc. XVII, as pessoas com deficiência passassem a ser vistas não só com um olhar humanizado, mas, acima de tudo, como seres humanos – merecedores de piedade e caridade, mas, ainda assim, incapazes.

Nesse mesmo contexto, passam a serem traçadas as linhas da educação especial (Mendes, 2006, p. 392):

“[...] no século XVI com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos.”

Com o desenvolvimento da ciência e as mudanças das formas de trabalho e, conseqüentemente, de concepção acerca do homem, da sociedade e da cultura, surgiram novas formas de compreender as pessoas com deficiência. Elas passam a ser tiradas das igrejas, dos manicômios, das prisões ou dos locais em que eram deixadas para receber a caridade daqueles que as usavam para expiar seus pecados. Assim, as pessoas com deficiência, após o tempo de eliminação e, posteriormente, de isolamento, passaram a receber atendimento médico e, com a constatação das necessidades, este atendimento passou a ser associado ao escolar.

Em face disso e considerando o inevitável passar dos anos, as transformações sociais e o desenvolvimento das pesquisas, cabe um olhar, no momento hodierno, para a *Declaração Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (Unesco, 1994), que apesar de revelar o neoliberalismo, característico dos séculos XX e XXI, apresenta a luta pelo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. Bueno (2008), avaliando este texto (Unesco, 1994) e as conquistas dele advindas, aponta

para o imprescindível debate que se deve realizar em torno da utilização de dinâmicas de ensino para voltar a atenção às particularidades de cada um, propiciando o atendimento individualizado necessário, o acolhimento a todos e o trabalho em prol da aprendizagem para o desenvolvimento das funções humanas. Em consonância com tal perspectiva, Glat e Pletsch (2011), conceituam não só as necessidades especiais, mas principalmente o olhar educacional que privilegia as demandas resultantes da relação entre as características individuais do aluno e o contexto histórico-cultural em que se insere. Assim, emergem, do entendimento dos pesquisadores citados, não só formas complementares de atendimento educacional (a exemplo de salas de recurso e mediação de aprendizagem pelo professor de apoio), mas, sobretudo, a educação inclusiva a se postar como paradigma na educação. Esta constituiria, inegavelmente, grande passo para superar as visões assistencialistas e terapêuticas, que enxergam as dificuldades e limitações como condição inerente do indivíduo com deficiência, substituindo-as por entendimento – e, em âmbito educacional, metodologias – que se fundem em inclusão e igualdade e norteiem o aprendizado (Bueno, 2008).

Dessa forma, embora o panorama apresentado pelos estudiosos mostre transformação no tratamento dado às pessoas com deficiência, ainda é claro, em inúmeras situações, que a discriminação, o preconceito e os maus-tratos ainda são traços pernósticos com os quais se tem que lidar. Em passado muito recente, por exemplo, lutou-se contra o Decreto Federal nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a “Política Nacional de Educação Especial”, incentivando a criação de escolas e classes especializadas para pessoas com deficiência (Brasil, 2020), o que significa retrocesso na educação e na educação especial. Felizmente, tal resolução foi suspensa e, posteriormente, após mais de dois anos, revogada.

De volta ao texto literário, temos que, indubitavelmente, aqueles que achincalhavam o protagonista em sua coroação como “Papa dos Loucos” eram movidos pelos mesmos sentimentos das *“velhas a ganir em torno do leito das crianças enjeitadas”* (Hugo, 1973, p. 119) dezesseis anos antes, diante da criancinha assustada que ali se contorcia:

“- O que será isto, irmã? [...]

- O que será de nós? [...]

- Não entendo de crianças – continuava Agnès – mas deve ser um pecado olhar esta aqui.

- Isto não é criança, Agnès.

- É um macaco frustrado – observava Gauchère. [...]

- É um verdadeiro monstro de abominação, isto que chamam de criança encontrada – continuava Jehanne.

- Berra de ensurdecer um cantor – prosseguia Gauchère – Cala-te, vamos, seu uivador! [...]

- Imagino – dizia Agnès la Herme – que deve ser um idiota, um animal, o produto de um judeu com uma porca; qualquer coisa, enfim, que não é cristã, e que devemos lançar à água ou ao fogo.

- *Espero – retorquia a Gaultière – que não seja postulado como pessoa.*

- *Ah, meu Deus! – exclamou Agnès – as pobres amas de leite que estão lá na casa das crianças enjeitadas, na parte de baixo da rua, descendo-se pela praia, bem ao lado do senhor bispo! Se fossem levar-lhe este monstrinho para amamentar! Eu preferia dar de mamar a um vampiro.*

- *Que inocente, esta pobre la Herme! – prosseguia Jehanne. – Pois não vê, irmã, que este monstrinho tem pelo menos quatro anos, e que apreciaria menos a sua mama que uma carne no espeto?*

Com efeito, não era um recém-nascido, o “monstrinho”. (Nós mesmos nos sentiríamos bastante embaraçados, para qualificá-lo de outro modo)” (Hugo, 1973, p. 114-115).

Claude Frollo, arqui-diácono da Catedral de Notre Dame, a despeito do insólito colóquio, adota e batiza Quasímodo, em atitude que acaba tida como condizente com as enunciações acima – *“Bem eu havia dito que este jovem clérigo é um feiticeiro”* (Hugo, 1973, p. 116). Tal caridade, no entanto, visava ao bem de Jehan Frollo, irmão caçula a quem o religioso era inteiramente devotado:

“Foi então que se aproximou da infeliz criaturinha tão odiada e tão ameaçada. Aquele infortúnio, aquela deformidade, aquele abandono, a lembrança de seu irmãozinho, a quimera que lhe passou subitamente pelo espírito, de que, se ele morresse, seu querido Jehan bem poderia ser atirado miseravelmente à tábua das crianças enjeitadas, tudo isto lhe veio ao coração de uma só vez; uma grande piedade se agitara dentro dele, e ele carregara a criança [...]”

A compaixão de Claude aumentou diante daquela feiura, e ele prometeu, em seu coração, criar o menino por amor a seu irmão, a fim de que, quaisquer que fossem para o futuro as faltas do pequeno Jehan, ele tivesse diante de si aquela caridade feita em sua intenção. Era uma espécie de investimento de boas obras que ele efetuava sobre a cabeça de seu jovem irmão; era uma pacotilha de boas ações que desejava acumular para ele de antemão, para o caso de o pequeno maroto algum dia se ver com escassez de tal moeda, a única recebida como peagem no paraíso (Hugo, 1973, p. 119-120).

