

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

LUCIA CONCEIÇÃO GOLLNER MEDEIROS MOREIRA

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL À PESSOA COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL COM SEVERO COMPROMETIMENTO:
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

MARINGÁ

2011

LUCIA CONCEIÇÃO GOLLNER MEDEIROS MOREIRA

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL À PESSOA COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL COM SEVERO COMPROMETIMENTO:
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Profa. Dr^a. Sonia Mari Shima Barroco

MARINGÁ

2011

LUCIA CONCEIÇÃO GOLLNER MEDEIROS MOREIRA

O Atendimento Educacional à Pessoa com Deficiência Intelectual com Severo
Comprometimento: contribuições da psicologia histórico-cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia

BANCA EXAMINADORA

PPI/Prof^a. Dr^a. Sonia Mari Shima Barroco
Universidade Estadual de Maringá (Orientadora)

PPI/Prof^a. Dr^a. Maria Júlia Lemes Ribeiro - UEM
Universidade Estadual de Maringá

Prof^a. Dr^a Sônia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito do Santo - UFES

Maringá, 30 de setembro de 2011

Aos meus netos Giuseppe Garibaldi, João Pedro e Gabriel

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Sonia Mari Shima Barroco, por sua confiança em meu intento na pesquisa, por sua paciência para com as minhas dificuldades, mas respeitando os meus limites.

À Prof^a. Dr^a. Maria Julia Lemes Ribeiro por suas observações, no momento importante de minha qualificação com seus apontamentos que serviram para minhas reflexões acadêmicas e pessoais.

À Prof^a. Dr^a. Sônia Lopes Victor Lopes por aceitar participar de minha qualificação o que muito me honrou.

*Quem não investiga nem descobre algo novo não
pode compreender por que os investigadores
introduzem palavras novas para os novos
fenômenos.*

Vygotski

MOREIRA, Lucia Conceição Gollner Medeiros. *O Atendimento Educacional à Pessoa com Deficiência Intelectual com Severo Comprometimento: contribuições da psicologia histórico-cultural*. 2011. 256 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

RESUMO

A presente dissertação é originária de pesquisa, de natureza bibliográfica, e elege a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC) como norteadora. É vinculada a um Projeto de Pesquisa *Psicologia Histórico-Cultural e Defectologia: estudo das contribuições/implicações teórico-metodológicas soviéticas para a apropriação da linguagem verbal por alunos com deficiências e para a constituição das suas subjetividades* (UEM/2003-2013). Objetiva investigar as elaborações teórico-metodológicas realizadas pelos psicólogos soviéticos sobre aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência, com enfoque à deficiência intelectual com severo comprometimento (DISC), denominado nas primeiras décadas do século XX como idiotia. Justifica-se esta pesquisa pela escassez de material teórico sobre essa condição do desenvolvimento, bem como pela apropriação da THC desvinculada dos seus fundamentos filosóficos e metodológicos nas escolas especiais – fato observado empiricamente na prática de psicóloga e pelas publicações consultadas. Tem-se como hipótese de trabalho que as elaborações de L. S. Vigotski¹ referentes à Defectologia soviética possam contribuir para a formação e a atuação de professores/terapeuta-ocupacional de alunos com DISC, na atualidade. Este autor buscou instrumentalizar o docente à Educação Social do alunado com deficiência, sendo importante desvendar o que expôs acerca da aprendizagem e do desenvolvimento diante da condição específica citada. Recorreu-se a investigação bibliográfica, com o fito de se aprofundar a partir da Psicologia Histórico-Cultural no conhecimento do processo educativo da pessoa com deficiência e, mais especificamente, com DISC elaborado na sociedade russa e soviética, com destaque à apropriação da linguagem verbal para o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores. Espera-se que os resultados advindo da investigação bibliográfica, possam contribuir à formação e atuação profissional na atualidade. Pressupõe-se, com esta pesquisa, que as funções psíquicas propriamente humanas devam ser desenvolvidas nas pessoas com deficiências e que a escolarização assume papel determinante, e se reconhece que a intervenção educacional junto à pessoa com DISC deve ser norteada por esse pressuposto, ainda que não se alcance a autonomia e a independência esperadas para o homem cultural.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual com Severo Comprometimento (DISC); Processo Ensino-Aprendizagem; Psicologia Histórico-Cultural.

¹ Nomenclatura utilizada naquele momento para o que se nomeia de Educação Especial na contemporaneidade de Educação Especial.

MOREIRA, Lucia Conceição Gollner Medeiros. The Educational Services for Disabilities Persons with Severe Intellectual Impairment: Contributions of Cultural-Historical Psychology. 2011, 256 pages Dissertation (Master on Psychology) – Maringá State University, Maringá, 2011.

ABSTRACT

This dissertation emerges from a bibliographical research and chooses the historical-cultural theory (HTC) perspective as the guideline. It is linked to a Historical-Cultural Psychology and Defectology Research Project: a study of contributions / implications of Soviet theoretical and methodological for the appropriation of verbal language by students with disabilities and for the constitution of their subjectivities (UEM/2003-2013). It Aims to investigate the theoretical-methodological elaborations carried out by Soviet psychologists on learning and development of people with disabilities, focusing on intellectual disability with severe impairment (IDSI), named in the first decades of the twentieth century as idiocy. This research is justified by the scarcity of theoretical material about this condition of development, as well as the appropriation of HTC apart from its philosophical foundations and methodological approaches in special schools - a fact empirically observed in practice as a psychologist and in consulted publications. The research main hypothesis refers on L. S. Vygotsky's elaborations concerning the Soviet Defectology to contribute to the teachers and/or occupational therapist-students formation and action of with IDSI nowadays. The research author's sought to drive the teacher to the Social Education of the students with disabilities, it is important to unravel was was exposed about learning and development facing the specific conditions quoted. It tries the bibliographical research aiming to deep the Historical-Cultural Psychology in the knowledge of the educational process for people with disabilities. Specifically with IDSI in Russian and Soviet society and especially, in the verbal language appropriation to the development of higher psychological functions. It is expected that results arising from the bibliographical research can contribute to today training and professional practice. It is assumed, in this research, which the human psychic functions should be developed for people with disabilities and the school assumes a main role, as it is recognized educational intervention on the person with IDSI should be guided by this assumption, although not reaches the autonomy and independence expected for the cultural man.

Keywords: Intellectual Disability with Severe Impairment (IDSI), teaching-learning process; Historical-Cultural Psychology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Pintura Rupestre - Grande Cervo	93
FIGURA 2 – Hildebrand.....	94

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 A EDUCAÇÃO, A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA	25
2.1 CONCEITOS SOBRE EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR	25
2.2 EDUCAÇÃO SOCIALISTA E A FORMAÇÃO HUMANA	41
2.2.1 <i>A Educação Soviética Pós- Revolução de 1917.....</i>	<i>47</i>
2.2.2 <i>O Processo Educativo.....</i>	<i>50</i>
3 A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL NA PSICOLOGIA HISTÓRICO – CULTURAL: BASES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMUM E ESPECIAL	65
3.1 APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO ESCOLAR; A PEDAGOGIA SOB O MARXISMO À PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	66
3.1.1 <i>A Aprendizagem sob a Perspectiva da Teoria Histórico-Cultura (THC)</i>	<i>78</i>
3.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR E A MOVIMENTAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO	86
3.2.1 <i>Desenvolvimento Humano</i>	<i>104</i>
3.2.1.1 INVESTIGAÇÃO DA ANTROPOLOGIA X INVESTIGAÇÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	104
3.3 VIGOTSKI E A NOVA DEFECTOLOGIA: FUNDAMENTOS EM DEFESA DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA ANORMAL.....	131
3.3.1 <i>Estudo de Vigotski Para a Educação do Mentalmente Retardado</i>	<i>132</i>
3.3.2 <i>A Defectologia e o Estudo sobre o Desenvolvimento e a Educação da Criança Anormal</i>	<i>146</i>
3.3.3 <i>Sobre Os Fundamentos do Trabalho com Crianças Atrasadas Mentais e com Defeitos Físicos.....</i>	<i>156</i>
3.3.4 <i>A criança com defeito e a criança normal.....</i>	<i>166</i>
3.3.5 <i>O Problema do Retardo Mental.....</i>	<i>166</i>
3.3.6 <i>O Deficiente Intelectual Com Severo Comprometimento – DISC</i>	<i>170</i>
4. PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL-A DEFESA DA HUMANIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	180
4.1 SURGIMENTO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL (PHC) E DE UMA NOVA COMPREENSÃO DO SER HUMANO.....	180
4.2 POR UMA NOVA EXPLICAÇÃO DO HOMEM ANTE UMA PSICOLOGIA EM CRISE	189
4.2.1 <i>A Crise da Psicologia</i>	<i>196</i>
4.3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL - A DEFESA DA HUMANIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	205
4.3.1 <i>As Características Clínicas das Crianças Retardadas Mentais Oligofrênicas</i>	<i>221</i>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	237
REFERENCIAS.....	247

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPI, da Universidade Estadual de Maringá. Este tem como área de concentração *Constituição do Sujeito e Historicidade*,

[...] cuja proposta prima pela valorização da historicidade e parte da idéia de que o sujeito só se constitui no encontro com o outro, seja ele a outra pessoa, sejam as instituições. E é nesse encontro que localizamos o objeto da Psicologia, um encontro datado, marcado pelo seu momento histórico. Trata-se, portanto, de apontar a historicidade dos fenômenos, das teorias psicológicas e da própria construção do ser humano, objeto da psicologia (PPI, 2011).

Também está atrelado à linha de pesquisa intitulada *Constituição Psicossocial da Subjetividade e do Conhecimento*, e à pesquisa institucional *Psicologia histórico-cultural e defectologia: estudo das contribuições/implicações teórico-metodológicas soviéticas para a apropriação da linguagem verbal por alunos com deficiências e para a constituição das suas subjetividades* (UEM, 2009-2013). Esta pesquisa, por meio de investigações de fontes documentais e de publicações a respeito da *Defectologia* [Educação Especial] russa e soviética e das elaborações teóricas e metodológicas de autores da *Psicologia Histórico-Cultural* procura por contribuições para o atendimento educacional especial na atualidade. Objetiva, entre outros aspectos, dar enfoque aos estudos da apropriação e desenvolvimento da linguagem verbal em pessoas com as mais diversas deficiências sob a perspectiva histórico-dialética e identificar suas contribuições/implicações para a educação escolar atual.

Elegemos como objeto central o estudo sobre a deficiência intelectual com severo comprometimento, considerando possibilidades de humanização no espaço educacional, sob a perspectiva da Teoria ou Psicologia Histórico-Cultural. Justificamos a sua proposição ante a escassez de material que contribua para a formação e a atuação do profissional que atende a pessoa com deficiência intelectual com severo comprometimento

Com o presente trabalho dissertamos sobre a condição de pessoas que tem os seus desenvolvimentos diferenciados pela deficiência mental ou intelectual. Para melhor entendê-las, ao contrário do que comumente se pensa e se divulga, não podemos focalizar nossas atenções apenas em seus históricos de vida individuais. Elas são partícipes de um processo histórico maior pelo qual os homens vêm se constituindo como tais. Separá-las de tal processo impede-nos, justamente, de encontrarmos alternativas que os levem a se desenvolverem em um nível de complexidade maior.

Com isso, já estamos defendendo que o desenvolvimento do sujeito singular, com ou sem deficiência, não se apresenta independente ou desarticulado de um processo mais amplo. É preciso, pois, que atentemos não só para a ontogênese ou para a vida singular daqueles cujos desenvolvimentos queremos mais bem compreender e sobre eles intervir. É importante registrar que essa defesa já foi exposta por diferentes estudiosos, dentre eles A. N. Leontiev (1903- 1979). Por seus escritos sobre a constituição social do psiquismo de pessoas com e sem deficiências (Leontiev, 1978), podemos dizer que aquilo que faz o homem tornar-se humano é algo construído num longo processo. Em termos filogenéticos, o ser humano se difere do animal, por exemplo, a partir de suas próprias atividades; do modo como ele transforma a natureza e, ao mesmo tempo, se transforma. Ou seja, o próprio *modus operante* de construção histórica de mundo pelos humanos, acaba por torná-los como tais.

Esse processo histórico de construção cultural do mundo humaniza o homem, ao mesmo tempo em que ele humaniza o mundo, a natureza. Podemos, pois, entender, com base em Leontiev, que o homem se *hominiza* com o trabalho, com a sua intervenção sobre a natureza em busca da sua sobrevivência. Para tanto, ele constrói e utiliza instrumentos que facilitem ou permitam essa intervenção. Nesse processo, supre suas necessidades básicas e cria tantas outras – o que não é encontrado na escala animal. Podemos entender que, para conhecermos os homens, devemos conhecer o modo como ele se apresenta, ao mundo e como com ele se relaciona. Se fizermos um recorte da vida humana num plano ontogenético, podemos explicar o desenvolvimento do psiquismo descobrindo como os sujeitos necessitam, inventam e empregam ferramentas e instrumentos, como representam a si mesmos e ao mundo, como estabelecem relações com seus pares, como criam e suprem necessidades.

Esse processo dinâmico e vívido do homem atuar sobre a natureza podemos denominar trabalho como um processo contínuo de transformação da natureza com o fito gerar produtos e bens úteis à sociedade. A produção de mercadorias é necessária para a satisfação e sobrevivência humana. Compreende Karl Marx (1818-1883) o trabalho, “[...] Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é, o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de do metabolismo entre o homem e natureza e, portanto, da vida humana (Marx, 1985, p. 50).

O homem cria, portanto, o mundo trabalhado por ele, e, isso se lhe volta gerando-lhe uma forma de psiquismo diferenciado, não encontrado nos animais. Retomando o plano filogenético, em sua luta pela vida, o homem necessitou interagir com os outros indivíduos dominando a natureza inóspita, entrando em cooperação com seus pares, criando e valendo-se

de instrumentos, de representações, como os signos e a linguagem. É nos apropriando dessa relação ontológica, homem interagindo com outro homem, com a natureza e da história dessas relações que podemos desvendar como se dá a humanização das pessoas com e sem deficiências.

Vale marcar a fundamental importância do trabalho do homem pelo processo de com o uso dos signos e instrumentos e a interação com o outro homem, visto que é desse produto que fruirá um grau de desenvolvimento superior nas suas relações sociais, no tocante às suas aptidões e, porque não dizer, no desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

O desenvolvimento do homem compreende o processo de sua *hominização*. Um indivíduo, que nasceu simplesmente um ser animal, deve passar por um caminho de formação e de estruturação do seu psiquismo e da sua personalidade, tornando-o um ser social e, por isso, humano. Lembramos que o ser animal se *adapta* ao mundo dos humanos, mas não consegue alcançar o status de pertencente a ele.

No plano ontogenético, por sua vez, a aprendizagem da humanização envolve um processo longo e contínuo protagonizado por cada sujeito. A criança nasce equipada biologicamente para depender de outro mais experiente. Ela nasce em um mundo já humanizado e deve apropriar-se dele; deve fazer parte dele, e, sobre tudo, tê-lo dentro de si. Ela, no convívio com seu povo, se *apropria* do mundo dos humanos, tornando-se, ela própria, um ser humanizado, com uma história singular.

Vimos, assim, que a sociabilização é fundamental para a sobrevivência, e depois, para a formação de características peculiares ao meio social em que o indivíduo humano estiver inserido. Através da interação social, a criança aprende e se desenvolve, imitando, reproduzindo e, depois, produzindo novas formas de agir no mundo, ampliando suas ferramentas de atuação em dado contexto histórico - cultural. Afirmar que o homem é um ser social é algo já reconhecido como inquestionável, mas vale dizer que Karl Marx (1818-1883) foi um dos teóricos que tentou explicar como se dá o processo de socialização ou sociabilidade. É da *essência dessa práxis que se dá a relação de um homem com outro de sua espécie*.

O humano é um ser social que historicamente sempre viveu em grupos, e é justamente a sua vivência grupal que lhe permitiu a transformação de “animal homem” em um ser humanizado. O homem vivendo isolado, sem contato com outro de sua espécie provavelmente não conseguiria desenvolver as características próprias dos humanos. *Ao pensar o homem e a sua vida, este autor explica que o que está na mente humana esteve antes na práxis humana, que é um ato concreto*. O homem é um ser social, repetimos, e ele próprio

determina a sua consciência. Em outras palavras, a práxis determina o psiquismo humano, a direção e o nível de seu desenvolvimento ou do desenvolvimento da sua consciência. Isso é de importância crucial para quem está às voltas com o trabalho educacional junto às pessoas com deficiência mental, já que supomos que sua educação não deva mirar o mero treino, mas a transformação de suas consciências.

A esse respeito, vale destacar que a consciência retratada aqui, é entendida como forma intelectual que o humano possui de conhecer a realidade junto de outro humano ou pelo seu intermédio. Para *Alexander Romanovich Luria* (1902 -1977) a consciência tem uma função essencialmente biológica na medida em que habilita o organismo a encontrar seus propósitos, analisa as informações recebidas e armazena seus traços refletindo a realidade objetiva, não surge no indivíduo no momento de seu nascimento é fruto das relações sociais instituídas através da linguagem e da atividade prática.

A linguagem para Mikahail M. Bakhtin (1895 -1975) é um aparato de caráter social, não sendo possível sua derivação simplesmente pela natureza e é no curso das relações da sociedade humana que justamente a comunicação se dá através de signos que foram construídos culturalmente e ideologicamente matizados no social. Assim a consciência se encontra ligada à construção cultural e veiculação social dos signos.

Pensando que a consciência seja própria do ser humano, podemos indagar se, de fato, todos os seres humanos, de todas as classes sociais, possuem condições de desenvolver e demonstrar a consciência? Seria possível desenvolver a consciência em pessoas com deficiência intelectual, e, mais especificamente, com deficiência intelectual em nível profundo? Responder a essas indagações requer que nos aprofundemos nos estudos teóricos. Assim, elegemos a Teoria Histórico-Cultural como norteadora para os mesmos. Esta teoria preconiza que o ser humano deva superar o equipamento biológico pelo equipamento cultural, tornando-se ser pensante, que possui consciência, que têm desenvolvidas as Funções Psicológicas Superiores – FPS (pensamento, linguagem, memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, afetividade etc.)

Após esses assinalamentos feitos, destacamos ainda que a pesquisa aqui relatada compreende uma investigação bibliográfica, fundamentada na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Propomos aprofundar sobre as elaborações teórico-metodológicas realizadas pelos psicólogos soviéticos a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento de pessoas com deficiência, com enfoque à deficiência intelectual com severo comprometimento, denominado nas primeiras décadas do século XX como idiota, apoiando-nos, em fontes

primárias referentes às elaborações a respeito da *Defectologia*², fundamentada na psicologia educacional, os escritos de L. S. Vigotski (1896 -1934)³ como o autor apresenta a condição do deficiente intelectual e o seu desenvolvimento humano em seus estudos, em especial, nas *Obras Escogidas, Tomo V.*, bem como conhecer a respeito dos pressupostos teórico–metodológicos necessários na formação e atuação dos professores e profissionais que atuam no sistema educacional, priorizando instrumentá-los, viabilizando a apropriação de conhecimentos suficientemente capazes de proporcionar o desenvolvimento de habilidades (funcionais, mecânicas, motoras, comunicacionais etc), de comportamentos volitivos e uma gama de capacidades adaptativas favorecedoras da humanização dos alunos com deficiência intelectual com severo comprometimento (DISC)⁴.

Apontamos três justificativas que em nosso entendimento foram impulsionadoras da eleição do tema desta pesquisa: a de ordem acadêmica, a histórica e a pessoal.

A justificativa acadêmica decorre da escassez de material teórico (sob diferentes abordagens) sobre essa condição do desenvolvimento, bem como pela apropriação da Teoria Histórico-Cultural (THC) desvinculada dos seus fundamentos filosóficos e metodológicos nas escolas especiais – fato observado empiricamente na prática de psicóloga e pelas publicações consultadas. Temos como hipótese de trabalho que as elaborações teórico-metodológicas referentes à Defectologia soviética propostas por L. S. Vigotski (1896-1934) possam contribuir para a formação e a atuação de professores de alunos com DISC, na atualidade. Vigotski buscou instrumentalizar o docente à Educação Social do alunado com deficiência, e é importante desvendar o que expôs acerca da aprendizagem e do desenvolvimento diante da condição específica citada. A Educação Social para Vigotski (2001b)⁵ é a educação que se prima pela ampliação das formas culturais cruciais para o desenvolvimento máximo daquele homem ao se apropriar dessa cultura. A finalidade da educação social soviética era superar através da *escola do trabalho* a contradição existente entre o homem e o trabalho. Na perspectiva marxista-leninista, escreve Barroco (2002, p.83) a educação social seria àquela

² Termo utilizado por Vigotski e escritores seus colaboradores soviéticos no início do século XX, para se referir aos estudos teórico-metodológicos e intervenções realizadas na Educação Especial, ramo da Educação brasileira que a partir década de 60 se destina ao atendimento e da *educação* de pessoas com deficiência em instituições especializadas e no ensino regular.

³ Adotaremos a grafia, *Vigotski*, exceto em caso de referência e citação. Tendo em vista que durante o acesso às diversas obras do autor, detectamos dissemelhantes formas de grafar o seu nome.

⁴ A sigla DISC será utilizada no corpo do trabalho quando se referir ao aluno com deficiência mental profunda.

⁵ “[...] O sistema geral da educação social visa ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal e limitada, estabelecer contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social já acumulada, como que incluir a criança na rede mais ampla possível da vida. Essas finalidades gerais determinam inteiramente também os caminhos da educação estética” (VIGOTSKI, 2001b, p.351).

que “[...] atenta à vida objetiva, ao homem criador, ao homem *humanizado* pela atividade do trabalho”. A autora afirma que o trabalho posto como referência para o processo educacional é a moção sustentada por diversos educadores soviéticos como Krupskaya, Blonsky, Pinkevich, Lunacharsky e Pitrak. Vale esclarecer que a escola aqui tratada não é a escola profissional, mas sim uma escola politécnica que defendia a primazia do ensino da essência dos processos do trabalho, da labuta, do sentimento humano frente a construção, transformação de algo “bruto” contido na natureza em um objeto necessário e favorecedor da sua sobrevivência, de sua existência digna, de seu desenvolvimento psíquico. A politecnia justamente por se primar pelo aprendizado do trabalho fabril, ativo, produzido na coletividade, fator preponderante para a construção de uma nova sociedade soviética. Neste sentido a escola politécnica na perspectiva marxiana propiciaria a articulação da formação intelectual com o trabalho produtivo na educação, tendo em vista que para Marx trabalho e educação têm uma base social unívoca.

Ante o exposto, reafirmamos nossa preocupação e interesse, na qualidade de mestrandos em psicologia, em compreender e intervir junto ao desenvolvimento da pessoa com severo comprometimento intelectual. Interessa-nos saber, também, como o profissional da educação, o professor, compreende o deficiente intelectual profundo e como ele procura intervir para o processo de sua humanização.

Vale lembrarmos que as pessoas com deficiência intelectual são aquelas que possuem algumas limitações na área intelectual, nas de habilidades adaptativas, e necessitam de apoio contínuo, limitado ou intermitente, dependendo do grau de seu comprometimento físico e/ou mental (BRASIL, 1996).

A deficiência intelectual é uma nova terminologia acordada no evento da Organização Pan-Americana de Saúde e da Organização Mundial de Saúde, realizado em Montreal, Canadá, reunião que aprovou o documento intitulado Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual (OPS/OMS, 2004)⁶. A definição de Deficiência foi incorporada à Constituição Brasileira nº. 3956/2001 a partir dessa Convenção de Guatemala, entretanto ainda não existe uma uniformidade com relação à definição e à terminologia empregada no que se refere às pessoas com deficiência mental. Consultando os documentos e diversas publicações governamentais e não governamentais as pessoas com deficiência mental ora são nomeadas como deficiente intelectual ora mental; pensamos se tratar meramente de questões problematizadoras relativas a semântica – a utilização de um termo tão somente em

⁶ OPS/OMS (Organização Pan-americana de Saúde e Organização Mundial de Saúde), encontro realizado entre os dias 05 e 06 de outubro de 2004, em Montreal, Canadá.

detrimento de outro não contribuem com a aprendizagem, com o desenvolvimento, e humanização dessa pessoa.

Merece esclarecer que nesta pesquisa será empregada a terminologia “deficiência intelectual com severo comprometimento” em lugar de “deficiência intelectual profunda” por orientação recebida em consulta feita ao MEC/ SEESP/ CGAPSE em 05 de fevereiro de 2010 buscando uma uniformização quando se fizer referência à pessoa deficiente mental, conforme Delpretto (2010)⁷:

[...] os documentos publicados recentemente, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 6.571/08, Decreto nº 6.949/09 e a Resolução nº 4/09, específicas na área de educação especial, já mencionam o termo "deficiência mental ou intelectual", utilizadas como sinônimos e em processo de transição para a utilização internacional do termo "intelectual", no qual o comprometimento decorre de impedimentos no desenvolvimento do intelecto. No caso do grau de comprometimento referido, indico que estes mesmos documentos nacional e internacional não se referem mais a uma classificação geral, mas utilizam termos como "severo comprometimento", ou "longo comprometimento", no caso de haver uma diferenciação (DELPRETTO, 2010).

Assim sendo, procuramos dissertar sobre a pessoa com deficiência intelectual com severo comprometimento, especificamente sobre a sua educabilidade, visto que os próprios documentos técnicos (laudos médicos) ou os psicodiagnósticos se dão com base em avaliações psicométricas, em medidores lineares, cartesianos, com referencial positivista comteano⁸, que apontam, identificam, e qualificam o deficiente mental, como retardado, como incapaz, ou o des (qualifica) como pessoa - um ser que se humaniza conforme são formadas e desenvolvidas potencialidades, transformadas em habilidades e competências, que necessitam ser estimuladas o máximo possível.

Sob esse entendimento, a modalidade da Educação Especial se apresenta como uma área fecunda que merece atenção, ela serve de fio condutor para reflexões sobre o trabalho que desenvolvemos na área de psicologia da educação e de nossos estudos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Notamos que tanto no século XX, época em quem a psicologia assumiu o seu papel na Educação Escolar como objeto de estudos e pesquisas, quanto no início deste século, os problemas relacionados desde o método ou abordagem a serem

⁷ Conforme orientações fornecidas por Coordenação Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino MEC/ SEESP/GAPSE.

⁸ Augusto Comte (1798-1857) foi um filósofo francês, fundador da Sociologia e do Positivismo, cuja matriz se encontra adequada ao mundo da ciência e ao contexto sócio-político liberal.

seguidos pelas escolas como as grades curriculares, os conteúdos escolares a ser ministrados, a formação do professor para atender alunos com e sem deficiência, quase sempre tem sido compreendidos e enfrentados de modo a não superar concepções próprias à sociedade capitalista sob a ideologia neoliberal. Sob o modo de existência que o capitalismo difunde, o indivíduo vale pelo o que pode produzir. Nessa sociedade, de um modo geral, no senso comum, a pessoa com deficiência é considerada incapaz, desabilitada, desqualificada para qualquer atividade/finalidade.

Considerando esse panorama, e atendo à escolarização, segundo a própria definição de deficiência contida nas Leis e Diretrizes e Bases, nos pareceres governamentais (BRASIL, 1996), o aluno com Deficiência mental ou Intelectual possui dificuldades que se expressam no processo ensino-aprendizagem, mas que são anteriores ao mesmo e em acordo com essa concepção difundida em especial no capitalismo, tendo em vista o seu desenvolvimento mais lentificado. Se formos tomar por base o desenvolvimento ontogênico da pessoa sem deficiência, podemos constatar que a aquisição de conhecimentos e de habilidades para o seu relacionamento social e a sua vida diária se faz mais tardiamente; o seu ritmo de aprendizagem é diferenciado dos demais; a formação dos processos de abstração é dificultosa, sendo que não consegue, de modo geral, alcançar a atividade de generalizar e, sobretudo, é fadado a uma falta de adaptação às situações novas.

Sem outras mediações, por essa concepção tão comumente difundida, pode-se atribuir a essa pessoa um percentil, um quociente intelectual isoladamente, o que leva ao que L. S. Vigotski (1896-1934)⁹ pontuou como sendo uma concepção meramente matemática e caduca - um ranço da Defectologia antiga.

Atribuimos à Justificativa Pessoal à nossa própria busca por subsídios na Teoria Histórica - Cultural em virtude a uma inquietação angustiante por não termos consciência sobre em que base epistemológica fundamentávamos nossas intervenções nos atendimentos realizados em crianças com deficiência e sobre qual base epistemológica fundamentava as intervenções que realizava em crianças com deficiência e transtornos educacionais, visto que ao me graduar em Psicologia em 1979 na cidade de Juiz de Fora (JF-MG) em uma faculdade fundada e dirigida por padres da Congregação do Verbo Divino, oriundos até aquele momento da Holanda, desconhecia Vigotski. Penso que o desconhecimento sobre as obras vigotskianas pairava propositalmente em diversas Instituições de Ensino Superior brasileiras, e tudo que se

⁹ “[...] uma concepção meramente aritmética da defectibilidade, um traço de defectologia antiga e caduca” (VYGOTSKI, 1997, p.12).

referia ou poderia se reportar ao marxismo era censurado naquele fatídico período de ditadura militar – (1964–1985). Creio, também, que pela educação tradicional autoritária, essencialmente Católica e por, justamente, a faculdade estar fincada em uma das montanhas da localidade onde se instaurou o Golpe de 1964, falar sobre Vigotski e seus colaboradores soviéticos, estudá-los seria algo por demais utópicos na era da ditadura militar e, porque não dizer, para aquela época seria “estudar sobre maléfico”.

Devemos dizer que estudamos as diversas abordagens da Psicologia (Psicologia do Corpo de Wilhelm Reich; Psicanálise Freudiana, Psicanálise Francesa - Teoria Psicanalítica Lacaniana Psicanálise Inglesa - Teoria Psicanalítica Kleinianna e Winnicottiana; Psicologia Analítica - C. G. Jung; Psicologia Fenomenológica Existencial; Abordagem Centrada na Pessoa Teoria Rogeriana; Behaviorista ou Comportamental¹⁰, Skinner, Pavlov, Watson Ivan Petrovich Pavlov, Maslow e Herzberg; Teoria Cognitiva de Jean Piaget; Gestalt; Psicodrama Triádico de Freud, Lewin e principalmente de Moreno etc. No período de formação inicial (graduação) não se remetia os autores e suas teorizações às suas épocas, sociedades e, sobretudo, não se apropriava dialeticamente de suas elaborações. Autores, obras e demandas históricas eram divorciados, como também era cindido o próprio homem em corpo e mente, a mente em diferentes funções ou áreas, e estas eram tomadas como independentes da própria vida que ele levava, da sua práxis. Assim era o ensino do conteúdo e das ferramentas para o exercício da psicologia.

Colocamos, novamente, que dos escritos de Vigotski e de seus colaboradores e continuadores, Leontiev e Luria, não detínhamos conhecimento. Na busca por caminhos para esse exercício optamos, pois, por nos pautar na corrente psicanalista para o atendimento a crianças e adolescentes sem deficiência e participávamos da Sociedade Brasileira de Psicodrama, que tinha convênio com pacientes encaminhados pelo SUS¹¹ em JF.

Nesse período começamos o trabalho com a Educação Especial. As crianças com deficiência cujos pais, por preconceito velado, ou por outras razões, não as matriculavam no Instituto Pestalozzi¹², nos as atendíamos desde o Programa de Estimulação Precoce (0 a 4 anos) e conosco elas passavam por todas as etapas que a escola especial contempla: o aprendizado das

¹⁰ Naquele momento, 1975 no Brasil não se podia estudar Vladimir Mikhailovich Bechtereve, acredito que para a censura naquela época Pavlov “não apresentava riscos”.

¹¹ Sistema Único de Saúde- eram feitos atendimentos a pacientes com alta de hospitais psiquiátricos, crianças síndromicas etc.

¹² Nome da escola especial foi alterado o nome para *Escola* Estadual Maria das Dores (antigo Instituto *Pestalozzi*) pelo fato de se empregar na cidade o nome do Professor, como um adjetivo pejorativo *-pestalozzi* - quando se queria reportar a alguma pessoa com deficiência, “burra” ou doente mental.

Atividades de Vida Diárias –AVD e Atividades de Vida Práticas –AVP¹³, até o ensino da leitura para alguns, leitura e escrita para muito poucos, iniciação ao ensino da matemática para um contingente com capacidade ainda menor que os demais e o nome do paciente e às vezes de seus familiares para um número muitíssimo menor, em virtude do comprometimento intelectual.

A partir de 1996, iniciamos o nosso trabalho em Londrina (PR) intervindo junto a alunos com Síndrome de Down. Inicialmente a instituição oferecia atendimento clínico, depois se transformou em escola e lá permanecemos por 3 anos. Em seguida ajudamos a fundar e organizar toda a estrutura pedagógica e administrativa da APAE de Tamarana (PR), lá permanecendo por quatro anos.

Confessamos que a nossa prática, a intervenção que aplicávamos temos certeza, que não as fazíamos em conformidade com a abordagem Behaviorista¹⁴, não que a desconsideremos, esta e outras abordagens, todas têm um grande valor quando são bem empregadas por profissionais cômicos de seus deveres éticos. Queremos afirmar que não trabalhávamos reforçando o comportamento da criança com deficiência e nem tão pouco lhe transmitíamos os conhecimentos através dos fundamentos desta teoria. Há dois anos, tempo em que vimos participando de estudos da Teoria Histórico-Cultural percebemos e reconhecemos, que a metodologia que empregávamos desde sempre com as crianças e adolescentes com deficiência e com queixas de transtornos educacionais, fora embasada na , na transmissão de conhecimentos, e em duas categorias fundamentais da psicologia soviética, a apropriação e a objetivação – que exprimem toda a dinâmica do processo viabilizador do ser humano em se constituir no decorrer de sua história de vida, de se humanizar e de se individualizar.

É importante dizer que apropriação e objetivação ocorrem dentro de um contexto social. Cada pessoa é um ser único e as características do gênero humano não são transmitidas pela bagagem genética, a individualidade da se dá a partir do “[...] resultado da relação entre objetivação e apropriação enquanto mediadora entre a vida do indivíduo e a história do gênero humano” (Duarte, 1993, p.54). Assim a partir de uma epistemologia que hoje estou desvendando aos poucos, seja no projeto de pesquisa que participo como também nas leituras que venho realizando, sobre a THC, percebo que nela me pautava - reconheço que de forma rudimentar, tenho buscado um norte na perspectiva vigotskiana, primando por uma prática crítica

¹³ AVD e AVP - As AVD's incluem as atividades alimentares, vestuários e higiene e as AVP's está associada ao lazer, brincar , trabalho, a saber se comportar nos diversos lugares(escola, restaurantes, clubes, a se portar de forma adequada como visita em casa de estranhos etc.

¹⁴O primeiro a utilizar o Behaviorismo como método foi Watson com o firme propósito de controlar a conduta do indivíduo. Baseou-se nos condicionamentos de estímulo - resposta do russo Pavlov – experiências com cachorro. Watson ignora os processos mentais.. Skinner aplicou o behaviorismo radical- uma psicologia de experimentos estuda as percepções, sensações com o fito de ajustar o comportamento do indivíduo ao seu grupo social. (Skinner, 1974, p.7)

humanizadora, voltada para a transformação social emancipatória, atuando na área da psicologia clínica por 31 anos.

Na docência pelo menos por uns 15 anos, desses, parte dedicada aos Ensinos Adicionais, um tipo de formação continuada para professores graduados em nível de 2º. Grau, sendo esta complementação mínima necessária para a docência em escola especial, além de lecionar em nível *lato sensu*. Percorrendo o caminho de docente vejo a necessidade de me aprofundar na Teoria Histórico- Cultural, sobretudo no tocante ao processo de educabilidade da pessoa com deficiência intelectual com severo comprometimento. Procuramos, enfim, desvendar se a THC pode oferecer subsídios à Educação Especial, especificamente no processo da educabilidade da pessoa com DISC, acreditamos na potencialidade humana, daquilo que o homem como ser social historicamente possa vir a aprender, a desenvolver e a se apropriar.

Se nesse início do século XXI a obra vygotskiana ainda não é devidamente divulgada e compreendida, como poderia ser utilizada no século passado, já que retira o desenvolvimento humano de uma sina que a herança genética poderia impor, pode-se imaginar como a formação de psicólogos em décadas anteriores se ressentia de uma teorização que respaldasse o enfrentamento a uma compreensão meramente quantitativa da inteligência. Assim, ainda merece que se historicize a conjuntura acadêmica brasileira, naquele momento, perpassando por complexidade sócio-político-econômica, demográfica e cultural sofrendo interferências por tudo o que acontecia no cenário mundial e, sobretudo com as crises institucionais e mudanças políticas na América do Sul. Com esse destaque, vamos justificando a nossa opção pela temática e pelo norte teórico assumidos com a pesquisa de mestrado.

Apontamos como Justificativas Históricas a influência do capitalismo internacional, em meados do século XX, atingindo desde os países de “primeiro mundo” nas diversas áreas econômicas, política e social e com a América Latina não poderia ser diferente, causou - lhe profundas transformações sociais, a partir de um processo em prol da autonomia e do direito a independência nos assuntos libero- científico – culturais e de participação na administração nos assuntos relativos à vida acadêmica pelo acesso da então chamada classe média nas universidades, persegue-se a liberdade do pensar e principalmente de investigação científica. Escreve Niuvenius (1998) que no período de 1950 a 1964 houve um movimento em busca de reforma científica surgindo diversas pesquisas, discussões entorno da precariedade do ensino dominante. Houve uma preocupação com o acúmulo de produção de conhecimento e de sua socialização envolvendo reformas curriculares e a partir dessa perspectiva de produção, as pesquisas nortearam a disseminação de práticas de ensino com o fito de lutar contra o atraso escolar que imperava em todos os níveis de estrutura e organização sistema de ensino.

Ressaltamos, segundo os escritos de Niuvenius (1988, p. 37) a situação brasileira desenvolvimentista do momento de pós segunda-guerra mundial, ocasião em que os educadores e pesquisadores bradavam sobre as necessidades de melhoria e reivindicavam soluções para problemas econômico-sociais vivenciados pela sociedade e nas universidades, seqüelas acarretadas no bojo da questão visionária do lema nacional–desenvolvimentista sendo organizado por um amplo movimento que se prolongou até os Movimentos por Reforma de Base, presentes no período anterior ao Golpe de 1964. Com o Golpe e a partir da implantação do Ato Institucional no. 5 (AI .5)¹⁵ imperava a censura geral e irrestrita, uma coibição principalmente ao tocante às expressões inovadoras educacionais impingindo à adoção dos pacotes do Ministério da Educação e Cultura - MEC, atitudes tão incomodativas, anti-democráticas para Niuvenius (1988,p.93) que o faz levantar a hipótese de que essas propostas de modernização de ensino estavam relacionadas com o modelo de pesquisas científicas brasileiras que estavam sendo realizadas naquele momento histórico e que se pretendia superar o esquema reprodutor / erudito/livresco introduzindo modelos científicos inovadores, experimentais críticos etc.

Naqueles anos era impossível ou muito difícil ter acesso aos escritos marxistas. Era, pois, comum recorrer a fontes que referendavam uma concepção de mundo, de homem, de educação e de psicologia que naturalizasse as diferenças individuais, que as remetesse às questões genéticas, raciais, familiares.

A hipótese de trabalho é de que sim, visto que ao reposicionar aspectos genéticos e biológicos a outro espaço que não o de determinantes para o desenvolvimento humano, e ao reconhecer o papel das mediações sócio-históricas, abrem-se espaços para o trabalho educacional.

Podemos dizer que optar por este caminho na perspectiva vigotskiana, é um exercício do marxista. Enfatizamos se tratar de uma tentativa de buscar em Marx fundamentos que nos remeta a história do desenvolvimento cultural. Visto que reconhecemos que nos falta referencial que nos dê condições para a realização de uma pesquisa de campo comparada na metodologia do materialismo histórico dialético.

Nesta perspectiva significa apostar no processo de elaboração do conhecimento que busca primeiro conhecer o todo para as partes e após, das partes para todo, fazendo uma síntese e relacionando-o ao contexto. A abordagem dialética envolve movimentos ora de aproximação e ora de afastamento, alternando a predominância entre subjetividade e objetividade; apresentando

¹⁵ O Ato Institucional Número Cinco, ou **AI-5**, foi o instrumento que deu ao regime poderes absolutos e cuja primeira consequência foi o fechamento do Congresso Nacional por quase um ano.

uma visão materialista do mundo. O conhecimento nesta abordagem é elaborado por uma relação dialética entre sujeito objeto situada dentro do mesmo contexto e realidade histórica. Não se trata de uma simples adequação, mas sim da construção do novo que leva o sujeito e o objeto a se modificarem durante o processo. A apreensão da realidade em sua cinética é instrumentalizada pela lógica dialética, visto que seu movimento não tem sentido linear, executa com a reciprocidade dos elementos que compõem a totalidade, elementos que têm sua contradição mediada de modo a se constituir no gerador do movimento objetivo da realidade. Assim, como aponta Oliveira (2005), as leis da dialética são exatamente as leis da estrutura que move vida e o mundo.

Este enfoque crítico dialético estuda o fenômeno em seu trajeto histórico e nas inter-relações com os demais fenômenos, em busca da compreensão dos processos de transformação, de suas contradições e de suas potencialidades (GAMBOA, 2008, p.3).

Utilizamos como fontes primárias as elaborações teórico - metodológicas referentes à Defectologia soviética proposta por Vigotski, Lúria, Leontiev, entre outros que buscaram contribuir para a formação e a atuação docente à educação social do alunado com deficiência da sociedade russa e soviética, e é importante revelar o que Vigotski expôs acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humano, diante da condição específica citada.

Fizemos uma investigação bibliográfica, com o fito de aprofundar no conhecimento do processo educativo da pessoa com deficiência e, mais especificamente, com DISC, elaborado na sociedade russa e sobre o desenvolvimento da suas funções psicológicas superiores. Buscamos assim, verificar de que forma o referencial histórico- cultural poderia contribuir para uma ação transformadora, como o abandono de práticas meramente cuidativas (ou de treinador) por parte do professor atuante junto à pessoa que apresenta essa especificidade de deficiência.

O acervo para a pesquisa foi montado com o auxílio da orientadora, das colegas grupo de pesquisa e de outros pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural, que graciosamente disponibilizaram materiais de suas bibliotecas; com a participação em congressos de âmbito nacional e internacional e demais eventos científicos no âmbito da Educação, educação especial e da psicologia; pesquisa feita *in loco* em universidades públicas e particulares do Paraná; e *on line* em *sites* como *Google* e *Google Acadêmico*; <<http://www.marxismo.org>>; *scielo*; em Banco de teses e dissertações da Capes; consultas feitas ao MEC/ SEESP/ CGAPSE¹⁶.

¹⁶ Coordenação Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino MEC/ SEESP/CGAPSE
Barbara.Delpretto@mec.gov.br

Pensamos que os resultados advindos dessa ampla revisão teórica sobre a defectologia poderão contribuir para a formação dos profissionais que atuam com esses alunos com severo comprometimento intelectual, no sentido de mediá-los, instrumentá-los oportunizando-lhes apropriar de conhecimentos necessários à sua humanização.

Acreditamos que as funções psíquicas propriamente humanas necessitam ser desenvolvidas nas pessoas com e sem deficiência intelectual e que a escolarização assume papel determinante, e reconhecemos que a intervenção junto a pessoa que apresenta DISC deve ser norteadas por esse pressuposto, ainda que não se alcance a autonomia e a independência esperadas e desejadas para o homem cultural.

A pesquisa encontra-se organizada em 5 seções, sendo esta Introdução a primeira. Na segunda, intitulada *A Educação, a Escola e a Formação Humana*, apresentaremos diferentes visões sobre o que é educação, desde o conceito do senso comum até a origem etimológica da palavra. O contexto educação é permeado pelo conceito de ócio, como tempo para pensar, refletir e elaborar o pensamento assim como o trabalho criativo, a produção humana através da mão – de - obra escolarizada. A educação sinalizada pelos diversos autores marxistas; mostramos a educação socialista numa breve visão daquele momento histórico e a formação humana a partir da perspectiva da PHC. A fundamentação apresentada nos coloca próximos das vivências daquele povo socialista descrita por autores renomados: Marx, Engels, Lenin, Pistrak e Vigotski. A seção é marcada por abordagens que tratam de dois processos dialéticos e complexos, enlaçados e presentes na vida do homem no processo educacional.

A terceira seção, *A Aprendizagem e o desenvolvimento Intelectual na Psicologia Histórico-cultural: bases para a educação escolar e especial*, encontra-se subdividida em três sub-seções fazendo o percurso desde a percepção, do entendimento da categoria aprendizagem encontrada nos dicionários, passando pelos autores Marx, Lenin, Pistrak e Saviani até chegar à concepção histórico-cultural de Vigotski, Leontiev Luria e colaboradores; contendo como subitem o *desenvolvimento* e seus desdobramentos uma explanação segundo o *Tomo II e IV* da obra de Vigotski, obras de Luria e de seus colaboradores. Terminamos a seção com o subitem *Vigotski e a nova defectologia: fundamentos em defesa do desenvolvimento da educação da criança anormal* fundamentada principalmente pelo *Tomo V- Obras Completas de L.S.Vigotski - A Defectologia* (versão cubana) dentre outras obras do autor e de seus colaboradores.

Na quarta seção intitulada *Psicologia histórico-cultural e a deficiência intelectual - a defesa da humanização da pessoa com deficiência intelectual*, inicialmente será feito um

breve relato histórico sobre a origem da Teoria Histórico – Cultural e da Psicologia Histórico-Cultural perpassando pela Crise da Psicologia identificada e estudada por Vigotski. No tocante ao assunto relativo à deficiência intelectual, recorreremos como principal fonte de apoio a obra de *L'enfant retarde mental* e demais autores que versam sobre o Deficiente Intelectual, dando um maior destaque ao Deficiente Intelectual com Severo Comprometimento - DISC.

E terminamos a dissertação com a quinta seção, tecendo algumas considerações por acreditar que o tema necessita ainda de um maior aprofundamento em outro momento acadêmico ou mesmo quiçá outros acadêmicos comprometidos de fato com o atendimento à pessoa deficiência intelectual com severo comprometimento continuarão pesquisando neste caminho.

2 A EDUCAÇÃO, A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO HUMANA

Podemos dizer que cada homem aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe preciso ainda entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante, através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles (Leontiev, 1978, p.267).

Propomos nesta seção apresentar a compreensão de educação, de educação escolar e de formação humana, conceituando inicialmente, a educação como é vista pelo senso comum, a sua significação apresentada nos dicionários inclusive a origem etimológica da palavra. Assinalamos sua origem e procuramos destacar a educação escolar. Num segundo momento abordamos a Educação Socialista pautada no marxismo e a Formação humana concebidas pela Psicologia Histórico-Cultural (PHC), a partir de apropriação das abordagens de Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) e seus colaboradores, e procuramos abordar sobre esses dois processos dialéticos e complexos que se encontram amalgamados na vida de cada um e, sobretudo, na escolarização do DISC.

2.1 Conceitos Sobre Educação e a Educação Escolar

A educação é entendida comumente como um preparo, como um ato de adquirir conhecimento, as aptidões advindas do processo educacional, a maneira de se portar ou de conduzir uma situação etc. Entretanto a palavra educação é originária do latim *ēdūcāre*; *educātio- onis* e temos a partir dessa semântica as suas derivações: educador, educando, educativo, educandário, reeducação; significando para Cunha (1986, p.285) “[...] processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança”.

A Educação pode ser vista sob, pelo menos, dois aspectos: a formal (escolar) e a educação espontânea, do senso comum, do dia a dia. A Educação informal é aprendida de maneira assistematizada, espontânea; ela acontece através da prática das atividades e nas interações do indivíduo com o meio social onde se encontra inserido. Na Educação escolar, por sua vez, há uma metodologia a ser seguida, uma forma sistematizada em que o indivíduo internaliza e se apropria de conteúdos já elaborados ao longo da história e que são

considerados fundamentais: toma consciência desses saberes que são sistematizados, os conhecimentos científicos. A despeito da aprendizagem será abordada na seção seguinte, no momento estamos apenas conceituando a educação.

Em virtude da THC pautar-se no marxismo enquanto filosofia e método, a compreensão de educação deve ser resgatada sob a perspectiva deste. Assim, vale recuperar esse conceito na obra marxista *Obra Sagrada Família*. Nela, retomam o que escreveu Helvétius Claude Adrien (1715-1771)¹⁷ que afirma que “[...] o homem é formado pela educação” e

[...] não só a educação no sentido ordinário, mas o conjunto das condições de existência de um indivíduo e se impõe uma reforma que faça desaparecer a contradição entre o particular e o interesse geral, o homem tem necessidade, para a realização de tal reforma, de que a sua consciência se transforme (...). Para o autor a ignorância tem que ser suprimida. (Helvetius apud Engels; Marx, 1844, p.199-200).

Adrien afirma que a desigualdade dos homens não reside somente no seu desenvolvimento físico e intelectual, mas da educação, que não está previsto em condições de igualdade para todos.

Sabemos que o homem não tem a sua existência assegurada por si só, necessita intervir sobre a natureza e transformá-la para atender suas necessidades, adapta-a para si, e o resultado desta “pedra bruta” tem que ser moldado sendo a matéria prima o trabalho, para tanto o homem necessita aprender a trabalhar e, este aprendizado se dá através da educação. A este processo histórico da atividade social e produtiva do ser humano a educação se encontra intimamente vinculada. Para Marx o homem ao dominar, transformar cada vez mais a natureza ele se humaniza (Marx apud Suchodolski, 1977, p.6 - 7).

Nos manuscritos de 1844, Marx fala da concepção humana, de sua essência cuja constituição se dá nas relações sociais, pelo próprio processo de vida real. Acreditava - se fielmente na completude do homem, no futuro como um ser multilateralmente desenvolvido em suas diversas funções, as sociais e as produtivas, ambas estariam respaldando as diversas atividades propulsoras das práticas dependentes de capacidades físicas e daquelas

¹⁷ Materialista, ateu, em 1758 a obra de Helvétius foi condenada pela Sorbonne e pelo Parlamento, sendo queimada e logo teve, nesse mesmo ano, vinte edições em toda a Europa. Também o papa Clemente XIII condena a obra em causa. As restantes obras do autor foram publicadas postumamente. Defende o igualitarismo, acreditando que as diferenças entre os homens são apenas devidas à educação e o ambiente. Daí considerar que a instituição de um novo sistema de ensino poderia mudar os homens. Assume também a necessidade de uma organização federativa do político e da divisão da terra em pequenas parcelas e considera necessária a instauração imediata da democracia.

proeminentemente intelectuais. A concepção educativa de Marx e Engels era baseada em um firme propósito da existência desse homem completo, essa “[...] idéia recorrente da realização integral do indivíduo”, os autores apontam a filosofia da educação: uma a educação capaz desenvolver, criar esse homem concretizando tal expectativa. (Nogueira, 1993, p.144) Essa educação seria compreendida da seguinte maneira: educação mental, educação corporal (prática constante de exercícios físicos) e uma educação baseada em princípios e métodos científicos que proporcionasse as crianças e os adolescentes os diversos processos produtivos (Nogueira, 1993).

Tomando por base o preparo do homem pela junção do trabalho a educação, buscamos em Marx a educação do futuro aquela que se realizaria nas fábricas. Para uma melhor compreensão dos planos de Marx em relação à educação recorreremos ao seguinte fragmento:

[...] Como podemos aprender detalhadamente através do estudo da obra ampla como sua vida, Albert Owen¹⁸, os germes da educação do futuro deverão ser buscados nos sistemas das fábricas. Será essa uma educação que, tratando-se de crianças que passem de certa idade, combinará o trabalho produtivo, com a instrução e a cultura física – não só como meio de aumentar a produção social, mas também como único meio de obter seres humanos integralmente desenvolvidos. (Marx apud Pinkevich, 1945, p.29)

A conceituação de Educação nos legada por Marx e Engels é bem explicitada na obra *Teoria Marxista de La Educacion* escrita por Bogdan Suchodolski (1903-1992). Lembramos que se trata de um autor bem atual, do século passado que aborda sobre a educação na perspectiva marxista, cujo fragmento do capítulo I intitulado – *Evolucion de los problemas pedagógicos em los escritos de Marx y Engels* é imprescindível a ser recuperado no momento haja vista tratar de um tema que apesar de ser escrito no século XIX mostra ainda sua atualidade

[...] Este ponto de partida orienta a educação a suas futuras tarefas históricas: a luta pelo progresso social e o humanismo socialista, que significa uma emancipação econômica, espiritual e política. O trabalho educativo se entende como uma atividade social e política que se opõe decididamente às concepções do pensamento autônomo e a ação autônoma sobre a consciência alheia, concepções segundo as quais a formação do homem é uma “obra” que se realiza em um mundo cerrado de pensamentos convencionais e

¹⁸ Albert Owen (nascido em 10 de agosto de 1959) é um galês do Partido Trabalhista político e membro do Parlamento (MP) para Ynys Môn. Ele tomou o lugar na eleição de 2001 do Plaid Cymru, com uma margem de exatamente oito centenas de votos e manteve o assento com uma maioria crescente de cerca de mil e duzentos votos na eleição de 2005. Na eleição de 2010, ele aumentou ainda mais sua maioria para 2461. Ele é membro da Comissão Parlamentar dos Assuntos galês Select Committee, e vice-presidente do All Party. http://en.wikipedia.org/wiki/Albert_Owen -

influencias educativas particulares etc. O trabalho educativo se concebe, pois, como um trabalho que conduz a ‘algo’(...) o trabalho educativo e concebe também historicamente, é dizer, a serviço do processo evolutivo da humanidade (...)

[...] a educação está indissolúvelmente vinculada à transformação social que se consegue sob a direção do proletariado (...) (Suchodolski, 1977, p. 7, tradução nossa).

Com este autor temos a clareza de que o processo educativo é diretivo, é intencional e tem comprometimento não só com o que se poderia chamar de progresso, enquanto uma evolução ligada aos avanços técnicos e tecnológicos, mas com a transformação social. Notamos a necessidade marcada de se reconhecer a tarefa histórica que tem a educação para com a humanidade, reconhecendo a importância histórica e sendo ela mesma composta de historicidade.

Antes de Suchodolski, essa temática da importância da educação e da historicidade, outros autores além de Marx e Engels abordaram a respeito. Notamos que a educação para Vladimir Ilie *Ulianov Lenine* (1870–1877), mais conhecido como Lenin, tinha um sentido amplo englobando inclusive o de ser veículo formador da consciência de classe, de luta de classe, de revolução – sendo definido o comunismo como fator preponderante para a cristalização da consciência revolucionária. Entretanto o seu objetivo maior era de edificar o socialismo, a partir da aprendizagem e desenvolvimento intelectual do proletariado e, conseqüentemente pela sua educação formal se tornaria livre da opressão político-econômica. Temos, pois, com este autor que é citado por Vygotski e outros psicólogos soviéticos, a educação atrelada à política.

Lenin sustentava que a educação política seria a verdadeira educação sob a perspectiva lógica em detrimento daquela que ele nomeava de “simples” por se limitar a transmitir conteúdos sem relevância, fora da realidade, procurando de certa forma encobrir ou omitir o real objetivo da educação: revelar “[...] a absoluta vinculação entre a educação e os interesses estratégicos e de longo prazo de classes sociais fundamentais de uma determinada sociedade” (Freitas, 2005, p.4)¹⁹. Para Lenin a educação escolar e não escolar deveria levar à formação da nova sociedade, e do novo homem (Barroco, 2007).

Outros autores abordaram sobre a educação a ser ofertada na nova sociedade comunista. Nos anos subseqüentes, no período de pós-revolução russa, ainda havia diferença entre a escola para os proletariados e as pertencentes à classe imperialista ou classe burguesa.

¹⁹ FREITAS (2005) escreve que: [...] na tradição leninista, não é possível compreender e nem expor e desenvolver a teoria marxista a não ser partindo das posições de classe do proletariado no campo teórico.

Moisey Mikhaylovich Pistrak²⁰ (1888-1940) escreve sobre a educação para atender os interesses do proletariado, naquele momento delatou a condição própria da classe daqueles que estudavam em escolas imperialistas. Conforme Pistrak

[...] A escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil. A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas estas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola: as classes dirigentes não passavam de uma minoria, uma pequena minoria, subordinando a maioria aos seus interesses, e é por isso que se esforçavam para mascarar a natureza de classe da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação (2003,p.30.).

Fica evidente que para uma perspectiva marxista, a educação não é mero processo de promover o progresso ou de ensinar a ler, escrever e contar. Antes tem intrínseca relação com a prática social e, sendo ela escolar ou não, deve ser comprometida com os rumos que a sociedade/humanidade assume. O processo educacional tem um caráter, político, necessariamente. Ela, na época pós-revolução de Outubro de 1917, passou a ser entendida também como Educação Social.

A Educação Social é defendida por vários autores, entre eles o próprio Vigotski. Este ao defender a tese principal da formação social da mente, revela sua preocupação com a humanização do homem, e considera que era preciso que se formasse o novo homem, com uma nova consciência. Através da Educação Social seria possível formar o *novo homem*, com as transformações intelectuais e sociais desse homem amparado pela revolução Soviética (a derrocada da monarquia czarista). Vigotski reconhece que o caminho para tal feito perpassa pela educação escolar sistematizada²¹.

É possível notar, pelo que vimos expondo, que, a educação escolar tem como finalidade, em especial, transmitir conteúdos fundamentais para que se continue o processo

²⁰ Pistrak foi um educador contemporâneo a outros grandes educadores e pedagogos russos, tais como Anton Makarenko, Nadéjda Krupskaya, Pavel Blonsky e Vassili Lunatcharsky, ligados ao projeto pedagógico socialista que visava uma educação coletiva e vinculada ao movimento mais amplo de transformação social. Defende a formação de cidadãos ativos e participantes da vida social. Após a Revolução Russa, a necessidade de se criar novas relações sociais entre os homens, através de uma "esperança coletiva" de se criar uma nova sociedade, por meio da fraternidade, da igualdade e do fim da alienação, tornou-se mais evidente. Assim, Pistrak preocupava-se especificamente com o ensino primário e o secundário, na tentativa de educar homens aplicados e comprometidos com o presente, não alienados, promotores de seu dever perseguindo a equidade para aquela sociedade. Aspirava Pistrak construir uma nova escola com uma prática questionadora. Principal obra do autor: Fundamentos da Escola do Trabalho. Esta obra sistematiza a experiência pedagógica de Pistrak, na condução da Escola Lepechinsky, sendo atualmente a única obra do autor traduzida e editada no Brasil.

²¹ Essa educação será abordada novamente no capítulo dois quando versaremos sobre a educação socialista, onde assinalaremos que Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Paul Gerhard Natorp (1854-1924) também defendiam uma educação social.

civilizatório, de modo sistematizado, formalizado. Ela deve ser suficientemente capaz de oferecer elementos, que geralmente não encontrados na cotidianidade, que permitirão a sua humanização, e que incidirão para a formação do homem enquanto gênero humano plenamente desenvolvido.

Educação para o Dicionário Buarque de Holanda significa

[...]1- ato ou efeito de educar (-se). 2-Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social; educação de juventude; educação de adulto; educação de excepcionais (Ferreira, 1986, p.499).

Embora os dicionários de língua portuguesa não definam com essa profundidade, a educação guarda intrínseca relação com o desenvolvimento alcançado por dada sociedade ou pela humanidade em geral. A cada nova forma e força de produção e conseqüente ordem social, institui-se um tipo de educação e quanto mais próxima do século XX, de educação escolar.

Se formos nos atentar à educação na modernidade e contemporaneidade, podemos dizer que o homem, com o advento do capitalismo na sua forma imperialista, sobretudo, teve que se adaptar desenvolver ao máximo as suas capacidades para não ser “engolido” e escravizado pela máquina. Ele teve que ser educado para ter as habilidades necessárias para criar e operar máquinas e controlar todo o processo industrial. Isso levou a um dado tipo de educação na cotidianidade fora da escola e a uma organização da educação escolar, bem como a definição da clientela a ser atendida por esta, seus horários de atendimento, o conteúdo a ser disponibilizado a mesma.

Apontamos a educação sob o capitalismo para exemplificar a intrínseca relação entre educação e modo objetivo de se reproduzir a existência em diferentes épocas históricas – alvo do interesse e das proposições de educadores e psicólogos soviéticos e também não soviéticos, mas que elegem os fundamentos marxistas como base para suas teorizações.

Podemos dizer que o homem, a partir das transformações sociais que vão se processando, tem que modificar o seu comportamento, de forma a atender as exigências do mundo do trabalho. Um exemplo disso pode ser dado com aquela sociedade na qual vivia Vigotski. Com a implantação da política pela coletividade na cidade e no campo (no âmbito das indústrias, da prestação de serviços, da agricultura, etc.) foi imperiosa a mudança na consciência daqueles homens.

Sobre a educação, assim se expressa Vygotsky

[...] a educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem nesta estrada da formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para a alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem. Neste sentido, o papel da educação e da educação politécnica é extraordinariamente importante. As idéias básicas que justificam a educação politécnica consistem em uma tentativa de superar a divisão entre o trabalho físico e intelectual e reunir pensamento e trabalho que foram separados durante o processo de desenvolvimento capitalista (Vygotsky, 1930, p.12).

A educação refere-se ao processo de formar as novas gerações. Entretanto para que essas transformações acontecessem era fundamental a adoção de dois aspectos emancipatórios: “[...] a formação da consciência de um novo homem e a construção de uma nova ordem social”. (Barroco, 2007, p.40).

Para a construção dessa nova ordem social, retornando a Marx, precisamente aos seus textos verificaremos que ele apontava o caminho a ser percorrido pelo homem para a sua libertação, ao mesmo tempo em que norteava a educação e as atividades históricas: “[...] a luta pelo progresso social e humanismo socialista que significa uma emancipação econômica, espiritual e política” (Suchodolski, 1977, p.6).

Assim, é justamente pelo trabalho educativo que é uma atividade social e política que contrapõe às

[...] concepções do pensamento autônomo e da ação autônoma sobre a consciência alheia, as concepções segundo as quais a formação do homem é um fato que se realiza em um mundo fechado de pensamentos, convicções, influências educativas pessoais etc. O trabalho educativo se concebe, pois como um trabalho que conduz a ‘algo ao contrário das concepções retrospectivas segundo as quais o homem se forma por tradição e não por participação em que ele cria e deseja’(Suchodolski, 1977, p.6, tradução nossa).

Precisamos esclarecer que a partir do momento em que historicizamos o trabalho educativo estamos também dizendo que:

[...] o trabalho educativo se concebe também (...) os serviços do processo evolutivo histórico da humanidade, em oposição a todas as concepções reacionárias, assim como o universalismo religioso e ilusório que considera definitivas as etapas de desenvolvimento histórico particular e, em um sentido metafísico, realização da ‘essência humana’ (Suchodolski, 1977, p.6).

Nessa linha de pensamento, a atividade laboral do aluno, para Alexei Nikolaevich *Leontiev (1904-1979)*²² nada mais é do que uma prática social e, é justamente por esta prática social que o homem se humaniza, se constitui gênero humano, internalizando e apropriando-se das vivências, experiências sociais e históricas de seus antepassados (da humanidade), armazenadas gradativamente seja sob forma instrumental: objetos, ferramentas, agasalhos, os aparatos para sua própria sobrevivência, seja pelo próprio aparelhamento para intervir, participar e mediar na sociedade. Nesse processo de apropriação das atividades laborais humanas concomitantemente se dá o processo de formação das funções subjetivas específicas do homem. Diante do exposto estamos avançando um pouco em conceitos que no decorrer do trabalho serão mais bem explicitados, porém, cabe no momento, destacar:

[...] Devemos sublinhar que este processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (Leontiev, 1978, p.268).

O que nos assevera Leontiev é que, o aluno se constitui através da atividade exercida no processo educacional, visto que “[...] a estrutura da consciência humana está regularmente ligada à estrutura da atividade humana” (Leontiev, 1978, p.99). Com isto o autor nos explica que o psiquismo humano abarca uma compilação de processos e funções ordenadas e organizadas a partir da atividade, das apropriações que os homens diligenciam quando atuam com os elementos materiais e os simbólicos da cultura humana.

Por esse modo, a prática educacional é a personificação do trabalho e da própria apropriação cultural elaborada pelas gerações antecessoras. O homem se humaniza se educa interagindo com outro homem que detenha maior conhecimento; é importante frisarmos que não importa que mediação do homem “embrutecido” se dê por uma criança ou por um adulto “[...] Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É lhe preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.” (Leontiev, 1978, p.267)

²² LEONTIEV é considerado um cientista social russo, graduado em 1924 em psicologia. Aos 20 anos começou a trabalhar com Lev. Vigotski. Teve uma participação relevante para a construção da Psicologia Histórico-Cultural. Suas obras mais conhecidas: Problemas do desenvolvimento da mente (1959); Atividade e consciência (1977); Consciência e personalidade (1978).

Fonte: http://pt.domotica.net/Alexei_Leontiev

Dando esse salto histórico do século XIX e XX para os nossos dias, assinalamos o papel da escola, escrito por Martins (2011)

[...] cabe à educação escolar garantir as condições, naquilo que lhe compete, para o desenvolvimento da consciência transformadora nos indivíduos, “ferramenta” indisponível para que não existam sob imediata ação do meio, mas como sujeitos da história (p.54).

A autora deixa claro que o indivíduo simplesmente com o contato social não alcançará através dos saberes da vida cotidiana os conhecimentos clássicos. Sinaliza Martins (2011) que é competência da escola *ensinar* o que a maioria das pessoas não aprenderá senão dentro do espaço educacional “[...] o conhecimento sistematizado pela humanidade” (Martins, 2011, p.56. Conforme a autora, para a escola vigotskiana as funções psicológicas superiores – FPS (como memória mediata, atenção voluntária, linguagem verbal, pensamento verbal, abstrato, etc.), são existentes somente nos seres humanos.

Pelos escritos dos autores soviéticos (Vygotski 1997; Vygotsky e Luria, 1996, Leontiev, 1978), indubitavelmente o desenvolvimento de essas funções dar - se - á com o exercício de seu funcionamento, ou seja, pela atividade especificamente humana são formadas as características da mente humanizada. No plano filogenético do desenvolvimento humano, podemos dizer que ao buscar suprir suas necessidades básicas, o homem dominou a natureza, porque entrou em cooperação com seus pares, inventou ferramentas para potencializar as ações do seu corpo, criou a linguagem para expressar-se e para guardar o registro de suas conquistas. Com tudo isso, com a transformação da natureza, seu corpo e mente e sua própria natureza foram transformados.

Ao voltarmos-nos ao plano ontogenético, que não repete as leis da filogenese (Vygotsky e Luria, 1996), pois o bebê humano não precisa atuar sobre a natureza para desenvolver a linguagem e outras funções propriamente humanas, é importante esclarecer que o desenvolvimento das FPS exige mediações qualificadas para que o já conquistado e presente entre os homens passe a ser algo seu. Pelos mais experientes (pais, professores, etc.) serão formadas nele essas funções.

O papel da educação escolar, nesse sentido de formação daquilo que é próprio ao homem, encontra no ensino dos saberes científicos, filosóficos e artísticos um ponto crucial. Na escola o ensino desses saberes é a função clássica dessa instituição, como escreve Saviani (2008). Na verdade, podemos dizer que esses conteúdos, resultam de ações de indivíduos que contemplaram complexidades, que foram capazes de transformar o conhecimento do senso

comum (informal), que se situa no plano da apropriação da aparência do fenômeno em conhecimentos mais elaborados, que buscam a explicitação da essência do fenômeno e das múltiplas relações que tem com outros (fenômenos, fatos). Quando a humanidade se exercita para além da descrição dos fenômenos e dos fatos, o que historicamente em si já revela uma grande conquista do homem sobre o mundo, isso refletiu na mente humana.

Nesse sentido é papel da “[...] educação escolar trabalhar a serviço do mesmo, promovendo a conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do pensamento, dos sentimentos éticos, enfim de tudo que garanta, a cada indivíduo, a qualidade de *ser humano*”. (Martins, 2011 p.56, **grifo da autora**).

Entretanto, o simples fato do indivíduo frequentar uma escola não faz dele um cidadão ativo²³, participativo em seu contexto histórico social; com condições de exercer atividades transformadoras. Para tanto se faz necessário intervenções propulsoras no modo de pensar *inteligível* levando o indivíduo a superar àquilo que lhe fica no âmbito das aparências (superação da empiria fetichizada), que os instrumentalize para ações conscientes favorecedoras de transformações de si mesmo e de situações que esteja envolvido no seu meio social. Assim, para Martins (2011, p. 57), “[...] é essa tarefa que entendemos a educação escolar verdadeiramente emancipadora [...]”.

A esse respeito, podemos citar Demerval Saviani, autor brasileiro contemporâneo que tem publicado sobre a educação, considerando a relação entre educação e prática social, e que propõe a sistematização de defesas marxistas para a educação na Pedagogia Histórico - Crítica. A origem da educação, para Saviani, se encontra entrelaçada justamente com a origem do homem, podemos afirmar que desde que existe homem a educação se encontra presente. “[...] é no entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da Educação” (Saviani, 2005, p.224).

Saviani considera a educação

[...] como uma atividade mediadora no seio da prática social global. Assim, a educação é entendida como instrumento, como um meio, como uma via através da qual o homem se torna plenamente homem apropriando-se da cultura, isto é, a produção humana historicamente acumulada. Nesses

²³ É importante explicarmos que ao nos referirmos a indivíduo ativo queremos dizer àquele cômico de seus deveres emancipatórios, lúcido, conforme escreve Oliveira “[...] A vida social é um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um. Neste sentido, e novamente associado a sua filiação marxista. Vygotsky postula a interação entre vários planos históricos: a história da espécie (filogênese), a história do grupo cultural, a história do organismo individual da espécie (ontogênese) e a sequência singular de processos e experiências vividas por cada indivíduo” (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

termos, a educação fará a mediação entre o homem e a ética permitindo ao homem assumir consciência da dimensão ética de sua existência com todas as implicações desse fato para a sua vida em sociedade. Fará, também, a mediação entre o homem e a cidadania, permitindo-lhe adquirir consciência de seus direitos e deveres diante dos outros e de toda a sociedade. E fará, ainda, a mediação entre ética e cidadania viabilizando, ao homem, a compreensão dos limites éticos do exercício da cidadania, assim como da exigência de que a ética não se restrinja ao plano individual-subjetivo, mas, impregnando a sociedade, adquira foros de cidadania. Em outros termos, pela mediação da educação, será possível construir uma cidadania ética e, igualmente uma ética cidadã. (Saviani, 2000, p. 35).

A educação é a própria forma do homem. É o processo onde o homem aprende a produzir, atuando sobre a natureza e transformando-a, para Saviani “[...] Eis como ele se educa, isto é, se forma homem”. (Saviani, 2003, p.151). Já a Educação Escolar diz respeito ao desenvolvimento da intencionalidade de cada homem, um processo sistematizado sustentando uma prática pedagógica política comprometida com a socialização irrestrita do saber. O autor afirma que a Educação Escolar tem como compromisso a “[...] transmissão do saber sistematizado (...) a atividade nuclear da escola” (Saviani, 2003, p.15).

Para Saviani tanto a educação escolar quanto a educação geral estão imbricadas em conformidade com a sociedade. Na perspectiva do materialismo dialético a escola tem uma atribuição que se encontra interligada diretamente às relações de trabalho.

Quanto às relações de trabalho é interessante retornarmos aos idos de 1920, apoiando-nos novamente no que escreveu Lenin. Este autor nos explica o que são “classes sociais”, precisamente em seu discurso realizado em 02 de outubro de 1920 no III Congresso da União das Juventudes Comunistas da Rússia:

[...] E o que são as classes em geral? É o que permite a uma parte da sociedade apropriar-se do trabalho da outra. Se uma parte da sociedade apossar-se de toda a terra, temos a classe dos proprietários da terra e a classe dos camponeses. Se uma parte da Sociedade possui as fábricas, as ações e os capitais, enquanto a outra trabalha nessas fábricas, temos a classe dos capitalistas e a dos proletários. (Lenin, 1977, p.212)

Entendemos que a educação escolar tende a reproduzir as relações sociais dominantes, tanto do ponto de vista político quanto do econômico, compreendendo que classe dominante é a força material e espiritual da sociedade. Nesse sentido em cada período histórico, em cada contexto social haverá a classe dominante e conseqüentemente suas idéias serão de conformidade com os meios de produção material e também espiritual. Pensamos que o fragmento dos estudos de Marx e Engels explicará melhor a nossa explanação:

[...] A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. (Marx& Engels, 2007a3, p.47).

Nesse sentido nos parece que a educação é uma das maneiras de se manter o poder político-econômico do país, na medida em que a sua natureza é capaz de influenciar e transitar com certa facilidade nos processos políticos e econômicos, além de participar ativamente na luta de classes. Para Snyders, autor contemporâneo que também escreve sobre a educação com base no marxismo, “enquanto existir uma sociedade de classes, a escola, inevitavelmente será uma escola de classes. (Snyders, 1976, p.32)

Podemos dizer que através da divisão da sociedade em classes, descrita por Lenin, foi introduzida, também, uma divisão na educação. Se antes ela era a própria vida do trabalhador - na comunidade primitiva a educação era a própria prática. “[...] No próprio ato de viver os homens se educavam e educavam as novas gerações”. A segunda categoria de educação fora do ambiente do trabalho veio para atender àqueles que gozavam do ócio (tempo livre). (Saviani, 2005, p.248).

A escola para Saviani (2005) surge com o estabelecimento da sociedade de classes para atender aos ociosos, ainda que estes não fizessem parte do processo de trabalho, esta educação continuava sendo determinada pelo trabalho. Naquele momento a sociedade de classes compunha-se de duas classes sociais: parte da sociedade se configurava pelos proprietários de terra e, outra pelos não-proprietários (os escravos, àqueles que proviam os meios de produção). Assim o autor define a escola como o lugar do ócio, local destinado ao ócio, “[...] E é neste contexto que surge a escola, palavra que, em grego, significa exatamente o lugar do ócio”. (Saviani, 2005, p. 248)

Em virtude de termos utilizado o adjetivo “ociosos” no corpo do texto, para qualificar àqueles que se mantinham, que viviam do trabalho do escravo, fazemos um parêntese aqui para esclarecer que a semântica não foi utilizada com sentido pejorativo, ainda que seja forte e que em nossos dias, é utilizada pelo *sensu comum* para se referir ao indivíduo *desocupado, inútil, improdutivo* conforme podemos encontrar no *Dicionário Holanda* (Ferreira, 1986, p.989) naquele momento a ociosidade também fazia parte do trabalho, isto pode ser comprovado no texto de Saviani (2005) quando se refere aos proprietários afirmando que “[...] Os segundos terão uma educação diferenciada, desenvolvida nas escolas, fora do trabalho, embora igualmente determinada pelo trabalho já que é este que garantia a sua existência permitindo o desfrute do ócio, de tempo livre”.

(Saviani, 2005, p. 248). Também podemos encontrar a utilização da palavra *ócio* em Masi (2000)²⁴ no seu livro intitulado *O Ócio Criativo*, onde o autor aconselha às pessoas a união da tríade – trabalho, estudo e jogo, com a finalidade da prática do *ócio criativo*, que seria uma vivência única, favorecedora de uma melhor adaptação no atendimento das necessidades da sociedade pós-industrial. Esta prática proporcionaria uma lucratividade em níveis de trabalho, pelo fato da individualidade esta sendo respeitada e também pelo ambiente harmônico gerado pelo próprio sentimento de satisfação, alegria do empregado. Para o autor *o trabalho* se refere à economia, a própria execução de tarefas; *o estudo*, a capacidade de adquirir conhecimento se valendo de todos os recursos disponíveis, inclusive *internet* (sociedade digital) e *o jogo* como forma de evitar a “mecanização do trabalho” – uma prática repetitiva inviabilizadora da criatividade e uma propiciadora da alienação, do pensar crítico do empregado. Aconselha o autor a presença do jogo, da ludicidade, como uma forma de dar a “alma” ao trabalho. Para o autor: “[...] o ócio pode transformar-se em violência, neurose, vício e preguiça, mas pode também elevar-se para a arte, a criatividade e a liberdade”. (Masi, 2000, capa)

Há um desconforto em se utilizar o termo - *ociosos*, mas frente àquela estrutura de pensamento é a nosso ver o que caberia, ainda assim pesquisamos mais sobre o assunto. Encontramos no *Dicionário de Sentenças Latinas e Gregas* (Tosi, 1996) a expressão: *Otia corpus alunt, animus quoque pascitur illis* que traduzindo quer dizer: O repouso nutre o corpo, e a alma também é fortalecida por ele. “[...] Essa máxima é extraída das *Epistulae ex Ponto de Ovídeo (1,4,21)* onde também se afirma que o trabalho contínuo prostra tanto o corpo quanto a alma”[...]Em grego deve ser mencionado um trecho de *De liberis educandis* de Plutarco (9c)²⁵, onde se sentencia que (...) ‘o repouso é o tempero da labuta’.(Tosi, 1996, 443). Agora, diante dessa posição de um filósofo da antiguidade, reconhecido na educação européia, ficamos mais tranqüila em inserir essas passagens sobre o *ócio*, também vamos

²⁴ MASI é um sociólogo italiano, que aborda temas relativos ao que ele próprio denominou da Sociedade Pós-Industrial.

²⁵ Plutarco Queroneia (46-119) filósofo grego nasceu e morreu em Queroneia, Beócia. teve sua obra difundida pelos humanistas do renascimento, exercendo grande influencia na literatura e na educação ocidental. Considerado como “Educador da Europa”, pois era e ainda é visto como um autor de ideais moralizantes. (...) Sendo extensamente lido no Iluminismo, Plutarco influenciou muitos filósofos como Rousseau e Montesquieu, que ajudaram a propagar seu conteúdo filosófico-moralista. Dessa forma, sua obra foi usada para fins pedagógicos, sendo adotada nos currículos escolares europeus. Entre seus trabalhos relativos à educação um em especial está destinado à formação dos jovens: A educação das crianças, que teve uma considerável influência na educação européia durante muitos anos. Plutarco é um representante da cultura de sua época em particular da cultura grega, desempenhando um papel fundamental no resgate das idéias atenienses do século IV a.C, ou seja, Platão e Aristóteles. De acordo com as idéias clássicas, a *paidéia*, que também tem sentido de cultura e civilização, é a formação do homem político, em seu sentido amplo, formal e informal de educação. (Ziegler, 2006, p.1-3)

encontrar em Marx quando ele se refere ao ‘homem novo’, quando se remete ao trabalho da classe proletária ele afirma que o homem precisa também ter um tempo livre para se desenvolver. Encontramos essa passagem no fragmento da pesquisa de Mazzotti :

[...] Para Marx, o “homem novo” já existia: era a classe proletária e sua educação política se faz nas lutas, nos sindicatos, nos partidos políticos. Tudo o mais, diria, Marx, é metafísica dos “filósofos alemães” que pensaram revolucionar o mundo na cabeça, como afirmara na obra conjunta com Engels, *A Ideologia alemã*... A classe proletária necessita desenvolver-se intelectual, moral e fisicamente e, para isso, é preciso que tenha tempo livre, pois o tempo é o campo do desenvolvimento humano (Mazzotti, 2001, p.11)

Recorrendo à obra de Suchodolski *Teoria de La Educacion* nos deparamos com o mesmo preceito: “tempo é o espaço para o desenvolvimento humano”, diz isso analisando a jornada de trabalho do proletário

[...] O homem não dispõe de nenhum tempo livre, fora as interrupções puramente físicas do sono, das refeições etc., sua vida, está toda ela absorvida pelo seu trabalho, para o capitalista, ele é menos que uma besta de carga. É uma simples máquina, para produção de riqueza alheia, fisicamente exausto e espiritualmente imbecil. (Suchodolski, 1977, p.76).

Pensamos que, mesmo que pareça repetitivo, estamos referenciando o mesmo tema exaustivamente, por concordarmos com Marx que o homem tem que ter seu horário de lazer, momentos para seu deleite, não pode o **homem** de forma **alguma servir de escravo de outro homem, escravo do trabalho**. Por outro lado, ante a nossa temática sobre a Deficiência Intelectual com Severo comprometimento- DISC, o fator tempo tem sido da maior importância, assim como para a educação especial em geral. Na sociedade da era capitalista que oferece a educação escolar, a educação pública para todos, e que complexifica a educação escolar em vários níveis e modalidades, ela a mesma requer um tempo médio para que os alunos sejam certificados. A clientela alvo de nossa pesquisa não consegue se apropriar da situação do ócio como aqui se expôs e nem podemos afirmar que esse “tempo livre” contribuiria para o seu desenvolvimento. Entretanto, mesmo com sua deficiência, com falta de habilidades é necessário que seja respeitado o seu “tempo”, para que possa perceber as intervenções que estão sendo feitas, as mediações entre o profissional e o DISC, as atividades que estão sendo praticadas pelo profissional repetidas vezes, ou realizadas mediadas pelo profissional, sem, no entanto o DISC ter condições per si.

Caso o profissional não esteja através da mediação educacional oportunizando ao aluno o aprendizado ou, salvo melhor juízo pelo menos tentando o máximo possível transmitir os conhecimentos, a escola, o profissional que atende ao DISC, seja qual for a sua formação superior (pedagogo, terapeuta- ocupacional) ou formação em nível médio – o cuidador, estarão incorrendo naquilo que Saviani (s.d, p. 9) escreveu “[...] pela mediação da educação, se buscará instituir, em cada indivíduo singular, o cidadão ético correspondente ao lugar a ele atribuído”. Nesse sentido a pessoa com DISC estará se tornando um mero escravo de quem exerce junto a ela uma ação educativa, embora reconheçamos a grande dependência que tem da mesma.

O fragmento utilizado do artigo de Saviani intitulado: *Ética, Educação e Cidadania* vêm a propósito contribuir com a nossa evolução textual, haja vista que o autor nesta temática está justamente apontando a dicotomia, o caráter hegemônico da educação brasileira regida pela batuta do capitalismo, “[...] chamar a educação, na sociedade burguesa a realizar a mediação entre ética e cidadania, formando os indivíduos de acordo com os valores requeridos por esse tipo de sociedade” (Saviani, s.d., p.9). Então qual seria o lugar, o local, ou quais os valores seriam atribuídos ou, quais seriam os critérios mediacionais para formar DISC nesse nosso tipo de sociedade? Saviani vai mais além, em seu artigo, quando trás a tona os impasses, os enfrentamentos vivenciados pelos homens em virtude de características e padrões de valores impostos por uma sociedade burguesa e capitalista. É sob esse prisma de uma sociedade onde não se permite a superação de um formato social por outro que de garantias a todo e qualquer homem de realizar com plenitude:

[...] Quando afirmamos que a educação socialista se opõe à concepção burguesa da vida, não pretendemos rechaçar as grandes e destacadas tradições que, em relação com um passado ainda mais remoto, deram luz na época do Renascimento e da Ilustração aos ideais essenciais da civilização contemporânea. Não pretendemos, nem de longe, rechaçar a fé na força própria do homem libertado das sanções religiosas e metafísicas, nem o grandioso programa de edificação de uma vida muito mais feliz na terra, nem a fé na razão conhecedora das leis da realidade e da técnica que permitem dominar as forças da natureza, nem a peculiar apoteose do trabalho e da cultura, nem tampouco os ideais de um progresso ilimitado de toda a humanidade. Muito ao contrario: esses ideais são precisamente nossos ideais, que – é certo que sob uma formulação muito mais moderna – desejamos defender contra os que, valendo-se de seu atual pertencimento ao mundo capitalista, só assumem esses ideais de um modo puramente verbal e, ao anunciar suas palavras, as contradizem com o maior cinismo em sua atividade política e social (Suchodolski, 1976, p.23 apud Saviani, s.d, p.10).

Retomando à temática escola de nosso século, Saviani em sua obra *Pedagogia Histórico-Crítica* (1944-2003) pontua que a escola “[...] é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”.

Saviani reafirma com certa veemência a atribuição escolar:

[...] Veja bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. (...) A escola existe, pois, para propiciar aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. (Saviani, 2003, p.14-15).

Seguindo a mesma linha de pensamento no que concerne aos conteúdos ministrados na escola, justamente o ensino sistematizado sempre dito por Vigotski. Saviani (2003) se aprofundando na temática esclarece que o saber sistematizado é o constituinte da estrutura do currículo da escola. Partindo do princípio que o conhecimento trata-se de uma cultura erudita, próprio de pessoas culturalmente letradas. Nesse sentido a prioridade para o acesso ao saber é o aprendizado da leitura, da escrita, a apropriação da linguagem numérica, “a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade”. Para o autor o conteúdo da escola elementar se funda na: leitura, escrita, na experiência em lidar com números sabendo suas propriedades aritméticas (contar, fazer as quatro operações – adição, subtração, multiplicação e divisão), ter noção de geografia, história, do corpo humano e dos demais seres vivos etc.).

Há de se realçar que Vigotski, Luria e Leontiev principais expoentes dessa escola, nos legaram importantes contribuições às pesquisas de nosso século, sobretudo no tocante ao estudo do caráter sociogenético do psiquismo humano e ao entendimento de como ele se estrutura, num contexto repleto de contradições sociais.

Dentre suas diversas obras, encontramos pesquisas sobre a personalidade e consequentemente a educabilidade da pessoa com e sem deficiência, destacando a com severo comprometimento intelectual DISC, o objeto de nosso estudo.

Sabemos que existem várias abordagens sobre a deficiência revestida de conceitos das mais diversas ordens: médico, psicológico, pedagógico e sociológico. Entretanto a Psicologia Histórico-Cultural é justamente uma psicologia que Vigotski procurou estudar, acreditando que sua fundamentação, poderia ser capaz de lidar com toda a complexidade da natureza e das vicissitudes humana, tal qual a Psicologia tradicional idealista da época.

Para Vega (1993) a psicologia marxista e leninista

[...] procura explicar a gênese da e o desenvolvimento em transformações e processo psicológico dialético e fazer um trabalho significativo em unidades com sentido próprio, em todo o sistema de conexões todos eles relacionados com sistemas e relacionamentos onde realmente estão, na falta de recurso a análise decompõe tal procedimento das unidades em partes. Vygotsky, partindo destes pressupostos centra seu interesse no desenvolvimento da capacidade de criar e utilizar instrumentos psicológicos em cada um dos processos psicológicos (p.95, tradução nossa).

Trata-se de uma psicologia cunhada no berço marxista, exatamente no contexto revolucionário da Rússia socialista, e que consideramos ser um modelo de psicologia cujo *modus operandi* que se aproxima mais de nossas intencionalidades, pretensões, uma metodologia de atendimento, indicando para uma interpretação mais humana, histórica e social da Deficiência Intelectual, notadamente para além do taxativo reducionismo ora empregado. Este assunto será mais bem abordado na quarta seção.

Confessamos que a nossa iniciativa em adentrarmos, no momento na Psicologia Histórico-Cultural que defende o aprendizado para todos, para pessoas com e sem deficiência; foi justamente para explicarmos que na Rússia antes da revolução, a educação era precária em todos os sentidos para as pessoas **sem deficiência** como veremos na sub-seção a seguir. Sendo assim não existia lugar na sociedade russa, para o deficiente, tal qual historicamente acontecia nas diversas sociedades mundiais. Entretanto, estamos anunciando que Vigotski e seus colaboradores acreditavam na educação para todos, inclusive com a influência de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) um suíço alemão e seu trabalho teve continuidade com a russa Helena Antipoff (1892-1974), ambos se preocuparam com o atendimento ao aluno com deficiência.

2.2 Educação Socialista e a Formação Humana

A Educação Socialista foi criticada por Vigotski, no tocante a educabilidade da pessoa com deficiência. Em virtude de sua ineficácia, propôs um processo educacional voltado para as pessoas com deficiência intelectual; a partir da fundamentação teórico-metodológica materialista dialética. Esse processo pôde contribuir tanto naquele momento histórico em qualquer época e independente da cultura, para a educação da pessoa com DISC.

Para adentrarmos na temática relativa ao sistema educacional soviético na Rússia é importante que destaquemos os principais teóricos da psicologia soviética: L. S. Vigotski,,

Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) ; Alexander Romanovich Luria (1902-1977); Daniil B. Elkonin (1904-1984), P. Ya. Galperin (1902-1988), A. V. Zaporózhets (1905-1981), dentre outros. Pelos nomes citados, havia um grupo de eminentes teóricos, psicólogos, na Rússia psicólogos, empenhados em tratar o problema do processo ensino- aprendizagem.

É preciso que recuperemos a educação em período anterior a 1917, já que a defectologia não começa após a revolução e nem com Vigotski, com suas bases teóricas e concepções pedagógicas - um recorte histórico educacional entre 1810 a 1917- quando o ensino público ainda não havia se instalado. O Estado era arcaico, um regime autocrata imperava, ficando a educação escolar em meios às lutas dos educadores progressistas (escolanovistas) em contraposição aos ideais da aristocracia czarista. O czar Nicolau dirigia à Rússia de modo burocrático, se atendo às relações de riquezas, a manutenção do *status quo* no que diz respeito ao sistema político interno e em contrapartida buscava a expansão exterior pelo uso truculento, o militarismo. Posicionamo-nos nesse contexto histórico-social de um Estado autocrático imperialista, presenciamos uma exacerbada desigualdade social aproximadamente 10% da população composta pela nobreza e os servos²⁶ camponeses constituíam a grande massa populacional russa.

Conforme o senso nacional de 1897, a situação educacional da Rússia czarista era precária, 42% da população era alfabetizados, perfazendo 29% de homens e 13% de mulheres segundo René Capriles (1989). Escreve ainda o autor que em diversas repúblicas tais como Uzbequistão, Kirguízia e Tadjiquistão eram alfabetizados apenas 2% da população. Se fossemos usar os termos atuais, a grande maioria da população era de excluídos, eram alijados do poder que a leitura e a escrita concedem.

Em termos nacionais no período pré-revolução de 1917 o regime feudal, embora já em plena era contemporânea, comandava a educação e os seus programas, sendo assim as escolas primárias e secundárias eram isoladas, se formatavam segundo o critério regimental.

Apoiando-nos em Capriles (1989) podemos sinalizar que a burguesia construía suas escolas na área urbana, essa afirmativa se sustenta pelo fato que Anton Semiónovitch Makarenko²⁷ (1888–1939) lecionava em uma escola para ferroviários, a instituição pública

²⁶ A servidão foi revogada em 1861, perfazendo um total de mais de vinte milhões de abolidos.

²⁷ Anton Semionovitch Makarenko nasceu em 1888 na Ucrânia; filho de pintor de construção civil foi uma das mais notáveis personalidades do mundo cultural da época e ainda hoje. Destacou-se simultaneamente como talentoso escritor, como pedagogo que abriu novas vias à ciência da educação e como pensador profundo. Professor e Pedagogo de formação viveram na Rússia participando como profissional dos governos de Lênin e Stalin, administrando a Colônia Gorki e a comuna Dzerjinski, ambas destinadas à educação e formação de jovens delinquentes e crianças abandonadas de guerra. Era um homem com grande capacidade comunicativa. Em seu trabalho pedagógico rejeitou a fórmula tradicional da educação e adotou o trabalho coletivo como princípio educativo, pois sua preocupação era formar os novos homens soviéticos, que eram preparados através

inexistia e para os trabalhadores do campo os latifundiários mantinham suas escolas; maioria das instituições educacionais, como não poderia ser diferente naquele momento histórico, e por que não dizer durante muito tempo era controlada pela Igreja, além de fazê-lo em larga escala o ensino popular “[...] também era proprietária de um significativo número de estabelecimentos educacionais”(Capriles, 1989,p.18).

A Igreja mantinha em suas paróquias o ensino “básico”, se limitava a lecionar iniciação a leitura e escrita, conteúdos elementares de aritmética e o aporte residia na transmissão de cultura e cânticos religiosos. O ensino confessional que dominava a escola comum também se fazia presente no ensino de pessoas com deficiência. Essa educação se fazia presente na vida dessas pessoas como uma forma caritativa; modelo combatido por Vygotski (1997) visto que lutava pelo o direito a escolarização de todos, de forma igualitária.

Com as crises do século XIX no mundo e com os problemas internos da Rússia, fortalecia-se a defesa de que o ensino necessitava ser laico, se libertar das rédeas da Igreja. Para tanto o pedagogo Constantin Dimitrievitch Uchinski (1824-1870) e seus parceiros políticos resolveram lutar pela reforma da instrução, pelo ensino público, ensinava se fundamentando na cultura popular, mantendo inclusive a língua materna de cada sociedade que compunha as diversas regiões russas. Uchinski influenciou seu companheiro Lev Nikoláievich Tolstói²⁸ conhecido também como Liev Tolstói, ou Léon Tolstói (1828 - 1910), na prática escolar. Tólstói em 1859 fundou uma escola nas terras agrícolas de sua família situada a 100 km de Moscou, para os filhos de seus agricultores, com o objetivo multiplicador, ou seja, de formar mais pedagogos. O ensino era gratuito, entretanto o acesso dos alunos e a sua manutenção na escola era de livre escolha.

de ginástica militar, jogos bélicos, desfiles e exercícios táticos. Makarenko buscava a formação de uma sociedade marxista ideal, sem lutas de classes, sem alienações e sem contradições, à base de solidariedade. O seu método de ensino era baseado na organização coletiva das atividades, onde todos (professores e alunos) assumiam obrigações; o professor tinha o papel político na formação do cidadão russo e esse trabalho exigia dedicação e responsabilidade social e não permitiam equívocos, tendo então, que ser muito bem planejado. Neste artigo fazemos uma relação das crianças e jovens delinquentes atendidos por Makarenko com as crianças e jovens delinquentes que hoje são atendidos em regime de internato no Brasil, em conformidade com a legislação e com os programas sociais. O trabalho educativo realizado por Makarenko tinha como parceiros, além dos alunos, as famílias deles.(Rodriguez; Santos e Costa,2007)

²⁸ Nascido em Yasnaia Poliana,- Astapovo, Rússia, de família nobre ,ficou órfão aos 9 anos sendo educado por seus preceptores. Formou-se em Letras e Direito. Alistou no exército Russo participando da guarnição Cáucaso, que tinha como oficial seu irmão Nicolenka . Neste local escreveu a obra *A infância* publicada em 1852 e os primeiros capítulos de *Memórias*. Participou da guerra da Crimeia ,abandona a vida militar em 1856,passando a viajar pela Europa, ao retornar ficou recluso numa região rural para se dedicar a literatura .Em 1865 escreveu *Guerra e Paz*; *Ana Karenina* um romance psicológico escrito no final do ano de 1870.Com o tempo inclinou-se aos estudos religiosos, tornando-se evangélico. Tolstói sempre preocupado com a educação ,criou escolas alternativas, chegando inclusive a elaborar material didático..