Diante de todo o exposto, verifica-se que Quasímodo, “[...] criatura incompleta e mal desabrochada [...] corcunda, zarolho [...] um ‘quase alguém’” (Hugo, 1973, p. 119-120) era, além de surdo, visível e inegavelmente, deficiente físico; o maior mal a lhe acometer, entretanto, era a associação de tal condição a tudo o que é indesejável, errado, maligno e repulsivo. A proposição primeira do presente estudo justifica-se pelo fato de que não é qualquer mácula física que traz ao triste herói a condição que acabou por lhe impor os caminhos alternativos para o desenvolvimento, mas o entendimento acerca de sua situação. Quasímodo não é tratado *pelo que é*, mas pelo que *pensam que é*. O próprio autor da obra, séculos depois da ambientação de sua narrativa, lança mão de tom trocista e

pândego ao referir-se à personagem principal – evidenciando uma sociedade a “ecoar” as diferenças a partir de, no mínimo, pré-conceitos.

Esse é o âmbito que conduz aos estudos de Vygotsky (2011), para quem *“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 o curso do desenvolvimento”* (p. 866). Sem dúvidas, avaliar o panorama frente ao qual se deu a educação de Quasímodo e o cenário para as suas interações não possibilita relegar à segunda instância sua forçada, precoce e praticamente total reclusão – *“separado para sempre do mundo pela dupla fatalidade de seu nascimento desconhecido e de sua natureza disforme, aprisionado [...] o pobre infeliz se acostumara a nada ver neste mundo além das religiosas muralhas que o tinham recolhido em sua penumbra”* (Hugo, 1973, p. 120); *“A catedral não era somente a sua sociedade, mas ainda o seu universo e toda a natureza”* (Hugo, 1973, p. 122) –, bem como sua quase devoção ao arqui-diácono, seu pai adotivo – *“Havia, contudo, uma criatura humana que Quasímodo excluía na sua maldade e no seu rancor pelos outros, e que amava tanto, talvez, quanto a sua catedral: era Claude Frollo”* (Hugo, 1973, p. 125); *“Diríamos, portanto, que Quasímodo amava o arqui-diácono como nenhum cão, nenhum cavalo, nenhum elefante amou seu dono”* (Hugo, 1973, p. 126). Dessa forma, responder a questão proposta – *“Qual a deficiência, afinal?”* – conduz, inevitavelmente, à sobreposição dos planos natural e cultural dos problemas enfrentados por Quasímodo. Ainda segundo Vygotsky (2011, p. 866), *“A distinção de dois planos de desenvolvimento no comportamento (o natural e o cultural) torna-se o ponto de partida para uma nova teoria da educação (pois) [...] introduz no campo da educação a concepção dialética do desenvolvimento da criança”*.

Chega-se, assim, ao ponto de contato que unem os dezesseis anos que separam a adoção de Quasímodo da contemporaneidade da obra: *“Com grande esforço e grande paciência, Claude Frollo conseguira ensinar-lhe a falar”* (Hugo, 1973, p. 121):

“Muito pequenino, era nas pernas de Claude Frollo que ele costumava refugiar-se quando os cães e as crianças ladravam perto dele [...] ele lhe ensinara a falar, a ler, a escrever [...] finalmente o fizera tocador de sinos. Ora, dar o sino grande em casamento a Quasímodo, era dar Julieta a Romeu [...].”

“Embora o semblante de seu pai adotivo se mostrasse quase sempre toldado e severo, embora sua palavra fosse habitualmente lacônica, dura, imperiosa, jamais aquele reconhecimento se desmentira um só instante [...].”

“Quando o tocador de sinos ficara surdo, estabelecera-se entre ele e Claude Frollo uma linguagem de sinais, misteriosa e compreendida somente por eles. Desta maneira o arqui-diácono era o único ser humano com o qual Quasímodo conservara comunicação. Só se via em relação com o mundo por meio de duas coisas: Notre-Dame e Claude Frollo” (Hugo, 1973, p. 125).

Eis que a obra descreve Paris, em seis de janeiro de 1482, “Dia de Reis” e “Festa dos Loucos”. Eleito “Papa dos Loucos”, o corcunda permite-se receber os acessórios e as vestimentas distintivas da posição agora ocupada, bem como, passivamente, concorda que doze festeiros o carreguem nos ombros, em uma alusão às procissões. Nesse momento, *“uma espécie de alegria amarga e desdenhosa desabrochou no rosto melancólico do ciclope”* (Hugo, 1973, p. 53). Essa felicidade momentânea advém, naturalmente, do mais próximo à aceitação que Quasímodo jamais chegou: sua feiura parece, paradoxalmente, torná-lo belo; sua diferença parece aumentá-lo, e não diminuí-lo frente aos demais; sua deficiência física e surdez parecem ter vencido as barreiras intransponíveis que o separavam do mundo. Mas ele não fizera careta; não ouvira os reproches e as difamações; não entendera a ode ao picaresco. Por isso apreciava a rejeição travestida de afeição. Acreditava que a deficiência secundária (Garcia, 1999) não mais existia. Estava enganado. Esse fato, a enumeração das deficiências, e outros, são desenvolvidos a seguir.

2.2 Vygotsky e a preponderância social no trato da deficiência

Imbuído da opinião de que o funcionamento psíquico das pessoas com e sem deficiência estão sob as mesmas leis, distinguindo-se apenas em nível de organização, Vygotsky escreve *“A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal”* (2011) com vistas a propor uma análise qualitativa do desenvolvimento, instituindo como discrepância entre a *“criança anormal”* e a *“normal”* – terminologias utilizadas na época – uma ponte, sobre a qual a primeira transita entre os embates que a levarão ao aprendizado e ao desenvolvimento. Tais entendimento e intento só se fizeram possíveis porque o pesquisador anelava pelo rompimento do aprisionamento biológico da psicologia e a subsequente passagem para o campo da psicologia histórica, humana. Esse direcionamento garante ao estudioso soviético não só o pioneirismo na visão de que o desenvolvimento da criança não pode ser estudado de forma unilateral, mas também que o desenvolvimento cultural constitui a principal esfera em que é possível compensar a deficiência e, acima de tudo, que os âmbitos natural, cultural e social não são contíguos, mas polos travando constante e ferrenha luta. Com tudo isso:

“[...] pela primeira vez, introduz no campo da educação a concepção dialética do desenvolvimento da criança. Se antes, quando não se distinguiam os dois planos de desenvolvimento – o natural e o cultural –, era possível apresentar ingenuamente o desenvolvimento cultural da criança como continuação e consequência direta de seu desenvolvimento natural, agora tal compreensão resulta impossível” (Vygotsky, 2011, p. 866).