Consta que Tolstói criou uma cartilha contemplando conteúdos educacionais e dentre outras assuntos pedagógicos contia que a liberdade e a igualdade necessitam ser dada ao aluno, no sentido de se conhecer se o professor domina realmente o que está ensinando. Ele não vsilumbrou a revolução em sua proposta, antes um retorno aos escritos de Jacques Rousseau. Naquels anos não se falava em inclusão, mas no limites históricos e de suas possibilidades pessoais, o autor já lutava pela acessibilidade ao conhecimento para o povo campesino (Barroco, 2007).

Assinala Capriles (1989) a influencia da “escolanovista” de John Dewey nas obras de Tolstói, devemos apontar como ponto positivo para formação de pedagogos naquele momento histórico, esses professores também se fundamentavam em Rousseau, mais precisamente na obra intitulada *Emílio*, o autor acreditava na liberdade educacional. Tolstoi percebia a criança tal qual Rosseau “[...] a criança é perfeita de acordo com a natureza, e que são os homens e a sociedade que a modificam e corrompem”.(Capriles,1989, p.21).

É importante destacar que a pedagogia de Tólstoi baseava-se nas orientações de Uchinski na qual o professor deveria ser o motivador, a educação era centrada na criança e segundo Capriles, tal metodologia não parecia tão eficaz, visto que muitos alunos permaneciam analfabetos mesmo frequentando assiduamente a escola por anos a fio. Seguindo raciocínio, poder-se- íamos dizer que a escola como “natureza” não era perfeita.

Educadores, psicólogos e pedagogos progressistas, discípulos de Tólstoi e Uchinski, se empenhavam para a implantação da educação social (não com o sentido soviético) infantil, embora o regime czarista prejudicasse todas às tentativas em prol da educação igualitária. Devemos dizer que mesmo com a derrota de czarista pela revolução dos democratas, no período de 1905 a 1907 não houve mudança alguma nesse sentido.

A busca pela implantação da instrução pública foi reforçadas com a ajuda de: Piotr Frantsevitch Lesgaft (1837-1909)²⁹, Vasili Porfirievitch Vakhterov, pedagogo que elaborou um material didático e uma cartilha que teve sua 117ª edição publicada, reconhecida em todo o país –*A Cartilha Russa*. Entretanto Elizabete I. Tikheeva pedagoga russa foi a pesquisadora que investigou detalhadamente as propriedades da instrução. A pedagoga contribuiu valiosamente ao apresentarem Moscou num encontro “[...] uma tese sobre a unidade e a continuidade da educação das crianças em casa, na pré-escola e no primeiro grau” (Capriles, 1989, p.23).

²⁹ Biólogo, anatomista, educador e reformador social - é ele quem fundou o sistema de educação física na Rússia czarista. Depois da Revolução, a sua influência foi mais do que considerável. Ele é reverenciado como "o fundador do sistema científico de educação física em nosso país", tanto que uma das duas principais instituições de educação física na Rússia com o seu nome: o Instituto de Cultura Física Lesgaft em St. Petersburg .

Havia naquele momento ainda, concepções pedagógicas européias e norte-americanas que influenciavam a educação russa no período que antecedia a revolução. Assim os educadores Alexander Zelenko³⁰; Louise K. Shleger³¹ e Stanislav T. Chayski³² implantaram no ensino russo tais métodos, relegando as antigas práticas, as arcaicas concepções czaristas.

Em 1905 Sheler construiu uma escola para atender aos filhos dos operários em Shelkovo, situado em uma zona suburbana de Moscou, naquele momento a pedagoga elabora um material didático para as professoras dos alunos da pré-escola, consta, de acordo com Capriles (1989), que havia cerca de 250 professores lecionando na pré-escola em toda a Rússia. No ensino pré-escolar soviético os jogos eram utilizados como ferramentas importantíssimas “[...] pois é através dele que a se desvenda o mundo interior de cada criança” (Idem,p.23).Posteriormente Maria Montessori (1870 – 1952)³³ incrementa uma metodologia prática dando ênfase a utilização de jogos na educação, voltados para a pré-escola soviética. Merece ressaltar que o *material dourado* criado por Montessori e a sua própria concepção de jogo diferia da concepção desenvolvida por Shleger.

A educação sofre grande influencia de Dewey pelo fato de Zelenko ter passado um tempo na Europa e Estados Unidos, retornando a Moscou em 1904. Nesse momento apresenta aos seus colegas educadores a concepção deweyana praticada nas escolas situadas em bairros operários dos Estados Unidos. Para Chatski os fundamentos das escolas americanas se

³⁰ ZELENKO - professor também formado em engenharia.

³¹ SHLEGER – pedagoga e revolucionária.

³² CHATSKI- intelectual educador, especialista em Jo

hn Dewey. (filósofo norte-americano que defendia a liberdade e a democracia do pensar como instrumentos para a manutenção emocional e intelectual infantil).

³³ Graduou-se em medicina no ano de 1884 pela Universidade de Roma, convertendo-se assim na primeira mulher médica da Itália. Em sua prática médica, suas observações clínicas a conduziram a analisar como as crianças aprendem e que constroem sua aprendizagem a partir do que existe no ambiente. Em 1902 começa seus estudos de pedagogia, psicologia experimental e antropologia. Constante investigadora; dita várias conferências sobre os métodos educativos para crianças afetadas por deficiências mentais. Cria em Roma a Escola Ortofrênica, da qual foi diretora até 1900. Sua primeira “*Casa de Bambini*”, foi inaugurada em 1907 e se converte na origem do método educativo **Montessori**. Em 1909 dita o primeiro curso de formação profissional. Em 1911 deixa a consulta médica e se dedica ao trabalho pedagógico. Em 1913 inaugura a Associação Educativa **Montessori** em Washington, DC, Estados Unidos e dá conferências sobre seu trabalho as crianças. Em 1915, Também nos Estados Unidos, atrai a atenção do mundo com seu trabalho de aula, chamado “A casa de cristal” e conduz cursos de aprendizagem para professores. Em 1917 o governo espanhol a convida a inaugurar um instituto de investigação. Em 1919, começa a ditar uma série de cursos de aprendizagem aos professores em Londres. Durante o regime de Mussolini, **Montessori**, acusou publicamente a doutrina fascista de “formar a juventude segundo seus moldes brutais”; por esta razão abandona sua terra em 1933, estabelecendo-se posteriormente em Barcelona. Em 1947 fundou o “Centro **Montessori**” em Londres É nomeada para o prêmio Nobel, em três oportunidades distintas: 1949, 1950 e 1951. Em 1951 se retira de sua vida como conferencista. Após 14 anos de exílio, regressou à Itália para reorganizar as escolas e ingressar como docente na Universidade de Roma.Falecendo na Holanda em 1952.

Fonte: <http://www.abec.ch/Portugues/subsidios-educadores/biografias/Montessori.pdf>

primavam pela defesa de uma proposta educacional de cunho reformista social (Capriles,1898).

Os educadores Chatski,Shleger e Zelenko, em 1906 inauguram o Primeiro centro de Assistência Social de Moscou, agrupando diversas instituições infantis, patenteando uma escola experimental, fato que desagradou naturalmente, o czar. Diante do agravo os educadores são acusados pelo Czar de ensinar para as crianças o socialismo. Assim sendo as práticas de Zelenko e Chatski educacionais foram banidas, sendo os educadores fatalmente levados para o presídio.

Passados dois anos, em 1908 a escola pôde retornar as suas atividades e com a Revolução de 1917, essa escola é conclamada oficialmente como a Primeira Estação Experimental de Educação Pública, sendo empossado novamente Stanislav T.Chatski, nessa vez assumindo a diretoria escolar.

Citamos diversos pesquisadores da educação, porém precisamos realçar a obra de Nadeja Konstantinova Krupskaja (1869-1939)³⁴, revolucionária que em 1899 escreveu uma valiosa obra *A mulher trabalhadora*. Já nessa época a autora discute o papel feminino na educação e na vida como participante de um regime socialista. Na perspectiva de Krupskaja a mulher no socialismo deveria além de cumprir o papel natural feminino de afago, subsistência infantil e educadora para a vida dentro de um regime socialista. Reforçando nossa fala apontamos fragmentos dos escritos de Capriles: a mulher “[...] não somente deveria se preocupar em garantir às crianças os meios indispensáveis para a existência, como também, deveria se criar as condições materiais com tudo que fosse necessário para o desenvolvimento pleno, multilateral e harmonioso”. (idem, p.24).

³⁴ Nadéjda Konstantínovna Krúpskaia (Uliánova)(1869-1939). nasceu em São Petersburgo em 26 (14 pelo calendário antigo) de fevereiro de 1869, e faleceu em 27 de fevereiro de 1939. Foi Integrante do Partido Comunista da União Soviética e ativista social. Esposa de Vladimir Ilitch Lénin (Ulianov). “Considerada a fundadora da pedagogia pré-escolar soviética”(Capriels,1989); Fehér (1983,1988) Após 1905, ano do mal sucedido levante liberal-democrático contra o regime czarista, ampliou-se, contudo, a liberdade de imprensa permitindo-lhe escrever vários textos sobre educação desde então conforme Capriles(1989) Dentre os pensadores que a influenciaram inicialmente, encontram-se: John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo – EUA; Cecil Reddie (1858-1932)desenvolvedor da “educação progressiva” – Inglaterra;Edmond Demolins (1852-1907), pedagogo, fundou l'école des Roches – França Hermann Lietz (1668-1919), educador progressivo – Alemanha; e William James (1842-1919) – EUA, a quem conheceu pessoalmente. Em maio de 1917 Nadejda Konstantínova [Krupskaja] publica seu famoso Programa escolar municipal, no qual ela propõe ao governo a tarefa de organizar o maior número possível de instituições gratuitas para crianças em idade pré-escolar. Nesta época, Nadejda também liderou um movimento independente de pedagogos que visava à criação de creches e jardins-de-infância para filhos de operários, em Petrogrado” (Capriles,1989; Fehér,1983,1988) . Será importante o papel de Krupskaja na carreira profissional de Vigotski. Fonte: <http://www.vigotski.net/linhadotempohml#R17>.

Em 1905 o governo czarista, mesmo com a derrocada da revolução democrática mostra algumas condescendências, garantindo a liberdade de imprensa e permitindo reuniões do partido. Fato que oportunizou a Krupskaja escrever diversos trabalhos sobre a problemática educacional. A autora dominava diversos idiomas facilitando desse modo em sua época, apresentar para os intelectuais e educadores suas obras. Preocupou-se em analisar as principais linhas pedagógicas daquele momento histórico se aprofundando na obra de Dewey e de partidários das ideias escolanovistas, do alemão Hermann Lietz (1868-1919), do francês Edmond Demolins (1852 - 1907), do inglês Cecil Reddie (1858-1932) entre outros. Krupskaja enquanto revolucionária marxista projetou que a educação deveria ocupar um lugar fundamental para o partido e que deveria se “[...] transformar num método científico de produção coletiva fundamentado no trabalho e na autodeterminação dos seus membros” (Capriles,1989,p.25).

2.2.1 A Educação Soviética Pós- Revolução de 1917

A educação russa somente alcançaria seus objetivos a partir da revolução socialista e soviética, sustentada por um projeto de sistema educacional cuja tarefa seria a de transmitir os conhecimentos que foram ao longo da história acumulados pela humanidade. Essa educação após as duas revoluções, mesmo diante de lacunas entre a teoria e a prática, estava sendo programada para ser de responsabilidade única e exclusivamente do Estado, estabelecia-se como um direito de todos e conforme Barroco deveria ser (2007) “[...] pautada nos princípios de pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (p.36).

Imbuídos em resolver essa grande empreitada estavam grandes educadores aliados a Krupskaja encontravam-se Pistrak e Makarenko dentre outros que também perseguiram a realização do cumprimento dos dispositivos contemplados na concepção pedagógica, ou seja, seguindo os ideários de Marx onde a prática teria que estar atrelada à teoria assim como a prática aos membros e partes do corpo humano necessárias para uma formação plena, harmoniosa omnilateral do homem. Poderíamos melhor explicar com um fragmento dos escritos de Manacorda (2007), “[...] um desenvolvimento total completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (p.87)

O objetivo da educação e instrução geral na Rússia soviética, conforme Alberto Pinkevich (1884-1937), um comunista do início do século XX, é justamente colaborar para o desenvolvimento integral do homem tanto físico quanto mental, um indivíduo saudável, capaz de raciocinar, concatenar suas idéias e ter o domínio consciente de suas ações, “[...] iniciado em muitos aspectos da cultura contemporânea, criador e lutador ao serviço do proletariado e,

portanto, em última palavra, ao serviço da humanidade toda” (Pinkevich, 1945, p. 26). Estes atributos se faziam necessários pela coletivização, a participação no processo educacional de toda classe, cujo programa teria que se aproximar o mais próximo possível das formas de atividade praticadas, inclusive o trabalho manual era à base da educação psicológica da criança. A questão do desenvolvimento das qualidades físicas se devia ao fato de que “[...] o papel do trabalho físico, que na sociedade futura estará distribuído equitativamente, será muito grande na escola que prepara para a vida”. (Idem, p.28).

A educação nesse regime, como já mencionamos, tem que ser ofertada e mantida obrigatoriamente pelo Estado, sendo a participação na educação pública, um direito de todos os indivíduos. Para Pinkevich (1945) “[...] a base principal das instituições oficiais de educação pública deve ser sua *proletarização* ou, em outras palavras, sua socialização” (p. 28, **grifo do autor**).

Diante disso estamos sinalizando que, na perspectiva marxiana e conseqüentemente dos psicólogos histórico-culturais fundamentados na Teoria Histórico Cultural, a Educação tem que ser Social e necessariamente para atender nesse regime educacional conforme Pinkevich é necessária uma pedagogia fundamentalmente social, “[...] uma antítese da pedagogia individual”. (Pinkevich, 1945, p.29). Conceituando a Educação Social poderíamos afirmar que é “[...] a educação em sociedade, pela sociedade e para a sociedade”. O autor explica que necessitamos entender por Educação Social “[...] essa classe de educação que aspira desenvolver o homem primeiro como membro de uma sociedade, e depois como indivíduo”. (Idem, p.29).

Paul Natorp (1854-1924) elabora o estudo de uma pedagogia social, que perquiriria sobre uma das condições cruciais da estrutura da consciência; a no que diz respeito aos vínculos indelévels existentes entre o homem e o social. Segundo Natorp³⁵, essa pedagogia aponta para um caminho que exprime de maneira precisa uma ética calcada no social. Para o autor “[...] só em a {sic} sociedade humana o homem é homem. É, inversamente, só mediante a educação de seus membros só sustenta e se desenvolve a sociedade humana. Assim para

³⁵ Filósofo alemão, considerado um dos principais representantes do neokantismo (Immanuel Kant (1724-1804)) neste país. Nasceu em Düsseldorf. Estudou história da filosofia, matemática e ciências da natureza, cursando as universidades de Berlim, Bonn, Estrasburgo e Marburgo. Apontando uma pedagogia social postula o fundamento coletivo da noção de bem. Embora a vontade que aspira pelo bem seja de ordem individual, o bem constitui uma categoria que ultrapassa todo âmbito subjetivo e pessoal. Neste sentido, só é possível o desenvolvimento de uma consciência ética a partir do coletivo. A experiência da vontade, assim como a consciência, possui para este pensador um fundamento normativo, por ser a norma condição de responsabilidade de tora inteligência. Para o autor a concepção de prática deve levar à compreensão da norma que lhe serve de base, da mesma maneira como todo pensamento comporta, por seu turno, uma lei. Isto pode ser expresso através da máxima: pensar é legalizar.

Fonte: http://urs.bira.nom.br/autor/alemanha/paul_natorp.htm.

Natorp a educação das crianças é primordial “[...] Devemos educar as crianças não para o presente, mas para o melhoramento futuro do gênero humano e de acordo com alguma idéia do destino da humanidade” (Natorp apud Pinkevich, 1945, p.30).

Pinkevich vai apresentando o trajeto a ser perseguido para se alcançar uma educação equânime, que atenta a todas as pessoas e que qualifique o homem como no pensamento de Vigotski sócio-histórico.

É importante salientar que implantar um processo educacional fundamentado em uma psicologia científica marxista, num tempo em que na Rússia ainda se continha resquícios da revolução de 1917, fato que enreda para um caminho de ampla discussão e crítica a respeito dos embasamentos históricos e filosóficos dos psicólogos ligados à burguesia, remonta a fundamentações de outras linhas teóricas como psicanálise, ao comportamentalismo dos Behavioristas e como forma de congregar os diversos teóricos para uma finalidade importante, a educação, Vigotski escreveu: “[...] Devemos nos considerar unidos e relacionados com o que é anterior a nós, porque inclusive quando o estamos negando, estamos nos apoiando nele” (Vigotski 1927/ 1999, p. 405).

O sistema da educação pública na Rússia soviética, conforme Pinkevich (1945) se dividia em duas partes em conformidade com as etapas de vida. Assim uma atendia a crianças e jovens e outra aos adultos. Entretanto não se pode generalizar que em outras repúblicas da União Soviética seguissem o mesmo padrão. A primeira etapa ou “secção”, termo utilizado na divisão do sistema educacional soviética, se destinava às crianças e jovens: creches, o jardim da infância, pré-escolas- para esta etapa possuíam os campos de recreio, parques infantis etc. Terminado este ciclo encontravam as escolas primárias e secundárias, as destinadas às vocações, as escolas para os adolescentes trabalhadores das fábricas e dos campos e diversos ensinos técnicos (*tebnicums*).

Existiam os cursos superiores nas universidades e institutos de pesquisa, a educação para adultos, sendo priorizada a escolarização para adultos mais jovens.

Na segunda secção do sistema educacional tinham várias instituições de cunho propriamente político: lecionavam a educação política e ocupavam-se com o “adestramento” profissional dos adultos. Nestas últimas instituições a metodologia educacional era sistemática, voltadas para a alfabetização de adultos, escolas do partido soviético, faculdades operárias e universidades comunistas. Existiam também instituições dedicadas ao ensino para adultos, da arte (música, teatro, cinemas, museus, bibliotecas), os chamados “gabinetes” rurais de leitura e os escritórios voltados para a propaganda partidária. É importante afirmar que a natureza da educação era ampla e sistemática (Pinkevich,1989).

Gostaríamos de pontuar que: ao historizamos sobre a educação soviética, ainda que o objeto de nosso estudo seja a educação do DISC, ou seja, uma educação especial voltada ao atendimento de alunos com deficiência; estamos apontando paulatinamente para uma evolução educacional, suficientemente capaz de ofertar um aprendizado transformador. O assunto que trataremos na terceira seção.

2.2.2 O Processo Educativo

Nomeava-se de processo educativo a totalidade da educação, a educação propriamente dita e instrução.

Para Pinkevich é a “[...] base principal das instituições oficiais de educação pública deve ser sua proletarianização ou, por outras palavras, sua socialização”. Discorrendo sobre a *Natureza da Educação*, o autor afirma que neste processo total de educação existem duas divisões: a primeira se refere ao “[...] crescimento e o desenvolvimento das faculdades inatas do indivíduo”, e a segunda trata de questões atitudinais necessárias para o ser humano viver em sociedade “[...] modelação de atitudes, a formação do caráter e a formulação de uma filosofia de vida”. (Pinkevich, 1945, p.1).

Alerta para o fato que a primeira faculdade pode ser empregada para plantas e animais; já a segunda se reporta a atributo especificamente do ser humano. Nesta obra o autor emprega a expressão “[...] ‘educação propriamente dita’ e ‘instrução’ para assinalar as duas fases do processo educativo”. (Pinkevich, 1945, p.1). Para considerar a “educação propriamente dita”, é preciso ser “[...] uma ação prolongada de uma ou mais pessoas sobre outra, com o fim de desenvolver suas qualidades inatas, biológicas, e sociologicamente úteis”. Somente nestas condições, tendo uma finalidade determinada e sendo, sobretudo sistemática podemos enquadrar o assunto relacionado, na categoria de educação. (Pinkevich (1945, p.1).

O autor define também instrução como: “[...] ação sistemática e prolongada de uma ou mais pessoas sobre outra, com os objetivos de inculcar-lhe uma visão completa e definida do mundo e tornar-lhe acessível o saber necessário para eleger e praticar uma profissão”. Importa acrescentar que esta ação deve sofrer influência direta do mestre como também de forma especial necessita ter um ‘ambiente criado pelo mestre’. Pinkevich (1945, p. 2) define ser *mestre* “[...] não só as pessoas individuais como também as instituições”. Neste sentido é atribuída a nomenclatura de *mestre* as organizações e o próprio Estado, quando cumpri funções educacionais.

A finalidade da instrução segundo o autor numa compreensão socialista “[...] é o desenvolvimento de uma visão de mundo. Isto supõe a introdução do indivíduo numa compreensão e avaliação de toda herança cultural dos tempos presentes”. Para tanto todo homem necessita ter uma educação geral e possuir alguma especialidade. (Pinkevich, 1945, p.26)

Embora tanto a educação quanto a instrução russas - soviéticas sejam colocadas acima para o atendimento de um homem saudável, íntegro em todos os aspectos, encontra-se previsto concessões para o atendimento educacional e instrucional em conformidade com o desenvolvimento individual.

A educação para Pinkevich (1945, p.26) não se limita ao período de crescimento e desenvolvimento, dever se prolongar até a vida adulta, reforçando o que transcrevemos anteriormente, com o fito dele “alcançar uma visão satisfatória do mundo”. Assinala que o pedagogo precisa ter uma formação epistemológica concreta (fisiologia, psicologia e antropologia) mirando compreender desde as crianças da pré-escola até a escolar propriamente dita. Define *pedagogia* como “[...] a ciência da natureza, leis, organização e métodos dos processos de aprender e ensinar”. Para tanto Pinkevich insiste em apontar a necessidade do pedagogo conhecer o organismo humano, de ter uma formação generalista, que possa ter condição de abordar sobre os diversos aspectos do conhecimento.

Pinkevich (1945) indica algumas possibilidades para a educação na comuna socialista (pós-queda da monarquia), sendo que o pretendido, entretanto, representava uma forma utópica de educar.

Inicialmente, sob o regime socialista, onde havia perfeita economia igualitária, a educação integral é um direito de todos.

Alega que no regime socialista as dificuldades individuais são vistas e a educação para estes será adaptada, certas disciplinas serão abolidas, porém todos ou a grande maioria terão que participar do processo produtivo.

Neste sentido necessitarão deter o “conhecimento técnico” elementar para tanto os alunos necessitarão aprender ciências naturais e questões técnicas. Diz o autor que: “[...] também o papel do trabalho físico, que na sociedade futura estará distribuído equitativamente, será muito grande na escola que prepara para a vida (Pinkevich, 1945, p.28). Nessa escola de regime integral que prepara para a vida socialista, a integração de duas grandes idéias próprias do período pré-socialista de evolução social serão fundamentais: “[...] a idéia da evolução da personalidade humana e a idéia de serviço individual para a sociedade – tornar-se-ão possíveis desse modo”. (idem, p.28).

Afirma o autor que neste novo regime retira-se a antiga antinomia, sendo substituída pela síntese natural. Na visão de Schultz *Theodore Wilhain*³⁶ (1902-1998) o sistema de educação socialista deveria ocorrer da seguinte maneira:

[...] A atividade inicial das crianças reunidas para brincar se vai transformando pouco a pouco no trabalho organizado útil das crianças maiores. E ao realizar seu trabalho, cada uma das crianças se vai familiarizando, ao mesmo tempo, com as virtudes sociais e aprende a praticá-las. A dependência em que o resto da vida se encontra para o trabalho lhes ensina a respeitar e a aprender o mesmo trabalho em todos os seus detalhes, permanecendo desconhecido para o pequeno esse desdém aristocrático por toda sorte de ocupação (...) Naturalmente, no trabalho de grupo, cada um depende do outro, e, por feito dessa experiência, começa a despertar muito cedo na criança o sentimento de solidariedade, sem que jamais venha a enfraquecer-se (...) A educação no trabalho, do futuro socialista, desenvolverá em cada criança todas as suas boas qualidades e de tal modo que se subordinará ao bem da própria criança e da sociedade geral”.(Schultz apud Pinkevich, 1945, p.39).

Isso nos remete ao que escreve Marx, sobre a educação socialista do futuro ser realizada nas fábricas,

[...] Como podemos aprender detalhadamente através do estudo da obra ampla como sua vida, Albert Owen, os germes da educação do futuro deverão ser buscados nos sistemas das fábricas. Será essa uma educação que, tratando-se de crianças que passem de certa idade, combinará o trabalho produtivo, com a instrução e acultura física – não só como meio de aumentar a produção social, mas também como único meio de obter seres humanos integralmente desenvolvidos” (Marx apud Pinkevich, 1945, p.29).

Schultz apresenta uma doutrina, segundo Dietrich (1976), que vem ao encontro em parte, com a teoria de Vigotski e seus colaboradores, sua fundamentação se encontra na asserção que o homem “[...] é antes de tudo social” e que a sua socialização se dá pelo ‘trabalho social’. Pensamos que é importante reforçar perspectiva Schultz, pois é justamente pelo trabalho social que se efetivou a evolução da humanidade, como diz o próprio autor em um marco de “[...] tempo muito amplo do estado selvagem no qual não se distinguia em nada dos animais, até seu nível cultural atual”. (Schultz apud Dietrich, 1976, p.116). A partir dessa afirmativa descreve,

[...] A sociedade, a coletividade de indivíduos, deve ser capaz de regular conscientemente a produção. Para alcançá-lo, é necessário que cada membro da sociedade seja educado de maneira tal que tenha a compreensão total do processo de produção em sua dimensão social e cultural e em suas relações interiores e exteriores. (Schultz apud Dietrich, 1976, p.117)

³⁶ Schultz, Theodore William (nascido em 1902), economista americano, nasceu perto de Arlington, S.D.; professor de economia na Universidade de Chicago 1943-72, chefe do departamento de economia 1946-61; trabalhou com as relações entre o desenvolvimento da agricultura e a economia como um todo e a importância do capital humano; recebeu o prêmio Nobel em 1969

Pensamos que o apontamento do autor, no momento, seja pertinente pelo fato de termos nos valido de seu referencial sobre a educação socialista infantil e também para deixar claro que a proposta de Schultz não associava a submissão do trabalho produtivo e/ ou remunerado com a educação transmitida na escola, pretendia concretizar uma ‘educação pelo trabalho’ no ambiente educacional e para as diversas classes sociais. Entretanto é importante fazermos um contraponto no momento, embora Schultz se preocupasse com a educação, sobretudo na infância, ponderava que o homem é um ser social, que a socialização acontece pelo trabalho social, ele se difere do pensamento e argumento marxista no tocante a questão que existe uma ideologia por trás do Estado “bem-feitor”.

É importante frisar que o trabalho na educação para Marx e Engels, conforme escreve Barroco citando Vigotski (1997) “[...] não se refere a uma técnica ou a uma metodologia educacional, trata-se de um princípio ontológico; o trabalho existe antes e existiria depois do capital e, por ele, as potencialidades podem revelar-se desenvolver-se” p.47).

Aborda ainda a autora que Vigotski (1997) afirma categoricamente que esse desenvolvimento se concretiza nos planos filios e ontogenéticos, tanto no indivíduo com e sem deficiência quanto naqueles com outras necessidades especiais.

A hominização, a distinção entre o homem dos demais animais reside justamente pelo trabalho que se dá a dupla transformação entre o homem e a natureza: o homem através de seus instrumentos, utensílios, transforma a natureza e pela sua tomada de consciência desta transformação ele se transforma. Assim,

[...] Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (Marx & Engels, 1991, p. 27)

Fica claro no manuscrito de Marx que o homem não se distingue dos animais pelo fato de pensar, o seu primeiro ato histórico é o ato de produzir para sua subsistência.

[...] Antes de tudo o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, média, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais

pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 1983, p.149).

Ao tratarmos do assunto hominização, a afirmação “[...] transformar a natureza e pela sua tomada de consciência desta transformação ele se transforma” pode ser melhor compreendida através do seguinte fragmento:

[...] a imagem psíquica do sujeito surge somente no trânsito da atividade adaptativa animal à atividade produtiva especificamente humana: a atividade laboral. [...] O produto pode regular a atividade somente em caso de estar representado para o sujeito em forma que permita compará-lo com o material de partida- com o objeto do trabalho – e com suas transformações intermediárias. [...] a imagem psíquica do produto como objetivo deve existir para o sujeito de sorte que possa atuar com esta imagem, transformá-la em correspondência com as condições presentes. Estas imagens são em essência imagens conscientes representações conscientes, em uma palavra, fenômenos da consciência (Leontiev, 1983, p.103, tradução nossa).

Falamos da educação, da necessidade do homem ser educado formalmente, num espaço educativo e apontamos também algumas falhas que acontecem no processo educacional seja por “interesses políticos”, seja por questões ideológicas ou mesmo por descaso governamental. Temática abordada por Pinkevich (1945) quando escreve sobre a educação social, interpretando o significado desta educação em um sentido amplo “[...] poderíamos dizer que a educação em sociedade, pela sociedade e para a sociedade, consiste a educação social”. E diz ainda [...] entendemos por educação social essa classe de educação que aspira desenvolver o homem primeiro como membro de uma sociedade, e depois como indivíduo”. (Pinkevich, 1945, p.29). Atribui, o autor, todo o mérito da pedagogia social a Johann Heinrich Pestalozzi³⁷ (1746 - 1827) sua preocupação era com a educação social. Entretanto é importantíssimo no momento esclarecer que: a educação social de Pestalozzi não se compara com a educação social leninista e vigotskiana, ainda que seja um avanço, a visão de sociedade para Pestalozzi era uma de sociedade em geral, sem fundamentação socialista.

³⁷ Johann Heinrich Pestalozzi (1746- 1827) um suíço alemão, filho médico, neto de pastor protestante, nascido em uma família tradicional e de intelectuais. Foi criado pela mãe e uma criada, pelo fato de ter ficado órfão aos cinco anos. Após a morte do pai sua família ficou com dificuldades financeiras, fato que o levou a passar por preconceitos. Enfrentou dificuldades, lutou para ser reconhecido numa sociedade constituída de classes bem definidas, constituída de nobres (ricos) e plebeus (pobres). Estudou o primário e o secundário em Zurique, cidade onde nasceu e foi criado. Após este tempo foi estudar no Collegium Carolinum, um centro de caráter superior. Foi influenciado espiritual pelo seu professor Bodner que lhe educou mostrando as realidades daquela sociedade, política econômica e educacional. Ficou altamente influenciado por Rousseau após ter lido duas de suas obras: O contrato Social e Emílio. Deixou entre outras obras as *cartas de educação infantil* traduzidas por José Maria Quintana Cabanas.

Inclusive Pinkevich (1945) explica que para os socialistas “**não “há sociedade unificada”**”. Ainda indaga o autor: “[...] Educação para que classe social?”. E o próprio Pinkevich responde: “[...] Por conseguinte, para um marxista a pedagogia social é apenas o primeiro passo importante ao qual há de seguir uma verdadeira teoria proletária ou socialista da educação” (p.30, **grifo nosso**).

Ainda que assinalemos diferenças existentes entre a educação desenvolvida por Pestalozzi e a educação vigotskiana, não retiramos o mérito de Pestalozzi, justamente pelos seus grandes feitos, deixando inclusive uma obra intitulada *Leonardo e Gertrudes* dentre outras dedicadas à educação. Nesta especialmente deixou suas idéias sócio-pedagógicas.

Para o autor a “[...] educação do homem significa o polimento de um elo de uma larga cadeia que converte toda humanidade em um todo; e os erros na educação e tutela do homem consistem, geralmente, em isolar desta cadeia elos separados [...].(Pinkevich, 1945, p.30)

A vida e obra de J. Pestalozzi³⁸ estavam pautados na religião, no amor ao próximo. Em épocas difíceis, onde a pobreza imperava, acolheu várias crianças em sua casa, educando e alimentando-as, pois

[...] A criança, na visão de Pestalozzi, se desenvolve de dentro para fora – idéia oposta à concepção de que a função do ensino é preenchê-la de informação. Para o pensador suíço, um dos cuidados principais do professor deveria ser respeitar os estágios de desenvolvimento pelos quais a criança passa. Dar atenção à sua evolução, às suas aptidões e necessidades, de acordo com as diferentes idades, era, para Pestalozzi, parte de uma missão maior do educador, a de saber ler e imitar a natureza – em que o método pedagógico deveria se inspirar. (Nova Escola, 2004)

Retornando a Pestalozzi, basicamente o seu método se pautava em onze princípios gerais:

1- A observação ou percepção sensorial (intuição) é à base da instrução. 2- A linguagem deve estar sempre ligada à observação (intuição), isto é, ao objeto ou conteúdo. 3- A época de aprender não é a época de julgamento e crítica. 4- Em qualquer ramo, o ensino deve começar pelos elementos mais simples e proceder gradualmente de acordo com o desenvolvimento da criança, isto é, em ordem psicológica. 5- Tempo suficiente deve ser consagrado a cada ponto de ensino, a fim de assegurar o domínio completo dele pelo aluno. 6- O ensino deve Ter por alvo o desenvolvimento e não a exposição dogmática. 7- O mestre deve respeitar a individualidade do aluno. 8- O fim principal do ensino elementar não é ministrar conhecimentos e talento ao aluno, mas sim desenvolver e aumentar os poderes de sua inteligência. 9- O saber deve corresponder ao poder e a aprendizagem à conquista de técnicas. 10- As relações entre o professor e o aluno, especialmente em disciplina devem ser

³⁸ Estamos colocando J. Pestalozzi quando nos referimos ao Johann, médico que se preocupou com a educação, para diferenciar de Maria Pestalozzi que também faremos citações de seu trabalho na área

baseadas e reguladas pelo amor. 11- A instrução deve estar subordinada ao fim mais elevado da educação. (Documentos da Secretaria do Interior: Arquivo Público Mineiro)

A pedagogia de Pestalozzi partia do método intuitivo, que foi amplamente utilizada na Europa no século XIX e também no Brasil começou a ser praticado. Os defensores desta metodologia viam neste caminho uma forma de “revolucionar” a ineficiência do ensino escolar. No método intuitivo parte-se do particular (concreto) para o geral (abstrato) Segundo Faria Filho,

[...] Por variadas vias, a discussão sobre os métodos, que enfocava a questão da organização da classe, e o papel do professor como organizador e agente da instrução vão dando lugar às reflexões que acentuam a importância de prestar atenção aos processos de aprendizagem dos alunos, afirmando que “o professor somente poderia ensinar bem se o processo de ensino levasse em conta os processos de aprendizagem do aluno”. Essa inflexão no rumo dos debates se articulará em torno do chamado “método intuitivo” e lançará luzes sobre a importância da escola observar os ritmos de aprendizagem dos alunos. (Faria Filho, 2000, p.143)

Esse método intuitivo, já ao final do século XIX, no Brasil apregoava uma proposta, para aquele momento, inovadora, da Escola Nova da década de 1920. A alfabetização era feita pelo método sintético. Para os críticos trata-se de uma metodologia repetitiva, o aluno não tem espaço para criar, não tem autonomia.

Entretanto defendemos sua prática no ensino aprendizagem da Educação Especial. Precisamos aqui também colocar que fomos alfabetizados pelo método sintético³⁹, e acreditamos que as pessoas que estudaram nesta época no Brasil foram melhores alfabetizadas. Exemplo de cartilhas brasileiras que se valem deste método: Caminho Suave e Casinha Feliz.

As questões quanto ao modo de transmitir o conhecimento, de mediar ao aluno para que ele internalize e se aproprie do conhecimento sempre são motivo de preocupação, de um estado constante de investigação quanto a melhor forma, qual a metodologia mais adequada que favoreça ao aluno o aprendizado e conseqüentemente ao desenvolvimento.

³⁹ O método sintético se divide em três tipos: alfabético, fônico e o silábico. O aluno no método alfabético primeiramente tem contato com as letras, com o tempo vai aprendendo a juntar as letras consoantes com vogais formando sílabas e finalmente montam palavras, elaboram textos etc. No fonético ou fônico o aluno aprende os sons das letras (uni o som da vogal com o da consoante) pronunciando a sílaba pronta. No silábico ou silabação o aluno inicialmente aprende as sílabas para depois formar palavras. Nesta metodologia a aprendizagem inicia-se de uma leitura “mecânica” de textos e após faz a decifração das palavras e posteriormente fará a leitura com compreensão. Neste modelo de alfabetização são utilizadas cartilhas, para que o aluno não se confunda auditivamente, apresenta-se o fonema e o seu grafema.

Levando em conta todas às dificuldades que possamos nos deparar no sentido de mediar o aluno a conseguir elaborar o conhecimento, Pinkevich firma que o processo educativo é viável tendo em vista a plascidade⁴⁰ do organismo humano. Além disso, existe uma capacidade humana singular para se adaptar ao ambiente ao mesmo tempo em que no próprio processo de adaptação é passível de modificar o ambiente e a si mesmo. Naquele momento ainda se empregava a metodologia de Pavlov dos chamados ‘reflexos condicionados’. Colocando-nos a par das diversas formas de atendimento educacional Pinkevich (1945) explica que haviam duas formas de agir na educação: a indireta e direta, sendo que ambas estariam atreladas a auto- educação ou auto-ação. A indireta para o autor é aquela que o mestre atua sobre o aluno, através de modelagem do ambiente social (ex.: o professor que procurar se adaptar aos seus alunos tornando a relação mais propícia à educação) causando uma ampla mudança inclusive na comunidade, familiar etc. Já a direta é quando a ação pedagógica modifica o meio físico.

Existe toda uma lista de regras sistemáticas a serem cumpridas, segundo o autor, para que o processo educativo se dê de forma positiva desde transmissão estímulos adequada por parte do mestre até imitação, atenção e formação do hábito pelo aluno. Entretanto o autor aponta alguns fatores importantes:

[...] Não há necessidade de dizer, naturalmente, que o êxito na instrução depende dos processos mnemônicos⁴¹ e de raciocínio do aluno, na mesma medida que de seu interesse e atenção. O aluno deve ter boa memória e ser capaz de compreender o que lhe pede. Às vezes, para seguir o mestre, se vê obrigado a vencer dentro de si mesmo preconceitos e raciocínios ilógicos. Não se deve, tão pouco, considerar superficialmente a importância dos processos imaginativos. (Pinkevich, 1945, p.36)

O estímulo da área intelectual resulta em uma ação, mas conforme o autor “[...] para que o estímulo seja mais forte é mister que sejam afetadas tanto as emoções como o intelecto”. [...] também a imitação involuntária nos conduz à ação muito mais poderosamente do que simples conhecimento”. (idem, p.37)

Em outros tempos eram utilizados castigos, e recompensas, como forma direta de influência. Na atualidade “[...] não é mister apelar para o sistema das recompensas artificiais”. Na verdade recomenda-se que sejam demonstradas expressões de carinho, emoção, sem

⁴⁰ Pinkevich (1945, p.33) escreve que ” o processo educativo é possível devido à **extrema plasticidade do organismo humano**”(o grifo nosso) .

⁴¹ Relativo à memória, aquilo que auxilia a memória.

presentes, já no caso do castigo deve-se suprimir algo que o aluno goste para modificar a conduta. Antigamente utilizava-se até de castigos físicos eram considerados matéria de fé. Na Idade Média os castigos corporais eram de via de regras torturantes, visto que o corpo era o receptáculo do pecado, só era digno do reino do céu pelo flagelo. Rousseau era totalmente avesso a esta rude postura, retirava toda a culpa que era naquela época imputada ao homem “[...] Tudo é bom quando sai das mãos do Autor da natureza; mas tudo degenera nas mãos do homem”. (ibidem, p.39) naquele momento teoricamente retirou-se o castigo físico das escolas, mas na realidade eles ainda perduravam, inclusive na Alemanha havia uma cartilha contendo os tipos de castigos permitidos.

De acordo com Rousseau e Spencer os castigos físicos deveriam ser extintos, mas poder-se-ia usar os “castigos naturais [...] aqueles que são consequências naturais da conduta de criança”. (Pinkevich, 1945, p.40). Exemplo a criança quebrou um brinquedo, ela ficaria sem aquele brinquedo não seria comprado outro. Kant era a favor daquilo que ele nominava de adestramento da vontade. Para o autor dever-se-ia adestrar as crianças ao constrangimento. “Um dos maiores problemas da educação é o poder de conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade, o constrangimento é necessário”. (Kant, 2004, p. 32)

Para Kant “[...] o homem pode ser ou treinado, instruído mecanicamente, ou ser em verdade ilustrado. Treinam-se os cães e os cavalos; e também os homens podem ser treinados. (...). Entretanto, não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar” (Kant, 2004, p. 27). Para o autor duas são as capacidades que distinguem o homem do animal: a razão e a liberdade. Para Vigotski o que distinguem os homens dos animais são as funções psicológicas superiores, os animais possuem funções psicológicas elementares, respondem automaticamente aos reflexos e associações simples. A criança ao nascer também só possui as funções elementares, entretanto com as mediações sociais e culturais, as funções psicológicas superiores vão se desenvolvendo. Incluímos esta passagem de Kant, um filósofo que morreu no início do século XIX para sinalizar que ele a seu tempo já considerava inadequado *o adestramento, o treinamento* de humanos, tentamos mostrar que a seu tempo isso era motivo de indignação, temos que nos atentarmos para que essa forma de “dita educação” continue sendo reproduzida, sobretudo nas escolas em que atendemos crianças, jovens e adultos com deficiências, com alguma necessidade especial.

Importa dizer que os pensadores e educadores russos estavam sempre voltados para a erradicação do analfabetismo, nesse sentido em 1923 com o empenho de um mutirão *Abaixo com a Ignorância* conforme escreve Barroco (2007). Voluntários instruídos estudantes, e

professores se organizaram trazendo um resultado ímpar, considerando as dificuldades, os empecilhos vivenciados pelos russos antes e pós Revolução (o período de adaptação em todos os sentidos) conseguindo em duas décadas -1913 totalizavam 78% a população de analfabetos– entre 1934 a 1935 baixou o analfabetismo para 8% da população russa, fato esse apontado por Azevedo (1945 s.p.). Relatam Skatkin; Cov’janov (2000) que cerca de 60 milhões de adultos foram alfabetizados entre as décadas de 20 a 40 do século XX.

A revolução de Outubro, no tocante à organização da instrução pública, trouxe grandes mudanças, inclusive com o desaparecimento da escola particular sendo o ensino público instituído como regime único e de caráter democrático. Cabe dizer que a discussão sobre a educação nesse novo Estado transcorreu em várias etapas. Sobre o assunto Lindenberg (1977)⁴² aponta três períodos importantes na história da instituição escolar soviética, demarcando de 1917 a 1932.

De 1917 a 1923 o primeiro período Lindenberg (1977) nominou de anarco-utópico, tendo em vista a guerra civil, momento em que os professores burgueses se recusaram a cooperar gerando uma descolarização maciça - o desaparecimento da escola. Diante de tais circunstâncias durante a guerra, milhões de crianças ficaram expostas, sem subsistências, desassistidas de qualquer ordem, “obrigadas” muitas vezes ao cometimento de atos delinquentes para a sua sobrevivência. As crianças também eram submetidas a projetos educacionais cujas metodologias estavam em período experimental.

Devemos dizer que nesse momento foi marcado ora pela evolução ora pela decadência dos *Proletekult*⁴³ – a chamada “Organização Cultural e educacional Proletária”, utilizamos um fragmento dos escritos de Lindenberg (1977) para melhor compreensão da situação

Apenas algumas experiências e teses minoritárias põem realmente o problema político da revolução cultural proletária (dirigentes da Ucrânia, Prolekult de Moscovo, Choulguine). Lênin, Trosky e a maioria do partido bolchevique (como mostra o VIII congresso de 1919) têm por principal objetivo a salvaguarda e extensão da culturaciência e técnica existente, condição de uma reconstrução das forças produtivas destruídas em três quartos pela guerra e pela intervenção imperialista. Os responsáveis pela política educativa(o triunvirato Lunatcharsky - Krupskaya- Pokrovsky) tem intermediária entre a linha leninista e as iniciativas locais que se inspiram, sobretudo, no tolstoísmo libertário e nas concepções de Bogdanov e dos seus

⁴² Historiador, Cientista Social e professor em Paris.

⁴³ Proletekult – ‘cultura proletária- um movimento literário que surgiu na Rússia, em 1917, sendo um de seus fundadores Alexander Bogdanov. Este autor era de origem popular e manifestava-se sempre contrário à cultura burguesa, o movimento incentivava a produção de uma literatura de cunho social e político, que fosse acessível ao povo (Lindenberg, 1977, p.264). O partido teve um papel secundário na revolução, na visão dos participantes desse movimento; dava credibilidade às massas e defendia o término imediato do Estado. (Machado, 1984, p.378), fato que se contrapunha à idéia de um ‘partido de vanguarda’ e da ‘ ditadura do proletariado’, de Lênin.

discípulos ('cultura proletária' específica a construir! (Lindenberg, 1977,p.269).

Existiam nesse período na Ucrânia, alguns protótipos dessas experiências de comunas escolares, o atendimento educacional teve certa repercussão fato que gerou interesse pelos pedagogos ocidentais em se inteirar sobre a metodologia. (Lindenberg, 1977).

O segundo período da escola soviética, para o autor, acontece entre 1923 a 1927, sendo considerado um momento educacional mais estável com práticas efetivas, ocorre inclusive, a implantação do NEP- Nova política Econômica, a instituição escola soviética se presta de fato ao serviço de socialização da juventude e de elaboração dos quadros político-econômicos, naturalmente dentro dos moldes soviéticos. Destacamos este período pelo fato desse projeto educacional ser de certo modo cobijado pelo ocidente. Deprendemos tal fato pelo fragmento da obra de Lindenberg ,quando escreve,

[...] É à pedagogia reformista ocidental que se recorre como contribuição, tanto diretamente (Dewey, Kerschebsteiner, Decroly, escola sueca, suíça, etc) como por transposição para um contexto marxizante (Blonsky, Psitrak, Pinkrvich) a palavra de ordem de escola do trabalho triunfa, mas seu conteúdo de classe permanece incerto ,abrindo assim a via para interpretações que se liga a teoria social-democrata da 'escola popular e nacional'(Lindenberg, 1977,p.269).

Devemos esclarecer que Lindenberg está nesse momento se remetendo às teorias da Escola do Trabalho que se desenvolveram de maneira hegemônica a partir da social – democracia alemã, traduzindo as contradições reformistas do partido. Havia embates entre os pedagogos social-democratas a respeito dessa Escola do Trabalho que havia se baseado na “escola ativa”, modelo educacional desenvolvido nos estados Unidos (SOARES, 2000.p.281). Acreditamos que o fragmento colocado abaixo elucida a situação que perdurava naquele momento,

[...] O que parece determinante é a pressão dos camponeses ricos e médios (e posteriormente dos camponeses pobres por aqueles influenciados) para uma 'escola séria', isto é, uma escola burguesa de promoção social baseada na seleção e na ideologia da competição (notas, exames) pressão que leva de fato desde 1925-1926, a restauração pedagógica da escola enquanto reprodutora da ideologia burguesa, e ao estabelecimento de dois aparelhos escolares distintos segundo critérios que penalizam a massa dos trabalhadores. Pelo contrário, a pequena burguesia intelectual urbana é igualmente favorecida,tanto na pessoa dos seus representantes pedagógicos(os professores de trodos os níveis que são massivamente reintegrados sem nada terem abandonados, salvo em aparência, sua

ideologia) como pelas possibilidades liberalmente concedidas de reinvestir os diferentes aparelhos de estado, a começar pelos aparelhos culturais (...) (Lindenberg, 1977, p.269-270).

Precisamos nos atentar para o fato que essa pressão oriunda dos camponeses em prol de uma escola legítima “séria”, ainda refletia o período da revolução de Outubro de 1927. Assim, a Rússia em 1903 viveu uma fase burguês de sua revolução, cujo objetivo se pautava em derrubar a autocracia Czarista e convocar uma Assembleia Constituinte. Mencheviques e Bolcheviques estavam unidos naquele momento em defesa de alianças com o campesinato⁴⁴ e com os países europeus capitalistas (Reis Filho, 1983^a, p.35). Assim é por isso que, ainda na década de 1920, o camponês russo se interessava,

[...] na realização das tarefas da revolução democrático-burguesa, e apenas por estas tarefas. Por isso seguiu com os seus representantes políticos (S.R. de esquerda) o poder soviético até ao verão de 1918, depois de novo em 1919-1920, quando a ameaça da restauração dos grandes proprietários fundiários se tornou imediata. Ora, entre os objetivos democráticos - burgueses visados pelo *mujique*⁴⁵, há desde muito(sic) reivindicação de uma ‘escola séria’, que permita aos seus filhos abandonar a mediocridade da aldeia para se tornarem pequeno-burgueses nas cidades, ou *Kulaks* locais (Lindenberg, 1977, p.267).

Podemos dizer que a luta em favor da ‘escola séria’ teve resultado positivo, com as reformas de 1927 restabeleceu-se o acesso às universidades por concurso e trabalho manual transformou-se em disciplina como qualquer outra existente nos diversos cursos. (Lindenberg, 1977).

A NEP dominou em grande parte os debates educacionais russos, fato que Lindenberg relata em seus escritos, destacando suas reservas

A partir do momento em que os mecanismos da produção e uma ordem relativa (na base da coexistência de modos de produção) são estabelecidos, com a virada da nova política econômica (1921), a pedagogia mística do trabalho e as experiências anti-autoritárias aparecerão, como aquilo que foram: tentativas piloto sem impacto real sobre as relações sociais. Enquanto não se podia propriamente falar de processos de escolarização, podia deixar-se toda a espécie de inovadores e de teóricos mais ou menos obscuros aplicarem as suas fantasias numa escala reduzida. Quando a produção reclama de novos técnicos e engenheiros, o aparelho de formação não é mais um brinquedo inofensivo, e faz-se senti-lo bem aos que querem continuar a

⁴⁴ Lênin se referia ao campesinato como uma “massa reacionária, apoiada em formas arcaicas e patriarcais de vida, na verdade a principal fortaleza do absolutismo” (Abramovay, 1998, p.39).

⁴⁵ Camponês russo

sonhar de olhos abertos no reino da Utopia. Kalaschnikov, autor em 1928 de um clássico: Sociologia da educação escrevia a propósito da passagem para a época da ‘estabilização’ do ensino soviético; ‘O romantismo dos primeiros anos foi canalizado para o campo das realizações práticas (Lindenberg, 1977, p. 267).

O terceiro período da escola soviética começa em 1927, um momento importante onde se discutia qual seria de fato o papel da escola numa sociedade em fase de transição que buscava prioritariamente atingir o comunismo. Lindenberg sinaliza a discórdia imperante no que tange aos assuntos pertinentes aos objetivos da escola,

[...] de modo extremamente significativo o debate polariza-se sobre a ‘morte da escola’ a fórmula de atribuição duvidosa, que acentua, contudo, o essencial da questão posta; o parêntese escolar é uma sobrevivência imposta pelas circunstâncias, que a ditadura do proletariado deve dissolver rapidamente como os outros aparelhos transitórios de que fala Lênin em ‘O Estado e a Revolução’? Ou, pelo contrário, constitui uma constante obrigatória de toda a sociedade, supondo, evidentemente, que tais constantes existem? (Lindenberg, 1977, p.270).

A expressão “morte da escola” empregada na citação de Lindenberg deve-se à defesa exacerbada de Blonsky e seus correligionários em favor da educação no espaço fabril, a fábrica qualificada como originária do aprendizado da força de trabalho, “o local mais comunista para a pedagogia do trabalho” para a educação comunista, e nesse sentido as escolas poderiam desaparecer. (Soares, 2000, p.355). Fato é que a educação significando o trabalho como seu eixo de referência, surgiu um desejo de emancipação político-social a partir de um movimento dos operários. Havia um embate sobre as diferentes orientações educacionais. Por um lado Marx advogava uma concepção pedagógica para a classe trabalhadora, que atrelava o ensino ao trabalho, contrapondo-se à concepção humanista por ser hegemônica⁴⁶. Para Gramsci (2001) citado Heijmans (2006) o Estado convencendo pela educação uma aprovação à submissão ao pelo poder, seria um princípio da escola ativa, da democratização da escola.

Merece no momento que utilizemos um fragmento do estudo de Heijmanas (2006) quando afirma que as reflexões de Marx:

⁴⁶ A classe dominante (a burguesia) libera as manifestações de seus adversários e a partir da confrontação das ideias procura persuadi-los a se renderem, a serem dominados. Procuravam subjugar-los, uma luta ideológica para garantir o poder e o direcionamento cultural da sociedade. A hegemonia não é se fundamenta somente no poderio pela força, existe uma educação para o consentimento do poder. (Heijmanas, 2006).

[...] foram retomadas no curso da revolução soviética como referência para enfrentar a escola “ativa”. Contudo, o debate sobre a escola do trabalho, no socialismo, tomou um rumo economicista. Não obstante a concepção de escola do trabalho, no movimento socialista, tivesse como referência a teoria de Marx, que não limitava o trabalho à atividade produtiva, ela acabou sendo reduzida às relações de produção da indústria. No movimento operário, a dominância de correntes teóricas que privilegiavam o econômico em detrimento do político e cultural contribuiu para que a idéia de trabalho fosse interpretada a partir de uma visão estreita, de caráter economicista, reduzindo-se praticamente às forças produtivas e confundidas com as técnicas e com o trabalho industrial. Desse modo, a dimensão propriamente pedagógica – cultural – do trabalho é relegada a uma função meramente instrumental, como se fosse expressão direta e imediata de interesses econômicos, uma espécie de apêndice da vida econômica, isto é, das relações de trabalho imediatamente produtivas. A escola do trabalho assumiu desse modo, uma marca estreitamente corporativa. (Heijmanas, 2006, p.3)

Em meios às reflexões sobre a adoção de uma ou outra concepção de educação na sociedade soviética, Volpicelli (1950) faz um relato sobre a educação russa e de suas influências sobre o ensino no oriente europeu. Volpicelli se depara após uma atenta leitura sobre a história da escola soviética no qual

‘[...]o educador tinha usado um método, como se fosse esquema simétrico de um quadro rigoroso para a rede nova escola soviética. Na verdade, ele foi capaz de articular um discurso sobre a escola soviética usando três níveis distintos de conteúdo, e em qualquer caso relacionado: os acontecimentos político soviético, as teorias pedagógicas mais comuns, ea faculdade de direito. Através deste método indicou que havia uma correspondência exata entre as idas e vindas políticas em que a Rússia era constantemente submetido, e as reformas educacionais, o que reflete fielmente as mudanças a que a política russa foi dirigida pelo Partido. É fácil reconhecer que: "A história da escola soviética é tudo zig zag, foi escrito várias vezes, avançado cheio de ímpeto e sofreu a retirada, os pontos em negrito em uma direção, e logo após o vôo, de tudo o mais (Volpicelli, 1950, p 783-784 ,trad. nossa).

Disserta também Kaminskij (1952) sobre sua tradução realizada a respeito de um ensaio da Escola Soviética de Makarenko Pedagógico, acreditava ser muito interessante a discussão feita sobre educação, traçando um quadro sistemático próprio de sua teoria educacional, apesar de Makarenko enquanto professor, em suas práticas docentes ser avesso a qualquer padrão ou tipo de normativo regulador das questões afeita ao processo educacional, sobretudo à metodologia empregada.

Volpinelli garimpou e traduziu do russo para o italiano quatro aulas realizadas em janeiro de 1938 por Narkompros Makarenko para os trabalhadores da República Socialista Federal – a Rússia Soviética. Explica o autor que dos 14 aos 20 anos pós-morte de Makarenko

foram publicadas com cortes, principalmente a palestra inaugural passou por essa censura, mesmo editada quatro anos após a morte de Makarenko.

Terminamos este com uma frase de quem sempre está mergulhando nos ensinamentos, nas teorias e práticas de Vigotski, mostrando-nos que não existe uma *educação* ideal, mas existem àqueles epistemólogos que se preocupando com processo de *humanização e hominização* do animal racional *homem* procuram maneiras de instrumentar este homem, para que através da mediação, da internalização, da apropriação e objetivação por se tornar um *novo homem*.

Assim, conforme Barroco (2007)

[...] não se trata de pensar que a educação soviética traduziu uma perfeita educação. Pretende-se, sim, considerar quanto projeto societário existente e o projeto educacional buscavam, por uma congruência entre si e tinham uma direção estabelecida [...] A história marca, pela reflexão de diferentes autores, quão intensos e dramáticos aqueles anos nos quais Vigotski elaborou a sua teoria psicológica, ma, também, registra quão única foi essa experiência de formulação deliberada de uma teoria de constituição de uma escola pedagógica. (Barroco, 2007, p.38).

3 A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL NA PSICOLOGIA HISTÓRICO – CULTURAL: BASES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMUM E ESPECIAL

A aprendizagem é a nossa vida, desde a juventude até à velhice, de facto quase até à morte; ninguém vive durante dez horas sem aprender

Paracelso

Estruturamos esta seção subdividindo em duas partes. Na primeira versaremos sobre o tema aprendizagem e na segunda sobre o desenvolvimento, enfatizando o desenvolvimento intelectual e em seu sentido amplo, por ser o objeto de nosso estudo a educação para o aluno com deficiência intelectual com severos comprometimentos. A Educação Especial é um ramo da Educação Geral, sendo assim partiremos da educação escolar comum para finalizarmos com a educação especial nos fundamentando na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Na seção anterior trabalhamos com as concepções sobre a educação, a educação escolar e a formação humana, para mais bem compreendermosⁱ as idéias de educação para pessoas com atraso mental, como se dizia à época, postulada por L. s. Vigotski e demais autores.

Ao expormos sobre aprendizagem e desenvolvimento humanos para os soviéticos, pretendemos explicar a visão dos psicólogos vigotskianos que conferem à aprendizagem a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança, um desenvolvimento que de modo algum segue uma linha linear, nem tão pouco se constitui meramente de um processo evolutivo, com transformações graduais e vagarosas, mas sim, se distingue por rupturas, por verdadeiros processos revolucionários resultando em saltos qualitativos e alterações motoras significativas. Sinalizam também a importância da mediação entre um humano e a criança através de instrumentos, signos, elementos cruciais para o exercício da linguagem.

A palavra aprendizagem é derivada do verbo aprender. A origem do verbo *aprender* informa-nos Cunha (1986, p.60) é oriunda do latim *apprehendere* significando “adquirir conhecimento”, a própria aquisição do conhecimento ou habilidade de aprender. Já *aprendizagem* é, pois, um vocábulo substantivo cuja definição é a ação de aprender, aprendido; e a este processo de transmissão da cultura no sentido *lato* se encontra esculpido na *educação*. Embora pareça uma definição simples, não o é, visto que por essa ação ou atividade se dá a formação humana, diferenciada do animal. No senso comum veiculam-se idéias sobre pessoas que tem mais ou menos facilidade em aprender, decorrente de uma constituição genética mais ou menos privilegiada. Mas, como veremos a seguir, há muito que

se falar a esse respeito, respaldados na ciência psicológica. Diferentes teorias de aprendizagem foram elaboradas, aqui nos deteremos a de Vigotski.

3.1 Aprendizagem, Desenvolvimento e Educação Escolar: da Pedagogia sob o Marxismo à Psicologia Histórico-Cultural

Acreditamos que para adentrarmos nos temas em questão, as teorizações sobre aprendizagem e desenvolvimento humanos, faz-se necessário uma prévia historização sobre o contexto vivido pela sociedade russa nas primeiras décadas do século XX, ocorridos no período pós-revolução de 1917. Isso porque a demanda para a emergência de uma nova explicação para os mesmos foi demandada por razões objetivas, sendo que os aspectos econômicos não ficaram à parte.

Já apontamos na seção anterior que a teoria vigotskiana foi fundamentada em seu método e base filosófica nos pensadores alemães Marx e Engels, baluartes do materialismo histórico. Estes formularam trabalhos extremamente estruturados norteadores da teoria metodológica educacional e pedagógica, propostas para superação das pedagogias burguesas. Seguidores do materialismo histórico como Vigotski, Luria, Leontiev se empenharam em desenvolver uma teoria psicológica explicativa da aprendizagem e do desenvolvimento humanos, fundamentados no marxismo “radical”, assim nominado, por perquirir em última instância suas bases teóricas com o fito de solucionar os diversos problemas (educacionais, sociais e políticos) que afetavam de perto a vida dos proletariados e, sobretudo, no tocante ao desenvolvimento dos processos psíquicos.

A teoria histórico-cultural emerge no contexto revolucionário de 1917, sendo que nesse momento, na Rússia, imperava uma extremada pobreza. Nas últimas décadas do império, a população trabalhadora rural penava pelo estado de miserabilidade frutos de exorbitantes cobranças de impostos e pela concentração de rendas para a manutenção do governo do Czar Nicolau II. Naquela época, o descontentamento político-econômico-social era geral, inclusive os trabalhadores urbanos, que trabalhavam nas reduzidas indústrias também repudiavam o regime de opressão, o absolutismo do governo czarista. Sob a liderança de Lênin são criados os sovietes⁴⁷ e, os bolcheviques (*em russo bol'shevik*⁴⁸) se aparelhavam para revolução socialista na Rússia e a queda da monarquia. Os bolcheviques eram os

⁴⁷ Palavra para designar camponeses, soldados, operários, grupos dirigidos por delegados, inicialmente na Revolução russa de 1905 com a Revolução de Outubro 1917 tornam-se órgão deliberativo (Cunha, 1986, p. 737).

⁴⁸ Conforme o *Dicionário Etimológico* op. Cit -*bolshéviki, boeshéviki* -adjetivo comparativo de ‘ grande, maior’ – relativo aos membros da facção extremistas do partido social – democrático russo, o qual foi elevado ao poder, pós - revolução de março 1917 (Cunha (1986, p.116).

majoritários e pertenciam ao Partido Operário Social Democrata da Rússia dirigido por Vladimir Ilitch Ulianov conhecido como Lênin. Para Bottomore (1988, p.21) Lênin foi “[...] o mais influente líder e teórico político do marxismo no século XX”. O seu objetivo era eliminar o czarismo e também o capitalismo; ele defendia o enfrentamento à luta de classes, sob a liderança de um partido coeso e preparado.

Podemos dizer que aqueles anos iniciais do século XX foram emblemáticos, não só para a Rússia, mas para todos os países, ao pensarmos a aprendizagem e o desenvolvimento, não de uma pessoa, de um povo, mas da própria humanidade. Por um lado, a ciência sendo aplicada à produção, por outro, as contradições próprias ao capitalismo se avolumando e gerando impasses políticos e econômicos. Que teoria poderia advir desses tempos emblemáticos que pudesse compreender o fator biológico sem que este fosse determinista para o desenvolvimento de uma pessoa ou de um povo – como postulava Adolf Hitler?

Atendo-nos um pouco a esse contexto político e social que fez emergir a THC, destacamos que o corolário político da Primeira Guerra Mundial (28 de Julho de 1914 e 11 de Novembro de 1918) repercutiu *ipso facto* na queda da monarquia de diversos países da Europa. A crise vivenciada, sobretudo pela Europa neste pós guerra gerou uma insegurança social e um sentimento exacerbado de intranqüilidade, de certa maneira que o “terreno minado”- a Alemanha é fatalmente depreciada com a assinatura do Tratado de Versalhes⁴⁹, houve uma decadência geral na economia europeia (França e Inglaterra detinham o poderio econômico europeu)eram , proliferam os regimes de ditadura em diversos países; os alemães ficam se preparando para um revanchismo, a Itália sai ressentida pela perda da Tríplice Aliança (Alemanha, o Império Austro-Húngaro e a Itália) e no Brasil reinicia a nova “corrida industrial”.Essas insatisfações, com o instalamento de ditaduras em vários países, inclusive a Europa enfrenta a crise do Estado Liberal, a hegemonia europeia foi quebrada, política, econômica e também militar, um fato que promove a ascensão dos Estados Unidos como uma nova potência.

A Revolução de 1917, na visão de Jean Marabini (1989) foi fruto de um levante popular em oposição aos desmandos de Nicolau Romanov, uma revolta do povo russo.

[...] as centenas de milhares de homens e mulheres que vão se agitar na rua, nos bulevares, nas praças, nas pontes, por motivos

⁴⁹ Assinado em 28 de junho de 1919, o Tratado de Versalhes foi um acordo de paz assinado pelos países europeus, após o final da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Neste Tratado, a Alemanha assumiu a responsabilidade pelo conflito mundial, comprometendo-se a cumprir uma série de exigências políticas, econômicas e militares. Estas exigências foram impostas à Alemanha pelas nações vencedoras da Primeira Guerra, principalmente Inglaterra e França. Fonte: DUARTE, Fernando Luiz. EncBrasil.

contraditórios, freqüentemente essenciais, às vezes fúteis e mesmo cômicos, abalando todas as regras de sua vida cotidiana, tornar-se-ão atores de uma espécie de tragédia coletiva, personagens à espera de um clarão de um autor que, após ofuscado, os reúna num só conjunto, o de uma nova peça (Gonzalez, 1986, p.50).

Esse movimento surgiu ante o esgotamento do regime czarista, que estava, por fim, mantendo a Rússia em atraso e em grande miserabilidade, após a Revolta de 1905 e a Primeira Guerra Mundial. Era necessário aprender e desenvolver recursos para reagir ante uma situação histórica a que se chegara, e por isso, passível de ser alterada. Buscar por alternativas para o país e o povo foi o que pensadores e políticos marxistas buscaram. Mas isso não bastava: era preciso ensinar o povo uma nova concepção de vida, de sociedade, de arte, de ciência. Devemos realçar que para Lênin, bem como para diferentes historiadores, como Hobsbawm (1995) a revolução significou um movimento social único na história da humanidade representando a concretude de um sonho revolucionário.

O homem daqueles anos que vivia subjugado às condições capitalistas, sob o czarismo, apresentava uma exacerbada alienação devido às circunstâncias inviabilizadoras do desenvolvimento da população trabalhadora, dilacerava sua relação com o trabalho e a sociedade, além de terem deturpadas ou pouco desenvolvidas as suas consciências, ou a consciência humana.

Estamos dizendo, com o exposto, que teorizar sobre a aprendizagem e desenvolvimento humanos não se tratou de uma atividade descolada do contexto, antes se apresentou como uma necessidade: era preciso devolver às condições sócio-históricas o seu papel e retirar da biologia um poder que ela não tem e que era usado para justificar o status *quo* czarista na Rússia, ou burguês como no restante da Europa.

Em tempo gostaríamos de pontuar que o histórico da Psicologia Histórico - Cultural será abordado na quarta seção juntamente com a explanação da Teoria Histórico. Entretanto como estamos citando a PHC sentimos na obrigação de deixarmos algum por menor sobre o assunto.

Vigotski faz um estudo aprofundado das principais correntes psicológicas ocidentais de sua época, percebe que nenhuma delas (behaviorismo, psicanálise, gestaltismo etc) era impotente. Acreditava que deveria se criar uma psicologia geral. Vigotski escreve em 1927 um ensaio intitulado *Significado histórico da crise da psicologia*. Trata-se de uma investigação meticulosa, metodológica, denunciando a crise metodológica das correntes psicológicas daquele momento histórico.

Para tanto Vigotski (2004)

[...] analisou tudo que se refere à ciência como sistema e como forma de atividade específica em desenvolvimento à luz de sua natureza dentro do contexto histórico. O conhecimento da ciência foi se forjando através da análise do mundo das realidades históricas e esse mesmo mundo manifestou-se como um conjunto dinâmico internamente unido e não como um catálogo de acontecimentos que foram se substituindo no decorrer do tempo (Vigotski, 2004, pp.472-473)

Vigotski, entretanto, escreveu o primeiro modelo de psicologia dialética - a Psicologia - Histórico - Cultural esquematizada, na obra *Psicologia da Arte* publicada em 1925, momento em que discute sobre a temática metodologia.

Retomando à nossa temática aprendizagem e desenvolvimento, diante do domínio da biologia sobre as demais ciências e para retirar dela esse poderio hegemônico, notou-se que era preciso que a Psicologia e que a Educação Escolar considerassem o que Marx entendia sobre a aprendizagem: ela desenvolve o homem em todas as áreas. Conforme Suchodolski (1977), para tanto a educação necessita preparar o homem para se desvencilhar das armadilhas do capitalismo, pois essas sim aprisionam o homem, impedindo que se desenvolva plenamente. Cabe a educação a tarefa de dar conta da transformação social, desmantelando toda a estrutura do capitalismo. Somente dessa maneira, a partir dessa fundação sólida poderá ser erguida e mantida a sociedade socialista, exigindo uma aproximação entre as condições e as reais precisões da vida social e uma somatória de tarefas e possibilidades de atividades educacionais.

Tais possibilidades podem ser encontradas nos relatos de vivências de Pistrak, por exemplo, perpassados durante a revolução Russa, registrados em sua obra *Escola-Comuna*, publicada em Moscou em 1924 e, no Brasil em 1980, visto que, trata-se de experiências nas quais os adolescentes aprendem a viver a sua própria vida, a educação não era voltada somente para colocá-los aptos para a sua sobrevivência, também não existia a preocupação de qual profissão iriam seguir e ainda nesse programa o mercado de trabalho estava fora de cogitação.

Pistrak utilizava a expressão “educação é vida”, entretanto não tinha a conotação e tão pouco a intenção de preparar os jovens para a vida, visto que a experiência na Comuna tratava-se de uma verdadeira prática. O regime escolar era de tempo integral onde os alunos permaneciam internos em condições específicas, particulares, próprias para o contexto histórico marcado pela revolução, modalidade que comportou para aquela realidade, sendo incapaz a sua reprodução, como escola integral, para a atualidade.

Temos que esclarecer que a experiência história de Pistrak está longe de ser uma produção teórica retratando a educação socialista praticada no período de 1918 e 1924 na União Soviética, entretanto se refere a um registro sobre aprendizagem passado no decorrer de uma revolução, e é justamente por esse fato são relevantes os elementos que nos remete a relação trabalho e educação a partir de uma visão para além do capital.

Nesse projeto de educacional Pistrak se ampara na teoria marxista, tendo em vista que considera

[...] o marxismo nos dá não apenas a análise das relações sociais existentes, não apenas o método para a análise da atualidade para esclarecer a essência dos fenômenos sociais e iluminação das suas ligações mutuas, mas também um método de atuar para mudar o existente em uma direção determinada, fundamentada pela análise (Pistrak, 2002, p.122).

Essa escola de Pistrak foi instituída como já mencionamos num período revolucionário, pretendia dar condições ao homem para viver no socialismo, ao mesmo tempo em que este novo homem poderia ser, utilizando uma expressão da atualidade, “multiplicadores”, pessoas com condições de habilitar “os construtores para a nova vida” (Pistrak, 2002, p. 114). Necessita ficar claro que para Pistrak a validação dessa experiência somente se torna possível a partir de uma normatização, com regras seguidas regamente, ficando definido de “[...] uma vez por todas, que as crianças, e especialmente um jovem, não apenas prepara-se para a vida, mas vive agora sua grande vida real” (Pistrak, 2002, p.126).

Entendemos que a Escola Comuna, uma experiência praticada no contexto da revolução de 1917, representava uma superação radical da escola capitalista, a então escola antiga. Essa conhecida como “escola antiga”, como descreve Pistrak, foi um espaço educacional criado na zona rural “[...] num lugar novo, numa aldeia longínqua, com um ambiente hostil da população que a cercava e sob ameaça continua das revoltas dos donos de terra ricos” (Pistrak, 2002, p.133). Naquele momento tudo era incipiente, necessitava do envolvimento, do comprometimento de fato com a proposta, dos professores e alunos, tanto para que a construção da escola acontecesse, quanto para a manutenção do propósito revolucionário. Para um melhor entendimento, pensamos que seja pertinente explicar o porquê da denominação de “escola antiga”, era assim chamada,

[...], pois entendiam que era necessário colocar na consciência da geração futura, que cada jovem será, ou melhor, já é, um soldado no front de luta, que sua tarefa é instrumentalizar-se detalhadamente para

esta luta pelo conhecimento, estudar bem o instrumento do inimigo, e saber usá-lo em sentido positivo para a revolução, saber manejar na prática seu instrumento – o conhecimento (Pistrak, 2002, p.121).

Além do contido no fragmento citado, é importante que apontemos questões relativas ao momento, ao contexto histórico-social vivenciados pelo grupo social envolvidos nessa empreitada tanto na construção quanto na manutenção da própria escola, condições estas relatadas por Pistrak:

[...] nós chegamos do campo, recebemos novos companheiros, não temos nada, somos verdadeiros proletários, precisamos nós mesmos construir tudo, o estado não pode nos dar muito: ele mesmo é pobre. Era preciso começar rápido e o trabalho pegou fogo; começaram a lavar e limpar. Faltam baldes, panos, não há sabão – mas o espírito é animado, há confiança na vitória, entusiasmo. Não há pessoal técnico – o que é inaceitável por princípio – nós fazemos tudo, temos que fazer nós mesmos. Seguiram-se dias difíceis (Pistrak, 2002, p.150).

A aprendizagem dessa experiência pistrakiana, era reconhecida como revolucionária e, a escola, era denominada escola nova, tendo em vista que não se separava o trabalho pedagógico revolucionário da produção da própria vida. Essa escola se difere da escola do modelo capitalista, haja vista não ser o seu objetivo preparar o aluno para a vida, mas vivenciando a sua própria a vida ele estará aprendendo, se desenvolvendo, colocando em prática a maneira humanizada de ser do homem.

Sabemos que nossa educação se encontra muito distante das praticadas pelos soviéticos. Contudo, preocupa-nos quando a educação escolar dos nossos dias é criticada e não se apontam alternativas para o enfrentamento às suas mazelas. Justamente, numa direção contrária, retratando a aprendizagem da atualidade, Saviani (1999) sinaliza que é imperioso que a escola se embase em uma metodologia eficaz, que se prime pelo ensino sistematizado, que funcione adequadamente, haja vista que é a metodologia que sustenta uma aula, estimulando a atividade e a participação do aluno, entretanto cabe o professor mediar os conhecimentos.

Na educação brasileira emerge a Pedagogia Histórica - Crítica fundamentada pelo materialismo histórico, por volta de 1979, liderada por Saviani. A concepção crítica de Saviani (2000) no tocante à Educação é compreendida por Tanamachi e Meira (2003), como uma compreensão com escopos transformadores. Saviani (1992) define essa sua base filosófica-epistemológica como:

[...] o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta

visão da Pedagogia Histórico - Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica se firma, fundamentalmente, a partir de 1979. (Saviani, 1992, p. 91)

A partir dessa definição conseguimos perceber com nitidez a conexão entre Pedagogia-Histórico - Cultural , linha teórica da Educação e a Psicologia-Histórico-Cultural com seus preceitos fundantes no atendimento em Psicologia, ser justamente a concepção marxista de ambas.

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, a educação é fundamental para que o homem se humanize. Nesse sentido, Leontiev (1978) afirma que

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas aptidões*, —os órgãos da sua individualidade||, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (p.272, **grifos do autor**)

Tal pedagogia se expressava através da metodologia dialética concorrendo para a elaboração do conhecimento.

[...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir desta questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem das sociedades. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências sociais história e geografia humana (Saviani, 2003, p.15).

O autor elege como definição para currículo “[...] é um conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola. ”(Saviani, 2003, p.16). Saviani faz questão de pontuar esse conceito de currículo, visto que, critica outras atividades que são realizadas no âmbito escolar em detrimento daquilo que realmente é importante ser transmitido, trabalhado durante o ano letivo, atividades estas nominadas pelo autor como “[...] tergiversações, inversões e

confusões”, inexplicavelmente recebendo a mesma avaliação de uma prática, ou atividade nuclear. A escola vem trabalhando e dando certa relevância a datas comemorativas (semana Santa, dia das mães, as festas de junho e julho - quadrilhas; dia do soldado, dia do índio, semana do folclore, etc.) findando o escolar puramente festivo, deixando um tempo restrito para o processo de “transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados”.

Para o autor tais comemorações, trabalhos conhecidos na escola como projetos, poderiam existir como atividades secundárias, extracurriculares quando de fato vêm corroborar com as atividades curriculares fundamentais “[...] a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (Saviani, 2003, p.16). Seguindo esse encaminhamento aponta como desvirtuamento do local educacional a participação de diversos profissionais de áreas diferentes das consideradas privativas deste espaço (médicos, dentistas, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, etc.), arrastando para a escola um papel de assistencialismo, corporativismo em detrimento da transmissão do saber sistematizado (Saviani, 2003, p.17).

Temos que ter em mente o real papel do espaço educacional,

[...] as escolas é a transmissão-assimilação do saber sistematizado este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural par elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (Saviani, 2003, p.18)

A Pedagogia Histórico - Crítica é norteadada para atender aos anseios de três passos do método dialético na elaboração do conhecimento: prática - teoria - prática. Para Saviani (2009) práxis é a articulação entre a teoria a prática. É lógica essa afirmativa de Saviani, haja vista que existe uma dinâmica nestas categorias, não existindo de modo algum um dualismo. Sob a perspectiva dialética há uma tensão, uma contradição entre teoria e prática, uma vez que a prática se transforma no contrário da teoria e esta por sua vez funciona da mesma maneira e é justamente esta tensão que provoca um movimento ativo de superação. A teoria dá sustentação à prática, entretanto é a prática que pode validar a teoria.

Encontramos um fragmento do trabalho de Silvio Sánches Gamboa *Teoria e Prática: uma relação dinâmica e contraditória* que vem ao encontro daquilo que estamos tentando explicar:

[...] As teorias do consenso, tanto as idealistas, racionalistas como as pragmatistas e utilitaristas desenham a articulação entre os pares,

teoria e prática como a união e/ou aproximação entre essas categorias. A dialética entende a articulação na contradição e no conflito (Gamboa, 2010, p.1)

Saviani (1986) propaga o método de ensino fundamentado no marxismo, trazendo-o à Pedagogia Gasparin (2002) o reelabora, formatando-o em didática uma forma de instrumentalizar o professor na transmissão do conhecimento do professor para o aluno. Descreve Gasparin (2002) ações pedagógicas estruturadas intencionalmente como instrumentos apropriados para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, dispostas em cinco passos: a prática social; a problematização; a instrumentalização e a última que o autor denomina de catarse. Entretanto preferimos utilizar a obra do autor revisada na edição de 2009.

A prática Social Gasparin (2002) considera o nível de desenvolvimento atual do aluno. Fundamentando-se em Vigotski explica uma maneira de unir o conhecimento que o aluno detém com o conhecimento científico ministrado na escola, considerando o nível de desenvolvimento real em que o aluno se encontra e propiciando-lhe condições para uma nova elaboração e reestruturação desse conhecimento para que esse aluno tenha condições de elaborar uma nova tomada de decisão.

Gasparin (2002) afirma que essa prática necessita ter seu início a partir do primeiro dia em que o aluno se instala na sala de aula, quando ele se apresenta ao professor e aos seus colegas. O professor tem que demonstrar interesse em saber quem é cada um de seus alunos, indagá-los sobre seus objetivos, o quê os levaram a procurar a escola e quais são as suas expectativas. Gasparin vê um firme propósito de aproximar os conteúdos a ser ministrados aos interesses do aluno, juntando suas necessidades sociais aos conhecimentos transmitidos, as suas indagações, seus anseios manifestados no dia a dia podem ser respondidos.

Dessa maneira a educação precisa passar por uma transformação do saber informal dos alunos para o saber formal e fundamentalmente tem que ser dialético, esta conquista dar-se-á na medida em que os alunos depreenderem que o conhecimento adquirido dia após dia em sala de aula vem contribuir utilmente na sua vida prática. O autor adverte essa forma de trabalhar no processo educacional aumenta a responsabilidade do professor e também a dos alunos “[...] ambos são co-autores do processo de ensino-aprendizagem, juntos devem descobrir a que servem os conteúdos científico-culturais propostos pela escola” (Gasparin, 2011, p.2).

Gasparin (2002) mostra em seu trabalho como lidar com os adultos, no processo ensino- aprendizagem, assim enfoca a realidade do meio social deles, procurando levá-los a fazer uma leitura crítica de sua realidade, despertando neles a capacidade de alçar novos caminhos, galgar novas experiências, aquilo que Vigotski (1935/2010) nomeia de *prejivánie*¹ que são vivências de uma experiência concreta (real ou imaginária). A vivência vai além da consciência da realidade que está sendo experimentada, abarca um “trabalho mental”, sendo ele consciente ou inconsciente, para o indivíduo (criança ou adulto) demandando atribuição de significação àqueles elementos presentes no meio em que compõem a experiência. Para tanto o professor necessita preparar suas aulas mediatizando os conteúdos com instrumentos motivadores.

A problematização seria o segundo passo procura o autor explicar as principais problemáticas, um fator desafiador segundo Gasparin o professor deve leva o aluno a perceber que necessita elaborar uma ação para conseguir atingir o conhecimento. Necessita discutir, analisar, perquirindo a prática social, procurando encontrar algumas soluções razoáveis, capaz de estimular os alunos e professores a refletirem sobre as diversas realidades que perpassam suas ações estudantis. “[...] A problematização tem como finalidade selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo” (Gasparin, 2002, p. 37).

O terceiro trata da instrumentalização o professor necessita planejar atividades suficientes para que o aluno internalize os conteúdos transmitidos e sejam capazes de pensar, refletir e superar os conceitos espontâneos com o fito de apropriar os conhecimentos científicos elaborados e acumulados historicamente. Escreve Saviani que nesse momento é fundamental a apreensão

[...] dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social (...) trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem. (Saviani, 1991, 103)

A instrumentalização da aprendizagem se dá através da pelo uso da linguagem. Nesse sentido é por meio da interação entre professor/aluno/ e aluno/aluno/professor se dará a aprendizagem, para tanto é importante que os alunos sejam trabalhados em grupos, e que esses tenham liberdade para exporem suas dúvidas, suas possíveis soluções. A linguagem exerce um papel crucial no processo de apropriação do conhecimento científico, existindo um tramite entre o conhecimento empírico abstrato para o concreto.

O quarto passo, a catarse, momento em que Saviani afirma se o aluno durante a instrumentalização pela visão do aluno sobre o conteúdo de vida passa da síncrese à síntese, justamente pela síntese inicial que obteve anteriormente, é capaz de ordenar aquilo que aprendeu os conteúdos que foram trabalhados nos passos anteriores (prática social; a problematização e na instrumentalização) e conseguir sintetizá-los. A síntese é feita a partir da habilidade de refletir sobre o conhecimento apropriado e de conseguir produzir conclusões. A partir da aquisição dessas condições podemos inferir que o aluno atingiu a aprendizagem e qual o nível de aprendizagem ele apreendeu durante esse momento de atividades escolares. (Gasparin, 2007). Para Saviani "[...] o momento catártico pode ser considerado como o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese". Saviani (1999 p. 80-81). O autor partindo da acepção gramsciana¹ conclui que: “[...] trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. (Saviani, 2008, p.72).

E finalmente o retorno a prática social, no quinto passo, ou prática social final, nela se retoma os conteúdos de maneira consciente dentro da realidade vivida pelo aluno, numa perspectiva concreta e crítica, levando-o a perceber a realidade, momento que ele colocará em prática o conhecimento que adquiriu. Por isso que Saviani nos alerta para o fato: a prática social realizada no primeiro momento não é a mesma do último passo, na medida em que já aconteceu um salto qualitativo no desenvolvimento do aluno através da aprendizagem. Assim Saviani escreve: “[...] o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela da ação pedagógica [...]” (Saviani, 1999, p. 82).

Estamos caminhando em nossa pesquisa rumo a uma explicação sobre o que é aprendizagem e ao mesmo tempo tentando mostrar como deve ser realizada na perspectiva marxista, apontamos experiências de escolas soviéticas onde a própria vida ensina, comentamos a visão de aprendizagem por da atualidade, enfim acreditamos que a aprendizagem, o processo de ensino tem que instrumentalizar o aluno, para que esse aluno o homem do futuro tenha condições de perceber a realidade, de refletir sobre todas as informações que lhe são transmitidas, que concatene suas idéias de maneira própria segundo sua leitura crítica de mundo, a partir do conhecimento científico. O aluno sem esse aparato (aprendizagem) incapaz de elaborar seus pensamentos e refletir sobre eles poderá ser considerado um o *analfabeto político*

[...] Este tipo de analfabeto eu considero uma variante do Analfabeto de Conteúdo. A diferença é que o analfabetismo político é aquele cidadão que deveria ter conhecimento de como funciona o seu estado, a forma de fazer política em sua sociedade e os direitos e deveres de cada cidadão (geralmente a pessoas só procuram aprender os direitos). A grande maioria das pessoas, inclusive as de formação universitária, não tem noção do que seja Estado (só fui entender a noção de Estado quando estava na Universidade!!!) e propriedade e os interesses na sua formação e controle por parte das camadas social(Vieira,2011, p.1)¹

Sobre o assunto deparamos uma passagem na obra *Minha luta* de Mein Kampf que precisamos vê-la sem preconceito, haja vista se tratar do pensamento de Adolf Hitler, escrito em 1925, que vem justamente ao encontro daquilo que falamos sobre alfabetização, da apropriar do conteúdo de uma leitura com criticidade,

Sob o nome de leitura, concebo coisa muito diferente do que pensa a grande maioria dos chamados intelectuais. Conheço indivíduos que lêem muitíssimo, livro por livro letra por letra, e que, no entanto, não podem ser apontados como "lidos". Eles possuem uma multidão de "conhecimentos", mas o seu cérebro não consegue executar uma distribuição e um registro do material adquirido. Falta-lhes a arte de separar, no livro, o que lhes é de valor e o que é inútil, conservar para sempre de memória o que lhes interessa e, se possível, passar por cima, desprezar o que não lhes traz vantagens, em qualquer hipótese não conservar consigo esse peso sem finalidade. A leitura não deve ser vista como finalidade, mas sim como meio para alcançar uma finalidade. Em primeiro lugar, a leitura deve auxiliar a formação do espírito, a despertar as disposições intelectuais e inclinações de cada um. Em seguida, deve fornecer o instrumento, o material de que cada um tem necessidade na sua profissão, tanto para o simples ganha-pão como para a satisfação de mais elevados desígnios. Em segundo lugar, deve proporcionar uma idéia de conjunto do mundo. Em ambos os casos, é, porém, necessário que o conteúdo de qualquer leitura não seja confiado à guarda da memória na ordem de sucessão dos livros, mas como pequenos mosaicos que, no quadro de conjunto, tomem o seu lugar na posição que lhes é destinada, assim auxiliando a formar este quadro no cérebro do leitor. De outra maneira, resulta um bric-à-brac de matérias aprendidas de cor, inteiramente inúteis, que transformam o seu infeliz possuidor em um presunçoso, seriamente convencido de ser um homem instruído, de entender alguma coisa da vida, de possuir cultura, ao passo que a verdade é que, a cada acréscimo dessa sorte de conhecimentos, mais se afasta do mundo, até que acaba em um sanatório ou, como "político", em um parlamento. Nunca um cérebro assim formado conseguirá, da confusão de sua "ciência", retirar o que é apropriado às exigências de determinado momento, pois seu lastro espiritual está arranjado não na ordem natural da vida, mas, na ordem de sucessão dos livros, como os leu e pela maneira por que amontoou os assuntos no cérebro. Quando as exigências da vida diária dele reclamam o justo emprego do que outrora aprendeu então precisará mencionar os livros e o número das páginas e, pobre infeliz, nunca encontrará exatamente o que procura (Hitler, 2001, p.23).

Abordamos nessas citações a nossa realidade em níveis de aprendizagem. É importante frisarmos que a alfabetização necessariamente seja científica, para que o aluno tenha condições de desenvolver capacidade de ter seu próprio juízo, que saiba tirar conclusões sobre as diversas informações que tenha acesso, possuindo uma criticidade, percebendo as contradições existentes na sociedade em que vivemos e, sobretudo atinja o objetivo defendido pela perspectiva marxiana: a sua transformação como homem.

3.1.1 A Aprendizagem sob a Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC)

A Teoria Histórico Cultural desponta na década de 20 do século XX, na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS)¹, é uma corrente da psicologia que a estuda o desenvolvimento dos processos psíquicos humanos a partir do método materialismo dialético - base teórica da Psicologia Histórico - Cultural. Foi inicialmente, elaborada por Vigotski e os psicólogos soviéticos seus colaboradores.

Acreditamos que seja importante informar que no capítulo quatro abordaremos com detalhes a temática Teoria Histórico - Cultural. Assim nesse cumprimos no momento, dissertar sobre a aprendizagem e seus desdobramentos na perspectiva da THC.

Vigotski, marxista, empenhado com as modificações intelectuais e sociais, amparado pela Revolução Soviética, a derrocada da monarquia czarista, se preocupa, sobretudo com a educação do *novo homem*. Para tanto era fundamental a adoção de dois aspectos emancipatórios: "[...] A formação da consciência de um novo homem e a construção de uma nova ordem social". (Barroco, 2007, p.40) Os textos de Marx apontam o caminho para libertação do homem, ao mesmo tempo em que norteiam a educação e as atividades históricas: "[...] a luta pelo progresso social e humanismo socialista que significa uma emancipação econômica, espiritual e política". (Suchodolski, 1977, p.6).

Assim, é justamente pelo trabalho educativo que é uma atividade social e política que contrapõe às "[...] concepções do pensamento autônomo e da ação autônoma sobre a consciência alheia, as concepções segundo as quais a formação do homem é um fato que se realiza em um mundo fechado de pensamentos, convicções, influências educativas pessoais etc". (Suchodolski, 1977, p.6).

Precisamos esclarecer que a partir do momento em que historicizamos o trabalho educativo estamos também dizendo que:

[...] os serviços do processo evolutivo histórico da humanidade, em oposição a todas as concepções reacionárias, assim como o universalismo religioso e

ilusório que considera definitivas as etapas de desenvolvimento histórico particular e, em um sentido metafísico, realização da ‘essência humana’ (Suchodolski, 1977, p.6, tradução nossa).

O homem para fazer parte do mundo do trabalho industrial teve que se adaptar as máquinas, retrocedendo historicamente, encontramos em Engels¹ uma solução para o novo modo de produção:

[...] O velho modo de produção deve, portanto, forçosamente, ser transformado de cabo de rato; e, sobretudo a velha divisão do trabalho deve desaparecer. Em seu lugar, deve vir uma organização da produção na qual, por um lado, nenhum indivíduo poderá descarregar sobre os outros a sua parcela de trabalho produtivo, condição natural para a existência humana. Na qual, por outro lado, o trabalho produtivo, ao invés de meio de submissão, tornar-se-á meio de liberação dos homens, oferecendo a cada indivíduo a possibilidade de aperfeiçoar e de por em ação o conjunto das faculdades físicas e intelectuais. E na qual, de fardo que era o trabalho torna-se -á um prazer. (Engels, 1878 apud Nogueira, 1993, p.141).

A metodologia a ser empregada na aprendizagem, é explicada por Vigotski (1987) que já na década de 30 ele preconizava: a aprendizagem é uma ação que ocorre de forma sistemática (formal) ou assistemática (informal), a criança aprende nos diversos ambientes em que se encontra inserida, na família, escola e na sociedade a partir da apropriação dos signos. Defende a forma sistemática, como uma atividade mediatizada do conhecimento ofertada em ambientes educacionais - uma atividade formal baseada na interação da criança ou do homem em qualquer etapa de sua vida, com signos, com o fito do desenvolvimento mental. Afirma o autor que o ensino formal, sistemático executa um papel definitivo, essencial na conscientização da criança a respeito dos próprios processos mentais. Na escola a criança tem acesso a conceitos científicos através de sistemas hierárquicos, que lhe são próprios. O domínio dos conceitos, do conhecimento favorece o desenvolvimento, leva a tomada de consciência. A partir da sistematização consciente dos conceitos, a criança é capaz aprender novos conceitos e de desenvolver outras esferas do pensamento.

A educação tem como finalidade, em especial, a educação formal (escolar) de propiciar a formação do homem, a sua humanização. A partir do desenvolvimento de novas formas e forças de produção e da ordem social, o homem com o capitalismo teve que se adaptar desenvolver ao máximo as suas capacidades para não ser “engolido”, escravizado pela máquina. O homem a partir das transformações sociais tem que modificar o seu atitudinal, de forma a atender as exigências do mundo do trabalho. Para tanto lhe é necessário a mudança na sua consciência deixando de ser individualista participando de forma coletiva no seu contexto sócio-histórico.

Nesse sentido merece citar Vigotski,

[...] A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada da formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para a alteração do tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o nosso tipo de homem. Neste sentido, o papel da educação social e politécnica é extraordinariamente importante. As idéias básicas que justificam a educação politécnica consistem em uma tentativa de superar a divisão entre o trabalho físico e intelectual e reunir pensamento e trabalho que foram separados durante o processo de desenvolvimento capitalista. (Vigotski, 1930, p.7).

Para tanto, em nossos dias, se faz necessário que a escola e o corpo docente estejam comprometidos em alcançar esse objetivo, se despidendo dos ditames das leis regulamentadoras da Educação que estão impregnadas de ideologias neoliberais. As Leis (LDB) e os PCNs estão aí para serem cumpridas, entretanto a escola pode elaborar a proposta político - pedagógica fundamentada em uma teoria educacional a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

A Psicologia Histórico-Cultural segundo Facci (2004 a), Tanamachi (2007) se pauta pelo método Materialismo Histórico - Dialético, que procura uma maneira crítica de perceber o ser humano, considerando o seu contexto histórico- social numa perspectiva marxiana.

O Materialismo Histórico Dialético elaborado por Marx se sustenta no movimento dialético (tese, antítese e síntese), e o autor busca uma forma de tentar superar a dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto. (Lefebvre, 1979, p.192).

Assim como Lefebvre, Peixoto descreve sobre o Materialismo Dialético “[...] Segundo Marx, o objetivo do Método Dialético é descobrir as leis dos fenômenos e mais ainda as suas leis de transformação.

O importante aqui é compreender o processo de transformação social” (Peixoto, 2003, p. 27).

[...] O método dialético consiste em chegar às determinações mais simples, mais abstratas, já colocadas em evidência pela tradição do pensamento econômico, até chegar a determinações que se pode reconstruir o concreto no pensamento. O concreto, neste sentido, é a síntese de suas múltiplas determinações. É através do processo de abstração que o pesquisador irá reconstruir o concreto no pensamento, descobrindo, assim, suas determinações (Peixoto, 2003, p. 28).

Diante disso voltando ao nosso contexto escolar, defendemos que a aprendizagem baseada nessa psicologia está procurando formar um aluno, transformando-o em um homem

que leve em conta o processo histórico, sabendo analisar o contexto social, que seja capaz de procurar e lutar pelos seus direitos.

A partir dessa nova ordem da atividade do trabalho, buscamos em Vigotski (1930), novamente a explicação para a implantação da escola politécnica, espaço educacional onde o homem estaria se inteirando de todos os princípios científicos de toda a cadeia produtiva do processo de produção. As crianças e os jovens adolescentes aprenderiam a lidar com novas ferramentas, adquirindo maior habilidade em sua prática de modo a atender as exigências de qualquer indústria, unindo à teoria a prática, se inteirando do trabalho como um todo. Esta maneira de educação trata-se de uma proposta de ensino com o fito “[...] desenvolver o pensamento dialético, que compreende os fatos em totalidade, em um processo contínuo de desenvolvimento e transformação e não pela lógica da exclusão ou lógica formal”. (Tuleski, 2007, p. 307).