Corroborando as noções de Vygotsky, Garcia (1999) postula que, por mais que envolva limitações orgânicas, nenhuma deficiência pode ser reduzida aos componentes biológicos que abarca. Nesse âmbito, o primeiro elabora os conceitos de *deficiência primária* – versando sobre a constituição orgânica da limitação – e *deficiência secundária* –

nas quais se debruça sobre os aspectos e consequências psicossociais trazidos pela deficiência:

“Todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa. E daqui surge aquela ilusão de convergência, de passagem natural das formas naturais às culturais, que, de fato, não é possível pela própria natureza das coisas e a qual tentamos revelar em seu verdadeiro conteúdo” (Vygotsky, 2011, p. 868).

É possivelmente desnecessário, a esta altura, comentar que Vygotsky traçou sólida e contumaz resistência às formas de segregação social vigentes no trato às pessoas com deficiência, sobretudo àquelas impostas às crianças e seu acesso à educação. Em austera defesa da inclusão, o psicólogo denunciou *“a restrição do ensino à dimensão concreta dos conceitos, estratégia equivocada de organização das práticas educacionais da educação especial”* (Nuernberg, 2008, p. 309), além de ter insistido contra a proposição de formas de ensino centradas nos limites intelectuais e sensoriais das pessoas com deficiência, o que gera a restrição e resulta no tolhimento das suas oportunidades de desenvolvimento (Nuernberg, 2008).

Nesse ponto, principia-se alusão mais concreta aos relatos de *O Corcunda de Notre Dame*. Embora o pesquisador soviético tenha traçado linhas um tanto generalizantes, no anseio, conforme posto anteriormente, de alinhar uma teoria geral do desenvolvimento humano, os aspectos social e cultural figuram como *“eco”* (*“deficiência secundária”*) e *“ambiente de compensação”* (*“sociogênese das formas superiores de comportamento”*) das deficiências de fato. Vítima da circunstância de que *“a resposta ao semelhante surge antes da resposta ao diferente, enquanto a definição verbal do diferente surge antes da definição verbal do semelhante”* (Vygotsky, 2011, p. 865), Quasímodo concomitantemente dá passos nos caminhos indiretos que o meio cultural lhe põe à disposição, haja vista que *“errando muito mais, realiza uma e outra ação, e, assim, revela-se como surge a operação indireta”* (Vygotsky, 2011, p. 865).

Assim, compreende-se o cerne das preocupações de Vygotsky entre os dois polos opostos: se, por um lado, a análise das relações existentes entre o meio e o organismo revela *“que o desenvolvimento da criança em cada época cultural coincide mais ou menos com pontos determinados da linha de seu desenvolvimento cultural”* (Vygotsky, 2011, p. 867), por outro, *“caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido”* (Vygotsky, 2011, p. 864):

“A palavra social, aplicada à nossa disciplina, possui um importante significado. Antes de mais nada, em seu sentido mais amplo, essa palavra indica que tudo o que é cultural é social. A cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e,

por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento” (Vygotsky, 2011, p. 864).

Isto tudo posto, não se pode deixar enganar pela aparente simplicidade dos resultados alcançados pelo autor. Olhar para suas teses um século depois de delineadas pode deixar a superficialidade emergir, e considerar-se que Vygotsky nada mais fez do que registrar observações inequívocas: *“a criança começa a contar nos dedos quando, por não estar em condições de dar uma resposta direta à pergunta do professor sobre o resultado de 6 mais 2, ela conta nos dedos 6, depois 2 e diz: 8” (Vygotsky, 2011, p. 864).* Ciente dessa *“armadilha intelectual”*, o estudioso fez questão de destacar que *“onde a antiga teoria podia falar em colaboração, a nova fala em luta. No primeiro caso, a teoria ensinava à criança a dar passos lentos e tranquilos; a nova deve ensiná-la a saltar” (Vygotsky, 2011, p. 866).* A leitura de Vygotsky aproximada às aflições de Quasímodo evidencia que a educação, por si só, já constitui processo imensamente doloroso; no âmbito das deficiências e caminhos indiretos do desenvolvimento, então, os dissabores ganham contornos ainda mais drásticos:

“A transformação do material natural em uma forma histórica é sempre um processo não de simples mudança orgânica, mas de complexa mudança do próprio tipo de desenvolvimento. Assim, a principal conclusão que pode ser tirada da história do desenvolvimento cultural da criança, em relação à sua educação, é a seguinte: à educação cumpre sempre enfrentar uma subida onde antes se via um caminho plano; ela deve dar um salto onde até então parecia ser possível limitar-se a um passo. O primeiro mérito da nova pesquisa consiste exatamente em ter revelado um quadro complexo onde antes se via um simples” (Vygotsky, 2011, p. 867).

É cristalino, portanto, estar-se diante da antítese da simplicidade; desse modo, o fato de considerar-se descomplicados alguns dos postulados lidos só resplandece que, a partir dos estudos empreendidos por Vygotsky, educação e educação inclusiva evoluíram substancialmente. Corroborar tal progresso a observação de Nuernberg (2008, p. 310), atentando para que:

“[...] Vygotsky tem contribuições específicas ao âmbito de cada deficiência, uma vez que se dedicou à investigação dos aspectos que se referem mais estritamente à deficiência intelectual, à surdez e à cegueira.

No que tange à deficiência intelectual, suas contribuições apontam para a heterogeneidade do grupo que compartilha desta condição, salientando que, tão importante quanto a deficiência, é a personalidade dos sujeitos. A reação subjetiva aos limites inerentes à deficiência e o lugar que ocupa essa condição na totalidade de suas características são aspectos fundamentais de seu processo de constituição como sujeito. Nesse sentido, a compensação se alicerça em um contexto que favoreça as oportunidades para que o sujeito alcance os mesmos fins que o processo educacional das pessoas consideradas normais.

Quasímodo não era deficiente intelectual; sua personalidade, entretanto, moldada pelas constantes negações – de contato com os demais, de ultrapassar os muros da catedral, de ouvir, e, finalmente, de falar (esta, autoimposta) –, moldaram um sujeito único e foram determinantes tanto para as dificuldades quanto para os caminhos que, durante a vida, tentou percorrer:

Em que estado se achava aquela alma? Que hábitos contraíra, que forma tomara sob aquele invólucro atado, naquela vida selvagem? [...] Tocador de sinos de Notre-Dame aos 14 anos, uma nova enfermidade aparecera para completá-lo; os sinos lhe partiram o tímpano: ele era surdo. A única porta que a natureza lhe teria deixado inteiramente aberta para o mundo, bruscamente se fechara para sempre.

Fechando-se, ela interceptou o único raio de satisfação e luz que ainda penetrava a alma de Quasímodo. Aquela alma mergulhou numa noite profunda. A melancolia do miserável se tornou incurável e completa como sua deformidade” (Hugo, 1973, p. 121).

A citação mostra que o infortúnio de Quasímodo não foi apagado pelo tempo, ao passo que a alegada “*antítese da simplicidade*” aparentemente encontrou espaço para alargar-se ainda mais: Pletsch e Paiva (2018) atentam para a persistência da “[...] *subjetividade do processo de avaliação e identificação de alunos com deficiência intelectual*” (p. 1050), bem como da “[...] *forte influência do modelo médico nas práticas avaliativas e pedagógicas*” (Pletsch & Paiva, 2018, p. 1050). Nesse cenário, se um estudo contemporâneo chega à conclusão de que “*as práticas de identificação dos alunos da educação especial ainda revelam a intenção mais de se atenuar problemas de turmas regulares do que incluir os alunos de fato*” (Pletsch & Paiva, 2018, p. 1050), o que dizer das possibilidades que se ofertariam ao pobre sineiro? Dessa maneira, frente ao social, restava a Quasímodo buscar a compensação, uma reação no sentido de superar as barreiras que se lhe impunham, assim como, na esfera das deficiências, Vygotsky alude à “*superação das limitações, com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica*” (Nuernberg, 2008, p. 309). Esse paralelo entre as leituras, a partir das já citadas relações de que participa e que estabelece o recluso corcunda – sobretudo a com o pai adotivo e com a cigana Esmeralda –, bem como outros aspectos abarcados pelo desenrolar da narrativa, constituem o cerne da próxima seção, em que leitura dialética é alinhavada.

3. Discussões e resultados

Duas concepções além do que já foi enunciado concorrem para que se possa, por meio de Quasímodo, ilustrar alguns postulados de Vygotsky e, assim como este, marcar posição na luta pela reforma inclusiva, a saber, pelo uso de múltiplas estratégias didático-pedagógicas que considerem justamente as diferentes necessidades e respeitem a diversidade a partir do que ela de fato é: singularidade.

Assim, primeiramente, aborda-se Goffman (1988), que, mesmo lançando mão de pressuposto epistemológico diferente do que fundamenta esta pesquisa, pontua que a condição necessária para a vida social é que todos os participantes compartilhem um único conjunto de expectativas normativas, sendo os códigos de que tratam sustentados por terem sido incorporados no meio social em questão. Na esteira dessa compreensão, tem-se em Quasímodo um “*desviante*”, sujeito não inserido no rol de perspectivas aceito pela comunidade. Dessa forma, o pobre sineiro é alguém que, por “*quebrar as regras*”, deve estar sob os mecanismos de controle criados, afinal, as normas generalizantes precisam ser cumpridas e seguir prevalecendo – e “[...] *o fracasso ou o sucesso em manter tais normas têm um efeito muito direto sobre a integridade psicológica do indivíduo*” (Goffman, 1988, p.138).

Em segundo lugar, apresenta-se Morin (2000), também em epistemologia distinta, discorrendo sobre as incompreensões de si mesmo, dos outros e da redução dos entendimentos. A não aceitação das próprias falhas, o embrutecimento causado pela incompreensão e, acima de tudo, a adesão a um modo de pensar dominante, “*reductor e simplificador, que, [...] aliado aos mecanismos de incompreensão, determina a redução da personalidade, múltipla por natureza, a um único de seus traços*” (Morin, 2000, p. 99), ocasionam a incapacidade do bem-pensar, a saber, de “*apreender em conjunto o texto e o contexto, o ser e seu meio ambiente, o local e o global, o multidimensional, em suma, o complexo, isto é, as condições do comportamento humano [...] as condições objetivas e subjetivas*” (Morin, 2000, p. 100). No âmbito dessa compreensão, é impossível não aludir às já citadas deficiências secundárias: Quasímodo é quem é, com a inteligência e as limitações físicas que tem, mas não seria o mesmo em outras condições de vida. Não seria sineiro se não houvesse sido adotado por Claude Frollo – e talvez não fosse vítima do preconceito que foi se alocado em outras famílias, épocas ou contextos.

Dessa forma, despontam ainda mais claramente as questões ligadas à realidade e à integridade psicológica de Quasímodo. Vivendo como que amalgamado à catedral, “*povoada de imagens de mármore, reis, santos, bispos, que pelo menos não estouravam de rir diante dele*” (Hugo, 1973, p. 122), ele “*só voltava a contragosto sua face para o lado dos homens*” (Hugo, 1973, p. 122):

“É certo que o espírito se atrofia num corpo frustrado. Quasímodo sentia apenas mover-se às cegas dentro dele uma alma feita à sua imagem. As impressões dos objetos sofriam uma refração considerável antes de chegar ao seu pensamento. Seu cérebro era um meio especial: as ideias que o atravessavam dali saíam todas contorcidas. A reflexão proveniente desta refração era necessariamente divergente e desviada.

Daí mil ilusões de ótica, mil aberrações de discernimento, mil desvios onde divagava seu pensamento, ora insensato, ora idiota.