[...] Coletivismo, a unificação do trabalho físico e intelectual, uma mudança nas relações entre os sexos, a abolição da separação entre desenvolvimento físico e intelectual, estes são só aspectos fundamentais daquela alteração do home que é assunto de nossa discussão. E o resultado a ser alcançado, a glória e coroamento de todo esse processo de transformação da natureza humana, deveria ser aparecimento da forma mais alta de liberdade humana que Marx descreve da seguinte maneira: “somente em comunidade,[com os outros,cada] indivíduo[possui] os meios de cultivar seus talentos em todas as direções: só em comunidade, então, é possível a liberdade pessoal.Assim com a sociedade, a personalidade individual precisa dar este salto que a leva do reino da necessidade à esfera de liberdade, como foi descrito por Engels (Vigotski, 1930, p. 78)¹.

Percebe Vigotski e colaboradores (2001, 2003, 2005), que existe em geral, uma dificuldade do professor de encontrar uma metodologia adequada para mediar os alunos na elaboração, nas formações de conceitos e sobre tudo no estudo de sua natureza psicológica. Na metodologia tradicional emprega-se: métodos de definição e métodos de estudo de abstração.

Sobre o assunto Shuare (1990, p. 180) destaca Davidov¹ um teórico possuidor de concepção original para a época sobre o ensino, acreditava que a escola deveria ser o local mais apropriado para o aprendizado, assumindo um papel decisivo no desenvolvimento teórico dos alunos, faz uma severa crítica à pedagogia baseada na epistemologia empírica e se apóia neste pensamento empírico para estruturar o conteúdo dos programas escolares e que tem como finalidade, justamente, a formação deste tipo de pensamento como o resultado mais alto do processo de ensino. Davidov era diretor do Instituto de Psicologia Herzen e em 1932 a

partir das pesquisas de Elkonin sobre os jogos infantis, Leontiev e o apoio de Vigotski investiram neste trabalho.

[...] Porém em 1953 que o grupo passou a se dedicar ao problema, em busca da origem histórica do jogo infantil, preocupando-se com o seu conteúdo social e função como atividade preferencial dos meninos de idade pré-escolar, o que permitiu aprofundar nas relações entre o jogo, a palavra e a ação do jogo (Shuare, 1990, p.180, tradução nossa).

Retomando ao processo educacional de nosso século, a dificuldade ou emprego pelo professor, de uma metodologia não adequada no processo ensino-aprendizagem, lembramos que a definição de conceitos se fundamenta na lei de equivalência dos conceitos e pressupõe o movimento de uns conceitos a outros. Aqui pensamos na generalização dos conceitos, na própria existência de um movimento do geral ao particular e do particular retornando ao geral no desenvolvimento dos conceitos. A materialização dos conceitos se dá no objeto, e é justamente nas relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto num âmbito histórico-cultural (o atribuidor de significado) que se encontra a sua fundamentação. É importante dizermos que encontramos em muitos trabalhos de Vigotski a palavra “lei” acreditamos que sua utilização seja relativa a “regras”, e não no sentido amplo referindo-se a norma jurídica etc.

Para Vigotski a construção dos conceitos é um processo ativo:

[...] das investigações sobre o processo de formação dos conceitos é sabido que o conceito não é simplesmente um conjunto de conexões associativas que se assimila com a ajuda da memória, não é um hábito mental automático, mas um autêntico e completo ato do pensamento (2001, p.184, tradução nossa).

Assim o aprendizado formal, inicia-se com a concretude que seria a tomada de consciência do conhecimento científico atrelado a arbitrariedade. Vigotski (1987) nos explica que “[...] a consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos”. (Vigotski, 1987, p.79). Já o aprendizado de conceitos espontâneos se dá de forma sistemática no decurso de atividades e nas interações com meio social. Diferentemente de como acontece o processo de desenvolvimento deste conceito, o desenvolvimento do conceito científico tem seu início, de um modo geral, com a sua definição verbal. Entretanto para que a criança internalize este conceito muitas vezes é necessária a presença de conteúdo, uma simples definição não atende a sua necessidade, não lhe dá uma decodificação do que lhe está sendo apresentado, por falta de correlação com as suas experiências cotidianas.

Os conceitos são instrumentos norteadores culturais das atividades humanas conforme Vigotski (2005) e como citamos anteriormente, conceitos são frutos de generalizações originárias de palavras internalizadas. Assim a linguagem oral exerce o papel de mediador, são os signos atuando na formação dos conceitos. A palavra como signo mediador, é uma forma culturalmente determinada pelo homem “[...] é o homem quem cria os estímulos artificiais de sinais e, principalmente, o grande sistema de sinais da linguagem, dominando assim a atividade de sinais dos grandes hemisférios” (Vigotski, 2005, p. 84). Sobre o assunto escreve Oliveira (1992, p.31) que “[...] a trajetória de desenvolvimento de um conceito já está determinada pelo significado que a palavra que o designa tem na linguagem dos adultos”. A criança que nasce em um ambiente formado por adultos falantes rapidamente procura recursos, signos para interagir com o adulto.

O conceito por se tratar de um processo mental, inicia seu processo de elaboração desde a tenra idade infantil, neste sentido para Vigotski “[...] o conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas”. (Vigotski, 2000, pp. 66-67).

Partindo desse pressuposto que o conceito se dá a partir de generalizações, nos colocando na condição de aluno, percebemos que o ato do professor ensinar através de conceitos (significado de uma palavra) ficam prejudicadas a internalização e apropriação do conhecimento, visto que, tal procedimento é um mero “verbalismo vazio” segundo Vigotski.

Para o autor,

[...] Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto um verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo” (Vigotski, 1987, p.72).

[...] Podemos estabelecer, com segurança, que só ao término do décimo segundo ano manifesta-se um nítido aumento da capacidade da criança para formar, sem ajuda, conceitos objetivos generalizados. Acho sumamente importante chamar a atenção para este fato. O pensamento por conceitos, dissociado de momentos concretos, faz à criança exigências que excedem suas possibilidades psicológicas antes dos doze anos de idade. (Rimat, 1925 apud Vigotski, 2001, p. 155)

No processo ensino aprendizagem dedicado ao aluno na adolescência lhes são “exigidos” lidar com conceitos abstratos. Vigotski assevera que para a elaboração de um

conceito não basta a uma simples associação entre a palavra e o objeto por se tratar de uma elaboração de uma operação complexa que visa à solução de um problema. Alerta também o autor para o fato da necessidade – pela cobrança do professor- da memorização de definições, ação que já explicamos anteriormente, a repetição de palavras tal qual um papagaio, como bem diz Vigotski (1987) cairá no “verbalismo vazio” pelo fato do adolescente não compreender os conceitos científicos pela falta de correlação. Já ponderamos a questão do professor tentar transmitir o conhecimento por meio de conceitos, definição. Os alunos de um modo em geral partem de definições que lhes foram apresentadas precocemente e se valem inadequadamente dos conceitos.

A sistematização dos principais elementos da Teoria Histórico – Cultural foi desenvolvida por volta de 1928 a 1931, conforme Van der Veer e Valsiner (2001). Naquele período foram escritas quatro importantes obras: 1929-30, O comportamento de animais e Homem- os estudos sobre a história do comportamento humano - Primata primitivo e criança; em 1930 publicou-se a obra sobre os Instrumentos e Signos e a História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores foi publicada em 1931.

O ser humano sendo um ser qualitativamente diferente dos demais animais, pelas experiências de Darwin no campo da biologia, conseguiu elaborar a *teoria da evolução* após estudos anatômicos, paleontológicos, embriológicos e antropológicos que nos permitiu reproduzir a conclusão que “[...] o homem é o produto da evolução gradual do mundo animal e tem uma origem animal”. (Leontiev, 1978, p. 261) E a sua hominização se dá a através de sua integração, de sua vida em sociedade estruturada pelo trabalho.

Engels citado por Leontiev (1978, p. 262) afirma que “[...] esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais”, eles estão submetidos às leis biológicas e os homens às leis sócio-históricas. Engels, no século passado a partir do livro *A origem das espécies* de Darwin, acatava a idéia de que o homem pertence a mesma origem do animal, entretanto apontava a sua distinção em relação aos demais animais. Afirmou que o ser humano se hominizou a partir da sociedade do trabalho. Nesta situação foi modificada a natureza do homem, marco histórico do seu desenvolvimento, visto que o homem encontra-se submetido a *leis sócio – históricas* dissemelhantes do desenvolvimento dos demais animais. Para os paleontólogos o processo da passagem do animal ao homem ocorrer em um pequeno lapso de tempo, passando por quatro estágios. Reservamo-nos o direito de dissertação sobre o assunto no sub-capítulo desenvolvimento, fizemos aqui somente um preâmbulo.

A Psicologia Histórico Cultural é a mesma base teórica da Teoria Histórico-Cultural (THC) elaborada por Vigotski e pelos psicólogos soviéticos Luria, Lleontiev, Vasili Vasilievich Davidov (1920-1998) e Daniil B. Elkonin (1904-1984), que colaboraram e deram prosseguimento a sua obra. A estudar a THC faz - se necessário um empenho sistematizado de leituras, discussões em face de profundidade desta linha epistemológica

Para se deprender a THC recorreremos aos autores marxistas já citados e às referências bibliográficas de autores brasileiros (Duarte, Asbahr, Barroco, Carone, Eidt, Facci, Frigotto, Martins (João); Martins, Meira, Saviani, Silva (Márcia), Souza (Proença), Tanamachi, Tessari, Tuleski, Rossler e demais autores não nominados porém não menos importantes, que se dedicam a estudar, traduzir, discutir as obras de Vigotski o principal teórico histórico-cultural. Vigotski para Facci (2004, p.65) “[...] desenvolveu seu trabalho com base marxista e era radical, por querer ir à raiz de todos os problemas e por se manter fiel a um método de compreensão do psiquismo”. Buscamos nos aprofundar, no grupo de pesquisa em THC na UEM¹, nas Obras escogidas (1987) escrita por Vigotski em 1931, seus colaboradores e autores atuais que seguem a perspectiva marxiana, os fundamentos epistemológicos vigotskiano.

Identificamos na teoria de Vigotski a premissa de que o homem é um ser biológico, formado de estruturas filogenéticas e ontogenéticas, sendo assim a sua introdução, participação no meio cultural, faz dele um ser sócio-histórico¹.

Podemos encontrar na obra de Vigotski uma estrutura de idéias reconhecidas como pilares básicos de seus pensamentos:

- as funções psicológicas que são sustentadas pela parte biológica, por serem justamente produtos da atividade do cérebro;
- as relações sociais, visto que o funcionamento psicológico se dá através dos processos sociais nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, sendo que estas se desenvolvem num processo histórico. A própria socialização, a incorporação da cultura e o processo de individuação propiciam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (percepção, lembrança voluntária, memorização ativa, atenção, pensamento, imaginação, capacidade de planejar/criar, desenvolvimento comportamento volutivo, a produção de atividade intencional, elaboração de conceitos etc), sobretudo pelo recurso das mediações internalizadas. Compreendendo internalização como “[...] a reconstrução interna de uma operação externa” (Vygotsky, 1991, p.63).

- os sistemas simbólicos: os mediadores da relação homem-mundo, representados pelos instrumentos e signos. (Vigotski, 1991; Oliveira, 1993).

No decorrer deste nossa sub-seção avançaremos mais sobre a importância dos instrumentos simbólicos e dos signos propriamente ditos

3.2 Educação Escolar e a Movimentação do Desenvolvimento

A fundamentação filosófica e metodológica da THC assume um papel importante para que se possamos compreendê-la e discutir suas contribuições para a prática educacional e em particular a *educacional especial*, objeto de nosso estudo. Sabemos que a partir do estudo realizado do homem concreto, situado historicamente a época e às influências da sociedade soviética, se deu a elaboração de uma Psicologia Marxista. Esta teoria trata de termos cujas bases teórico-metodológicas apontam a importância do desenvolvimento da linguagem e das funções psicológicas superiores (FPS), visando à humanização dos homens (nível de desenvolvimento real e próximo, instrumental, objetivação, internalização, apropriação do conhecimento) de conceitos científicos da educação especial. Vigotski e seus colaboradores criticam a avaliação psicológica quantitativa; explicam como é possível o trabalho do professor; relatam com maestria as interações sociais/relações interpessoais e a zona de desenvolvimento proximal (ZPD).

O desenvolvimento é promovido pela aprendizagem, o ensino deve se antecipar sempre ao desenvolvimento – zona de desenvolvimento próximo. Vigotski (1989) define a zona de desenvolvimento proximal como a diferença entre o desenvolvimento atual da criança (o conhecimento já adquirido) e o nível que atinge quando consegue resolver os problemas com auxílio – a de um adulto ou outra pessoa que detenha define a zona de desenvolvimento proximal como a diferença entre o desenvolvimento atual da criança (o conhecimento já adquirido) e o nível que atinge quando conseguiu resolver os problemas, as suas dificuldades com auxílio – a de um adulto ou outra pessoa que detenha um maior conhecimento. O desenvolvimento real é aquele que o indivíduo já adquiriu.

Para tanto é necessário um salto qualitativo. O desenvolvimento envolve “[...] transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento em outra (ou como diria Hegel, uma transformação quantitativa em qualitativa)” (Vygotsky, 1991, p.21).

Tais transformações dependerão também “[...] tanto pelo seu grau do desenvolvimento orgânico quanto pelo grau de domínio no uso de instrumentos. (Vygotsky, 1991, p.23).

Alerta ainda o autor que,

[...] A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão mais que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (Vygotsky, 1991, p.97).

A partir de um estudo comparativo entre crianças pequenas e chimpanzés, Karl Buhler (1879-1963), verificou a apreensão manual de objetos e a capacidade de utilizar caminhos alternativos e instrumentos primitivos para atingir um objetivo. Considerou o autor que ambos apresentavam uma “inteligência prática”, tal qual Kohler observou em sua pesquisa clássica de verificar como uma criança pequena retirava um anel de um bastão. Buhler denominou de ‘idade do chimpanzé’.

A criança com 10 meses por ele avaliada, que deveria puxar um cordão para retirar um biscoito que estava preso ao bastão. Só na metade dos dois anos de vida, a criança tem condições de deslocar o anel pelo bastão verticalmente, diferentemente de experimentar retirá-lo pela lateral.¹(Vygotsky,1991,p.22). A partir desse estudo Buhler faz uma analogia entre a capacidade raciocínio e pensamento das crianças e os macacos, levando-o a detectar que “[...] o início da inteligência prática na criança(que ele chamava de ‘raciocínio técnico), assim como no chimpanzé, é independente da fala”.(Vygotsky,1991,p.23). Entretanto, o seu trabalho é questionável visto que para Vygotsky(1991) existe uma integração entre a fala e o raciocínio no decorrer do desenvolvimento da criança, diferentemente do que postulava Buhler sobre a permanência intacta ao longo da vida da criança ,de uma condição que lhe é própria quando se tem apenas dez meses de idade cronológica,ou seja, as relações entre o que ele denominou de inteligência prática e a fala (Vygotsky,1991,p.24).

O autor relata que os autores se preocupavam com a atividade prática da criança no início do aprendizado da fala. A preocupação primeira de Vygotsky(1991) “[...] é descrever e especificar o desenvolvimento daquelas formas de inteligência prática especificamente humanas” (Vygotsky,1991, p.25).

Naquele momento era natural se pesquisar o intelecto prático: a utilização dos instrumentos visto como distanciados do uso de signos. Inexistindo assim, o cuidado em perquirir o desenvolvimento expandido da fala e dos diversos empregos do signo.

Vygotsky (1991) nos leva a pensar que os pesquisadores acreditavam na existência de uma maturação, haja vista que “[...] tem-se admitindo que a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual” uma maneira simplista de pensar que os estágios estão prontos, aptos para emergir quando for necessário.

Na análise de (Vygotsky, 1991) há uma atribuição “[...] à atividade simbólica uma função *organizadora* específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento”, uma mudança qualitativa (Vygotsky, 1991, p.27 grifo do autor).

Partindo da premissa abordada anteriormente, o autor nos deixa uma conclusão:

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (Vygotsky, 1991, p.27).

Devemos nos asseverar que mesmo a criança, em relação à utilização dos instrumentos no período pré-verbal seja tal qual uma macaca (antropóide), é temporário, visto que a partir da incorporação da fala e do emprego dos signos em qualquer atividade, “[...] esta se transforma e se organiza ao longo das linhas inteiramente novas” (Vygotsky, 1991, p.27).

É importante que façamos uma explicação na perspectiva materialista dialética sobre atividade instrumental, visto que, Vigostki, compreende essa ação como categoria mediatizadora da construção das funções psicológicas superiores e da consciência. O uso dos instrumentos e signos o autor entende como categorias intermediárias passíveis de mediar os processos elementares (caráter reflexo) as funções fisiológicas humanas e as funções superiores que são características próprias do homem - atividades conscientes.

A atividade instrumental é classificada como categoria para Vigotski, uma vez que, homem ao utilizar os instrumentos laborais, ele transforma a natureza (meio físico) e¹ também o meio social em que se encontra inserido também é transformado.

Para Zanella (1992) “[...] a atividade instrumental é entendida, portanto, como unidade que preserva as propriedades do todo numa perspectiva dialética, isto é, compreende tanto o indivíduo quanto o meio físico – social, em interação recíproca” (Zanella, 1992, p.74)⁵⁰.

⁵⁰ Aproveitamos no momento para explicar a metodologia de Vigotski quando se vale da terminologia categoria, O emprego de categoria poderá ser encontrado em outras obras do autor e de seus colaboradores ao se referirem a conceitos considerados muito importantes contidos em determinada teoria, a sua apropriação é feita a partir dos escritos de Marx que as define como: “[...] as categorias expressão aspectos fundamentais das relações dos homens entre si e com a natureza e são construídas através do desenvolvimento do conhecimento da prática social” (Marx, 1867, 1983, p.229).

Os instrumentos são ferramentas psicológicas construídas historicamente pelo homem, produzidas na atividade do trabalho em consonância com as necessidades surgidas no decorrer da atividade. É crucial informarmos que essas ferramentas psicológicas não são produzidas, inventadas exclusivamente por um único homem, e nem tão pouco objeto de invenção, descobertas, nem pela simples interação do homem com a natureza e muito pouco são herdadas por reflexos condicionados. Diferentemente dessas hipóteses, a acessibilidade humana, a essas ferramentas psicológicas são permitidas pela inserção do humano num contexto sócio-histórico-cultural e pela apropriação desses instrumentos mediacionais. Podemos encontrar os instrumentos sob dois aspectos na natureza: - ferramentas, uma forma material que propicia ao homem transformar a natureza, o meio externo; e sob a forma de signos, representações lingüísticas, que interferem na relação do homem consigo mesmo, na relação dos homens entre si (interação).

Embora instrumentos e signos, ainda que postos na mesma categoria, sendo atividades indiretas mediadas, Vygotsky (1991) afirma que são dois conceitos com diferentes linhas da atividade mediada:

[...] A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e o domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigida para controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente* (Vygotsky, 1991 p.62).

Acessando a obra *Marxismo e filosofia da linguagem*¹ de Bakhtin (Volochinov) encontramos uma passagem que dela retiramos um fragmento de real importância para o tema discursado no momento:

[...] as bases de uma teoria marxista da criação ideológica _ as dos estudos sobre o conhecimento científico, a literatura, a religião, a moral, etc._ estão estreitamente ligadas aos problemas de filosofia da linguagem. Um produto ideológico faz parte da realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e retrata outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. Sem signos não existe ideologia. Um corpo físico vale por si: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia. No entanto, todo corpo físico pode ser percebido como símbolo: é o caso, por exemplo, da simbolização do princípio de inércia e de necessidade na natureza (determinismo) por um determinado objeto único. E toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico já é um produto ideológico. Converte-se, assim em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa

medida, uma outra realidade. O mesmo se dá com um instrumento de produção. (Bakhtin, 1999, p.31)

Pelo que podemos entender os signos são ‘instrumentos psicológicos’ que propiciam uma modalidade de mediação especial, em virtude de não alterar o objeto da reflexão psicológica.

Existem três tipos de signos: Os indicadores que estão relacionados com causa e efeito de acordo com o seu próprio significado (um rastro da fumaça de um projétil luminoso¹ que sobe ao céu significa um pedido de socorro de um barco à deriva, algum naufrago; de alguém perdido na floresta etc); os icônicos – desenhos ou imagens que retratam algum significado. ”[...] Os sinais icônicos são sinais naturalísticos que estabelecem uma relação de semelhança com a realidade representada. Ex.: um conjunto de árvores para designar a floresta” (Santos, 1988, p.132), podemos dizer que o método de LIBRAS - Linguagem Brasileira de Sinais, também é um exemplo de sinal icônico utilizado na comunicação de pessoas com deficiência auditiva entre si e com pessoas ouvintes que detém o conhecimento de tal simbologia comunicacional; os simbólicos têm uma relação abstrata segundo o seu significado e a relação do homem com o mundo se dá de forma mediada por esses símbolos, por exemplo: sinais de trânsito, sinais convencionais para identificar: estacionamento para cadeirantes idosos, deficientes físicos; banheiros (feminino-masculinos); placas indicativas da existência de restaurantes em hotéis/clubes etc. Também incluímos o gestual, equações, números, palavras.

Os grupos sociais¹, a sociedade de um modo geral, produzem sistemas de signos no seu decurso histórico, influenciando e causando transformações no desenvolvimento social e cultural. Temos que reconhecer a magnitude das palavras que são signos lingüísticos, já os números são signos matemáticos. Assim, a linguagem e a matemática são sistemas de signos. Aproveitamos um fragmento tão rico da obra de Carlos Gomes que vem corroborar não somente com a temática abordada no momento, signos, comunicação, a linguagem propriamente dita.

A actividade do homem realiza-se sempre no quadro de determinadas relações e estruturas económicas e sociais. Traduz não só a sua atitude em relação aos objectos de trabalho, mas também a ajuda e participação colectiva das pessoas, adquirindo assim o carácter duma actividade conjunta. A actividade humana contém duas características inteiramente ligadas e inseparáveis: a acção material e o pensamento. Nenhuma ideia, objectivo ou desejo do homem podem ser alcançados sem a realização duma actividade física, sem a utilização de meios materiais e de instrumentos de trabalho. Qualquer acção material do homem exige, por outro lado, a compreensão do seu sentido, a posse de determinados hábitos e consciência do seu

objectivo; a actividade prática activou o desenvolvimento do pensamento que foi levado à compreensão generalizada das pessoas através da *linguagem e da escrita*. (Gomes, 2009, p.69, **grifo nosso**)

Embora estejamos nos primando em utilizar autores e textos pertencentes a THC pensamos que poderíamos enriquecer a nossa produção textual com pesquisadores que expressão a temática discursada no momento, a matemática.

A matemática sempre esteve presente em nossas vidas. Em sua gênese e, segundo Charles Sanders Peirce, lógico, matemático e filósofo americano, esta ciência não observa os dados reais do mundo e pode excluir a possibilidade de relação com qualquer tipo de experiência pura e simples. Para ele, a matemática é desenvolvida no interior de nosso pensamento. Ela nasce apoiada nos signos criados pela razão humana e, assim, é uma ciência que tira conclusões lógicas de qualquer tipo de conjunto de regras pré-estabelecidas, não dando importância às relações destes signos com os fatos do mundo e com o que é real.

Além de ser conhecida como a linguagem dos números e ajudar a explicar como ocorre a cognição humana e o processo de elaboração de conhecimento, a matemática, também mostra através de seus gráficos, diagramas e imagens, que nossa percepção visual é carregada de conceitos e princípios abstratos, lógicos e matemático, a ponto de não podermos identificar se a natureza é construída por modelos lógico-matemáticos, como afirmavam os pitagóricos, ou se construímos modelos lógico matemáticos para explicar o mundo em que vivemos (Hildebrand, 2002, p)

Hildebrand (2002) na tentativa de elucidar melhor a matemática, como se fosse possível, visto que sua produção epistemológica a nosso ver é brilhante, busca apoio em Peirce, em um trecho de seu texto sobre a "*Consciência da Razão*", publicado em "*The New Elements of Mathematics*

[...]. as expressões abstratas e as imagens são relativas ao tratamento matemático. Não há nenhum outro objeto que elas representem. As imagens são criações da inteligência humana conforme algum propósito e, um propósito geral, só pode ser pensado como abstrato ou em cláusulas gerais. E assim, de algum modo, as imagens representam, ou traduzem uma linguagem abstrata; enquanto por outro lado, as expressões são representações das formas. A maioria dos matemáticos considera que suas questões são relativas aos assuntos fora da experiência humana. Eles reconhecem os signos matemáticos como sendo relacionados com o mundo do imaginário, assim, naturalmente fora do universo experimental. (...) Toda a imagem é considerada como sendo a respeito de algo, não como uma definição de um objeto individual deste universo, mas apenas um objeto individual, deste modo, verdadeiramente, qualquer um é de uma classe ou de outra (NEM 4 ,p. 213).

Ainda falando sobre o pensamento matemático recorremos a um excerto de Santaella,

[...] é verdade que as idéias, elas mesmas, podem ser sugeridas por circunstâncias muito especiais; mas a matemática não se importa com isso. Ela é, assim, como a contemplação de um objeto belo, exceto que o poeta o contempla sem fazer perguntas, enquanto o matemático pergunta quais são as relações das partes de suas idéias umas com as outras. (Santaella, 1993, p. 158).

Neste pensamento Peirce (1931-1958) enfatiza os aspectos diagramáticos das imagens e das expressões - o virtual passado de modo diagramático, uma das possibilidades mostrar claramente o mundo através de signos. Relata que os modernos meios de comunicação criam novos signos, que, indubitavelmente, geram múltiplas possibilidades de significação. Sinaliza que em nossa era precisamos tentar depreender dos significados desses signos, tendo em vista que, são veículos comunicacionais propulsores e responsáveis pela interação do homem com o meio, e com o mundo em seu entorno e “[...] principalmente o que pode ser concebido em sua mente” (Peirce, 1976, p.22)

Os signos sempre foram objeto de estudo dos pesquisadores tendo em vista a preocupação em detectar as relações internas dos sistemas representados pelos signos. Os pesquisadores conforme Hildebrand (2002) se atentam para

[...] todos os tipos de representações que comportam a matemática, em particular, com as relações entre os signos no interior de sua própria estrutura, preocupando-se com os estímulos visuais e mentais recebidos dela. As imagens são representações dos modelos que concebemos mentalmente, isto é, são signos visuais que exteriorizam o comportamento de nossas idéias abstratas, por isso, são *signos visuais* que realizam nossas *imagens mentais*. (Hildebrand, 2002, p.2, grifo do autor).

Ainda o autor, escreve sobre a freqüência natural, a percepção presumível que as imagens descobertas desde a pré-história até bem pouco tempo, “[...] passando pelos egípcios, babilônios e gregos, possuem características topológicas e a capacidade de representar quantidades, mensurar proporções ou, até de, simplesmente, identificar padrões de repetição estilizados” (Hildebrand, 2002, p.4). O mesmo acontece em imagens brasileiras produzidas no Parque Nacional da Serra da Capivara encontrados conteúdos icnográficos rupestres passíveis de identificar as imagens produzidas pelo homem pré- histórico.

No estado do Piauí, encontramos no sítio arqueológico de São Raimundo Nonato, elementos que nos levam a

[...] inferir sobre relações de dimensionalidade, proporcionalidade e espacialidade das imagens. Os animais e seres humanos representados, mesmo aqueles mais estilizados, possuem proporções facilmente identificáveis nos traços, que mostram a intenção em quantificar e mensurar as figuras humanas e animais em suas representações (Hildebrand,2002,p 4).



Figura 1- Pintura Rupestre - Grande Cervo – Tocado Salitre. 8000 – 7000 a.C⁵¹

Assinala Hildebrand que Niède Guidon (1991) catalogou cronologicamente essas representações rupestres presentes no nordeste, no Agreste, em Itacoatiaras do Leste e Itacoatiaras do Oeste brasileiro, uma tradição geométrica predominantemente de grafismo topológicos, formas que para nós ocidentais representativas de figuras geométricas (triângulos, círculo, retângulos), demonstrando uma tendência “[...] à ‘*geometrização*’ e um grafismo abstrato e topológico” (Hildebrand,2002,p.4). Afirma ainda o autor, que Martin (1997) a partir de seus estudos apurados dessas representações, podemos deparar que estão associadas a estes grafismos “*geométricos*”, na verdade, “[...] relações espaço - corporais, sistemas de contagem, relações com os corpos celestes e com os calendários lunares” e não simplesmente uma imagem geométrica.(Hildebrand, 2002,p.4).

Ainda sobre a linguagem matemática, os signos matemáticos, Hildebrand revela que a cada dia que passa, mais e mais, essas representações participam e estruturam os fundamentos lógicos das demais formas de linguagem humana. Em sua tese de doutorado sob

⁵¹ Figura 1 – Encontrada no Piauí, Brasil. In: Peintures préhistoriques du Brésil, de Niède Guidon, Hérisséux – Érreux,France,1991, p.57.

o título *Imagens Matemáticas* afirma o autor que essas imagens são concepções visuais que a partir de seu processamento passam a ter valores distintos quando o homem é capaz alcançá-las, depreende-las relacionadas às linguagens que lhes deram origem, que as geraram.

Observar esses aspectos associados às novas tecnologias, nos levou a conectar três realidades aparentemente distintas: primeiro a questão da visualidade destas imagens, que, através do processo criativo, expõem características diagramáticas, em segundo lugar, a questão operacional da construção da linguagem matemática em si e, em terceiro os aspectos mentais e simbólicos necessários na realização deste tipo de conhecimento.(Hildebrand,2002).

Assim Hildebrand (2002) a partir das obras abaixo, revela que,

[...] O perfil produtivo do momento em que vivemos, está apoiado nos conceitos e procedimentos lógicos matemáticos de nossos equipamentos digitais e está associado aos novos modos de representação, que as diferentes linguagens de comunicação permitem. Os signos matemáticos, cada vez mais, fazem parte e organizam os fundamentos lógicos de todas as outras formas de linguagem do homem (Hildebrand, 2002, p.20).

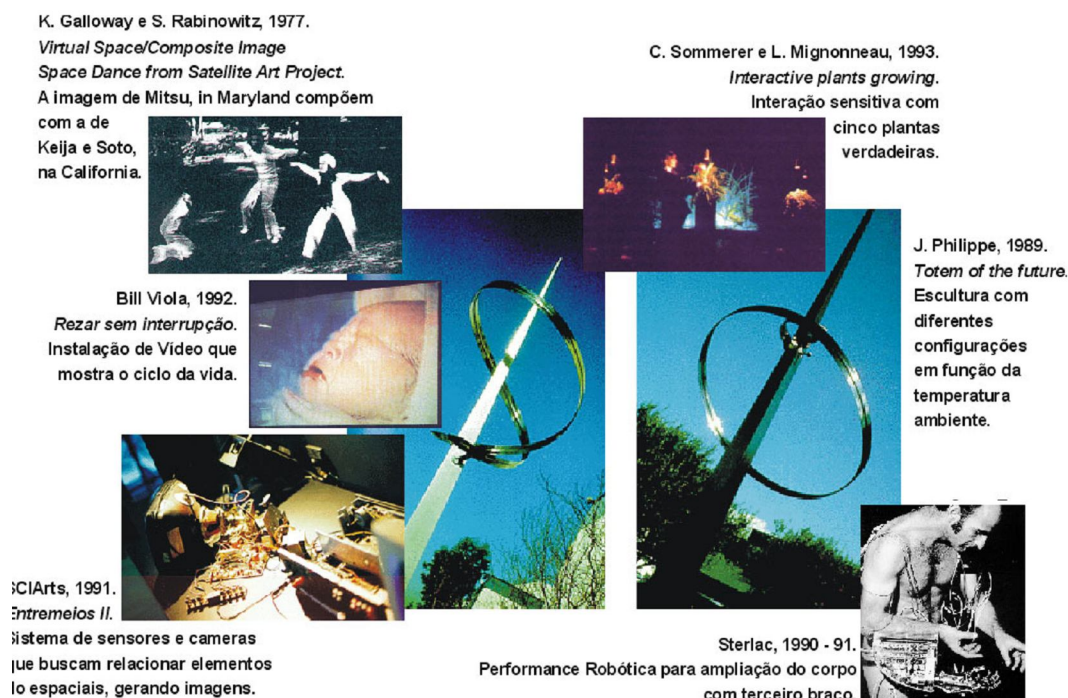


Figura .2 Hildebrand (2002)

Diante disso, é importante recorreremos à obra de Vigotsky (1991) *A formação Social da mente* onde ele nos explica a necessidade em se ter clareza da diferença entre signo e instrumentos, “[...] O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira

análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Mas, essa analogia, como qualquer outra, não implica uma identidade desses conceitos similares” (Vygotsky,1991,p.61).

Pontuaremos a seguir conceituações importantes para a teoria vigotskiana.

A Linguagem

O homem pelo processo de superação da natureza por meio do trabalho ele no coletivo a transforma como também junto com outros de sua espécie se transformam. O homem é um sujeito histórico-social- histórico justamente por ser o agente transformador e de transformação homem->natureza->homem-> coletividade e é social pela produção na coletividade, pela própria divisão social do trabalho- é singular, entretanto o seu processo produtivo só se dá através da mediação da comunicação coletiva e de suas ferramentas. Trabalhar no coletivo somente possuindo ferramenta a produção não existiria, sendo assim a linguagem é primordial no mundo de trabalho, no meio social, sobretudo na humanização do homem.

Para Vygotski (2001) a linguagem, como um sistema simbólico é o mediatizador crucial para a formação das funções psicológicas superiores , haja vista que através da linguagem o homem se organiza, passa para os outros companheiros seus aprendizados, suas experiências e por essa mediação o homem apropria –se do legado sócio - histórico construído. As funções psicológicas superiores consideradas por Vigotski de origem unicamente social, que são organizadas na atividade exercida entre pelos homens e sobre tudo entre si, não são funções psicológicas passíveis de estudos isolados e fundamentalmente desenvolvem-se pelo emprego dos signos, instrumentos, atividades mediadoras capazes de transformar as funções humanas (percepção, atenção, memória, linguagem, comportamento volutivo etc).

Assim,

[...] todas as funções psicolíntelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança. A primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, das funções intrapsíquicas (Vygotsky 1934, 1988, 2011, p.114).

É importante destacar que a linguagem não exerce o papel meramente de instrumento comunicacional, podemos depreendermos este fato quando estudamos a formação dos conceitos. A linguagem nos permite construir e explicar conceitos ao mesmo tempo em que temos a capacidade de subtrair e generalizar daquilo que nos é real de acordo com a nossa

vontade, nosso interesse, através de atividades mentais complexas. (Vygotsky,1991). A função da linguagem é comunicação social, um meio de expressão e compreensão entre os homens.

No período da infância conforme Leontiev (1978) desde o nascimento normalmente as crianças estão em permanente interação com os adultos, que por um processo ativo buscam incorporá-las ao seu contexto sócio-cultural. Novamente carece pontuar a relação da criança com um adulto ou com um humano com mais experiência, para realizar a mediação, e esse processo é capaz de propiciar que os processos psicológicos mais complexos se transformem inicialmente em funções intersíquica e após, como já descrevemos, como propriedades internas da criança, em funções intrapsíquica pelas apropriações do meio social que foram histórico e culturalmente construídos.

A linguagem, conforme Luria (1986, p.26) “[...] é um complexo sistema de código, formado no curso da história social, que designa coisas, ações, propriedades e relações, ou seja, categorias [...]”, viabilizando a comunicação na sociedade. Os processos psicológicos superiores se compõem, segundo Vigotski, a partir das atividades mediadas pela linguagem, estruturadas em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis.

[...] O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (Vygotsky, 1987, p.132).

Esse assunto é deveras discutido por Luria (1986) sua real importância, a nosso ver, no momento reside na qualidade, na consubstanciação de sua análise da conexão presente entre *linguagem e pensamento*, pelo seu estudo aprofundado incluindo a sua preocupação com as redes semânticas No processo de conhecimento da realidade, Luria (1986) afirma que o objeto epistemológico é um objeto das ciências. O aprendizado não se dá simplesmente pela apreensão e entendimento de maneira direta, mas sim, a partir das e relações, isto é, por intermédio das redes de seu pertencimento e onde estão articuladas. Aqui o autor ainda que esteja se remetendo ao conhecimento real e indo mais além, ao estudo do desenvolvimento, ele prioriza de fato a linguagem e em especial a palavra.

Assim conceitua Luria (1986)

Pelo termo linguagem humana entendemos um complexo sistema de códigos enlaçados uns aos outros por seus significados, formado no curso da história social, que designa objetos, características, ações ou relações. O elemento

fundamental da linguagem é a palavra. A palavra designa as coisas, individualiza suas características. Designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas. Dito de outra forma, a palavra codifica nossa experiência (Luria, 1986, p.12-15)

As Funções Psicológicas Superiores (FPS)

É crucial pontuar que:

[...] sua teoria é importante por mostrar teórica e praticamente quanto as funções psicológicas são resultado das relações sociais concretas. Teoricamente, porque resgata as etapas históricas que o homem passou até o momento presente, e praticamente porque demonstrou ser impossível que se efetivassem as perspectivas de desenvolvimentos igualitários em todos os indivíduos, de autocontrole das funções psicológicas, sem que se transformem radicalmente as relações entre os homens. Não é possível um desenvolvimento igual sob relações desiguais (Tuleski, 2002, p. 162).

As relações sócio-culturais são desiguais, o ser humano é singular e as *funções psicológicas superiores* (FPS) é justamente um processo, fruto do desenvolvimento cultural, que se dá a partir da de instrumentos psicológicos (atenção. Pensamento abstrato, memória, linguagem etc). As pessoas de um modo geral podem em algum momento de sua vida imaginar uma situação sem, contudo nunca tê-la vivenciado. Temos também a capacidade de imaginar um objeto que esteja ao alcance de nossa visão ou mesmo nem esteja no mesmo local onde estamos (ex.: somos capazes de imaginar uma rosa vermelha, pensar na cor, na textura de suas pétalas, se já é uma rosa totalmente aberta ou se ainda é botão; temos a capacidade de até nos lembrar o seu perfume. Somos capazes de planejar uma ação para executarmos em momentos até longínquos. Todas estas atividades psicológicas são consideradas superiores, tendo em vista que ao compará-las com outras que agimos mecanicamente, seja no ato de responder a um estímulo recebido (fechar os olhos quando recebemos uma incidência de luz, tamparmos os ouvidos ao deparamos com um som muito alto etc.) ou mesmo quando agimos a partir de uma associação com algo que já aprendemos (não tocar na chama da do fogão etc.), estas atitudes são baseadas em reflexo, são processos elementares.

Oliveira (2006) nos explica a diferença entre processos superiores e processos elementares. Nos processos superiores existe um caráter voluntário intencional eleito para o nosso agir, pode haver uma escolha de comportamento a partir de uma situação inesperada, uma situação vivenciada nova, este comportamento é superior, próprio do homem. A autora explica: podemos ensinar um animal a aceder uma luz de um quarto, porém este mesmo animal não será capaz de deixar de aceder a luz se ao adentrar no quarto encontrar uma pessoa

dormindo, isto porque o animal aprendeu o gesto e não tem a capacidade , a *voluntariedade* de se eximir de fazê-lo se o momento não for oportuno para tal atitude.(Oliveira, 2006, p. 26).

Aproveitamos no momento em que falamos do desenvolvimento da (FPS) e dos processos psicológicos, para nos reportamos à atividade criadora do homem, na acepção da criatividade. Para tanto recorremos a Barroco e Tuleski (2007) que se fundamentam em Zorzal e Basso (2001) para definir o que constitui a criatividade é “[...] a faculdade criativa uma característica ineliminável e peculiar ao gênero humano, a quem é característica a capacidade de elaborar e reelaborar sua própria realidade [...]”. Isto legitima afirmar que “[...] Essa capacidade do homem de criar é que lhe proporcionou avançar da condição de mera espécie biológica para a de gênero humano; de sujeitar a mão selvagem a uma mente cultural”. (Barroco; Tuleski, 2007, p.15).

A capacidade criadora, o desenvolvimento cultural, as transmissões histórico-culturais, o conhecimento de tudo aquilo que foi e vem sendo produzido pelo homem, são fundamentais para a sua vivência diuturna e de sua sobrevivência e também da espécie, são atividades também de responsabilidade da escola. Um ambiente educacional sustentado por políticas pedagógicas comprometidas com um ensino – aprendizagem organizado e dirigido intencionalmente pode cumprir este papel.

A prática pedagógica escolar deve contribuir para o desenvolvimento humano, em especial, de suas *funções psicológicas superiores* através das atividades mediadas. De acordo com Facci (2007) a escola necessita fazer relação “[...] a entre os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade e o aluno, procurando formas para que esses conhecimentos sejam apropriados pelos indivíduos, contribuindo para a formação de novas gerações de seres humanos” (Facci, 2007, p.13).

Pessi (2007) assinala o quão é essencial a utilização dos signos, no domínio da linguagem para o desenvolvimento da inteligência, do raciocínio,

[...] A inteligência prática e abstrata é algo que surge ao convergirem a fala e a atividade prática. Essas características, puramente humanas, surgem com o desenvolvimento intelectual que dependem da descontextualização, por isso, a linguagem é essencial nesse processo. Dominar a linguagem abstrata dá subsídios para o desenvolvimento do pensamento. A capacidade de utilizar os instrumentos desenvolve a inteligência prática e o uso dos signos e seus sistemas permitem o desenvolvimento da inteligência abstrata. (Pessi, 2007 apud Mendes 2011).

A Internalização

A internalização, é a capacidade da pessoa transformar uma atividade externa , pelo processo de em uma atividade interna , a transformação de um processo interpessoal para um processo intrapessoal. Isto acontece pela atividade mediada existente entre as relações sociais e o desenvolvimento dos processos mentais, tais como o pensamento, a linguagem, abstração. Aqui definitivamente podemos dizer que a partir da perspectiva vigotiskiana a socialização conduz ao processo de aprendizagem.

O processo de internalização para Vigotski, conforme escreve Pável V. Kopnin (1978) precisaria ser chamado *processo de revolução*, haja vista a existência de um salto qualitativo de uma estrutura para outra, a superação de um ponto nodal. “[...] O salto é o processo de passagem de uma coisa de um estado qualitativo outro que é acompanhado por uma ruptura de continuidade”. (Kopnin, 1978, p. 216).

Assim, quando o homem socialmente apresenta qualquer função logo em seguida ela é internalizada por ele e progressivamente, quanto mais signos são internalizados, tanto maior será a sua capacidade de executar operações psicológicas em número e complexidade. Para tanto faz - se necessário uma interação ativa entre pelos menos duas pessoas para que aconteça uma socialização. Porém que fique claro ainda que o processo se realize não implica que o grau de envolvimento de ambas seja idêntico, mas a troca de experiências e conhecimentos procedem em ambas as direções.

Carece dizermos que é um conceito importantíssimo, um conceito central para se compreender as concepções de Vigotski a respeito do funcionamento psicológico. A internalização é feita pelo homem através de instrumentos, signos que são identificadores icônicos ou simbólicos.

A Objetivação e a Apropriação

A objetivação e a apropriação¹ são compreendidas como categorias próprias do método Materialismo Histórico e Dialético; e por aquelas que se colocam em evidência pelo próprio movimento do pensamento no decurso da materialidade histórica do homem, e dizem respeito a todo o complexo de construções humanas “[...] que têm poder de determinação sobre o próprio homem, a partir de e nas relações sociais”. (Jantschi, 2007, p.2).

A objetivação é o processo de produção e reprodução da cultura do homem que vive em sociedade, definido por Heller (2002, p. 167) como “[...] um complexo que compreende o núcleo da vida social, presente em todas as sociedades, mas completamente variável quanto

ao conteúdo particular a que se refere". Já a apropriação se trata de uma característica singular do homem referente à aproximação individual e internalização¹ mediada pela cultura.

Conforme Leontiev (1978), o homem não nasce com aptidões; suas habilidades são produzidas a partir da evolução sócio-histórica. Afirma o autor que “[...] a principal característica do processo de **apropriação** ou de “aquisição” que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas”. (Leontiev 1978, p.270).

A Interação

A interação humana se concretiza essencialmente através da linguagem. A linguagem é uma forma instituída convencionalmente pela sociedade, tratando – se assim, de uma construção histórica do homem através da relação estabelecida na atividade do trabalho. A linguagem viabiliza as relações sociais exercendo uma função essencial no que diz respeito à preservação ontológica e a filogênica além da sua capacidade de transmissão da cultura, das heranças sócio- culturais –aquilo que é passado historicamente de geração para geração, das conquistas, dos avanços no mundo do trabalho.

Os signos e os instrumentos ambos são elaborados socialmente no decorrer da história e em conformidade com a cultura que o homem está inserido. A partir da apropriação deles pelo ser humano dá-se o desenvolvimento mental.

As Palavras

As palavras como signos linguísticos construídos socialmente e podem apresentar significados diferenciados segundo o ambiente cultural. O aluno para aprender é necessário que internalize as palavras e para se desenvolver mentalmente cabe a esse aluno aprender os diversos significados das palavras (signos) dentro e fora do grupo social em que participa. A linguagem é a temporal e cosmopolita. A palavra se refere “[...] a todo um grupo de objetos”.

A maioria dos países é capitalista, sendo assim a globalização é um fato consumado. A palavra *consumado* colocada aqui, propositalmente, não carrega o significado de uma palavra substantiva cujo significado dentre muitos encontramos o *irreparável*. Na verdade o signo aqui utilizado vem expressar o seu significante, uma palavra adjetiva que apresenta como primeira significação - *aquilo que é perfeito*. Como fito de nos expressarmos melhor, para uma melhor compreensão, daremos outro exemplo quando dizemos: o casamento foi *consumado*. Aqui o significado provavelmente para qualquer leitor será positivo, *perfeito*. Justificando-se pelas tradições religiosas, culturais etc. Por exemplo: no Direito Matrimonial

Código de Direito Canônico sobre o Matrimônio, para àqueles que professam o catolicismo define um casamento como *consumado* quando os cônjuges “[...] realizaram entre si de uma forma humana de um ato conjugal que, por si só é adequado para a procriação da prole, para que o casamento é ordenado por sua natureza e pelo qual os cônjuges se tornam uma só carne” (Canônico. 1061§1, grifo nosso).

O signo lingüístico para Ferdinand de Saussure (1857 – 1913) um renomado linguista suíço, ainda que, não pertença à vertente que estamos defendendo nesta pesquisa, consideramos relevante inserir em nossa explanação o que ele acena que: “[...] o signo é o resultado de significado mais significante. A soma língua + fala resulta na linguagem”. “[...] Qualquer unidade significativa, de qualquer linguagem, resultante de uma união solidária entre significante e significado”.

- Significado: conceito -> S.m. Acepção, sentido, significação. / Lingüística: Valor, sentido ou conteúdo semântico de um signo lingüístico.
- Significante: forma gráfica + som Adj. Que significa; significativo. / s.m. Lingüística: Imagem acústica ou manifestação fônica do signo lingüístico.

Introduzimos esta explanação para retornarmos à *globalização* nos valendo de um texto datado de 2001 de Dulce Magalhães intitulado *Sai o globalizado, entra o cosmopolita*:

[...] O indivíduo globalizado - aquele que é fluente em inglês e espanhol, entende de legislação internacional, tem um diploma de MBA, trabalha para grandes multinacionais e se sente confortável em qualquer lugar do planeta - não é mais a referência de performance competitiva.