O primeiro efeito desta fatal organização era perturbar o olhar que ele lançava às coisas. Delas não recebia quase nenhuma percepção imediata. O mundo exterior lhe parecia muito mais distante que parece a nós.

O segundo efeito de sua desgraça, era torná-lo perverso.

Ele era perverso, sim, porque era selvagem; era selvagem, porque era feio. Havia uma lógica em sua natureza, como na nossa. [...]

Por outro lado, devemos fazer-lhe justiça: a perversidade talvez não fosse inata nele. Desde os seus primeiros passos entre os homens, se sentira, e depois se vira desprezado, infamado, repellido. A palavra humana, para ele, era sempre uma repreensão ou uma maldição. Crescendo, só encontrara ódio à sua volta. E o tomara para si. Conquistara a perversidade geral. Recolhera a arma com a qual o haviam ferido” (Hugo, 1973, p. 122).

É assim que Quasímodo, compreendido pela característica singular de suas deformidades, acaba por assumir a identidade que o tipifica. Victor Hugo deixa claro, em diversos momentos, que o personagem é tão apto quanto qualquer outro aos bons sentimentos, tendo a mais sincera devoção ao lugar onde vivia e não só a seu ofício, mas aos próprios sinos que fazia tocar: *“Amava-os, acariciava-os, falava-lhes, compreendia-os”* (Hugo, 1973, p. 123). Somada à relação que tinha com o pai adotivo e com a que a narrativa vai desvelando com Esmeralda, tem-se que o protagonista, *“uma espécie de quimera viva, encolhida e franzida”* (Hugo, 1973, p. 124), alguém que *“[...] o Egito teria tomado por Deus, naquele tempo; a Idade Média o julgaria o demônio; mas ele era a alma”* (Hugo, 1973, p. 125), tinha todo o potencial para uma vida tida por *“normal”* em sociedade; esta, contudo, o compreendeu precipitadamente, a partir de um olhar insuficiente e julgador, preferindo a cômoda rejeição e o vingativo insulto. Daí que *“[...] o pobre diabo tinha apelidos para escolher”* (Hugo, 1973, p. 51).

Ainda no âmbito da deficiência intelectual e do recorte da pesquisa, a saber, o desenvolvimento psicológico da pessoa com deficiência, Nuernberg (2008), fundamentado em Vygotsky, assevera que uma série de processos motivacionais é demandada para o trabalho com a dimensão psíquica do indivíduo, uma vez que emoção e cognição são aspectos interfuncionais na organização de tal escopo (Nuernberg, 2008). Isto posto, olhar para a emoção e, um pouco mais além, para a afetividade, estabelece que esta sempre foi chave para as trilhas alternativas percorridas por Quasímodo. Já foi mencionado que sua primeira conquista educacional – aprender a falar – foi fruto de *“grande esforço e grande paciência de Claude Frollo”* (Hugo, 1973, p. 121). Todavia, concorrem para tal êxito a já mencionada gratidão e, sobretudo, certa identificação com o arqui-diácono; esta, em seu turno, algo a, indubitavelmente, falar muito mais alto à alma do sineiro:

“O arqui-diácono e o tocador de sinos [...] eram amados mediocrementemente pelo povo graúdo e miúdo das adjacências da catedral. Quando Claude e Quasímodo saíam juntos, o que acontecia várias vezes, o criado seguindo o amo, as ruas frescas, estreitas e sombrias que cercavam a catedral mais de um dichote ofensivo os importunava quando iam passando [...]

Ora era um garoto traiçoeiro que arriscava a pele e os ossos para ter o prazer inefável de espetar um alfinete na corcunda de Quasímodo. Ora era uma jovem, viçosa e mais impudente que deveria ser, roçava a túnica preta do padre [...]

Às vezes um grupo esquelético de velhas, repartido e agachado na penumbra dos degraus de um pórtico, resmungava com rumor à passagem do arqui-diácono e do tocador de sinos [...] ou então era um bando de estudantes e de soldados jogando marelle que se levantava em massa e os saudava classicamente com alguma vaia em latim” (Hugo, 1973, p. 130-131).

Desse modo, não é difícil vislumbrar que, à surdez de Quasímodo, seguiram-se a mudez – “[...] impôs resolutamente um silêncio que quase não rompia, a não ser quando estava sozinho. Travou voluntariamente a língua que Claude Frollo tanto trabalho tivera para destravar” (Hugo, 1973, p. 121) – e o estabelecimento de “uma linguagem de sinais, misteriosa e compreendida somente por eles. Desta maneira o arqui-diácono era o único ser humano com o qual Quasímodo conservava comunicação” (Hugo, 1973, p. 125).

Ao tratar especificamente da surdez, chama a atenção, na abordagem histórico-cultural, a centralidade atribuída à mediação semiótica no desenvolvimento do psiquismo, defendendo a oralização em vez da língua de sinais, dado que considerava esta “[...] limitada para o estabelecimento de trocas sociais com os ouvintes e para a elaboração de conceitos” (Nuernberg, 2008, p. 310). Essa defesa, contudo, não ignorava o tremendo impacto representado pelo desenvolvimento de uma língua intermediada pela sinalização, excelente exemplo de conquista advinda dos caminhos indiretos do desenvolvimento: “[...] a fala não está obrigatoriamente ligada ao aparelho fonador; ela pode ser realizada em outro sistema de signos” (Vygotsky, 2011, p. 868). Assim, o silêncio pelo qual optou, leva à compreensão de que Quasímodo não possuía interação social; poder se comunicar o mínimo possível com o pai adotivo já era suficiente para ele.

Uma vez que o enfeitamento era uma constante na vida do protagonista, vale lembrar que a surdez lhe garante outras tristes e jocosas passagens, em excertos que desvelam, mais uma vez, o olhar julgador e inescrupuloso que a sociedade dedicava às deficiências. Indo a julgamento por conta da confusão em que se envolveu quando de sua primeira interação com Esmeralda, o corcunda é levado para diante de Mestre Florian, auditor surdo que vivia a dissimular, escondendo a falta de audição, afinal, “para um juiz, basta aparentar que escuta” (Hugo, 1973, p. 153):

“Graças a esta precaução que sempre tivera cuidado de tomar no momento de proceder a um interrogatório, ele sabia de antemão os nomes, as qualificações, os delitos do acusado, fazia as réplicas previstas para as respostas previstas, e chegava a escapar de todas as sinuosidades do interrogatório sem deixar adivinhar muito sua surdez. [...] Se acontecia por acaso sua enfermidade trair-se aqui e ali com alguma apóstrofe incoerente ou alguma pergunta ininteligível, isto passava por profundidade entre uns, e por imbecilidade entre outros. Em ambos os casos, a honra da magistratura não recebia nenhum atentado; porque é preferível um juiz ser considerado imbecil ou profundo, a ser considerado surdo. Ele

punha, portanto, grande atenção em dissimular sua surdez aos olhos de todos, e o conseguia em geral tão bem, que chegava a iludir-se a si próprio. O que, aliás, é bem mais fácil do que se julga.

Todos os corcundas andam de cabeça alta, os gogos peroram, todos os surdos falam baixo. Quanto a ele, achava-se o máximo, com o ouvido um pouco rebelde. [...]

Tendo, portanto, ruminado bem o caso de Quasímodo, jogou a cabeça para trás e fechou os olhos a meio, para maior majestade e imparcialidade, de modo que naquele momento era surdo e cego. Dupla condição, sem a qual não era juiz perfeito. Foi nesta magistral atitude que começou o interrogatório. [...]

Ora, eis um caso que não havia sido “previsto pela lei”, o de um surdo ter de interrogar outro surdo” (Hugo, 1973, p. 154).

Tudo isso em decorrência do primeiro relato da obra acerca do contato entre Quasímodo e Esmeralda, cuja história remete à fala anterior a respeito do afeto e da identificação. O abandono do primeiro e o sequestro da segunda são episódios interligados, embora ambos desconheçam esse fato: “Encontrou a porta mais aberta do que havia deixado, entrou, a pobre mãe, e correu para a cama... A criança não estava mais ali, o lugar estava vazio. [...] ‘Minha filha! Quem está com minha filha? Quem tomou minha filha?’” (Hugo, 1973, p. 167); “No lugar da delicada Agnès [nome de batismo de Esmeralda], tão corada e tão viçosa, que era um presente do bom Deus, uma espécie de monstrinho hediondo, claudicante, zarolho, disforme, se arrastava, berrando pelo ladrilho” (Hugo, 1973, p. 167). Tal laço, ignorado por ambos, vem descrito com gradual intensidade por Victor Hugo, ao ponto de permitir a identificação de um misto de admiração, devoção, e, sobretudo, paixão, preenchendo coração e razão do pobre corcunda. Quando do infortúnio de Esmeralda e sua condenação à morte, o infeliz herói age, e após enfrentar e derrubar dois carrascos, “puxou a egípcia com uma das mãos, como uma criança com sua boneca, e num só impulso, tornou a saltar para a igreja, elevando a moça acima de sua cabeça e gritando, com voz formidável: – Asilo!” (Hugo, 1973, p. 264).

Tendo a vida preservada enquanto habitasse a catedral – “Uma vez com o pé no asilo, o criminoso era sagrado; mas era preciso não pensar em sair dali; um passo fora do santuário, e tornava a cair na onda” (Hugo, 1973, p. 274) –, a egípcia passa a interagir com o fiel e apaixonado sineiro, conseguindo, pouco a pouco, romper as barreiras impostas pela deficiência física, aparência – empecilho advindo do entendimento da asilada –, e surdez:

“Eu lhe inspiro medo. Sou bem feio, não? Não olhe para mim; escute-me apenas” [...]

“Não tenha medo. Eu sou seu amigo. Tinha vindo vê-la dormir. Não lhe faz mal nenhum, não é, eu vir vê-la dormir? Que lhe importa que eu esteja aqui quando você tem os olhos fechados? Agora vou embora. Olhe, fiquei atrás da parede. Pode tornar a abrir os olhos”.

Havia algo mais queixoso ainda que aquelas palavras, o acento com que eram pronunciadas. A egípcia, emocionada, abriu os olhos. Ele não se achava mais na mansarda, com efeito. Ela

foi até a mansarda, e viu o pobre corcunda encolhido num canto da parede, numa atitude dolorosa e resignada. Fez um esforço para vencer a repugnância que ele lhe inspirava. “Venha”, disse-lhe docemente. Pelo movimento dos lábios da egípcia, Quasímodo pensou que ela o enxotasse; então se levantou e se retirou claudicante, com a cabeça baixa, sem nem mesmo ousar levantar para a jovem seus olhos cheios de desespero. “Venha”, gritou. Mas ele continuava a se afastar. Então ela se precipitou para fora da cela, correu para ele e segurou-lhe o braço. Sentindo-se tocado por ela, Quasímodo tremeu em todos os seus membros. Levantou seu olho súplice e, vendo que ela o levava de volta para junto dela, todo o seu rosto irradiou alegria e ternura” (Hugo, 1973, p. 276-277).

Assim, tem-se que, além de ter estabelecido comunicação com alguém que não Claude Frollo, Quasímodo tem os maus sentimentos sendo relegados à instância inferior, podendo se mostrar não somente leal e prestativo, mas até mesmo meigo, doce, e compassivo. O contraste entre sua repulsiva feiura e a acentuada beleza de Esmeralda combinados ao circunvizinho domínio de exclusão, trauma e sofrimento que ambos tão bem conheciam, forja certa cumplicidade entre eles, permitindo ao leitor vislumbrar não somente a paixão – que pode tomar qualquer um de assalto –, mas a gênese de uma espécie de amor fraternal e desinteressado, bem como de uma ampla e intrincada forma de diálogo. Afeto, compreensão e confiança são palavras de ordem a despontar dos relatos envolvendo o corcunda e a egípcia, termos que permitem mencionar não só que o desenvolvimento cultural erige-se como contexto de “*compensação*” das deficiências (Vygotsky, 2011), mas principalmente postular que, por meio do convívio em sociedade e desenvolvimento cultural, não se pode, em verdade, falar tão somente em equiparação ou restituição; deve-se ir além e elencar ultrapassagem e adição:

“O olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função. Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal” (Vygotsky, 2011, p. 869).