[...] O globalizado dá lugar ao cosmopolita. Entramos em um novo ciclo, no qual a “linguagem universal” não é mais importante que o sotaque local. É o ressurgimento da valorização de tradições ancestrais.

[...] O globalizado é, basicamente, um indivíduo que supera as diferenças regionais para implementar sua estratégia global. O cosmopolita, ao contrário, faz das diferenças sua busca. A característica de cada cultura é sua inspiração. Ele fala javanês, valoriza os pratos exóticos do Oriente [...] Muito mais do que um viajante global, o cosmopolita é um colecionador de causos e particularidades locais, ao redor do mundo. Diferentemente do provinciano, ele coloca as peculiaridades de cada povoação dentro de um contexto mundial, atribuindo-lhes um valor de fato - não apenas propagandeando bairrismos

[...] É o cosmopolita que vai brilhar nas mesas de negociação espalhadas pelo planeta. Porque ele sabe falar a linguagem local, compreende e respeita as tradições, sabendo usar essa informação para promover a aproximação de idéias e compor soluções inéditas. O globalizado já traz as soluções formatadas pela matriz. A criatividade, a autonomia, um profundo conhecimento de cultura geral e o interesse pelo diferente, é [sic] o que o cosmopolita leva na bagagem. Enquanto o globalizado gerencia em seu relógio global a diferença de fusos horários, o cosmopolita está ajustado ao momento. Para obter sucesso nesse novo ambiente, é preciso, sim, ter as habilidades do indivíduo globalizado - com sua formação acadêmica de primeira linha e sua incansável energia. Mas, por outro lado, o mundo do

cosmopolita é regulado por decisões que passam pelos interesses da família, das comunidades em que atua ou que são afetadas por sonhos pessoais, por desejos singelos como ver o pôr-do-sol em Kuala Lumpur ou tomar um Bordeaux às margens do Sena. O ritmo é definido pelo prazer de viver a vida e não pela pressão do próximo negócio. Esse cidadão do mundo continua respondendo a desafios cada dia maiores. Mas ele usa o dialeto regional para ser entendido e obter melhores resultados. (Magalhães, 2001, p.32)

Este texto nos remete à pesquisa de Rossler (2004) que se refere *A formação do psiquismo humano no interior do cotidiano* que juntamente com Newton Duarte em suas obras *A individualidade para-si* (1993); e *Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski* (1996), tendo em vista que em níveis de estudos educacionais brasileiros foram os primeiros a tentar articular a psicologia teoria da “A Escola de Vigotski” e com a teoria filosófica a chamada “Escola de Budapeste”, em especial a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller¹.

Os autores buscam as contribuições para os pesquisadores da Teoria Histórico - Cultural, caminhando em direção da articulação das contribuições que essas duas escolas marxistas podem nos conferir em relação ao processo educacional. Apontam importantes aproximações entre a abordagem de Leontiev das relações entre a estrutura da atividade humana e a estrutura do psiquismo humano e aos estudos epistemológicos de Agnes Heller das relações entre estrutura da vida cotidiana e as formas cotidianas de pensamento e ação.

No texto de Magalhães (2001), em cada passagem (parágrafo transcrito) nos reporta justamente àquilo que Rossler (2004) articula entre os autores marxistas Leontiev (psicólogo russo); Duarte (brasileiro, doutor, pesquisador do método materialismo dialético) e Heller (socióloga húngara).

Novamente explicamos aquilo que nos diferencia dos demais animais é justamente o desenvolvimento das funções mentais e dos processos psicológicos. A comunicação, a linguagem, a forma de expor o significado das palavras retrata como o “[...] o instrumento é o produto da cultura material que em si leva mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana”. (Leontiev, 1978, p.268). O sujeito cosmopolita apropria-se da cultura material e simbólica que foi produzida e que ele acumulou dentro do seu contexto social. Existe no texto todo um processo histórico, a capacidade de fazer escolhas (faculdades) e aptidões humanas que o *cosmopolita* desenvolveu ao longo de sua história de vida. Ele construiu a sua própria história devido a sua necessidade de produzir, pela objetividade da sua atividade como ser social.

No tocante ao sujeito *globalizado* apropriou-se do saber segundo a necessidade da estrutura objetiva da atividade social que ele queria participar e levando em conta a sua

estrutura de consciência e personalidade humana. Procurou desenvolver as suas funções psicológicas superiores em conformidade com os seus objetivos- atender o mercado de trabalho capitalista. Isto pode ser percebido pelo tipo de educação que optou e que pôde participar (aprender diversas línguas, diplomar-se em MBA) também por se tratar, talvez de um “pequeno burguês”.

O *cosmopolita* construiu uma relação social com o meio em conformidade com a realizada com os outros indivíduos da sociedade. Trata-se de um processo dialético, no qual o desenvolvimento do seu psiquismo, as suas apropriações, a sua maneira de analisar o meio social, o seu pensamento e linguagem ainda que sejam diferentes do sujeito *globalizado* ele desenvolveu de forma diferente, mas isto não o torna menos competente. Conforme Vigotski o funcionamento mental e a semiótica coincidem com a cultura concreta do *cosmopolita* em relação aos seus processos sociais e a própria produção de vida social e da sua atividade também social. Ele desenvolveu uma relação como meio sociocultural, em conformidade com as mediações que recebeu. Assim também acontece com o seu pensamento, o seu desenvolvimento mental e, a própria estrutura da consciência humana. Em seus estudos, o referido autor deixa claro que o processo de constituição do psiquismo humano, pela apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade, consiste num processo mediado por outros indivíduos. Sendo assim, trata-se sempre e necessariamente de um processo educativo (Rossler, 2004, p.105)

Ao empregarmos fundamentações sobre o aprendizado e o desenvolvimento de um humano com ou sem alteração intelectual, não estamos afirmando com isso que a pessoa DISC objeto de nosso estudo tenha condições de aprender, a se apropriar de tudo que lhe for mediado e de desenvolver plenamente. Defendemos que o indivíduo em contato com outro humano, sendo mediado nas condições ditas por Vigotski, Leontiev, Heller e demais autores marxista, será humanizado. Deixamos aqui uma indagação para reflexão: Será que o DISC aprendendo a se comunicar, a realizar atividades básicas para a sua vida, sua sobrevivência (solicitar o que precisa aprender a se banhar, a utilizar os sanitários para a satisfação de suas necessidades fisiológicas, a se alimentar, a se vestir etc. realizando todas as atividades mesmo com ajuda) ele, o deficiente intelectual com severo comprometimento não terá evoluído? A partir de intervenções de outro adulto, mesmo que seja vista a como uma reprodução da atividade isso não seria uma evolução? Acreditamos que, para que haja uma intervenção suficientemente eficaz no atendimento ao DISC se faz necessário trabalho educacional intencional com o fito de proporcionar atividades que favoreçam essa transformação.

3.2.1 Desenvolvimento Humano

Iniciamos esta subseção Marx e seu de parceiro Engels indagam: “[...] Mas, o que é a vida humana? É um conjunto, o mais, precisamente, é um sistema de atividade que se substituem umas as outras” (Leontiev, 1983, p.66, tradução nossa).

Perguntamos qual a relação entre a atividade e a vida?

[...] Na atividade tem lugar a transição do objeto a sua forma subjetiva, a imagem; além disso, na atividade se produz a passagem da atividade a seus resultados objetivos, os seus produtos. A atividade tomada desde este aspecto atua como processo no qual tem lugar à passagem de transição mutua entre os pólos ‘sujeito- objeto’. ‘Na produção se objetiva a personalidade; o consumo se objetiva o objeto’. (Marx; Engels, obras completas, tomo. 3,p.25 apud Leontiev,1983,p.66). Podemos afirmar segundo Leontiev que atividade provoca o desenvolvimento é uma unidade motora e não simplesmente um adicional na vida da pessoa do sujeito corporal e Omaterial. “[...] No sentido mais estreito, é dizer, o nível psicológico, cuja função real consiste em que este orienta o sujeito no mundo dos objetos”. A atividade, em outra palavra não é somente uma reação, nem de modo algum um conjunto de reações, “[...] é um sistema de que dotado de uma estrutura, de ações internas e conversões, desenvolvimento”. (Leontiev, 1983, p.66. Tradução nossa).

Existem diversas abordagens psicológicas apresentando explicações e apreciações historicizadas desde o registro da origem de vida na terra, do surgimento do ser humano e, sobretudo a respeito do tema a ser por nós tratados no momento, o desenvolvimento do ser humano. Iniciaremos nosso trabalho discutindo sobre a origem do homem, sua evolução e após abordarmos sobre o desenvolvimento infantil.

3.2.1.1 Investigação da antropologia X Investigação da psicologia histórico-cultural

Na antropologia encontramos no século XIX, época da conquista colonial, a imigração européia habitando o continente africano, Índia, o continente australiano e a Nova Zelândia, essas localidades servem de bases de observações e informações empíricas a serviço dos antropólogos para as meditações e comparações relativas a estas populações através dos dados colhidos dessa rede de informações, iniciando os primeiros relatos antropológicos humanos. Entretanto, os primeiros estudiosos no século XVIII numa tentativa ousada de retratar um “corpus etnográfico” da humanidade, alterando foco anteriormente voltado para as civilizações indígenas, em busca de informações sobre o homem primitivo, o ancestral do homem cultural, proporcionando uma relação entre a antropologia e a pesquisa do conhecimento do “primitivo”, da humanidade que se submeteu a transição entre das estruturas

mais simples de organização social e mental para as mais complexas que podemos denominá-la e concebê-las como sociedade civilizadas. (Rapchan, 2002).

Os pesquisadores da antropologia social se valem como caminho metodológico mais, eficaz a etnografia; segundo a perspectiva deles (antropólogos). Sendo expressos os resultados em forma textuais de resultados de pesquisas de longa duração “in loco” perquirindo e buscando resultados satisfatórios. Vale dizer que o acesso, aceitação e manutenção do antropólogo no interior da população a ser investigada, para o entendimento do modo de vida desses investigados, trata - se de algo por demais árduo, audaz e engenhoso. Cabe ao investigador catalogar zelosamente, criteriosamente as diversas informações cômico de suas utilizações, aquinhoar os símbolos encontrados, ter o discernimento entre as informações verídicas e as que logram muitas vezes dissimular as práticas culturais, posturas adotadas pelo povo investigado para se resguardar, das possíveis disseminações de seus “segredos” de seus ‘rituais’, e até mesmo de suas “fraquezas”. (Geertz,2008).

Para o autor,

[...] é justamente ao compreender o que é etnografia, ou mais exatamente, o que é a prática da etnografia, é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento. Devemos frisar, no entanto, que essa não é uma questão de método (...) não são essas coisas, as técnicas e os procedimentos que determinam que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’. (Geertz, 2008.p. 04).

No entanto urge no momento esclarecermos que nossa pesquisa procura se fundamentar dentro das perspectivas vigotskiana, um exercício metodológico, o nosso caminho de pesquisa é norteado pelo método indicado por Marx e Engels e principalmente por Vigotski e seus colaboradores. Em tempo merece que nos apoiemos em Martins, mais especificamente em seu artigo: *As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*, com o fito apontar distinção entre a pesquisa etnográfica e uma pesquisa fundamentada pelo caminho do o materialismo histórico dialético:

[...] a epistemologia marxiana tem a prática social como referência fundante da construção do conhecimento, nela residindo o s seus critérios de validação. Não apela a negação da lógica formal, mas torna-a parte integrante da lógica dialética. Não privilegia processos de dedução em detrimento dos processos de indução ou vice-versa caracterizada que é pelo princípio da unidade e luta dos contrários. Não proclama a lógica subjetivista como critério gnosiológico.

[...] Não obstante as tentativas, as abordagens qualitativas não superam de fato os preceitos positivistas de investigação. Ainda que os apliquem “de ponta cabeça”, não alçaram sua superação. Esperamos também, ter deixado claro que a unidade sujeito/objeto do conhecimento exige a compreensão concreta de ambos, dado não atingível pela representação imediata e idealista do que seja *sujeito* e do que seja *objeto*. Na raiz desta unidade reside a prática social dos homens, tecida historicamente pelos entrelaçamentos de subjetividades objetivadas e objetividades subjetivadas. Disso resulta inclusive, a impossibilidade de juízos neutros na construção do conhecimento e assim sendo, para a epistemologia materialista - histórico-dialética não basta constatar *como* as coisas funcionam nem estabelecer conexões superficiais entre fenômenos. Trata-se de não se perder de vista o fato histórico fundamental de que vivemos numa sociedade capitalista, produtora de mercadorias, universalizadora do valor de troca, enfim, uma sociedade essencialmente alienada e alienante que precisa ser superada. Atualmente, sob a égide da ideologia neoliberal “pós-moderna”, mais que nunca é necessária a crítica a ao que se produz e se ensina em nome do que seja a construção do conhecimento científico, e também para esta a crítica, afirmamos a propriedade da epistemologia marxiana. (Martins, 2008, p.14).

Em termos gerais Marques (2008) define que a pesquisa etnografia é uma técnica empregada geralmente por antropólogos, sociólogos, filósofos e educadores pelo seu próprio sentido conforme Spradley que é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo (cultura). Trata-se de uma pesquisa qualitativa ou Naturalística, tendo em vista que no estudo não ocorre manipulação intencional do pesquisador. Existe uma influência sobre os fenômenos e estas devem ser sempre identificadas no contexto em que se apresentarem. Existe uma real preocupação com o processo em relação ao produto final.

Normalmente o método indutivo é utilizado na análise dos dados coletados. No que diz respeito às hipóteses levantadas inicialmente no projeto de pesquisa, não existe a necessidade de o pesquisador vir a comprová-las. O estudo ocorre sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. Os fenômenos são influenciados e estes devem ser sempre referenciados ao contexto onde aparecem. A preocupação com o processo na realidade é muito maior do que com o produto. Análise dos dados tende a ser um processo indutivo. O pesquisador não se preocupa em buscar evidências que comprovem suas hipóteses definidas antes do início dos estudos. “[...] As abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos”. Os pressupostos rotineiramente empregados podem ser: a hipótese naturalista- ecológica; a hipótese qualitativa-fenomenológica.

No tocante á metodologia a ser fundamentada uma pesquisa não há uma recomendação de utilização de um método específico, que seja melhor ou mais efetivo. A escolha do método fica na dependência da natureza do problema a ser estudado. Entretanto

persequimos em nosso estudo fundamentado em bases marxianas, por cremos ser aquela que nos conduz a um pensamento emancipatório.

3.2.1.2 Considerações sobre a formação do homem

Considerando a perspectiva teórica em pauta, os autores entendem que na esfera biológica (zoologia) o ser humano é um animal racional que se originou dos *simius antropóides*, um ramo animal, antropomorfos excepcionalmente desenvolvidos, que após milhares de anos alguns membros desta espécie passaram a ter uma postura ereta

[...] como consequência direta de seu gênero de vida, por que as mãos, ao ter relações sexuais, tinham que desempenhar funções diferentes das dos pés; estes animais se foram acostumando a prescindir delas para caminhar pela terra e começaram a adotar cada vez mais uma postura ereta. Foi um passo decisivo para a transição do macaco em homem. (Engels, 1974, p.60, tradução nossa).

Acreditamos ser importante no momento esclarecer a origem etimológica de algumas palavras utilizadas no trecho anterior.

- *Simius* – adjetivo originário do latim, significando “que tem nariz chato” empregado na língua portuguesa como palavra substantiva “macaco”
- *Anthrōpo* originário do grego significando homem e *anthrōpómorphos* derivação de *anthrōpo* – adjetivo designando “semelhante ao homem”; e *anthrōpoeidés* substantivo antropóides¹ (homem) (Cunha, 1986, p.723).
- *Mono* – na língua espanhola significa (anima), macaco (Larousse, 2001, p.119).

Entretanto sob o prisma zoológico o homem é um animal evoluído seja pela sua postura, pela racionalidade-justamente pela condição pensante, excepcional, porém em níveis de sobrevivência quando nasce é imaturo, poderíamos considerá-lo como um animal (in) evoluído se houvesse tal semântica em nosso idioma, pela sua incapacidade de sobrevivência no período pós- natal, pela necessidade de ser criado do nascimento até atingir a idade adulta, por outro homem mais experiente. A cria do humano é indefesa, despreparada em todos os sentidos para lutar e manter a sua vida na terra, fora do útero materno. Os demais animais ao nascer se põem em pé cambaleando e aos poucos se firma e até sai caminhando, procuram uma forma de se alimentar e de saciar a sede, são munidos de aparatos termo reguladores etc. O ser pensante, o bebê humano depende de desvelos básicos e esta relação acontece pela do adulto. A partir da adulta – bebe - meio ambiente, a cria do humano (bebe) acessa as

habilidades e competências construídas na história da sociedade há milênios de anos (engatinhar, sentar, andar/falar, alimentar inicialmente com ajuda do adulto e depois se postar à mesa utilizando os instrumentos socialmente exigidos – garfo e faca (para alimentos sólidos), colher (alimentos líquidos, cremosos), o prato para colocar a refeição, o copo para beber etc - calçar, vestir, interiorizar e apropriar dos hábitos e costumes familiares e também do grupo social no qual se encontra inserido.

Para Marx “[...] Embora o homem seja um indivíduo único – e é justamente esta particularidade que o torna um indivíduo, um ser comunal realmente individual – ele é igualmente o todo, o todo ideal, a existência subjetiva da sociedade como é pensada e vivenciada” (Marx, 1983, p. 119). Assim, o passo a passo para a sobrevivência, a manutenção na sociedade, o acesso ao aprendizado que favorecerá o desenvolvimento da criança (cria do humano) é um processo histórico social compartilhado viabilizador de conquistas individuais. Neste modo Vigotski afirma,

[...] Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e a história social (Vygotsky, 1984, 33).

O processo de humanização e hominização do bebe é por demais complexos. A humanização na perspectiva vigotskiana é a internalização e apropriação das qualidades do gênero humano como produto historicamente criado e desenvolvido pelos próprios homens no seu contexto cultural e social. Na sua evolução sócio - histórica o ser humano para sua sobrevivência e perpetuação foi “obrigado” desenvolver habilidades motoras, a inventar e desenvolver instrumentos –objetos, roupas, utensílios, local para se proteger dos intempéries da natureza(abrigo) e justamente a partir do aprendizado da utilização dessa motricidade no seu dia a dia operando os instrumentos, o homem se diferencia do animal que lhe deu origem (símio) e dos demais pela capacidade de pensar e de intervir na natureza mobilizando alternativas / recursos recorrendo; pela sua consciência; pelas emoções; pelas diversas percepções apuradas e principalmente pelo uso da linguagem. A humanidade é o próprio grupo de especificidades, qualidades do homem expostas através das habilidades, das capacidades e faculdades de escolhas historicamente abarcadas por ele, a partir de sua atividade fundante, o trabalho.

Para Marx,

[...] Todas as suas relações com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar – em suma, todos os órgãos da sua individualidade, como órgãos que são de forma diretamente comunal, são, em sua ação objetiva (sua ação com relação ao objeto) a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana. (Marx, 1962, p. 126).

Leontiev (1983) por não aceitar as concepções culturais - antropológicas e metafísicas do homem que caem no reducionismo da herança biológica e o meio social busca outra metodologia para investigar a origem do homem. O foco da antropologia é revelar a diversidade residente entre as culturas, a leis de funcionamento dos sistemas simbólicos quando se comparadas entre si etc. Já a psicologia se preocupa com a gênese social, das funções psíquicas superiores, do psiquismo humano, estando estas questões atreladas à internalização e o apropriação, feito pelo humano do patrimônio cultural da sociedade onde se encontra inserido. Assim os hominídeos apropriaram seus descendentes a partir da cultura. Foram cruciais a produção e transmissão da cultura para o hominídeo se desenvolvesse em todos os sentidos (físico e mental) para chegar a este homem cultural que conhecemos.

Para a Teoria Histórico-Cultural o desenvolvimento do homem, de espécie a gênero humano, e de gênero humano a ser genérico particular, não está submetido ao acervo inato. Este é o ponto de partida, que será superado pelo reequipamento cultural fornecido pelo processo educacional. É no decurso de estágios sucessivos que cada pessoa assume o modo de ser da sua época e cultura e, por meio da atividade, ensinada e aprendida pelo processo educativo, é que se dá a humanização. O homem desenvolve a partir do aprendizado no trabalho. Acreditamos para o homem primitivo que nasceu com um equipamento natural que não seja importante a quantificação e a “qualidade” específica de aprendizado que necessite adquirir, mas sim que esse equipamento “primário” através do ensino- aprendizagem ela possa internalizar e se apropriar para desenvolvê-lo. Na questão relativa aos progressos alcançados entre a dualidade biológica- cultural do homem primitivo ao homem de nossos tempos, sabemos que o biológico, atingiu o seu estágio máximo dentro da cadeia evolutiva e a cultura foi sendo adquirida ao longo do tempo. Dessa maneira pode-se concordar com o autor que existiu uma estratificação. A evolução física do homem (adaptação óssea e de órgãos, o desenvolvimento do córtex cerebral, das percepções etc.) se deu por mutação e recombinação genética e pelo mecanismo de seleção natural conforme Charles Darwin (1809-1882) propôs a evolução biológica; pela migração do homem pelo planeta originando os cruzamentos entre genes diferentes e conseqüentemente a variabilidade genotípica e pela oscilação da genética (acontece em pequenas populações com alterações genotípicas e fenotípicas). Lembramos no momento que as características genotípicas¹ (constituição genética do indivíduo - relativo aos

genes, ex.: um homem comum tem 46 pares de cromossomos em cada célula de seu corpo) fenotípicas (características físicas visíveis do homem ex.: cor de olhos /cabelos/pele etc.). Estes conceitos genéticos (fenótipo e genótipo) foram criados no início do século XX pelo pesquisador dinamarquês Wilhelm L. Johannsen (1857 – 1912). Assim a partir da alteração adaptada da estrutura do homem ao meio ambiente foi se desenvolvendo a cultura.

Cabe-nos afirmar que segundo a própria premissa da THC e PHC um ser pertencente ao gênero humano isolado do meio cultural, se privado da convivência e principalmente da mediação histórico-cultural de outro indivíduo de sua mesma espécie seria, presumivelmente, um animal comparado a um macaco sem capacidade de agir, de pensar, de se comunicar e de praticar atividades próprias do homem.

Existe um desenvolvimento no homem do controle e manutenção dos sentimentos, emoções e do atitudinal, que são “[...] percepções, no sentido de estado ou condição, não sensações ou motivos – constituem tanto uma atividade basicamente privada dos seres humanos enquanto o “pensamento “orientador. Da mesma forma que obtemos a capacidade de prestarmos reverência a um templo religioso, quando professamos uma fé; uma criança quando tem acesso aos números ela quantifica utilizando como recurso os dedos das mãos inicialmente, para depois contar de forma abstrata e a percepção do sentimento é proprioceptivo (pela pele) somente mais tarde senti-lo “no coração”.

[...] A cultura foi definidos mais estreitamente, incluindo apenas padrões simbólicos posteriores à confecção de ferramentas. Para um argumento de que a cultura deveria ser definida como ‘um padrão aprendido s do significado de sinais e senhas’ e ampliada para todo o mundo dos organismos vivos. (Parsons, 1959, p.612.)

Em relação ao processo produtivo encontramos em Lúria uma passagem onde defende que a diferença entre os humanos e o animal reside exatamente pela categoria trabalho

[...] sua passagem à existência *histórico-social, ao trabalho* e às formas de vida social a eles vinculadas, mudaram radicalmente todas as categoria fundamentais do comportamento. A atividade vital humana caracteriza-se pelo trabalho social e este, mediante a divisão de suas funções, origina novas formas de comportamento, independentes dos motivos biológicos elementares. A conduta já não está determinada por objetivos instintivos diretos. Desde um ponto de vista biológico, não há nenhum sentido em atirar sementes na terra em afiar de comê-las, em espantar a presa ao invés de capturá-la diretamente ou afiar uma pedra se não tem em conta que essas ações serão incluídas em uma atividade social complexa. O trabalho social e

a divisão do trabalho provocam aparição de motivos sociais de comportamento (Luria, 1986, p.21, destaque do autor).

A aparição dos motivos no homem é contínua e cada vez mais são criados novos motivos complexos para as suas intervenções na natureza. Tais intervenções são ações que “[...] se constituem essas formas de atividade psíquica específica do homem. Nestas, os motivos iniciais e os objetivos originam determinadas ações e essas se levam a cabo por meio de correspondentes *operações* especiais”. (Luria, 1986, p.22).

O caráter objetal é a característica constitutiva principal da atividade conforme Leontiev (1983) é, pois, justamente a capacidade de se programar, esquematizar a ação prática é questão crucial da teoria psicológica da atividade. Temos que pensar que sempre uma atividade necessariamente é suscitada por outra atividade, por conseguinte é cunhada pelas condições concretas existentes na vida da criança, no seu meio social em que se encontra inserida. A atividade sendo determinada pelo mundo externo é essencial que exista fundamentalmente uma adequação dessa atividade aos instrumentos e objetos presentes no meio ambiente da criança (Leontiev, 1983, p. 68).

Sobre a evolução do primata em homem, é um assunto discutido por Vigotski e Luria em sua obra intitulada *Estudos sobre a história do comportamento - símios* homem primitivo e a criança¹ sendo a sua primeira e única edição publicada em 1930 na língua russa. Esta obra pelo trato esmerado de sua tradução realizada *ipsis literis* versão americana para o português podemos inferir que das obras vigotskianaluriana, é a melhor que nós brasileiros podemos acessar. Fizemos tal afirmativa pelo fato das demais obras dos autores, encontradas e difundidas no Brasil terem sido traduções de edições norte-americanas não conseguem contemplar o conjunto de seus estudos com a mesma acessibilidade de entendimento contida na referida obra em questão.

Os autores marxianos apontam as principais características perseguidas pela teoria histórica cultural, uma nova práxis para a ‘nova psicologia’, assim retratada pelo fato deles ter caminhado pelos postulados do materialismo histórico dialético. Percebemos que ao longo do nossa produção textual utilizamos a palavra *práxis* sem no entanto deixá-la bem definida, assim buscamos um fragmento dos escritos de Karel Kosik (1926 -1993).

[...] a **práxis** na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que **cria** a realidade (humano -¹social) e que, portanto, compreende a realidade(humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A **práxis** do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração

da realidade. A **práxis** é ativa, é atividade que se produz historicamente. (Kosik,1976, p.44, grifo do autor).

Vigotski e Luria argumentam que o desenvolvimento psicológico se encontra substancialmente ancorado no contexto fazendo uma relação mútua entre os planos filogenéticos, sociogenético e ontogenético clarificando nosso entendimento acerca do desenvolvimento psicológico do homem

Os autores se fundamentam na teoria da evolução das espécies de Darwin com o fito de dar uma nova orientação harmônica com uma nova psicologia soviética. Tal psicologia deveria ser capaz de atender às necessidades e princípios daquela nova sociedade pós - revolução de outubro de 1917, fato que já foi comentado no decorrer deste capítulo. Vigotski e Luria apoiando nessa proposta evolutiva de Darwin em busca de uma teoria de mudança cultural e ontogenética, asseverando a existência daquilo que os autores nomeiam de – estágios históricos de desenvolvimento dos fenômenos mentais, a partir desse desenvolvimento mental do macaco para o homem primitivo e para o que eles denominam de *homem cultural*. Neste trabalho nos deparamos com a idéia darwiniana de desenvolvimento de estágios inferiores para superiores, ocupando o homem primitivo um estágio inferior, anterior da evolução histórica humana. Os autores se preocupavam com o desenvolvimento ontogenético e filogenético. A ontogênese é o estudo que se atenta a descrição da origem e o desenvolvimento do organismo, desde o zigoto até a forma adulta desde a fecundação, o início da vida humana até a sua morte. A filogenia é a sucessão genética das células humanas.

Assim Vigotski e Lúria almejavam legar um estudo sobre curso do desenvolvimento, longe de apresentar uma abordagem transcultural, cuja preocupação se reduz ao comparativo entre os diversos grupos étnicos pré- letrados, mas sim apresentam uma abordagem “trans-histórica” analisando atentamente os distintos estágios de desenvolvimento passados pela espécie humana, desde sua origem nos símios antropóides as maneiras de pensar dos povos “primitivos” e o desenvolvimento ontogenético tentando elaborar um conceito de desenvolvimento que foca-se a evolução, o histórico e o ontogenético. Os autores enfatizam as diferenças históricas. A apropriação da pesquisa “trans-histórica de Vigotski trás importante estudo distinto das idéias contidas na antropologia norte- americana por autores como Franz Boas (1858 – 1942), 'Edward Sapir (1884-1939) e Benjamin Lee Whorf (1897 - 1941) (Wertsch (1991,p.16) citado por Vigotski;Luria (1996).tal abordagem trans-histórica é uma nova orientação divulgada por diversos ramos da ciência no início do século XX em contraposição a atitude preponderante do século anterior sobretudo com relação à

linguagem. Trata-se de um estudo de Roman Osipovic Jakobson (1896 – 1982) orientando uma nova postura “contra o cientista naturalista que retalhou seu material”

[...] Surgia por toda parte uma nova orientação na direção da organização de unidades, estruturas e forma, segundo a qual não era o grande número ou a soma de elementos sucessivos, mas sim a relação entre eles, que determina o sentidos do todo (...) Os sons da fala, que até o início do século XX haviam sido meramente objeto da psicologia dos sentidos e da fisiologia dos sentidos, foram afinal, na mais verdadeira acepção das palavras, incorporados à lingüística, isto é, os sons da fala passaram a ser estudados quanto o seu valor de signo e especificamente quanto a sua *função* de transmitir significado (Jacobson, 1938/1989, p.2 apud Vygotsky & Luria 1993, p. 18).

No livro de Jakobson existe um real desvelo sobre “[...] veículos simbólicos, criados historicamente *no decorrer de gerações*, está centrada não só sobre símbolos orais e escritos, mas também sobre gestos, sistemas de contagem, sistemas de rememoração e outros símbolos humanos”. (Vygotsky & Luria, 1996, p. 18).

Na investigação de Vigotski e Luria são submetidos os princípios de idéia de signos e de valor de signo, o emprego de ‘instrumentos psicológicos’ pelo macaco, pelo homem primitivo e pela criança. Pela fundamentação da THC, pelos escritos de Vigotski sabemos que somente a condição biológica, própria natureza do homem não é lhe basta, é insuficiente para viver em sociedade.

O meio social, o viver e conviver com outros humanos, são criadas novas necessidades. Certo é que, a própria vida em sociedade, conduz o homem a se submeter à conduta instintiva, às exigências do mundo externo, então somos compelidos a dizer que: não é a natureza o fator que determina a conduta humana, mas, sim, a sociedade. Assim sendo, é justamente a partir deste postulado encontramos a lógica para o desenvolvimento cultural da criança, os signos, os instrumentos, as ferramentas, a linguagem, as interações e mediações sócio-culturais são transformadas as condições naturais.

A partir das apropriações humanas acumuladas, mudanças qualitativas resultarão num

[...] desenvolvimento do comportamento do homem é sempre desenvolvimento condicionado primordialmente não pelas leis da evolução biológica, mas pelas leis do desenvolvimento histórico da sociedade. Aperfeiçoar os ‘meios de trabalho’ e os ‘meios de comportamento’ sob a forma de linguagem e de outros sistemas de signos, ou seja, de instrumentos auxiliares no processo de dominar o comportamento (...) (Vygotsky & Luria, 1996, p.91)

Urge no momento explicarmos as terminologias: primitivo e cultural empregado na obra. Tais termos retratam uma perspectiva a partir das duas primeiras décadas da União Soviética e, em especial, no período pós-revolução russa, assim tais adjetivos não podem ser compreendidos com a conotação que representam na atualidade.

[...] Naquela época, houve uma tentativa de jogar cultura ‘fora do barco da modernidade’, resgatar e restaurar em seu lugar de direito as capacidades naturais da natureza humana que os hábitos e costumes culturais de uma aristocracia estagnada haviam sufocado ou, pior ainda, atrofiado. O primitivismo tornou-se o movimento de arte mais importante. Além disso, em alguns estudos os lingüistas soviéticos conhecidos como Formalistas, a percepção infantil foi proclamada superior à do adulto cultural. Acreditava-se nisso porque, nesse ponto do desenvolvimento a percepção não se tornara ainda automática todas as sensações físicas provindas da interação com o mundo ainda se mantinham na memória misturadas aos elementos emocionais ou afetivos, e a ‘habitualização’ ainda não havia devorado a vida – não havia ainda extraído da pedra o ‘empedernido’ (Shklovsky, 1995,p.12 apud Vygotsky &Luria, 1996, p. 24)

A literatura e a arte no século XX concebiam que o “[...]‘primitivo’ era algo natural e superior e que o ‘cultural’ era algo *artificial* afastado do primordial e natural”. (Vygotsky & Luria, 1996, p. 26).

É feita por Vigotski uma análise do comportamento dos chimpanzés visto que, na cadeia evolutiva adotada pelo autor, são os seres mais aparentados com o homem cultural, aquele que conhecemos. Busca com esta análise, o autor, identificar o esboço primitivo de desenvolvimento da espécie humana e as fundamentais semelhanças e dessemelhanças existentes entre o homem e os demais animais. Esta obra contempla muito dos estudos e experimentos executado pelo psicólogo alemão Wolfang Köhler (1887 – 1967). Apresenta um exame realizado em três estágios: o comportamento se aprofunda no desenvolvimento iniciando com os animais inferiores, verificando as formas mais simples até chegar às formas mais complexas, encontradas no ser humano.

Para Vigotski o uso de instrumentos pelos macacos para se alimentar é justamente o primeiro passo na evolução dos processos mentais superiores, porém o ponto mais elevado somente é alcançado, acessado pelos humanos. O humano pelo trabalho é capaz de transformar a natureza e com intencionalidade elaboram os signos, instrumentos - ferramentas, utensílios necessários para o cumprimento de determinadas atividades e os guardava com certo cuidado transmitindo aos seus descendentes sua função e forma de manuseio.

Assim Vigotski e Lúria (1996) escrevem que o comportamento em sua totalidade, desde as formas mais simples às complexas, existem três estágios principais em seu desenvolvimento:

[...] o primeiro estágio do desenvolvimento do comportamento em todos só animais é representado pelas relações hereditárias ou modos inatos de comportamento. Estes são geralmente chamados de instintivos. Servem principalmente para satisfazer as necessidades básicas de um organismo. Sua função biológica é a de autopreservação e de reprodução. O principal traço distintivo das reações instintivas é que elas atuam sem terem sido aprendidas e são estruturalmente inerentes ao organismo. Imediatamente após o nascimento, uma criança move mãos e pernas, chora, suga o seio e engole o leite (Vygotsky & Luria, 1996, p. 55)

Vale esclarecer que a sucção é um dos instintos que amadurece prematuramente em relação aos demais instintos e também há de se lembrar que nem todos os instintos são funcionais e maturam “[...] apenas quando o próprio organismo atinge um estágio suficientemente alto de maturação e desenvolvimento” (Vigotski & Luria, 1996, p.56), a exemplo da sexualidade que se manifestam em geral a partir da adolescência. Diz os autores que esses instintos que amadurecem com o avançar da idade, se individualizam pelo mesmo traço fundamental residente na reserva inata de reações que aparecem segundo às necessidades do animal, justamente como resultado de sua estrutura hereditária.

[...] A importância biológica das reações instintivas é que elas constituem modos úteis de adaptação ao meio ambiente; desenvolveram-se no curso da luta pela sobrevivência e se fortaleceram pela escolha natural no processo de evolução biológica”. (Vygotsky & Luria, 1996, p.56)

Para Vigotski o homem primitivo diverge do homem cultural tanto no aspecto relativo à personalidade quanto a forma de se comportar. Aponta as discrepâncias com o fito de identificar o marco inicial e o final do desenvolvimento histórico comportamental do humano. Importa ressaltar que para o autor a dessemelhança entre o homem primitivo e cultural não reside nos fatores biológicos, àquela linha que Vigotski denominou de linha natural de desenvolvimento, mas sim no desenvolvimento social e cultural.

O segundo estágio do desenvolvimento se baseia e se erige fundamentalmente a partir daquele que o autor considera “básico estágio do desenvolvimento do comportamento”. Este estágio é nominado de treinamento ou estágio dos reflexos condicionados. É justamente um estágio diferenciado por não depender de caráter hereditário, mas sim é oriundo de experiências ou *pereživâni* individuais de cada animal. O treinamento ou condicionamento

depende da conexão existente entre os instintos hereditários e as reações deste estágio, ou seja, o reflexo condicionado está atrelado aos reflexos incondicionados ou reações hereditárias. “[...] Essencialmente, o treinamento não cria novas reações no animal, mas serve apenas para associar reações inatas, dando origem a novas conexões condicionadas entre as reações inatas e estímulos ambientais”. (Vygotsky & Luria, 1996, p.56).

Os autores relatam que existe outra característica do estágio do desenvolvimento comportamental. Os reflexos condicionados provocam novas funções biológicas, visto que

[...] os reflexos condicionados constituem mecanismo de adaptação muito mais reflexível, sutil e refinado; essencialmente, essas (mecanismo permite que) reações hereditárias instintivas se adaptem às condições individuais da existência de um dado animal. Se Darwin explicou a origem das espécies, Pavlov explicou a origem do indivíduo, ou seja, a biologia do indivíduo, experiência particular de um animal. (Idem, 57).

O desenvolvimento completo do referido estágio é próprio dos animais vertebrados, embora possamos encontrar certas reações bem primitivas de condicionamento em abelhas, formigas e caranguejos. Devemos explicar que o treinamento obtido em animais inferiores não passa de um comportamento instintivo. No caso de vertebrados superiores existe uma predominância de reflexos condicionados no conjunto das reações. “[...] Esses animais são os primeiros em que se encontra a plasticidade das capacidades inatas; surgem na ‘infância’ no sentido da própria palavra e, ligada a ela, o brinquedo ‘infantil’”. (Vigotski; Lúria, 1996, p.57).

O brinquedo é um exercício que representa a um tipo atividade instintiva, servindo também para manejar outros estímulos, representa a própria escola, como autotreinamento ou instrução. Vimos que este comportamento é próprio dos vertebrados, os caninos, os felinos e crianças “o brinquedo suplementa as disposições plásticas” por fundar-se numa conexão interna, já os invertebrados ainda que organizados, como abelha, formigas etc não conseguem. (Bühler, 1919/1930, p.9 apud Vygotsky & Luria 1996, p.57)¹

Neste estágio pode acontecer uma inversão do instituto natural, modificando-se muitas vezes na experiência individual o comportamento do animal, pelo fato dos reflexos condicionados estarem sobrepostos aos reflexos incondicionados observar-se-á ‘uma perversão dos instintos’, fato explicado detalhadamente por Kozulin (1990) em sua obra *The concept of regression in Vygotskyana developmental theory*. Sobre a ‘perversão do instinto’ Pavlov demonstra em seu experimento onde desenvolve o reflexo condicionado em um cão, fazendo uma cauterização em sua pele emitindo corrente elétrica. O cão depois de muito sofrimento começou a responder à queimação conforme respondia na presença da comida.

“[...] Nesse experimento simples, vislumbrou o protótipo das profundas mudanças que são produzidas em nossa natureza pela culturação (educação) e pela influência do ambiente sobre nós”(Vygotsky & Luria,1996, p.57-58).

O terceiro estágio do desenvolvimento do comportamento é erguido a partir do segundo é o último para os demais animais, mas não o será para os humanos. “[...] A presença desse terceiro estágio tem sido constatada, com certeza científica indubitável, somente no comportamento dos macacos antropóides superiores”. Darwin perquiriu exatamente sobre esses animais e estimulou que fosse descoberto o terceiro estágio nos macacos. Existem dados que nos levam a crer realmente na nossa evolução a partir do macaco.

Entretanto

[...] até bem recentemente, porém, continuava faltando um elo nessa corrente evolutiva que une o home ao mundo animal: o elo psicológico. Até agora, os psicólogos ainda não conseguiram demonstrar que o comportamento dos macacos mantém com o homem a mesma relação que sua anatomia.” (idem,p.58)

Percebemos que a passagem de um estágio de desenvolvimento para o outro, o traço dominante é o comportamento, nos aspectos essenciais no percurso da evolução psicológica surgem momentos categóricos, sobretudo o vínculo de amarração entre uma passagem de um estágio ao outro, sendo decisivas uma em relação à outra, para que o desenvolvimento se dê de forma pontual. Podemos dizer que este vínculo crucial é justamente o manuseio dos instrumentos, percebidos como uma força motora, propulsionando os diversos estágios do desenvolvimento.

Acreditamos que seja de suma importância citar uma passagem que relata a existência de três fenômenos, que são sintomas de sinalizadores de novas era na evolução do comportamento, que o autor considera ser “[...] *sinais de mudanças no tipo mesmo de desenvolvimento*”. (Vygotsky & Luria, 1996, p.52, grifos do autor).

[...] Consideramos críticas as seguintes etapas: o uso de instrumentos, nos macacos, o trabalho e o uso de signos psicológicos, no homem primitivo, e a ruptura da linha de desenvolvimento e desenvolvimento psicológico-natural e psicológico-cultural, na criança. Todo momento decisivo, crucial, é encarado primordialmente do ponto de vista de *algo novo* introduzido por esta etapa no processo desenvolvimento. Assim, tratamos cada etapa como um ponto de partida para o processo ulterior de evolução. (Vygotsky & Luria,1996, p. 52).

3.2.1.3 O desenvolvimento infantil

[...] O homem não nasce ser humano: ele se torna um. Ele tem dentro de si tanto do ser humano quanto o que assimilou do que é humano. tanto quanto viu,ouviu e cheirou à sua volta,tanto quanto as coisas feitas pelo trabalho social chegar às suas mãos e à sua linguagem.

E quanto às crianças que não viram nem ouviram nada?

Uma criança privada de quaisquer meios de obter informações acerca do mundo externo_ esta é a matéria- prima que tem a possibilidade de se tornar um ser humano. Em que medida este processo é bem sucedido é algo que depende da atividade conjunta de professor e criança. Juntos, têm de resolver um problema quase insolúvel: criar uma personalidade humana (Levitin,1979, p.14).

Elegemos este fragmento da obra de Karl Levitin (1936 -) *The Best path to man* por representar uma discussão valiosíssima sobre uma inquietação: a forma de um indivíduo se tornar parte da humanidade em um determinado momento da história.

O desenvolvimento infantil foi estudado por renomados pesquisadores amparados pelas diferentes linhas da psicologia (B.F. Skinner, Carl G. Jung, Carl Rogers; Jean Piaget, Lev S. Vygotsky,Sigmund Freud e outros) seguindo as diversas correntes epistemológicas.

Encontramos ao pesquisarmos sobre desenvolvimento e também na prática reconhecemos que na área de educação existe uma preeminência na utilização de Jean Piaget desde a formação de professores, na construção da proposta político - pedagógica e até o emprego do construtivismo na alfabetização. Percebemos também que numa escala hierárquica de apropriação e influência de linhas psicológicas, sucedendo Piaget encontra-se Freud, justamente pela temática frequentemente abordada e objeto de estudo ser o desenvolvimento infantil. Os profissionais da educação se amparam nas etapas de desenvolvimento intelectual de Piaget e nas questões relativas à sexualidade descrita por Freud em sua produção intitulado- "*Três ensaios de sexualidade*" – parte de sua obra completa. Freud estudou as zonas erógenas corporal (oral, anal, útero-genital e mamária) e delas estabeleceu as fases do desenvolvimento da sexualidade infantil, explicando a importância ou a influência residente em cada uma delas: oral (de 0 a 2 anos) existe uma excitação de prazer sexual na cavidade bucal, pois é o primeiro órgão a surgir como zona erógena e também através da sucção , o podem aparecer os impulsos sádico pelo aparecimento dos dentes” seria o prazer de comer/ser comido” ; a fase anal também considerada como anal- sádica(de 2 anos a 4 anos) pelo próprio erotismo que prevalece na relação estabelecida na atividade de defecação – o prazer liberado pelo movimento peristáltico realizado para reter e tentar “liberar” as fezes,mal comparando seria uma própria

“masturbação anal” e seguida de uma obsessão simbólica pelas fezes que na perspectiva psicanalítica reside um conteúdo do ato de lidar com dinheiro; a fase fálica¹ (de 3 anos a 5 anos) época em que há uma certa união das pulsões parciais. Nessa fase tanto na menina quanto no menino, se dá pelo primado do órgão genital masculino conforme Freud “[...]É de se notar que não são os órgãos genitais de ambos os sexos que desempenham papel nessa fase,mas apenas o masculino (o falo).(Freud, 1978,p.205). No caso da menina ela até procura imitar os atos dos meninos,porém percebe que o clitóris é inferior ao pênis que o menino possui, por conta de um desapontamento ,pela impotência (falta do símbolo do poder) frequentemente a menina rechaça nesse momento a vida sexual.A fase da latência (de 5 a 10 anos) a criança canaliza sua energia psíquica para fortalecer o seu ego, se tornando melhor equipado para poder lutar contras os impulsos que aparecerão nos anos vindouros, existe uma necessidade de se adaptar aos novos ambientes. A criança passa a notar ou dar mais importância àquilo que acontece no seu mundo externo, na escola, nos colegas, nas atividades lúdicas, enfim busca novos ídolos fora do ambiente familiar.

E a fase genital que se instala na puberdade e marca a transição da sexualidade da adolescência para a sexualidade adulta. Deixamos claro aqui, que não é nossa intenção trabalhar os conteúdos psicanalíticos freudianos,apenas apresentamos noções daquilo que Freud escreveu na fase de desenvolvimento infantil.

No que diz respeito a Piaget afirma que existem 4 períodos no processo evolutivo da espécie humana perpassando pelas diversas faixas etárias ao longo do seu processo de desenvolvimento :Sensório-motor (0 a 2 anos); Pré- operatório (2 a 7 anos); Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos) e Operações formais (11 ou 12 anos em diante). Novamente deixamos claro que o nosso objetivo é apresentar o desenvolvimento infantil na perspectiva vigotskiana, embora reconheçamos a importância dos estudos de Piaget, da psicogênese. O que pensamos ser importante assinalarmos no momento é que existe uma divergência entre o pensamento de Vigotski e o de Piaget correlação ao desenvolvimento infantil. Para Vigotski a criança aprende para desenvolver. Já para Piaget a criança desenvolve para aprender.

Acreditamos que para descrevermos os estudos do desenvolvimento infantil afora os autores que destacamos no início do subseção é essencial nos reportamos a Wallon, pelo fato de ter sido um pesquisador marxista, de conduzir seus estudos pelo método dialético, por ter freqüentado os congressos na Rússia, além de ter sido contemporâneo de Vigotski.

Reportando-nos, então, ao Congresso de Psiconeurologia em São Petesburgo (Russia),em 1924, local em que Vigotski se apresentou pela primeira vez para os renomados psicólogos pesquisadores soviéticos, devemos citar que esteve presente também nesse evento,

Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879 – 1962)¹. Entretanto (os célebres pesquisadores – o soviético e o francês) não tiveram a oportunidade de se encontrar. Ainda assim, mesmo distantes, Vigotski, Wallon e seus colaboradores desenvolveram importantes debates entre as produções histórico-culturais e as piagetianas nos anos que se seguiram. Vale dizer que ao nos referirmos às produções histórico - culturais estamos nos reportando aos trabalhos de Luria, Vigotski, Leontiev e demais estudiosos da antiga União Soviética que seguiam essa base epistemológica.

Pensamos que seja importante fazermos uma avaliação sobre os pontos convergentes e os divergentes que possam contemplar nas pesquisas e obras dos referido autores examinando sob três diferentes áreas: metodológica, epistemológica e no tocante ao desenvolvimento.

Avaliando as teorias sobre periodização propostas por Vigotski e Wallon merece destacarmos que ambas são fundamentadas no materialismo histórico dialético, donde se pode concluir que não existe divergência epistemológica. Estando os dois autores comprometidos com a mesma base fundante, se preocupando com o desenvolvimento e humanização do homem. No entanto é importante apontar a presença de uma distinção de estilo, de situação cultural e de, sobretudo devido a fatores históricos, em relação aos demais estudiosos soviéticos pelo fato de Wallon não se posicionar claramente marxista, pelo pouco que ampara seus trabalhos com citações diretas de Lenin, Marx e Engel ainda que seus pressupostos teóricos metodológicos sejam os mesmos.

Temos que nos colocar historicamente no contexto que os soviéticos pertenciam naquele momento, não podemos nos certificar se era uma prática rotineira citar os pesquisadores marxistas ou se por um acaso seria uma exigência (ou uma forma de atendimento a critérios, submissão) do regime imperante. preceitos marxistas tal qual acontece nas produções de Luria, Leontiev, Vigotski etc.

É importante destacar que o monismo materialista-é uma das premissas essencial advogada pelos psicólogos soviéticos e pelo francês Wallon, uma defesa em que a existência precede a essência, “[...] ou os fenômenos psíquicos existem e então são materiais e objetivos ou não existem e não podem ser estudados” (Vigotski, 1999).

Existem autores como Espinoza e Hengel, metafísicos, idealistas e antagônicos no tocante aos aspectos filosóficos Entretanto, ambos contribuíram com substrato filosófico para a fundamentação teórica que podem ser percebidas principalmente no diálogo com as obras de Claparède, Piaget, Montessori, Stern, Koffka, Engels, Freud, etc. Os autores soviéticos buscavam uma psicologia que desse suporte aos pressupostos de Marx e de Lenin era

inconcebível permitir os princípios da unidade psicofísica, que no caso a mente moldar uma unidade dialética dupla.

Conforme. Sergei Leonidovich Rubnstéin (1889-1960), na década de 50, empenhou-se contra-argumentando as críticas feitas sobre as bases epistemológicas filosóficas de sua psicologia, consideradas inapropriadas por afiançarem a unidade psicofísica. Fazia-se necessário permutar tal princípio psicofísico inaceitável pelo monismo materialista, uma forma de reedificação pavloviana da psicologia.

Ressaltando os processos da fisiologia do cérebro, os autores soviéticos compreendiam que o homem é o resultado da relação com a realidade e não apenas produto de predeterminações, como diriam os pesquisadores aficionados pela biologia, por questões ambientais ou metafísicas., desse modo defendiam também a indissociabilidade entre a idéia e a matéria, o subjetivo/objetivo, em virtude de sua unidade ser justamente a constituição da essência humana.

[...] É possível identificar, nas críticas que faz Wallon às diversas abordagens da psicologia ou filosofia, a constante intenção de tentar superar dicotomias e análises reducionistas. Esta intenção permanente, traço característico de sua atitude teórica, reforça a atualidade de seu pensamento; afinal, a superação dos dualismos continua sendo uma questão da máxima relevância no debate teórico contemporâneo. Segundo nosso autor, o materialismo dialético, ao coordenar pontos de vista apresentados sob forma exclusiva e absoluta pelas diferentes doutrinas filosóficas, é a única abordagem que permite a superação das antinomias que entravam a objetiva compreensão da realidade. Buscando a compreensão dos fenômenos a partir dos vários conjuntos dos quais participa e admitindo a contradição como constitutiva do sujeito e do objeto, este referencial apresenta-se como particularmente fecundo para o estudo de uma realidade híbrida, como é a da psicologia (Galvão, 1998, p.22).

A origem do psiquismo é sócio-histórica, posição defendida pelos pesquisadores soviéticos, nesse sentido o cérebro não seria a parte fisiológica mais importante, contudo sem ele o psiquismo não existe. Tem que existir uma integração entre o orgânico e o social, haja vista que o homem é ontologicamente social.

Vega (1983) escreve que

[...] O modelo de Vigotski conta com outras premissas diferentes das idéias mecanicista de Pálov. Vigotski parte do princípio do desenvolvimento dialético da matéria-cérebro e isto lhe permite propor diretamente o fato da formação que Leontiev chamou de ‘órgãos cerebrais funcionais’ ou sistemas que permitem o cérebro humano executar tarefas qualitativamente diferentes das que são capazes pelos órgãos morfológicos que todo homem possui no cérebro por ser homem. (p.134).

Vigotski, Wallon e os marxianos colaboradores de Vigotski criticavam as concepções mecanicistas e idealistas há seu tempo, faziam uma complexa análise histórico-comparativa da ciência psicológica existente, internalizando e apropriando-se dos pontos relevantes e dos avanços e apontando os pontos críticos. A partir da apropriação desses conteúdos e integrados à produção que vinha sendo desenvolvida, acontecendo uma superação por incorporação as teorias ora analisadas.

Para Mahoney & Almeida e Almeida (2007),

[...] fica explícito que os autores defendiam que, para o efetivo desenvolvimento dos indivíduos, é necessário uma radical reestruturação da sociedade. Tanto Wallon quanto Vigotski e o seu grupo elaboraram um corpo teórico com uma intencionalidade específica, qual seja, entender e promover o pleno desenvolvimento psíquico dos homens numa sociedade mais justa e solidária. Enfim, suas produções tinham como objetivo investigar o desenvolvimento sócio-histórico do homem em sua gênese e multideterminação, observando sempre a totalidade dos fenômenos, na busca de sua essência. Afinal, como apontou Marx, no *O Capital*, se aparência e essência coincidissem, toda ciência seria supérflua (Mahoney; Almeida e Almeida, 2007, p.6).

Acreditamos que é sempre valioso repetirmos que,

[...] A Psicologia materialista requer de nós mais que a incorporação dialética dos princípios materialistas para fundamentar os problemas psicológicos ou exemplificar os princípios de dados psicológicos concretos: o método dialético deve tornar-se o método de análise psicológico. Nesse sentido, a psicologia contemporânea Não pode descansar tranqüila com a simples interpretação de sua matéria do ponto de vista subjetivo enquanto se acomoda em dados da velha psicologia empírica; ela deve, na verdade, estudar seu material por meio de método dialético, que deve desempenhar papel central, dominando outros métodos mais específicos (Leontiev, 1977, p.53-54)

Encontramos um fragmento da obra de Wallon que também explica a preciosidade da dialética para a Psicologia marxista,

É ela (a dialética marxista) que dá à Psicologia o seu equilíbrio e a sua significação, que subtrai à alternativa dum materialismo elementar ou dum idealismo vago, dum substancialismo grosseiro ou dum irracionalismo sem horizontes. É ela quem mostra simultaneamente ciência da natureza e ciência do homem, suprimindo deste modo a ruptura que o espiritualismo procurava consumir no universo entre a consciência e as coisas. É ela que lhe permite considerar numa mesma unidade o ser e o seu meio, as suas perpétuas interações[*sic*] recíprocas. É ela que lhe explica os conflitos dos quais o indivíduo deve tirar a sua conduta e clarificar a sua personalidade. (...) O materialismo dialético interessa a todos os domínios do conhecimento, tal como interessa ao domínio da acção[*sic*]. Mas a psicologia, principal fonte

das ilusões antropomórficas e metafísicas, devia, com mais relevo que qualquer outra ciência, encontrar nele a sua base e a sua direcção [sic] normais (Wallon, 1975a, p. 67).

3.2.1.4 Os períodos de crises no desenvolvimento da criança e do adolescente na concepção vigotskiana

O segundo grupo de pesquisadores fez várias tentativas e apostaram no desenvolvimento infantil como critério convencional para a sua periodização. Pável P. Blonski (1884-1941)¹ foi um desses estudiosos que acreditava que os períodos deveriam estar relacionados com a primeira troca de dentição. Seria uma forma de diferenciar um estágio do outro “[...] 1) indicativo para determinar o desenvolvimento geral da criança; 2) facilmente acessível a observação e 3) objetivo. A dentição satisfaz a essas exigências”. (Vigotski, 2006, p.251). Parece que esta teoria era plausível visto que existe todo um período mais ou menos certo ou igual de troca dentária em crianças da mesma faixa etária, salvo às exceções àquelas crianças possuidoras de alguma alteração genética. Existem até as épocas das crianças com dente de leite, a primeira troca entre 6 a 7 anos de idade, o tempo em que os dentes decíduos começam a ser substituídos pelos permanentes, depois nascem os molares e assim, essas etapas da dentição são vivenciadas pelos humanos em condições normais.

Enfim Blonski (1930, p.110-111) diferencia três estágios da criança pela dentição: [...] a infância absolutamente sem dente (primeiro semestre); o estágio da aparição dos dentes de leite (segundo semestre) e o estágio que rompem os pré-molares e os caninos (terceiro ano de vida pós-natal). (Blonski apud Vigotski, 2006, p.252, tradução nossa).

Um segundo tipo de esquema de periodização da infância foi proposto por K. Stratz baseando-se como critério principal o desenvolvimento sexual. W. Stern (1871-1938) se valeu de critérios psicológicos, seriam fases bem estruturadas. Na primeira infância a criança estaria voltada para as atividades lúdicas (até seis anos), do período de estudos (presença de jogos, brincadeiras e do trabalho) e a época da maturação/adolescência (dos 14 aos 18 anos) momento que procuram independência e fazem projetos de vida para o futuro.

Vigotski aponta três críticas: a periodização se encontra amparada numa análise subjetiva, ainda que esboce indícios objetivos; os estudos apregoam um único critério com o fito de demarcar todas as idades, fato que deixa margem para uma comparação, um igualamento de todos os comportamentos infantis por um simplesmente um único sinal, desconsiderando as particularidades individuais; em suma Vigotski (2006) destaca que é justamente o meio o fator indispensável para se ter uma justa idéia da ação do meio sobre a

sociedade. Concluindo a crítica se reduz ao fato do grupo se ater somente no sintoma e não na essência, a causa determinante desse sintoma, perdendo de vista o caminho metodológico, apostando numa concepção anti-dialética e dualista sobre o desenvolvimento infantil.

O terceiro grupo procura separar as particularidades cruciais de todo o desenvolvimento. Inclui-se aqui Arnold. Gesell (1880 - 1961) que tenta fundamentar a periodização do desenvolvimento infantil na troca de seu ritmo interno, na determinação do “volume atual do desenvolvimento”. O autor subdivide a infância em períodos isolados, melhor dizendo como se fosse um processo gradativo de diminuição do crescimento e aposta que os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento posterior.

Concordamos com o autor baseando-nos em nossa experiência clínica e de pesquisadora que a preocupação com o desenvolvimento adequado, o cuidado (alimentação, sanitarismo, afetividade etc) as intervenções (vacinações, visitas médicas, estimulações psicomotoras etc) e, sobretudo as mediações do adulto com conhecimento nestes primeiros anos de vida da criança são fatores emergenciais, são condições *sine qua non* para a humanização e hominização, para que este infante chegue à idade adulta em condições dignas; mesmo porque a organização social é derivam das relações sociais da vida material, das condições físicas, neurológicas, emocionais, afetivas e psicológicas individuais tal e qual acontecem na realidade e não é simplesmente algo que perpassa pelo imaginário. Gesell desenvolveu uma escala “evolutiva” de desenvolvimento contemplando como deve ser o desenvolvimento da criança em cada faixa etária de sua vida, até para servir como parâmetro de normalidade, para percebermos se a criança está se desenvolvendo de forma ideal ou se precisa de intervenções. É um instrumento importante para quem trabalha com crianças com deficiência na clínica e sua utilização é muito mais valiosa nas Escolas Especiais. Aqui não estamos colocando em questão o método, mas sim a validade do instrumento.

Para Marx

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (Marx; Engels, 1993, p.37).

Para Marx (1993) é justamente nesta vida material que o homem faz história, para o homem, ter essa condição, de chegar fazer sua própria história é vital segundo o autor ter condições mínimas de sobrevivência e perpetuação da espécie de: viver; comer, beber, vestir-

se, ter um lugar pra morar etc. Assim, este é o primeiro ato histórico do homem - produzir essas condições, a satisfação dessas necessidades, a sua vida física, material etc. e o profissional em contato com crianças deficientes, ou com atrasos de desenvolvimento físico, mental ou até mesmo global, ao ter um aparato que o leve a identificar aquilo que está justamente faltando na criança, a partir daí ele promoverá mediações que viabilize a internalização e a apropriação do conhecimento para que estas crianças possam desenvolver a seu modo e em seu tempo, dando um salto qualitativo, aprendendo de maneira diferente das crianças sem deficiência, sem transtornos.

Penso que cabe ao profissional que atende a criança, o mediador, seja ele psicólogo, professor, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional, optar por suas práxis. O instrumento (a escala evolutiva) é somente um veículo que somado às observações, aos conteúdos de história de vida da criança (anamnese) e etc corroborará com elaboração de um diagnóstico explicativo, com mais um dado importante nos propiciando uma aproximação mais fidedigna do nível do desenvolvimento em que a criança possivelmente se encontra. Agora o caminho para as mediações poderão sim, ser fundamentados no materialismo histórico- dialético.

Segundo Beaton e Calejon (2002) No tocante ao diagnóstico existe uma real necessidade de se ter conhecimento tanto do desenvolvimento atual, o que já se encontra presente, quanto àquele que a pessoa ainda possa desenvolver através da intervenção e ou ajuda de outros, “[...] é um aspecto de caráter teórico e metodológico legado pela concepção histórico-cultural a uma possível teoria sobre a avaliação, diagnóstico e orientação psicológica”.

Juntamente com esta concepção anterior, os autores afirmam que é necessário trabalhar no diagnóstico de maneira explicativa e de modo algum se ater somente em análise descritiva e classificatória, fator crucial para na etapa a posteriori promover uma intervenção ou mesmo reformular uma nova orientação para o processo de desenvolvimento e formação da pessoa em questão. Também Beaton e Calejon (2002, p.96) em conformidade com a nossa maneira de realizar um diagnóstico mais explicativo, eles “[...] retoma-se do método clínico, o papel da história do sujeito”. É importante salientar que não podemos nos prender aos fatos históricos patológicos que nos são apresentados, é de suma necessidade considerar a dinâmica desse processo, as manifestações interpessoais e intrapessoais, de que maneira surgiu esse processo patológico, “qual foi seu devir”, se houve envolvimento de outras pessoas ou mesmo ações passíveis de interferência no contexto social e histórico sobre o investigado em questão.

Para os autores, [...] Conhecer tudo o que se possa, em função de como se produz o desenvolvimento do ser humano, torna-nos capaz de construir uma explicação do porquê [sic] nesse sujeito, em particular, se deu esse desenvolvimento individual”.(Beaton; Calejon,2002,p.96).

Justificando ainda, a nossa defesa em nos valer da escala evolutiva de Gesell, buscamos apoio, na fundamentação em Beaton e Calejon (2002),

[...] Nesta concepção postula-se, no campo do diagnóstico, a relação necessária entre dados empíricos e sua explicação por meio de uma reflexão racional. Este processo é alcançado ao relacionar e comparar os dados com a teoria de desenvolvimento infantil que adotamos e as características apresentadas no processo de desenvolvimento infantil e do ser humano em geral; por isso aceita-se a utilização das chamadas provas psicológicas, mas descarta-se a possibilidade de que, apenas, Por meio delas, seja possível chegar a um diagnóstico como o que se postula. Torna-se necessário, como já mencionamos, um conhecimento profundo da dinâmica histórica, da teoria existente e, com tudo isso, recorrer ao método de análise teórico e racional para poder aproximarmo-nos com maior efetividade do diagnóstico”(Beaton; Calejon, 2002,p.96-97, grifo nosso).

Entretanto Vigotski critica a metodologia empregada por Gesell, sinalizando que este pesquisador se fundamenta numa concepção anti-dialética e dualista do desenvolvimento infantil e que dessa maneira estaria inviabilizando o aparecimento de algo novo capaz de produzir mudanças qualitativas, que seria tão somente um crescimento e um desenvolvimento dado desde o princípio. Vigotski (2006) aponta onde se encontra o ponto falho em Gesell:

[...] Segundo esta teoria, no desenvolvimento não surge nada de novo, não se produz trocas qualitativas, tão somente cresce e desenvolve como já acontece desde o princípio. Porém na realidade o desenvolvimento não se esgota por esquema ‘mais - menos’.O caracterizam, em primeiro lugar, formações qualitativamente novas, com ritmo próprio que precisam sempre medições especiais.É certo que nos primeiros anos se observa um ritmo de desenvolvimento máximo das premissas que condicionam o desenvolvimento posterior da criança. Os órgãos e as funções elementares básicas amadurecem antes que as superiores. Contudo, é errôneo supor que todo o desenvolvimento se limita ao crescimento das funções elementares, essenciais, que são as premissas das facetas superiores da personalidade. Se investigarmos as facetas superiores o resultado seria inverso; o ritmo, a cadência de sua formação seria mínima nos primeiros atos do drama geral do desenvolvimento e o máximo ao final dele mesmo. Nos temos referido a teoria de Gesell como exemplo daqueles insuficientes intentos de dividir em períodos de idade o desenvolvimento infantil, que se detém ao meio do caminho quando passam da periodização sintomática a essencial.(Vigotski,2006,p.254, tradução nossa)

Apontamos as críticas de Vigotski sobre os pesquisadores que de sua época estudavam também sobre o desenvolvimento e dentro da metodologia deles foram capazes de explicar/validar suas experiências. Devemos então agora questionar o que é periodização? Como seria a proposta de Vigotski para a periodização do desenvolvimento infantil? Vigotski nos responde indicando onde encontrar a fundamentação para a periodização: [...] Deve ser buscadas nas mudanças internas do próprio desenvolvimento; apenas as voltas e reviravoltas de seu curso podem proporcionarmos uma base sólida para determinar os principais períodos de formação da personalidade da criança que chamamos idades”(Vigotski,2006,p.254).

A partir da teoria dialética materialista marxista, Vigotski (2006) alicerça os critérios para a diferenciação do desenvolvimento infantil, apreciando o desenvolvimento como processo cultural e como tal se distingue pela unidade entre o material e o psicológico e entre o pessoal e o social. Nesse sentido indubitavelmente não há, nem pode haver, de jeito nenhum outro critério somente o das novas formações para se distinguir os períodos concretos do desenvolvimento das idades. Assim existem novas formações, novos tipos de estrutura da personalidade e também de sua atividade, são fatores que determinam as modificações orgânicas, psicológicas e sociais, a consciência da criança, a própria interação dela com o seu meio, afinal, seria todo o seu desenvolvimento em um determinado período. Para o autor, a periodização deve considerar as mudanças que sucedem nas atividades da criança, em virtude da mudança integral que ocorre em sua personalidade, nas suas estruturas internas durante o processo. Ocorre assim, um processo em movimento e mudança, produto de um processo dialético exercido ao longo do curso geral do desenvolvimento da criança, pelas transformações biológicas, culturais e históricas que produzem condições revolucionárias para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Através de pesquisas puramente empírica, a psicologia conseguiu demonstrar que as mudanças ocorridas em determinadas idades, conforme Blonski (1930, p.7) citado por Vigotski (2006) podem se dá de maneiras abruptas, críticas, como também pode acontecer de maneira gradual e lenta. O autor dividiu em etapas e estágios os períodos da infância separados entre si por crises mais (etapas) ou menos (estádios) violentas. Nas idéias de Blonski os períodos de desenvolvimentos são caracterizados por períodos de estabilidade (contemplando mudanças graduais e lentas) e por períodos de crises.

Podemos notar que existe um sistema complexo e extenso de desenvolvimento no qual há uma dinâmica lógica instaladas nos processos de viradas, melhor dizendo, nas superações da criança. No decorrer das idades, a criança passa por momentos estáveis e

momentos de crises assinalados pela transição e necessidade de superar as funções que requerem conexões e mudanças no desenvolvimento para lograr um novo estágio.

Para Vigotski (2006) os períodos de crise,

[...] que se intercalam entre os estáveis, configuram pontos críticos, de viradas, no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um por cesso dialético onde a passagem de um estágio para o outro não se realiza por via evolutiva, mas revolucionária. (Vigotski, 1932 – 1934/2006, p. 258).

Percebemos que os períodos considerados estáveis foram os mais pesquisados, entretanto os períodos de crises parte do desenvolvimento mais comprometido pelas manifestações violentas, não foram sistematizados, nem tão pouco inseridos na periodização geral do desenvolvimento infantil, conforme Vigotski (2006). Essa “exclusão” se deve ao fato dos investigadores atribuírem tais crises como um estado de enfermidade do desenvolvimento, um desvio da normalidade. Porém, Vigotski (2006) assinala que os pesquisadores seus contemporâneos definitivamente não negavam as ocorrências de crises no desenvolvimento da criança ainda na tenra idade.

Os períodos de crise foram estudados exaustivamente por Vigotski na tentativa de compreender sua manifestação longe de tratá-los como patológicos, pesquisava intencionalmente de forma positiva essas bruscas alterações de condutas. Para o autor, essas crises num breve período de tempo provocam mudanças relevantes na personalidade infantil.

[...] Em muito breve espaço de tempo a criança muda por inteiro, os traços básicos de sua personalidade se modificam. Desenvolve de forma abrupta, impetuosa, que adquire, em ocasiões, caráter de catástrofe; recorda um curso de acontecimentos revolucionários tanto pelo ritmo das mudanças, como pelo significado dos mesmos. São pontos de viradas no desenvolvimento infantil que tem, às vezes, a forma de agudas crises (Vigotski, 2006, p.256, tradução nossa).

Tais crises refletem os pontos de virada no desenvolvimento da criança marcado por abruptas mudanças, irascível, um fato revolucionário, tanto pelo compasso das mudanças como pelos seus significados. Podemos apresentar três peculiaridades descritas por Vigotski próprias dos períodos de crises.

A primeira peculiaridade desses períodos diz respeito à própria indefinição entre o início e o término das crises e as idades limítrofes, inclusive a manifestação dessas crises não têm período determinado. Como escreve Vigotski (2006, p.256) “[...] a crise se origina de forma imperceptível...” fato que se torna dificultoso determinar exatamente tanto o seu início

quanto sua terminalidade. Existem manifestações abruptas que ocorrem em um ponto culminante justamente no meio desse período. Importa relatar que as crises contemplam um ponto culminante durante as elas, é uma característica encontrada em todas as idades, o que as torna substancialmente diferentes das etapas de estabilidade do desenvolvimento infantil, estando atreladas ao movimento brusco e punzante do desenvolvimento infantil.

A segunda peculiaridade reside no fato da difícil convivência apresentada pelas crianças nesse período, conseqüentemente gerando conflitos no relacionamento interpessoal. Pode ser comumente encontrado uma falta de interesse pelos estudos formais, naquelas crianças que normalmente se encontram na faixa etária de frequentar escola, propiciando uma queda no rendimento no estudo e na capacidade de trabalho.

Devemos esclarecer que a intensidade dessas particularidades acontece de forma dessemelhante de criança para criança, podendo até em alguns casos a crise passar de maneira imperceptível. As manifestações não seguindo um padrão, em alguns casos não chegam a prejudicar o rendimento escolar, a violência não se faz presente, fato que induz aos pesquisadores a considerarem que o meio externo é determinante da maneira como se manifestação e decorrem as crises nas crianças. Ocorre que a do adulto e dos diversos instrumentos mediadores presentes no contexto externo da criança são cruciais para a manutenção da tranqüilidade infantil durante a vivência desse período. Nesse sentido Vigotski assinala que “[...] a lógica interna do próprio processo do desenvolvimento é que provoca a necessidade tais como períodos críticos, de mudanças, na vida da criança e não na presença ou ausência de condições específicas exteriores” (Vigotski, 2006, p. 256, tradução nossa).

Isto quer dizer que a crise acontece motivada por alterações internas inerentes ao desenvolvimento da pessoa, manifestadas através de transformações bruscas no decorrer do desenvolvimento. Entretanto é importante relatar que as diferentes condições externas são determinantes da maneira como estas manifestações dar-se-ão em diferentes crianças.

No tocante á terceira peculiaridade das idades críticas, é para o autor quiçá a mais importante no sentido teórico, porém menos clara, como se compreende nas palavras de Vigotski, a que mais dificulta um adequado entendimento da natureza do desenvolvimento infantil, considerada dentre todos os períodos a índole negativa do desenvolvimento. Os pesquisadores distinguem o desenvolvimento da criança no período crítico, do desenvolvimento do período de estabilidade. Afirmam que naquele período o desenvolvimento é menos criador, muito mais destrutivo.

Vigotski escreve que,

[...] o desenvolvimento progressivo da personalidade da criança, fica interrompido a capacidade de criar o novo, como se manifesta na idade estável, pára provisoriamente durante os períodos de crise, se estagna temporalmente. Passam a retardar a extinção frente e retirada de processos, decomposição e desintegração de tudo o que se formou na etapa que caracteriza a criança anterior a esta idade. (Vigotski, 2006, p.257, tradução nossa).

Nesse período o comportamento das crianças muda radicalmente, passam a ser desobedientes, contestadoras, criando muitas vezes conflitos com professores, com os pais, enfim com aqueles adultos de sua convivência diária. Lev Nikoláievich Tolstói (1828 – 1910)¹ “[...] definiu metafórica e certamente esses períodos de crises no desenvolvimento infantil como o deserto da infância” (Tolstói apud Vigotski, 2006, p. 257, **tradução nossa**).

Acreditamos que o autor empregou o termo “deserto” fazendo uma comparação ao terreno árido do deserto, inóspito, onde não se consegue produzir, então se remete às dificuldades com as quais nos deparamos com os adolescentes pelos próprios “tormentos, incertezas” que são afligidos. Trata-se de uma fase rebelde, assim nominada não somente pelo senso comum, mas também por diversos autores que estudaram esse período, que infelizmente não foram nominados por Vigotski em seu trabalho. Segundo tais autores mencionados por Vigotski não se dá para perceber avanços em meio a tantos sintomas de rebeldia, isolamento, depressão – um desinteresse geral por atividades que dantes eram prioritárias, praticadas na grande maioria de seu tempo.

Tais conceitos relativos às diversas idades críticas (as crises) de acordo com Vigotski introduziram-se na ciência de maneira empírica a partir de observações e vivências, experiências extraídas pela convivência com infantes, entretanto não fizeram uma pesquisa epistemológica, apurada a respeito. A partir dessa visão apriorística de empirismo passam a perceber as crises como manifestação de luta contra as mudanças externas que ocorrem na vida do indivíduo. Nesse sentido os pesquisadores empiristas oferecem explicações para cada o período de crise. Vigotski (2006) escreve que existe um período de transição entre uma etapa e outra do desenvolvimento infantil, esse interstício é caracterizado pelas crises assim identificadas: crise pós-natal fase que separa recém nascido (o embrionário) do primeiro ano de vida do bebê (2 meses a 1 ano); a crise do primeiro ano que é o marco inicial da infância – infância precoce (1 ano a 3 anos de idade); a crise dos três anos, fase em que a criança se apresenta voluntariosa, parte para o enfrentamento tornando difícil a educação; a crise dos sete anos uma fase intermediária entre a pré-escola e a puberdade (3 anos a 7 anos). Nessa fase existe uma inconsistência visto que uma criança entre sete e oito anos já não frequentam

a pré-escola ao mesmo também, de uma maneira extremada, não é um adolescente. Eles se encontram numa época de transição escolar a pré-puberdade, não pertence à pré - escola (educação infantil) nem a escolar onde contempla os alunos que estão na puberdade; crise dos 7 anos –idade escolar (8 anos a 12 anos) ; temos a crise dos treze anos – a puberdade (14 anos a 18 anos) época difícil de se lidar, os hormônios estão se modificando, a parte anatômica já não lhe permite negar que deixou de ser criança, surgem novos traços de personalidade, existe toda uma pulsão sexual aflorando e o adolescente acredita que já pode ser dono de sua vida, impera uma exacerbada rebeldia. E a crise dos 17 anos. (Vigotski, 2006, p.261).

Para Vigotski as manifestações do jovem em se colocar em condições de enfrentamento numa demonstração, que tem personalidade que quer fazer escolhas representa um significado positivo, naqueles casos onde o jovem se apresenta de forma apática passa por este período de crise placidamente provavelmente estará acontecendo um atraso no desenvolvimento, das questões afetivas e volitivas da personalidade do jovem. A intransigência, todo o ato de contestação é um sinal positivo para Vigotski.

[...] a investigação na realidade demonstra que o conteúdo negativo do desenvolvimento dos períodos de críticos é tão somente a face inversa ou velada das trocas, das mudanças positivas da personalidade que configuram um sentido principal e básico de toda idade crítica. [...] o trabalho destrutivo se realiza nos períodos indicados tanto quanto é imprescindível para o desenvolvimento das propriedades e os traços de personalidade (Vigotski, 2006, p.259).

3.3 Vigotski e a Nova Defectologia: Fundamentos em Defesa do Desenvolvimento da educação da Criança Anormal

Torvado vem na vista, como aquele que não se vira nunca em tal extremo. Nem ele entende a nós, nem nós a ele, Selvagem mais que o bruto Polifemo. Começo-lhe a mostrar da rica pele De Colcos o gentil metal supremo. A prata fina, a quente especiaria. A nada disto o bruto se movia

Camões, Lusíadas, V, 28

Nesta seção discorreremos sobre a *defectologia* terminologia utilizada por Vigotski que em nossos dias poder-se-ia denominá-la de Educação Especial. Priorizaremos a utilização

do da obra L. S. VIGOTSKI- Obras Completas Tomo V - tradução cubana datada de 1989. Contudo, quando necessário não nos furtaremos de citar outras obras de Vigotski e produções de demais autores marxistas que poderão contribuir na elaboração textual reforçando o nosso posicionamento, o caminho metodológico inicialmente escolhido e, sobretudo naquilo que diz respeito ao DISC.

3.3.1 Estudo de Vigotski Para a Educação do Mentalmente Retardado⁵²

O retardo mental, denominação empregada na década de 30 do século passado inclusive no trabalho de *defectologia* de Vigotski (1989) reside no primeiro plano e o agravante é a debilidade intelectual da criança. Acreditava-se que todos os demais aspectos relativos à personalidade dessa criança débil e /ou retardada mental fossem formadas como aspecto secundário e a sua gravidade era atrelada às características do defeito intelectual. Em algumas crianças as diferenças quando não eram marcantes, passando muitas vezes despercebidas. Neste sentido era considerado como sendo um caráter diferencial entre crianças com e sem defeito na esfera afetiva e volitiva. Para Séguin citado por Vigotski (1896-1934) “[...] todos os defeitos destas crianças, o principal é a falta de vontade” (Vigotski, 1989, p.205).

A falta de vontade das crianças com retardo é um transtorno principal presenciados nelas. Para Seguin, a vontade primária pode ser comparada a uma pedra [...] mas não a pedra que fecha todos os edifícios como base”. Acredita que os impulsos volitivos elementares, primários são mais fundamentais, e afetam profundamente essas crianças com defeito, pela ausência da capacidade intelectual, moral, não tem aspiração, não possuem habilidades *per se* “[...] fisicamente não podem, intelectualmente, não sabe; psiquicamente não desejam” (Seguin apud Vigotski, 1989, p. 205).

O percentual de crianças que nascem com deficiência intelectual é bem grande detctam-se aproximadamente 10% da população mundial possuem uma deficiência e desses quase 5% são deficientes intelectuais.A etiologia quando identificada viabliza um melhor entendimento sobre a deficiência intelectual.Entretanto, a deficiência mental profunda,hoje nominada de DISC,conforme a American Phiatric Association(APA) (2000) é facilmente identificada pelas causa que a originam. O Manual Diagnóstico Estatístico de Transtorno Mental DSM –IV e a Association on Mental Retardation – AAMR, a deficiência mental,

⁵² Nomenclatura utilizada por Vigotski (1989) e outros autores nas décadas de 1920 e 1930.

[...] refere-se a um estado de funcionamento intelectual significativamente inferior à média esperada para pessoas da mesma idade e nível de experiências semelhante, associado às limitações em, pelo menos, dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, competências domésticas, utilização dos recursos comunitários, aptidões escolares, autonomia, lazer e trabalho, saúde e segurança (Barroco, 2007).

No entanto para Vigotski todas as crianças podem aprender, elas aprendem de maneira diferente, cada qual em seu tempo. Considerando todas as dificuldades que possamos encontrar nas crianças com deficiência intelectual no processo educativo temos que levar em conta a capacidade que a criança deficiente tem da compensação. O seu próprio defeito, a sua menos valia lhe dá forças para lutar e conseguir de algum modo se apropriar do conhecimento, dando aquilo que Vigotski chama de “salto qualitativo”.

Introduzimos a seção colocando alguns conceitos, condições que estão presentes nos deficientes. Assim, para mais bem compreendermos a teoria vygotstskiana sobre a educação e o desenvolvimento da pessoa com deficiência, vale recuperarmos o marco da Educação Especial: o estudo de Vitor, o menino selvagem.

Esse caso famoso deu-se após a Revolução Francesa. De acordo com Mendes (1995), depois desta Revolução surgiu um movimento filosófico em prol da educação “incondicional”, como único recurso, última instância para desenvolver as pessoas dando-as melhores condições de vida. A educação passou a ser vista como “recuperadora”, como “garimpadora” de potencial do ser humano, atendendo até mesmo as pessoas com deficiência mental.

O médico Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) nos primórdios do século XIX sistematizou um método pedagógico para deficientes. É tido como o primeiro na história a tentar educar uma criança tida como ineducável. Ela tinha de doze anos de idade, um menino selvagem – Vitor, *Selvagem de Ayeron*. De posse de um diagnóstico de idiotia, observando e comparando o comportamento de Victor, percebeu que ele seria um aluno educável com condições de ser humanizado, socializado.

Na floresta de Lacaune distrito de Aveyron, na França, em 1797 um menino foi pela primeira vez visto, correndo nu como um quadrúpede, fugindo do contato com outros humanos que apareceram na floresta. Em 1800, precisamente aos nove dias de janeiro, Victor um jovem maltrapilho de pele clara, rosto arredondado, nariz comprido, cabelos castanhos, com olhos fundos, propriamente depauperado, ainda assim conseguia expressar um sorriso nos lábios. Este rapazinho portando cicatrizes pelo corpo, com 1,36 cm de altura, apareceu

pela primeira vez num moinho em Saint-Sernein, distrito de Aveyron. Sem saber se expressar e com falta de compreensão, se negava a se vestir, mesmo com o frio daquela estação do ano, e interessante para nós humanos, ele não se habituou a dormir em uma cama. Assustado, algumas vezes tentava se escapar postava-se de quatro ao chão como um verdadeiro animal procurando fugir (Januzzi, 2004).

Foi diagnosticado por Philippe Pinel (1745-1826) como ineducável, conforme Januzzi (2004, p.31) deficiente mental por alguns médicos que o viram, e por esse motivo acreditavam que tivesse sido abandonado pelos pais. Itard ao observar atento o comportamento de Victor era proveniente da escassez do convívio com humanos por um longo período de tempo, falta de convivência com civilização.

Itard foi capaz de humanizá-lo ensinando-o a se comportar como homem, de maneira socialmente aceita. Victor aprendeu a se postar a mesa, a se servir de água o bastante para saciar sua sede, buscar objetos, a apreciar e se distrair com brinquedos e aos poucos deu início à alfabetização. Victor aprendeu a podar plantas e até mesmo a fabricar objetos, passados cinco anos junto com o médico.

Pensando no diagnóstico realizado por Pinel, se por ventura Itard não acreditasse na possibilidade de educar *Aeyron*, aceitasse o como fato consumado - um ineducável, provavelmente não teria criado atendimentos e intervenções alternativas para humanizá-lo, educá-lo⁵³.

Os indícios expressos nas palavras de Pinel são de identificação das ‘faltas. A ausência da dimensão humana é fruto do paralelo com aquilo que o avaliador considerava “humano” e de sua experiência com as formas conhecidas de anormalidade. No entanto, a comparação com essa “anormalidade” desconsiderava a história e o contexto de evolução do sujeito, aspectos que o tornavam absolutamente singular. Esse será o elemento de diferenciação entre o olhar de Pinel e aquele de Itard. As conseqüências de tais diferenças fazem parte da história da educação: o primeiro caso de atendimento educativo de um sujeito em condição de desvantagem, minuciosamente descrito. Caso o olhar de Pinel tivesse prevalecido, Victor teria sido mais um dos pacientes dos hospícios franceses, exposto a um “atendimento” que era sinônimo de isolamento e abandono. (Baptista & Oliveira, 2002, p. 98)

Em 1801 Itard publicou um livro: *A Educação do homem Selvagem*. Neste livro Itard confirmou a hipótese que havia levantado ao conhecer “o menino selvagem” – a suposta deficiência mental era oriunda do distanciamento com a civilização, fato que o levou a

⁵³ Apoiando-nos no trabalho de Itard nos leva a refletir sobre o atendimento ao DISC em nossos dias. Acreditamos que existe uma necessidade real em procurarmos instrumentos mediadores que viabilize ao DISC a seu modo, a seu tempo, de qualquer forma, o aprendizado.

concluir que a sociedade é a base da vida em sociedade. O médico registrou em seu livro todo o atendimento realizado com Victor. Se utilizarmos, as palavras de Vigotski (1989), aprender não é sinônimo de desenvolvimento, contudo, o aprendizado, quando adequadamente organizado, conduz ao desenvolvimento mental, podemos dizer que o trabalho de ensino de Itard levou ao desenvolvimento de Vitor.

Conforme este autor, a aprendizagem é aspecto necessário e universal para o processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturais. A formação de funções psicológicas culturais (pensamento abstrato, memória mediada, atenção voluntária, planejamento, etc.) depende do domínio das ferramentas e signos criados e empregados pelos homens, que são transformados em instrumentos psicológicos para lidar com o mundo junto às crianças, com e sem deficiências, bem como o envolvimento delas com os produtos da sociedade (arte, ciência, filosofia, etc.) levam à constituição social dos seus psiquismos, à apropriação do mundo, das suas leis e à consciência de si mesmas e da existência desse mundo. Entende-se que esse processo deva ser oportunizado a qualquer pessoa; é preciso um ensino sempre especial para todos. Para o alcance da consciência, é necessário que se conviva com os humanos e com as produções que criam, já que nelas está objetivado o alcance do psiquismo dos homens em geral.

Segundo Leontiev (1978) citado por Rossler (2004) “[...] o psiquismo humano estrutura-se a partir da atividade social e histórica dos indivíduos, ou seja, pela apropriação da cultura humana material e simbólica, produzida e acumulada objetivamente ao longo da história de humanidade” (p.110).

Retomando a Itard sua crença da utilização da palavra entre indivíduos era um fator gerador de socialização, foi de uma clareza, de uma genialidade, fato compartilhado, posteriormente, também por Vigotski. Tendo em vista que a consciência surge como um sistema de transmissores, passando a ter qualidade de sensações secundárias. Retiramos um fragmento do trabalho de Toassa (2006) que vem clarificar e reforçar o que tentamos abordar:

A consciência aparece, pois, como um *sistema de transmissores*, um sistema que adquire a qualidade de sensações secundárias. Existiriam, basicamente, reflexos internos e externos, como duas categorias gerais de sistemas de reflexos: um reflexo interno pode tornar-se palavra falada, e é neste tornar-se que atua o referido sistema. O sistema é regido por leis causais desta estruturação em complexos, com diferentes tipos, de formas de interação dentro dos subsistemas e na totalidade dos sistemas (Vygotski, 1924-1934/1991).

Os experimentos de associação de palavras, por exemplo, realizam-se com a colaboração de sistemas próximos. Quando uma emoção é traduzida em palavras, temos um

exemplo de interação sistêmica. Surgem já dois termos que não abandonarão Vigotski: *estrutura e sistema*, os quais se enriquecem com a evolução teórica, metodológica e empírica do enfoque histórico-cultural e se imiscuem na sua discussão do conceito de consciência. Estes termos indicam que o cérebro não tem um funcionamento organizado *a priori*, que as estruturas funcionais fundamentam-se na capacidade de formação de novas conexões neurais sistemicamente organizadas. A palavra é unidade básica do sistema dos reflexos da consciência⁵⁴, isto é, dos reflexos que servem para refletir a influência de outros sistemas (Toassa, 2006, p.3)

A escuta serve de estímulo para a formação do comportamento volitivo e da consciência. Assim, o ecoar de uma palavra emitida por outro ser humano e ouvida por nós, por outra pessoa é fantasticamente, emocionalmente um excitante. Agora, a palavra dita por nós é um reflexo que enseja estímulo excitante que serão ouvidos por outra pessoa e também por nós. A “origem” do comportamento e da consciência se encontra justamente nesses reflexos reversíveis e pela sua ação coordenada (dos reflexos) entre a coletividade. Nesse sentido, a consciência de modo algum pode ser concebida como algo independente do meio social e, além disso, existe uma tônica: a consciência é impulsionada progressivamente a se integrar aos demais sistemas atitudinais. Elegemos em Vigotski (1991) um excerto explicativo:

O mecanismo da consciência de si próprio (autoconhecimento) e de reconhecimento dos demais é idêntico: temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo mecanismo, porque somos com respeito a nós o mesmo que os demais com respeito a nós. Reconhecemos - nos a nós só na medida em que somos outros para nós, isto é, pelo quanto somos capazes de perceber de novo os reflexos próprios como excitantes. (Vygotski, 1991, p. 12)

Além de Itard outro médico de destaque nessa época foi Edward Seguin (1812-1880), que, por acompanhá-lo em seus estudos, elaborou uma metodologia fisiológica de treinamento, com o fito de estimular o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais. A preocupação de Seguin perpassava os estudos teóricos sobre o conceito de *idiotia* e desenvolvimento de um método educacional, além disso, preocupado com a educação dos *idiotas* empenhou-se em fundar uma escola em 1837. Mais tarde foi o primeiro presidente e ainda foi o primeiro de uma instituição de profissionais, que mais ao longo do tempo se

⁵⁴ Vigotski propõe uma ciência dos reflexos também aplicada à linguagem, em que o relato verbal é visto como uma forma de experimento, não como simples informe de processos internos, carente de precisão, mas sim, como uma seqüência de excitações e respostas motoras, isto é, de reflexos (Toassa, 2011).

tornou conhecida como Associação Americana sobre Retardamento Mental (AAMR)⁵⁵, na atualidade (AAIDD).

Vigotski comungando com os trabalhos de Edward Séguin (1812-1880) no que diz respeito à educabilidade de pessoas com retardo mental, procura avançar seus estudos e trabalhos clínicos.

Séguin inaugurou na França o primeiro hospital público para atender crianças com deficiência intelectual. No hospício de Bicêtre em 1840, o autor separou uma sala para as crianças, ainda que tenha sido uma institucionalização fato que para os nossos dias seria condenável, a reclusão para tratamento de pessoas com deficiência mental. Para aquele momento significou um avanço. Atuava com essas crianças com um método didático que desenvolveu: empregava cores, músicas e meios de motivação. Barroco (2007) assinala que esta atitude de Séguin a partir de uma medicina moral, lançou a semente para mais tarde surgir uma vertente pedagógica.

Em 1846 em Paris, Séguin publicou um livro *Tratament Moral, Hygiène et Educacional Dês Idiots*. Este obra foi criticada pelo fato de sua afirmação que a etiologia da imbecilidade é resultante de acidentes, quedas ou mesmo por algum outro tipo gerador de traumatismo crânio - encefálico sofrido pela criança após os primeiros anos de vida (Pessoti, 1984, p.107- 111). Naquele momento houve certa animosidade entre os médicos psiquiátricos pesquisadores. O pomo da discórdia foi as acusações realizadas por Pinel ⁵⁶ e Jean – Étienne Dominique Esquirol (1772- 1840)⁵⁷ sobre suas incongruências clínicas “[...] falta de método e de observação para definição, análise e diagnóstico da idiotia” (Barroco, 2007, p.149).

Séguin em 1907, já nos Estados Unidos publicou *Idiocy and as Treatment by Psychologia method*, pesquisa sobre o tratamento da idiotia pelo método fisiológico Vigotski (1997b, p. 140). Declara que Séguin foi um dos fundadores da educação de crianças com atraso mental grave escrevendo em sua obra datada de 1997 citada por Barroco (2007) que,

[...] Nenhum outro tem falado da criança profundamente atrasada ao educador, como fez Séguin há quase cem anos: Se está sempre acostado, senta-o; se está sentado, faça-o pôr-se de pé; se não come só sustém seus dedos, porém não a colher enquanto come; não se move em absoluto, estimula todos os seus músculos à ação; se não olha nem fala, fala-lhe e olha por ele. Crie-o como a um homem que trabalha e obriga-o a ⁱⁱtrabalhar,

⁵⁵ *American Association on Mental Retardation - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*

⁵⁶ Médico francês, considerado por muitos o pai da psiquiatria.

⁵⁷ Psiquiatra francês discípulo de Pinel, em 1811 assumiu a chefia do Hospital de Salpêtrière, fez diversos trabalhos importantes, sendo o primeiro a utilizar em psiquiatria o termo “alucinação”.

trabalhando junto com ele; sê sua vontade, sua razão, sua atividade (Vigotski, 1997, p.245-246).

A partir de Séguin existe um avanço com relação ao conceito de deficiência intelectual e também com relação à educação da pessoa com deficiência. Pessoti (1984) afirma que a pessoa é educável independentemente do seu gênero de deficiência. Entretanto os seus avanços ou limites dependerão do seu grau de inteligência, da intensidade de comprometimento de suas funções orgânicas importantes necessárias à instrução que pretende se inscrever e da habilidade na aplicação dos métodos.

Em Roma tal qual Séguin temos que apontar o trabalho memorável de Maria Montessori (1870 – 1952), uma médica italiana que se dedicou ao atendimento num internato á crianças consideradas como retardadas mentais. O realce em seu trabalho fica pela proposta da auto-educação que criou, utilizando materiais didáticos diferenciados para aquele momento – blocos, encaixes, objetos coloridos, a prática do recorte e o emprego de letras em alto relevo (Barroco, 2007).

Montessori fundou na Itália em 1907 uma instituição: *Casa dei bambini* (Casa das crianças) para atender crianças na idade pré –escolar, embora muito antes da inauguração desta intuição , Montessori fazia atendimento educacional a “ crianças com deficiências físicas e mentalmente anormais”.Para tanto elaborou um material pedagógico constituído de cinco grupos de conjuntos didáticos : Exercícios Para a Vida Cotidiana- Material Sensorial- Material de Linguagem- Material de Matemática- Material de Ciências.

Esses materiais são apropriados para lidar com crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, seja pela qualidade, visto que a autora se preocupou com durabilidade, confeccionado peças sólidas de diversos tamanhos e formas e voltado para estimular o aprendizado de diversos comportamentos necessários à vida cotidiana. Devemos lembrar que para trabalhar no Programa de Educação Especial nos diversos atendimentos em especial, as atividades de vida diária dos alunos com necessidades especiais, os materiais de Montessori são de grande valia. Montessori elaborou seu método priorizando a estimulação dos sentidos táctil, visual e auditivo atrelados às atividades motoras.

A partir dos referidos estímulos as crianças passariam identificar e aprender atividades que qualquer criança aprenderia por observação, questionamento: como se faz, para quê serve o porquê de usar isto ou aquilo? Etc. ou mesmo pelo simples fato de repetir aquilo que fazem o pai, mãe – uma pessoa com maior conhecimento do que ele aprenderia (abrir e fechar caixas; encaixar peças de diversas formas geométricas; aprender a abotoar e desabotoar as roupas. Possibilita também o ensinamento das séries de cores, do formato e espessura dos

objetos (tamanhos, de formas etc); as diferentes superfícies com dissemelhantes texturas e campainhas com diferentes sons.