Caídos por terra os impedimentos causados pela deficiência que Quasímodo não tinha – conforme já explanado, as barreiras são preconceito e repulsa causada por sua aparência –, apresenta-se a realidade e supera-se a deficiência que ele efetivamente tinha – a surdez. O psicólogo soviético traz, outra vez, valiosa colaboração, atestando que os meios internos de comportamento (dentre os quais o psiquismo e a subjetividade) devem contar com “*a mesma técnica de caminhos alternativos que existe em relação ao desenvolvimento dos meios externos do comportamento cultural*” (Vygotsky, 2011, p. 869).

De Esmeralda, o sineiro não apenas ganhou compreensão e empatia, mas ficou, acima de tudo, impactado pela piedade que a viu por em prática; assim, saradas as feridas internas, remendou-se o exterior:

“Sim, sou surdo; mas você me falará por gestos, por acenos. Tenho um amo que conversa comigo desta maneira. E depois, saberei bem depressa o que deseja pelo movimento de seus lábios, pelo seu olhar [...]

Ela o escutava com profunda ternura. Uma lágrima rolava pelo olho do tocador de sinos, mas não caiu. Ele pareceu fazer uma questão de honra de engoli-la.

“Escute”, prosseguiu, depois de não rezear mais que a lágrima escapulisse, “temos ali torres bem altas; um homem caindo delas morreria antes de tocar a calçada; quando lhe aprouver que eu caia, não precisará nem mesmo pronunciar uma palavra; um olhar bastará”.

Então se ergueu. Aquele ente bizarro, por mais infeliz que fosse a cigana, despertava ainda alguma compaixão nela. Fez-lhe sinal que ficasse.

“Não, não”, disse ele, “não devo me demorar demais. Não me sinto à vontade. É por piedade que você não desvia os olhos. Vou para alguma parte de onde a veja sem que você me enxergue: será melhor assim”.

Tirou do bolso um pequeno apito de metal.

“Tome”, disse, “quando precisar de mim, quando quiser que eu venha, quando não sentir muito horror de me ver, apite com isto. Este ruído eu ouço”.

Descansou o apito no chão e fugiu” (Hugo, 1973, p. 278).

Por fim, resta destacar que, se por um lado, a trajetória de Quasímodo é rica em exemplos para os caminhos indiretos do desenvolvimento, podendo até mesmo ser emblemática para a convicção de que *“o conhecimento não é mero produto dos órgãos sensoriais, embora eles possibilitem vias de acesso ao mundo [...] ele resulta de um processo de apropriação que se realiza nas/pelas relações sociais”* (Nuernberg, 2008, p. 311), por outro, ela é a síntese de uma existência breve e infeliz, caracterizada muito mais pelas dificuldades impostas pela falta de conhecimento e entendimento do diferente conjugada à tremenda indisposição de interagir com *“o outro”*, sobretudo quando este, ao primeiro olhar, parece repulsivo. Além disso, se na relação com Esmeralda pode-se ver o ápice do desenvolvimento cultural de Quasímodo, também é dado enxergar com clareza a instância à qual eram relegadas pessoas como ele. Apaixonado pela cigana – assim como o era Claude Frollo, o arquidiácono que simbolizava a religião –, Quasímodo sabia do amor de sua adorada por Phoebus de Chateaupers, capitão da guarda e símbolo das forças armadas (a serviço do rei). Pode um *“diferente”*, um enjeitado, alguém associado ao repulsivo e ao maligno, fazer frente aos poderes governamental, militar e religioso? Eis uma questão na qual se pensar.

Sabedor que se torna da corrupção das demais instâncias – Quasímodo impede o religioso de atacar Esmeralda na cela, bem como ouve do capitão, que jurara amor e fidelidade à egípcia, um sonoro *“[...] eu vou casar, e ela que vá para o diabo”* (Hugo, 1973, p. 284), ao tentar falar-lhe em nome dela –, nosso herói e sua infeliz situação acabam por erigir tremenda provocação de Victor Hugo, que dá fim ao protagonista no mesmo momento em que este vê acabado tudo aquilo a que dava importância:

“Dois anos, ou 18 meses depois dos eventos que concluem esta história [...] encontraram, no meio de todas aquelas carcaças hediondas dois esqueletos, um abraçando o outro de maneira singular.

Um daqueles esqueletos, que era de mulher, deixava ver ainda alguns pedaços de uma fazenda que teria sido branca, e se via em volta de seu pescoço um colar de grãos de adrézarach, com um saquitel de seda, enfeitado com vidrilhos verdes, aberto e vazio.

Estes objetos eram de tão pouco valor que o carrasco sem dúvida não os quisera. O outro, que abraçava este fortemente, era um esqueleto de homem.

Observou-se que tinha a coluna vertebral desviada, a cabeça nos omoplatas, e uma perna mais curta que a outra.

Não havia, por outro lado, nenhuma ruptura de vértebras na nuca, e era evidente que ele não fora enforcado.

O homem ao qual ele pertencera, portanto chegara até ali, e morrerá. Quando quiseram desprendê-lo do esqueleto que abraçava, caiu e se desfez em pó” (Hugo, 1973, p. 374).

Triste fim para uma história de alguém que jamais foi tido como digno de desfrutar da alegria. Abraçado ao que fora Esmeralda, Quasímodo abandona a vida, transformando-a em epíteto da exclusão e do derrubamento de barreiras promovido pelos caminhos indiretos do desenvolvimento. Com tudo isso, na “*Conclusão*”, expõe-se a relação entre os principais conceitos desenvolvidos e pontos abordados na análise, assim como as possíveis contribuições da leitura empreendida.

4. Conclusão

Com o objetivo de buscar aproximação entre a leitura de *O Corcunda de Notre Dame*, de Victor Hugo (1973), e algumas proposições de Vygotsky (2011) acerca dos caminhos indiretos do desenvolvimento, delineou-se uma análise que, além de dar voz ao renomado autor francês por meio das muitas citações diretas trazidas, evidenciou a preponderância do social e do desenvolvimento cultural na compensação das deficiências, e trouxe a lume, por fim, que a diferença é tão estigmatizada que chega a demandar, em muitas situações, adaptações tão severas quanto as exigidas pelas deficiências em si.

Quasímodo, o enjeitado, aquele que não só era tido como merecedor de olhares desumanizados, mas como um ser não humano, teve existência marcada pelo ódio que devolvia à sociedade e pelas poucas interações, sobretudo baseadas no afeto, que conseguiu estabelecer. Claude Frolo e Esmeralda, nesse âmbito, despontam como aqueles que se identificam com o pobre corcunda, ensinando-o a falar, ler, escrever e seu ofício – no caso do primeiro –, e conseguindo estabelecer comunicação única por meio de sinais e leitura labial – situação da última.

Seu contexto de vida, assim, nos permite inferir as asserções de Vygotsky, dado que o pesquisador soviético alinhavou uma teoria de desenvolvimento baseada na

interação cultural e social, e, por isso, elencou a compensação das deficiências no campo do desenvolvimento cultural. Foi nas linhas escritas pelo psicólogo que se pôde vislumbrar o sineiro compreendido por aquilo que *acreditavam que ele era*, e, assim, suas realizações ficaram circunscritas ao âmbito excludente que a sociedade lhe reservou.

Isto posto, evidenciou-se um pouco da história das pessoas com deficiência e do entendimento pedagógico e social contemporâneo acerca delas. Tudo isso foi feito não só para corroborar a pertinência dos postulados de Vygotsky, um século depois de formulados, mas também para mostrar que Quasímodo, seis séculos depois dos eventos que se desenrolaram e quase duzentos anos após a produção da obra, ainda serve de figura para a exclusão e os motivos que levam a sociedade a perpetrá-la.

Por fim, enfatiza-se que os relatos e minúcias que povoam a presente pesquisa devem servir como inspiração para a luta por uma educação progressivamente mais inclusiva, marcada pelo estabelecimento de relação horizontal entre todos, independentemente dos caminhos indiretos requeridos para o desenvolvimento. Dessa forma, se é necessário reescrever algo já abordado, que seja o fato de que a deficiência não é *menos*, tampouco um *desvio*. Nesse ponto, em concordância com Vygotsky (2011), deve-se reiterar que, junto com a deficiência, vêm forças que, se trabalhadas adequadamente, são motrizes para superá-la. A educação da pessoa com deficiência se faz por meio de trabalhos planejados e sistematizados; dessa forma, após veemente recusa a trilhar os caminhos da caridade e do assistencialismo – que podem acentuar as dificuldades –, deve-se, arduamente, trabalhar em prol do respeito às diferenças, pela igualdade de direitos e da efetiva inexistência de disparidades. Um excelente começo é a denúncia de toda e qualquer tentativa de estabelecimento de “*parâmetros de normalidade*”; os próximos passos, assim, revelarão que todos nós temos muito a ganhar com os caminhos alternativos à nossa frente.

Declaração de conflito de interesse

Os autores declaram não haver conflitos de interesse.

Sobre os autores

Fernando Bruno Antonelli Molina Benites, Doutor em Ensino de Ciência e Tecnologia pela UTFPR, docente do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Desenvolve pesquisas acerca da intertextualidade das grandes narrativas da literatura universal com a Bíblia, da leitura comparada, do uso da Literatura como instrumento para o ensino de língua estrangeira e da produção de texto em nível médio e superior, sempre interessado nas bases filosóficas que efetiva ou pretensamente sustentam as práticas em sala de aula.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1999-3164>

Alessandra Dutra, Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP/Araraquara, professora adjunta da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Londrina. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa, Estágio Supervisionado, Prática de Ensino, atuando principalmente

nos seguintes temas: Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Letramento e Multiletramentos.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5119-3752>

Awdry Feisser Miquelin, Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009), docente no Departamento Acadêmico de Ensino da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Ponta Grossa. Trabalha em projetos voltados a abordagem sistêmica, relações entre ensino, ciência e tecnologia e sociedade, ciência e arte e análise de sistemas educacionais tecnológicos comunicativos, com ênfase no ensino de ciências e mediação de tecnologia na prática pedagógica para o Ensino Superior e a Escola Básica.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7459-3780>

Sani de Carvalho Rutz da Silva, Doutora em Ciência dos Materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), é membro do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação e docente permanente dos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia: Mestrado Profissional (PPGECT) e Doutorado Acadêmico (PPGECT). Editora chefe da Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia (RBECT).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1548-5739>

Elsa Midori Shimazaki, Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Foi professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE e da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Atua nas áreas de Educação Especial; Educação Matemática, Leitura e Escrita, Alfabetização; Formação de professores, Políticas educacionais. Realizou estágio de pós-doutorado no Programa e Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2225-5667>

Referências

- Brasil (2020). Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/* Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação.
- Bueno, J. G. S (2008). As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In Bueno, J. G. S., Mendes, G. M. L & Santos, R. A. (Orgs.). *Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise* (43-63). Junqueira & Marin.
- Garcia, R. M. C (1999). A Educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: Contribuições Vygotskianas. *Ponto de vista*, 1 (1), 4-90.
- Glat, R. & Petsch, M. D (2011). *Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. EdUERJ.

- Goffman, E (1988). *Estigma*. Guanabara.
- Hugo, V (1973). *O Corcunda de Notre Dame*. Editora Três.
- Mendes, E. G (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (33), 387-405.
- Morin, E (2000). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Cortez.
- Nuernberg, A. H (2008). Contribuições de Vygotsky para a Educação de Pessoas com Deficiência Visual. *Revista Psicologia em Estudo*, 13, (2), 307-316.
- Pletsch, M. D. & Paiva, C. de (2018). Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 63, 1039-1054.
- Silva, O. M. da (1987). *Epopeia Ignorada: a história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje*. CEDAS.
- Souza, F.C. & Leite, C. D. P (2011). Literatura e Diferenças: Uma Leitura sobre o “Papa dos Loucos” na Obra “O Corcunda de Notre Dame”, de Victor Hugo. In *Anais do VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial – VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*. (491-499).
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Instituto de Inovação Educacional.
- Vygotsky, L. S. A (2011). Defectologia e o Estudo do Desenvolvimento e da Educação da Criança Anormal. *Revista Educação e Pesquisa*, 37, (4), 861-870.

Creative Commons licensing terms

Authors will retain the copyright of their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit or adapt the article content, providing a proper, prominent and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions and conclusions expressed in this research article are views, opinions and conclusions of the author(s). Open Access Publishing Group and European Journal of Special Education Research shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability caused in relation to/arising out of conflict of interests, copyright violations and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated on the research work. All the published works are meeting the Open Access Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed and used in educational, commercial and non-commercial purposes under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).