A caixa criada pela autora “o Material Dourado” construído em madeira, metais , é um material valioso, particularmente deixamos o nosso depoimento, como profissional atuante nas escolas especiais e no atendimento particular com crianças e jovens com necessidades especiais (esclarecemos que não utilizamos a expressão normatizada: pessoas com necessidades educativas especiais, pelo fato que estas pessoas não possuem somente atrasos substanciais nas atividades educacionais ,mas sim no desenvolvimento global e as educamos para a vida). Esta caixa educativa se fundamenta nas regras do sistema de numeração, incluindo os múltiplos numéricos, material confeccionada em madeira composto de: cubos, placas, barras e cubinhos. O cubo é formado por dez placas, a placa por dez barras e a barra por dez cubinhos, é apropriado para o aprendizado das operações aritméticas Sua obra intitulada *Educação para Paz*, foi publicada em 1949.

A proposta da UNESCO para e Educação do século XXI traçou quatro pilares que devem nortear a transformação do panorama da sociedade: aprender a conhecer aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Tal proposta coincide com o que Montessori destacou em seu livro *Para Educar o Potencial Humano*(2004).

O método montessoriano é mencionado por Vigotski em seu livro *Pensamento e Linguagem* em 1934 sobre a metodologia aplicada para o desenvolvimento sensório- motor assinala que a autora poderia ter avançado mais em suas propostas, haja vista que na perspectiva de Vigotski, a autora se preocupa com o desenvolvimento das funções Elementares. Entretanto Vigotski reconhece que Montessori trabalhou em prol da Educação Especial do atendimento das crianças com deficiência intelectual. A crítica reside que a autora não avançou para além dos Postulados da Estátua de Condillac “[...] afinal, as funções psicológicas superiores desenvolvidas levam a reboque o desenvolvimento das funções básicas sensoriais.” (Barroco, 2007, p.151)

Para adentrarmos na obra de Vigotski (1989) dentre outras obras do autor não menos importante, mas cujo objeto de estudo não atende de perto o nosso alvo epistemológico - A educação do deficiente intelectual. Desta obra priorizamos alguns capítulos voltados ao estudo e atendimento da pessoa com deficiência intelectual.

No capítulo I intitulado *Os problemas fundamentais da Defectologia* contemporânea, Vigotski denuncia que os estudos científicos e a prática que envolvesse a *defectologia* eram desvalorizados considerava-se como uma “pedagogia menor”, além do mais se tratava de pesquisa empírica cuja preocupação culminava em levantamento de dados e soluções com o

tratamento quantitativo. A investigação sobre o desenvolvimento, a capacidade da criança com deficiência, nominada naquele momento de *anormal* se fazia a partir da escala Métrica de Binet e o perfil se baseava em questões biológicas (neuroológicas) um diagnóstico do desenvolvimento infantil comprometido pelo defeito, em conformidade com Grigory Ivanovich Rossolimo⁵⁸ (1860–1928) um neurologista russo que em 1917 fundou o departamento de Psico-neurologia infantil “Defectologia” na Universidade de Moscou. Segundo M. Krünegel, “[...] Com ajuda desses métodos, se determina o grau de insuficiência do intelecto, mas não se caracteriza a própria deficiência, nem a estrutura interna da personalidade que ela mesma cria” (Vigotski, 1983, p.3, tradução nossa)

Aproveitamos a referência feita por Vigotski a Binet, do seu trabalho empírico para fazermos uma crítica do seu método de avaliação ao nosso tempo. Devemos esclarecer, contudo, que não se pode tomar o trabalho elaborado por A. Binet (1857-1911), que desenvolveu testes de QI, de modo não dialético, como se sozinho fosse o autor de um processo avaliativo que pomos em questão. Binet, como qualquer outro estudioso, reflete as marcas do seu tempo, e criou um método tido como científico como recurso para a elaboração diagnóstica do nível de inteligência. Atendeu às demandas históricas postas à ciência psicológica na transição do século XIX ao XX, quando o positivismo se apresentava como modelo para a ciência. No entanto, esse modo avaliativo, métrico e descontextualizado que tem Binet como expoente, já pode ser superado pelas produções da área que evidenciam o seu equívoco e as suas conseqüências negativas para a escola e para, sobretudo, a vida da criança que é avaliada.

É preciso que se discutam os propósitos e a forma de realizar uma avaliação do desenvolvimento intelectual, e, antes disso, a própria constituição do psiquismo e da consciência da pessoa com deficiência intelectual. Lembra-se que o próprio Binet assinalou:

[...] propriamente falando esta escala não permite a medida da inteligência porque as qualidades intelectuais não estão superpostas e não podem ser medidas como se medem as superfícies, mas que, ao contrário, são uma classificação, uma hierarquia de inteligências diversas, e por necessidade da prática esta classificação é equivalente a uma medida (Binet, 1965, p.37).

Retomando ao capítulo de Vigotski (1989), acreditava O. Lipmann que estes métodos determinavam o grau de rebaixamento do intelecto pelo defeito, sem, no entanto

⁵⁸ Rossolimo- O domínio de seus interesses clínicos neuroológicos era vasto. Seus esforços mais duradouros foram direcionados para doenças neuroológicas e atraso no desenvolvimento. Estabeleceu um instituto de crianças para a neurologia e psicologia, que foi o primeiro de seu tipo na Rússia. Desenvolveu um exame neuropsicológico para avaliar a função cognitiva.

caracterizar tanto o defeito por si próprio ou a estrutura interna da personalidade criada pelo defeito. Para o autor esses métodos deveriam ser chamados de medida e não propriamente de um exame, em virtude deles estabelecerem tão somente o grau, mas não investigarem as habilidades.

Critica-se também a outros métodos de estudo da criança com deficiência, não somente psicológicos, mas principalmente os estudos biologizantes (anatômicos e fisiológicos). Dá-se a impressão que todo problema da Defectologia gira em torno de problemas de proporções, e como se a diversidade desses pudessem estar no esquema único “mais-menos”. Assim “[...] Na Defectologia inicialmente começou calculando e medindo antes mesmo que experimentar, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descobrir e definir qualitativamente” (Vigotski, 1989, p.2, tradução nossa).

A *defectologia* praticada naquele momento, também priorizava os dados quantitativos, o empirismo, desta maneira não se preocupavam com uma metodologia em prol da equidade “[...] Enquanto que na teoria o problema se reduzia a um desenvolvimento quantitativamente limitado e de proporções diminuídas, na prática, naturalmente, se promovia a ideia de um ensino reduzido e mais lento”. (Vigotski, 1989, p.2, tradução nossa). Esta concepção era reducionista, se primando pelo fator numérico, como se fizesse uma quantificação através de soma e dela identificasse o “produto” dos defeitos e dos seus traços fenotípicos, era uma visão da *defectologia* ultrapassada.

[...] A reação contra esse enfoque quantitativo de todos os problemas da teoria e da prática constituem o traço mais substancial da Defectologia moderna. A luta das duas concepções defectológicas, das duas ideias antagônicas dos princípios, constituem o conteúdo vivo dessa crise benéfica que passa agora esse campo do saber científico (Vigotski, 1989, p.2).

Para Vigotski (1989) pensar na deficiência como uma limitação somente quantitativa de desenvolvimento, estaria na mesma condição de pensamento de quando se compara o quociente intelectual de crianças com e sem deficiência ao crescimento, ao desenvolvimento extra-uterino de uma criança reduzindo-o tão somente a um aumento quantitativo das funções psicológicas e orgânicas. A criança tem todo um desenvolvimento global envolvendo tanto a parte física, intelectual, emocional, afetivo, social, cultural etc.

O desenvolvimento infantil não se dá de forma linear. A Defectologia, em 1924, estava elaborando um trabalho ideológico semelhante ao que fizeram a pedagogia e psicologia, ou seja, ambas defenderam a tese de que **a criança não é um adulto pequeno**. A criança não é uma miniatura de um homem adulto é um ser humano em desenvolvimento.

Temos que ter em mente que o homem quando nasce não é um sujeito “vazio” como afirmavam os empiristas, os positivistas, ambientalistas e os behavioristas (primado do objeto), acreditam que o homem está sujeito as eventualidades do meio, o conhecimento neste caso é uma réplica de algo posto no mundo externo. O homem neste caso é considerado uma “tabula rasa”. Estas correntes de pensadores se fundamentavam na teoria de Locke “A mente (razão) é uma *tábua rasa* ou uma 'folha em branco’”. (Mizukami, 1986, p.3)

Sobre o assunto abordaremos com maior amplitude na subseção desenvolvimento. Apenas fizemos referência a John Locke para explicarmos que ao contrário do que ele e os que se fundamentam em sua abordagem admitem, para a Teoria Histórico-Cultural o homem é um ser social, é um indivíduo histórico que necessita ser mediado adequadamente, aprender no coletivo a se apropriar dos conhecimentos transmitidos, da cultura como processo de desenvolvimento psíquico. O aprendizado provoca o desenvolvimento dos processos internos ao mesmo tempo em que faz uma ponte entre aquilo que é interno do indivíduo com os conceitos que a sociedade historicamente lhe transmite. O homem para Vigotski necessita articular os pensamentos com a linguagem, funções cruciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que torna diferente dos demais animais. Assim a criança convivendo com um adulto ou mesmo com outro jovem porém experiente, ela será humanizada . O homem pelo processo do trabalho, se relaciona entre si através da comunicação, e para tanto a linguagem exerce um papel crucial. A linguagem para Marx e Engels, a linguagem

[...] é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe também para mim mesmo; e a linguagem nasce, com a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens (Marx; Engels, 1991, p. 43).

Vigotski insufla uma ruptura epistemológica, uma união dialética entre o sujeito (homem) e o objeto (meio-mundo) sendo mediado pelo ambiente histórico- social a partir de uma atividade concreta, pelo sistema de signos presente na prática social – a linguagem. Freitas expõe uma definição apropriada para relação do homem e o meio:

[...] a linguagem passa a ser percebida como fundadora de uma nova relação do homem consigo mesmo e com o mundo. Vygotsky fala da linguagem como constituidora do pensamento e do sujeito, mostrando que é pela linguagem que o indivíduo ascende à humanidade (Freitas, 2001, p.171).

Voltamos a afirmar baseando-nos em Vigostki (2000) já que o desenvolvimento cultural não se dá num sentido linear, mesmo que os pensadores empiristas, positivistas

apostassem em uma assimilação do aprendizado de maneira mecânica, podemos e devemos asseverar que o processo de desenvolvimento da criança, se dá através da aprendizagem, e esta atividade se realiza em bases conflituosas, há uma luta acirrada entre a condição primitiva natural da criança e a aquisição da forma cultural, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Fato é que não existe de forma alguma um prolongamento do desenvolvimento natural, a partir das internalizações das formas culturais, a criança transforma – as e torna-se partícipe desta atividade na medida em que interfere no meio. Trata-se de uma situação dialética, a criança transforma a natureza, o seu meio e ao mesmo tempo é transformada nas e pelas relações produzidas no seu contexto histórico - social. O meio é como se fosse um indicador relativo na medida em que leva em consideração o próprio processo de desenvolvimento biológico, a criança como ser ativo “afeta” o meio assim como também se torna “afetada” pelo meio. Concordamos que é nessa relação dialética da criança com o seu contexto social, com o mundo, é que se humaniza e hominiza se desenvolvendo. Assim pensando na criança como um ser ativo, pois atua e cria o contexto histórico, acreditamos que é mister apoiarmos em Leontiev “[...] para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos são o produtos do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade acumulada do objeto” (Leontiev, 1978,p.250).

Vigotski explica as diferenças existentes entre o desenvolvimento de crianças com e sem deficiência, citando R. Gürtler: “[...] a personalidade da criança deficiente mental, desde o ponto de vista qualitativo, não é só uma simples soma de funções e propriedades desenvolvidas de um modo insuficiente”. (Vigotski, 1989, p.3)

Durante muito tempo se estudava as especificidades da estrutura orgânica e psicológica com o fito de perceber as diferenças existentes entre a criança “normal” e a “deficiente mental”, sabiam que não se tratava de proporções, de diferenças quantitativas. Conforme Gürtler (1927) citado por Vigotski “[...] declara que a deficiência mental infantil, como uma variedade singular, como um tipo especial de desenvolvimento e não como uma variante quantitativa do tipo normal” (Vigotski, 1989, p.3).

[...] Assim como a criança em cada etapa do desenvolvimento, em cada uma de suas fases, apresenta uma peculiaridade quantitativa, uma estrutura específica do organismo e da personalidade, de igual maneira a criança deficiente apresenta um tipo de desenvolvimento qualitativamente distinto, peculiar (Vigotski, 1989, p.3).

A Defectologia daquele momento histórico, já considerada moderna em relação à defectologia empirista tratada inicialmente, procura contrapor àqueles fundamentos quantitativos explicando que: “[...] a criança cujo desenvolvimento está complicado pela deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que outras normais de sua idade, se não desenvolvidas de outro modo”. (Vigotski, 1989, p.3). Passa a ser entendido nessa época que na medida em que se trabalha somente com dados quantitativos, se faz um ecletismo, sem nenhuma proposta ou prática educacional concreta, o ensino perpassa por fundamentações e determinações negativas, sem oferecer, no entanto uma alternativa plausível para o avanço na aprendizagem da criança com deficiência.

Vigotski aponta a cientificidade da Defectologia quando escreve:

[...] Somente com a ideia da peculiaridade qualitativa não esgotadas pelas variações quantitativas de alguns elementos) dos fenômenos e processos que estuda a Defectologia, esta adquire pela primeira vez uma base metodológica firme, já que nenhuma teoria é possível se parte exclusivamente de premissas negativas, assim como não é possível prática educativa alguma construída sobre a base de princípios e definições puramente negativas (Vigotski, 1977, p.13).

Em busca pela delimitação de um campo especial de conhecimento a Defectologia procura a fundamentação filosófica dessa ciência. Assim esse processo de busca significa um indicador de sua maturidade científica,

[...] R. Gürtler tentou encontrar os fundamentos da Defectologia na filosofia idealista. H. Nöll se ocupou do problema particular da preparação laboral dos educandos na escola auxiliar, apoiando-se na atual “filosofia dos valores”, desenvolvida por W. Stern, A. Messer, N. Meining, H. Rickert e outros também filósofos idealistas (Vigotski, 1989, p.4, tradução nossa).

Escreve Vigotski (1989, p.4) que “[...] Além de todas essas tendências existentes para a fundamentação filosófica, a defectologia considerada contemporânea, se apresenta com alguns problemas muito concretos e a solução deles constitui o objeto da maioria das investigações defectológicas”.

Aponta o autor, o objeto de estudo da defectologia:

[...] são os processos do desenvolvimento infantil, que são estudados por uma ciência representam enormes diversidades tanto de formas quanto de quantidade, poderíamos dizer quase ilimitada de diferentes tipos. A ciência deve dominar esta peculiaridade e explicar; estabelecer os ciclos e as transformações do desenvolvimento, suas desproporções e os centros que se deslocam e revelar as leis da diversidade. Mas diante se colocam os problemas práticos: como dominar as leis deste desenvolvimento (Vigotski, 1989, p.4, tradução nossa).

Vigotski (1989) pretende assinalar criticamente neste capítulo as dificuldades fundamentais da defectologia contemporânea, sobretudo com relação às bases que fundamentam a THC e a prática da educação.

A “nova defectologia” aplicando o materialismo dialético, as contradições propostas pela THC apresenta o seu postulado central:

[...] qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação. Por isso o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se a determinação do grau e da gravidade da insuficiência, porque inclusive é indispensável o controle dos processos de compensação, de substituição, processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança (Vigotski, 1989, p.4, tradução nossa).

Afirma o autor que a deficiência influencia agravando duplamente no desenvolvimento da criança: a deficiência orgânica do próprio desenvolvimento físico e afetando também a formação da personalidade. Assim, acreditamos na real importância em apresentar por meio de nossa pesquisa pelo menos parte do que Vigotski como pesquisador e psicólogo que mais se preocupou, estudou e formulou propostas para a educação de crianças com e sem deficiência, nos idos da década de 20 do século XX. veja se concorda com essa reestruturação

[...] Por um lado, a deficiência é o menos, a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; por outro, precisamente porque cria dificuldades, estimula um avanço elevado e intensificado. Toda deficiência cria os estímulos para elaborar uma compensação” (destaque do autor) [...] Por isso o estudo dinâmico da criança deficiente não pode limitar-se a determinar o nível e gravidade da insuficiência, se não que inclui, obrigatoriamente, a consideração dos processos compensatórios, quer dizer, substitutivos, sobre estruturados e niveladores, no desenvolvimento da conduta da criança [...] Assim como para a medicina moderna o importante não é a doença, e sim o doente, para a defectologia o objeto não constitui a deficiência em si, se não a criança englobada pela insuficiência. [...] Assim, a reação do organismo e a personalidade da criança à deficiência é o feito central e básico, a única realidade com que opera a defectologia (Vigotski, 1989, p.5)

Vigotski fala sobre a compensação por deficiência de um órgão, ele se refere àqueles órgãos pares que possuímos no corpo humano (pulmão, rim, ureter), no caso da falência ou deficiência de um dos dois órgãos o outro supriria a ausência exercendo um duplo papel, a deficiência ocasionando uma limitação, um atraso no desenvolvimento e de uma forma inversamente proporcional, a própria deficiência - o defeito age como uma força que impulsiona o desenvolvimento através das dificuldades oriundas da própria debilidade, da

menos valia. Assim por compensação por estímulos, o defeito se converte em um ponto de partida para formar uma força motora do desenvolvimento psíquico de da personalidade (Adler, 1928 apud Vigotski 1989, p.6)

[...] se um órgão devido a uma deficiência funcional ou morfologia não consegue cumprir completamente suas tarefas, então, o sistema nervoso central e o aparato psíquico do homem, assumem a tarefa de compensar o funcionamento deficiente do órgão. Estes criam sobre o órgão ou as funções deficientes uma superestrutura psicológica que tende a assegurar o organismo posto em perigo pela insuficiência do órgão (Adler, 1928 apud Vigotski, 1989, p.6 , tradução nossa).

Alfred Adler (1870-1937)⁵⁹ um médico psiquiatra escocês, estabeleceu uns princípios sobre a compensação, o defeito trata-se de um quadro complexo, naquele momento não havia pesquisadores da defectologia que negasse as suas idéias na totalidade de seus princípios, e o que não está em questão se existe desacordo ou não, mas sim, a importância universal da compensação para qualquer desenvolvimento psíquico. Adler faz uma analogia entre o exercício para a compensação e uma guerra, expressando a luta contínua do deficiente contra o defeito e sua recuperação. O autor incluiu em sua teoria de Stern o fator psicológico da menos valia. W. Stern trás a idéia de aquilo que me destrói é o que me fortalece, pois justamente o defeito, a debilidade que leva a pessoas ter forças para reagir contra este estado de limitação desenvolvendo habilidades (Stern, 1923 apud Vigotski, 1989, p.7).

Vigotski dentro de sua lucidez epistemológica deixa claro que a compensação não é algo que acontece de forma tão simplista e também na realidade não existe uma certeza, uma garantia absoluta da formação dessa capacidade para todas as pessoas e em todos os casos. Trata-se de uma superação e luta e como todo processo de “luta”, nem sempre o resultado é a vitória.

3.3.2 A Defectologia e o Estudo sobre o Desenvolvimento e a Educação da Criança Anormal

Vigotski e seus colaboradores, já há seu tempo se preocupavam em tirar o caráter totalmente biológico da psicologia, procuraram caminhar em seus estudos na esfera da psicologia humana, histórica. Vigotski explica que a palavra *social* é de suma importância para os seus estudos e sua teoria, visto que são psicológicos, pesquisadores, que se

⁵⁹ Adler foi criador da corrente psicológica conhecida como "Psicologia Individual". Introduziu conceitos como "sentimento de inferioridade" ou, mais popularmente, "complexo de inferioridade".

fundamentam no materialismo histórico dialético, nas obras de Marx e Engels. Seguindo as orientações de Duarte (1996) “[...] para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica” (Duarte, 1996, p.78). Assim *social* no sentido amplo desta palavra significa *todo o cultural, que é social*. Para Vigotski

[...] a cultura é o produto da vida social e da atividade social do homem e por isso é o próprio enfoque do problema do desenvolvimento cultural já nos remete diretamente ao plano social do desenvolvimento. Mais adiante se poderia assinalar que esse signo que se encontra fora do organismo, como um instrumento, está separado da personalidade, e, é, em essência, um órgão social ou um meio social (Vigotski, 1989, p.147, tradução nossa).

Todas as funções superiores se formam não pelo plano biológico, mas sim na história da filogênese e o próprio mecanismo embasa as funções psíquicas superiores “é uma cópia do social”. Nesse sentido Vigotski afirma que “[...] poderíamos designar o resultado fundamental ao qual nos leva a história do desenvolvimento cultural da criança, como a sociogênese das formas superiores da conduta” (Vigotski, 1989, p.147, tradução nossa).

A estrutura das formas mais complexas da conduta da criança se constrói por via indireta, onde por via direta, a operação psicológica da criança tornar-se-ia impossível. A humanidade adquiriu pelo seu desenvolvimento histórico - cultural as vias indiretas, pelo fato que o próprio meio social apresenta a criança desde o início uma quantidade de vias indiretas. Por esta razão quase nem percebemos que o desenvolvimento acontece por essa via indireta. Na verdade a via indireta surge somente nos casos em que a via direta não consegue resolver um problema, não se tem controle da situação, quando a forma primitiva não é satisfatória. Por exemplo, é natural vemos as crianças resolver problemas por via indireta, na medida em que se valem das mãos como instrumento para fazer contas, para subtrair etc. “[...] em outras palavras, quando as exigências da adaptação que se exige das crianças superam suas possibilidades, quando com ajuda da reação natural ela não pode alcançar cumprir a tarefa que lhe solicitada” (Vigotski, 1989, p.148, tradução nossa).

Vigotski trata da linguagem egocêntrica da criança de maneira diversa a que foi proposta por Piaget, com o fito de estudar os fatores depende essa linguagem egocêntrica. Neste experimento é solicitado á criança que faça um desenho em conformidade com um modelo apresentado, também existe a necessidade de usar determinados lápis de cor para cumpri a tarefa. Vigotski dificulta o trabalho da criança retirando o lápis de cor, o desenho como apoio e cópia, também lhe é subtraído o decalque para dificultar a cópia, Nesse sentido a criança precisa planejar a ação para conseguir o seu objetivo. A criança para resolver as

dificuldades que lhe estão sendo imposta para produzir uma atividade ela raciocina procurando outros meios para fazer a tarefa. ”[...] Então, a parece à linguagem egocêntrica, o raciocínio: ‘o lápis vermelho caiu, é necessário pegar o lápis vermelho’; ou: a ‘lebre vai ficar sem orelhas’; ou: ‘tenho que desenhar com o lápis cinza’ (Vigotski, 1989, 148, tradução nossa). Assim a criança através do raciocínio ela modifica a sua conduta conforme são lhe apresentadas exigências, impostas dificuldades cria um mecanismo para solucionar a dificuldade e cumprir a tarefa.

[...] Com outras palavras, ali onde mediante a ação não se pode dominar a situação, nessa situação se apresenta o raciocínio de como planejar sua conduta ou como alcançar o objeto que lhe falta. Às vezes a criança trata de perceber o que se passa. Esta via indireta se apresenta quando a via direta foi interrompida (Vigotski, 1989, p.148).

Aqui pensamos em aproveitar os escritos de Vigotski ao se referir ao conceito de compensação, como uma fundamental para o desenvolvimento, Barroco (2007) assinala que Vigotski (1997b, p.18-20) “[...] escreve que se introduz o conceito de orientação para o futuro”, “[...] e todo o processo se nos apresenta como um processo único que tende para adiante com uma necessidade objetiva, orientada para um ponto final delineado de antemão pelas exigências da existência social’ (Barroco 2007, p. 229) recorre duas vezes a Vigotski fazendo citações, o nosso ver bem apropriadas para reforçar a nossa explicação sobre a linguagem egocêntrica, o raciocínio:

[...] o mais importante é que, junto com o defeito orgânico estão dadas as forças, as tendências, as aspirações a superá-lo ou nivelá-lo. E essas tendências para o desenvolvimento elevado são as que não advertiram a defectologia anterior. Ainda que precisamente, elas são as que outorgam peculiaridade ao desenvolvimento da criança deficiente, são as que criam forma de desenvolvimento criativas, infinitamente diversas, às vezes profundamente raras, iguais ou semelhantes às que observamos no desenvolvimento típico de uma criança normal” (Vygotski,1997b, p. 16)⁶⁰.

A segunda apropriação de Vigotski feita por Barroco (2007) se refere a uma alusão aos estudos de Adler, entretanto em uma perspectiva dialética, se sustentado com a categoria da contradição elucidada que

[...] como qualquer processo de superação e de luta também a compensação pode ter dois extremos: vitória e a derrota, entre os quais se situam todos os graus possíveis de transição de um pólo a outro [...] Porém. Seja qual for o desenlace que lhe espere o processo de compensação, sempre e em todas as circunstâncias o desenvolvimento agravado por um defeito constitui um

⁶⁰ Recorremos a fonte primária Vigotski (1997), porém a tradução é de Barroco(2007).

processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base, da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos sobrepostos, substitutivos, niveladores que são gerados pelo defeito, e da abertura de novos caminhos de desvio [colaterais] para o desenvolvimento. Um mundo de formas e vias novas de desenvolvimento, ilimitadamente diversas, se abre ante a defectologia (Vygotski, 1997, p. 16-17)

É importante dizer que:

[...] o experimento convence de que a linguagem egocêntrica da criança é uma função importante da linguagem interna, já que ela que planeja sua conduta. Conhecemos até que ponto tudo o que surge na consciência da pessoa influi sobre o que faz e até que grau isto é próprio da conduta do homem, condiciona seus atos e sua atitude no meio que o cerca. Encontramos as fontes desse planejamento na linguagem egocêntrica infantil. (Vigotski, 1989, p. 148 tradução nossa)

Podemos inferir a partir dos relatos anteriores que a criança se adapta diante da dificuldade pela via indireta e também a linguagem egocêntrica diminui substancialmente na medida em que seja diminuída a dificuldade. Assim diz Édouard Claparède (1873-1940)⁶¹ em seus postulados:

[...] nós compreendemos nas palavras ou transladamos a operação do plano das ações ao plano verbal à medida que aprendemos a nos adaptar, à medida que tropeçamos com dificuldades em nossa conduta. [...] a função fundamental da forma superior da adaptação e consiste em reslizar-se onde a adaptação pela via direta se mostra difícil para a criança. [...] o desenvolvimento das formas superiores da conduta se realiza sob pressão da necessidade; se a criança não tem necessidade de pensar, nunca pensará. Se as dificuldades organizadas por vocês fazem às crianças corrigir sua conduta, pensar antes de agir, compreender em palavras [...] surge então, também a posição correspondente. Se vocês organizam o experimento de forma que a criança não tropece com dificuldades, a porcentagem de sua linguagem egocêntrica diminui imediatamente [...] reduz quase duas vezes. (Vigotski, 1989, p. 148, tradução nossa).

Critica o autor aos psicólogos que estudavam o processo de desenvolvimento cultural da criança e o processo de sua educação de modo unilateral e se perguntavam: “[...] quais dados naturais da psicologia da criança condicionam as possibilidades de seu desenvolvimento cultural? Em quais funções naturais da criança deve apoiar-se o pedagogo

⁶¹ Foi um suíço, médico neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil, que se destacou pelos seus estudos nas áreas da psicologia infantil, da pedagogia e da formação da memória. Foi um dos mais influentes expoentes europeus da escola da psicologia funcionalista, tendo as suas teorias grande repercussão nos movimentos de renovação pedagógica da primeira metade do século XX. Em 1912 fundou em Genebra o *Institut Jean-Jacques Rousseau*, uma academia voltada para a investigação e o ensino da psicologia e da psicopedagogia, hoje integrada na Universidade de Genebra. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%89douard_Clapar%C3%A8de

com o fim de introduzi-lo em uma ou outra esfera da cultura?” Importa informar que os psicólogos não estudaram como a “[...] assimilação da linguagem ou a aritmética transforma as funções naturais do escolar e como esta reorganiza todo curso de seu pensamento natural, rompe e acentua as linhas e tendências velhas de seu desenvolvimento”. (Vigotski, 1989, p.149, tradução nossa).

Na realidade eles se preocuparam como se dá o desenvolvimento da linguagem e da aritmética pelo fato da criança necessitar de suas funções naturais e durante o crescimento comum da criança como o desenvolvimento é preparado. Podemos explicar de certa maneira, como são adquiridas essas capacidades. O homem passou a utilizar instrumentos, necessários para dominar o seu ambiente e a sua maneira de se comportar, esses instrumentos inicialmente confeccionados pelo homem, necessitaram ser modificados no decurso sócio-histórico da civilização. Assim, os instrumentos culturais ampliaram as capacidades do homem e estruturaram seu pensamento, de modo tal que, em caso contrário, se não houvesse desenvolvimentos durante todo esse período histórico, a linguagem, a escrita e a aritmética, por exemplo, o homem de hoje não deteria essa organização dos processos superiores tal com possuímos.

Para o Vigotski os educadores têm começado a entender que ao passar através da cultura, “[...] a criança não só toma algo da cultura, assimila algo, inculca algo externo, mas também a própria cultura reelabora toda a conduta natural da criança e refaz de uma nova forma todo o curso do desenvolvimento” (Vigotski, 1989, p. 149, tradução nossa).

Existem dois planos de desenvolvimento na conduta natural e cultural que são diferentes e se transformam no ponto de partida para a nova teoria de educação.

Assim

[...] pela primeira vez se introduz no problema de educação o enfoque dialético do desenvolvimento da criança. Se antes, a o não diferenciar os dois planos do desenvolvimento, o natural e o cultural, se podia imaginar ingenuamente que o desenvolvimento cultural da criança era a confirmação direta e a consequência de seu desenvolvimento cultural, agora essa compreensão se faz impossível. (Vigotski, 1989, p.149, tradução nossa).

Disto tudo podemos deprender que se antes a “velha” teoria acreditava que educação se dava por **cooperação** (ensinava a criança a andar com lentidão), a nova teoria defende e aposta que a educação se dá pela **luta, pelo conflito** (ensinar a criança a saltar). E ainda, a linha que se desenvolve natural nunca se converte em desenvolvimento cultural. “[...] a transformação do material natural em uma forma histórica é sempre um processo de

mudança complexa do próprio tipo de desenvolvimento e não simplesmente de mudança orgânica” (Vigotski, 1989, p. 150, tradução nossa).

É importante salientar que sempre existe e um processo de mudança complexa do próprio tipo de desenvolvimento da criança, para que ocorra uma transformação do material natural em uma forma histórica, não se tratando tão somente de uma mudança no organismo desta criança.

Donde se pode concluir a história do desenvolvimento cultural infantil no que diz respeito à sua educação funda-se em “[...] a educação tem sempre que transpor uma ladeira ali onde antes se via um caminho plano, ela tem que dar um salto onde antes, ao que parece se podia limitar a dar um passo”. Os pesquisadores puderam compreender que a educação é um complexo quadro diferentemente daquilo que se inferia através de uma ótica simplista. Entretanto dentro desta nova perspectiva percebeu-se que os princípios da educação da criança “anormal”⁶² tratam - se de uma autentica revolução. (Vigotski, 1989, p.151, tradução nossa).

De volta ao nosso raciocínio se a educação brasileira não é apropriada para atender as crianças sem deficiência, quiçá para educar àquelas com deficiência. Vigotski criticou a *escola Auxiliar* (escola especial) a seu tempo, visto que naquele momento, a Defectologia era voltada ao atendimento de pessoas com debilidade, inábeis, com deficiências oriundas de diversas etiologias. Vigotski como escreve Barroco (2007) “[...] é tido como um teórico que fez a luta por direitos iguais e por uma escola igual para todos, como pode ser observado em diferentes publicações e documentos norteadores atuais”. Mas, no entanto pondera Barroco (2007) que a “[...] apropriação da teoria vigotskiana em geral e dos seus estudos nessa área específica, necessariamente, precisa ser feita com cuidado”. Barroco continua sua explicação incluindo o que Duarte (2001) escreve: “[...] se a intenção é a de se ter uma ação de fato educacional, o que implica, a meu ver, busca por níveis mais elevados de consciência daqueles que com ela entram em contato”. (Barroco, 2007.p.21).

⁶² Lembramos aqui, que em nossa cultura a educação é preparada para as crianças sem deficiência. Nesta maneira a escola não consegue lidar de um modo geral com as deficiências consideradas com maior e melhor probabilidade de sucesso educacional (deficiência visual, auditiva, física e intelectual leve). Sendo assim o atendimento no ambiente educacional com propostas apropriadas a aprendizagem do DISC podemos dizer que é inexistente, essa pessoa enquanto aluno poderá ser encontrada em escolas especiais, em centros “chamados de ocupacionais” e às vezes confundida como doente mental, permanecem reclusas em domicílio ou internas em hospitais psiquiátricos. Aproveitamos para fazermos uma crítica, visto que esta afirmativa de Vigotski, dita anteriormente, “a educação tem que transpor uma ladeira (...)” era uma proposta revolucionária e perseguida pelo autor e colaboradores e essa prática de atendimento foi aplicada na Rússia em sua época, hoje em nosso país, é um engodo, uma falácia, colocamos a frase com o verbo no presente por se tratar de um discurso ideológico e que principalmente num regime hegemônico neoliberal que nos deparamos no dia- a- dia a educabilidade do DISC é impraticável.

Assim a escola exerce um papel primordial no processo educacional visto que, é neste ambiente que ocorre justamente a apropriação da educação formal e dos conteúdos historicamente produzidos pelo homem no decorrer de seu processo evolutivo. Para tanto necessita a escola encontrar maneiras suficientemente capaz de levar o aluno a se apropriar desses conhecimentos, colaborando para formação de um *novo homem*, fato, condição perseguido por Vigotski, certo é que ele se referia a seu tempo ao homem soviético, pós – revolução de Outubro de 1917 partícipe de uma sociedade soviética que lutava em prol da superação da sociedade de classes e por uma educação social. O autor em sua obra nos deixa um legado que propõe um desenvolvimento de todo e qualquer ser humano.

Retomamos a questão relativa ao aprendizado com o fito de deixar claro que para Vigotski (1989) aprender não é sinônimo de desenvolvimento, contudo, o aprendizado, quando adequadamente organizado, conduz ao desenvolvimento mental. Conforme este o autor, ele é aspecto necessário e universal para o processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturais. Entretanto a escola e seu corpo docente necessitam estabelecer e cumprir uma relação consciente no que diz respeito ao exercício do papel do trabalho educativo na busca de formação desse aluno como homem, os professores precisam refletir sobre as implicações desse trabalho na produção e reprodução da vida social, é crucial que se tenha lucidez e que esteja atenta a intencionalidade da pratica educativa social tendo sempre em mente que estão formando pessoas. Assim sobre o trabalho do professor Duarte (2003, p.35) assinala que “[...] o trabalho educativo tendo como referência o processo de humanização do gênero humano e do indivíduo, aponta na direção da superação do conflito entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência”.

Nesse momento criticamos nossa educação, o atendimento a pessoa com deficiência e voltamos a afirmar que mesmo Vigotski criticou a seu tempo, a escola especial em relação aos fundamentos filosóficos da educação das pessoas com deficiência ou até mesmo que apresentava alguma necessidade educacionais diferenciada, que em nossos dias utilizamos o termo necessidades educacionais especiais. Temos que nos localizar no tempo e nas condições que a população pós-revolução estava submetida. Estamos falando de um trabalho educativo em uma época repleta de contradições, lutava-se para conquistar avanços sociais e, sobretudo educacionais e muitas vezes nesses momentos o que se conseguiu foram projetos para atender precariamente, mas que, no entanto eram os recursos disponíveis para a aplicação imediata. Temos que nos ater ao fato de que a educação sempre estará atrelada às transformações históricas, e que obrigatoriamente faz-se necessário uma reavaliação e um debruçar contínuo, incessante, perseverante, nos estudos impregnados de tantas contradições instigadas pelos

próprios homens tomam forma e conteúdo. Nesse sentido acreditamos no regime em que vivemos, onde impera o capitalismo com um discurso voltado para a inclusão social e, sobretudo educacional trata-se de um artifício para escamotear a acumulação material geradora de exclusão tanto econômica quanto social.

A educação vista sob a ótica do discurso, a falta de implementação de uma política voltada à criança com e sem deficiência; abrindo um parêntese - citamos a sem deficiência tendo em vista que: “os fracassos e as evasões” escolares e também o absenteísmo por parte dos educadores, seja pela má remuneração, por esgotamento (o professor é obrigado muitas vezes cumprir uma carga até maior do que 40 horas diárias), por tratamentos psiquiátricos (estes muitas vezes até pelo fato do professor não ter condições emocionais de lidar com o deficiente) são problemas discutidos na atualidade. Fechando o parêntese para concluir nossa exposição, a educação precária pode deixar a criança sem o atendimento e intervenções necessárias. Como ficaria esta criança, como seria o seu desenvolvimento?

[...] a criança abandonada a sua própria sorte, e inclusive privada de qualquer espécie de ensino, se encontra no caminho do desenvolvimento cultural. Em outras palavras, no desenvolvimento psicológico natural da criança e meio que a circunda, na necessidade de relacionar-se com esse meio jazem todos os efeitos necessários com o fim de que se relacionar-se o desenvolvimento cultural, o progresso espontâneo da criança, do desenvolvimento natural ao desenvolvimento cultural. [...] ambos os momentos, tomados em conjunto, nos levam a supervalorização radical do ponto de vista atual sobre a educação da criança anormal. O ponto de vista tradicional partiu de que o defeito significa uma deficiência que limita e reduz o desenvolvimento da criança que se caracteriza, antes de tudo, pelo aspecto do desaparecimento de umas ou outras funções. Toda a psicologia da criança anormal se elaborou geralmente segundo o método da subtração das funções que desaparecem da psicologia da criança normal. [...] Para substituir esta compreensão surge outra que analisa a dinâmica do desenvolvimento da criança com defeito, partindo do postulado fundamental de que o defeito significa influência dupla sobre o desenvolvimento da criança. [...] Por um lado, é um defeito e atua diretamente como tal, criando obstáculos, prejuízos e dificuldades de adaptação da criança. Por outro lado, precisamente devido a que o defeito cria obstáculo e dificuldades no desenvolvimento, também altera o equilíbrio normal e serve de estímulo para o desenvolvimento das vias indiretas da adaptação, das funções indiretas, substitutivas e superestruturas que tendem a compensar o defeito e a levar todo o sistema de equilíbrio alterado a uma nova ordem. (Vigotski, 1989, p.152, tradução nossa).

Desta maneira, nessa nova perspectiva como se não bastasse exacerba o defeito numa forma de caracterização negativa da criança e vai muito mais além quando não valoriza positivamente “[...] fotografia [...] de sua personalidade que representa, antes de tudo, o quadro das vias indiretas complexas do desenvolvimento”. (Vigotski, 1989, p.153)

Ainda sobre o assunto buscamos em uma pesquisa de Padilha (2002) afirmações pontuais. Trata-se de um trabalho com uma adolescente de 17 anos com deficiência mental oriunda de um distúrbio de desenvolvimento embrionário a agenesia do corpo caloso e apresentando um hemisfério cerebral esquerdo diminuto. Foram feitas intervenções pelo fato do sujeito em questão apresentar: “[...] dificuldades acentuadas de simbolização: de substituir realidades concretas por algo que não pertence ao real concreto, ou seja, por realidades simbólicas”. (Padilha, 2002, p.132). Fizemos este preâmbulo para inserirmos as ponderações realizadas por Padilha após registrar e interpretar aspectos das esferas do simbólico do sujeito estudado. Aponta para a possibilidade, que se deve ter uma maior compreensão de que alguns aspectos do desenvolvimento, que mesmo apresentando um diagnóstico sob o ponto de vista neurológico, declarando

[...] deficiência mental e limitações nas esferas do simbólico, podem ser superados, mesmo que tais superações possam apenas ser demonstradas em alguns níveis, porque delimitados esses aspectos e captados esses níveis, num tempo também delimitado” (Padilha, 2002, p. 133).

Questiona a autora:

[...] o quê fazer com as condições biológicas limitadas a partir de uma possibilidade ilimitada da dimensão cultural? [grifo nosso]. As possibilidades de produção e interpretação de signos parece não ter limites – limitados são[sic] a nossa compreensão, os recursos disponíveis, os conhecimentos tão incipientes ainda. A insistência é para que o processo de simbolização seja tomado como fundamental na elaboração de programas a serem desenvolvidos com os deficientes mentais. (Padilha, 2002, p. 133).

[...] olhar para as ações humanas em sua absoluta interação com os objetos construídos pela/na cultura. Interação que depende das práticas discursivas e é constituída nelas e por elas, tornando se, ele mesmo, o uso dos objetos, uma prática discursiva. Interpretar e produzir signos – eis o processo de simbolização. O uso dos objetos não são fins em si mesmos (Padilha, 2002,p.36)

As intervenções feitas por Padilha foram a partir de gestos, narrativa, dramatização, desenho, participação de jogos e o uso significativo de objetos culturais (são intervenções em substituição ao treinamento das atividades de vida diária, sem o condicionamento do uso dos produtos de higiene pessoal; a representação do lápis na escrita ou desenho; a folha de papel, para que utilizar os correios, o emprego dos livros etc. Explica a autora que este modo de intervir seria interação com os objetos construídos pela/na cultura. Interação que depende das

práticas discursivas⁶³ e são constituídas nelas e por elas, tornando-se, ele mesmo, o uso dos objetos, uma prática discursiva. Interpretar e produzir signos - eis o processo de simbolização. O uso dos objetos não é o fim em si mesmo. Os hábitos de higiene não existem desvinculados, desarticulados, isolados, à parte da vida social. As atividades isoladas lembram um funcionamento elementar, mais próximo da visão zoológica de homem e de funções psíquicas (Padilha, 2002, p.134).

É importante que nós profissionais da psicologia social e da educação social estejamos cômicos do nosso papel e daquilo que está ocorrendo a nossa volta, para lutarmos, para não sermos ludibriados com ações governamentais capciosas, eleitoreiras e com o agravante propiciadoras de cooptação. Nesse sentido concordamos com Padilha no sentido de esgotarmos todas as ações pedagógicas e psicológicas em prol da aprendizagem e desenvolvimento do daquele que está fadado à estagnação e até reclusão pelo defeito orgânico, diagnosticado neurologicamente como incapaz, e de outra maneira também pensamos como Sawaia a respeito do processo de inclusão excludente. Discutir a inclusão educacional de cego e ou de surdo juntamente com a inclusão do deficiente mental consideramos um disparate. O cego e o surdo têm condições de fazer opções quanto ao ambiente educativo que deseja inserir e até mesmo sobre a terminologia empregada quando se quer referir a sua pessoa em decorrência de limitação sensorial. Eles não aceitam ser nominados, incluídos no rol de “alunos com necessidades especiais”, eles afirmam que são só cegos, ou no caso do surdo só surdo e assim sendo quando estudam em escolas voltadas ao seu atendimento e ao desenvolvimento de suas habilidades com capacidades de propiciarem a superação de suas limitações orgânicas são capazes de viver em sociedade e trabalhar como um homem comum (ILES, Instituto do Cego). Então revendo Sawaia, especificamente ao seu livro intitulado *A Artimanhas da exclusão* cujas descrições vêm ao encontro com aquilo que acreditamos: a inclusão social e educacional do deficiente mental é perversa. “[...] Quem são os excluídos, disfarçados em incluídos?”.

A autora escreve sobre a contradição que no caso aponta como

[...] a qualidade de conter em si a sua negação e não existir sem, ela, isto é, ser idêntico à inclusão. A sociedade inclui para excluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. [...] Portanto, em lugar da exclusão, o que se tem é a ‘dialética exclusão/inclusão’. [...] A dialética da inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela

⁶³ A autora apóia-se em Dominique Maingueneau (1989) fala de prática discursiva para designar a reversibilidade entre as duas faces do discurso: a social e a textual.

determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência. (Sawaia, 2006, p.8-9).

3.3.3 Sobre Os Fundamentos do Trabalho com Crianças Atrasadas Mentais e com Defeitos Físicos

No Tomo V, Vigotski trata do defeito físico e a compensação; dos três tipos fundamentais de defeitos; a base psicofisiológica da educação da criança defeituosa; a base sociopsicológica da educação da criança com defeito; os fundamentos psicológicos da educação e do ensino da criança cega; os fundamentos psicológicos da educação e do ensino da criança surda-muda; a educação da criança cega - surda-muda; os inválidos; crianças doentes; as crianças retardadas mentais e, a criança com defeito e a criança normal. Informamos que dentre todos os subtítulos relacionados às deficiências optamos por nos atermos mais naqueles casos concernentes às crianças com deficiência mental ou retardada (terminologia empregada pelo autor) deficiência objeto de nossa pesquisa. Contudo, o DISC a sua deficiência intelectual pode vir acompanhada de uma deficiência física também. Assim sobre o defeito físico e a compensação, assevera Vigotski que

[...] qualquer defeito, que dizer, qualquer deficiência corporal coloca o organismo diante de uma tarefa de vencer esse defeito, eliminar a deficiência, compensar o prejuízo orgânico ocasionado. Desse modo, a influência do defeito será sempre é dupla e contraditória: por uma parte, o defeito debilitado o organismo, arruína sua atividade, é uma deficiência, por uma parte, precisamente porque o defeito dificulta e altera a atividade do organismo, serve de estímulo para o desenvolvimento elevado das funções e o incita a realizar uma atividade intensificada, a qual poderia compensar a deficiência e vencer as dificuldades. (Vigotski, 1989, p.160).

Para o autor esta lei de compensação caberia tanto na psicologia como na biologia a conversão do defeito em incentivo para a compensação, de tal forma que a deficiência estaria atuando como um “super estímulo” para o desenvolvimento elevado da atividade. Para Vigotski existem dois tipos de compensação a direta (orgânica) e indireta (psíquica). A direta diz respeito à compensação de um órgão sadio, assumir o cumprimento da função orgânica de um órgão par debilitado. Seria o caso (do rim, pulmão etc.) Nesses casos, explicando grosseiramente, o sistema nervoso central faria uma re-organização orgânica criando uma superestrutura protetora das funções psicológicas superiores para garantir o funcionamento do órgão debilitado. Assim na educação da criança com algum defeito físico (cegueira-surdez)

deverá ser apoiada pela compensação indireta (psíquica), um a vez que a compensação direta nestes casos é impossível.

Para Vigotski existem três tipos fundamentais de defeitos e qualquer um deles necessita ser avaliado de que maneira se dá a sua relação com o sistema nervosa central e com o aparelho psíquico da criança. Explica o autor que na atividade do sistema nervoso existem três aparelhos que cumprem funções distintas. O aparelho receptor responsável pelos órgãos do sentido, o aparelho de trabalho (resposta) relativo aos órgãos de cumprimento do trabalho (músculos, glândulas) e o sistema nervoso central. Seja qual for a deficiência em um ou outro aparelho afetará sobremaneira no desenvolvimento e na educação da criança. Então podemos diferenciar três tipos essenciais de defeitos: a afecção ou defeito do aparelho receptor (cegueira, surdez, ou em ambas); a afecção ou defeito do aparelho de trabalho fato que geraria uma invalidez e o defeito ou afecção do sistema nervoso central que é a deficiência intelectual, assim de acordo com a deficiência haverá uma diferenciação no processo de compensação.

Existe um fator crucial para a vida do deficiente, independente se há ou não compensação, ou melhor, dizendo se ela aconteça ou não, como diz o próprio Vigotski nem sempre essa luta é vitoriosa, o importante é como o meio social convive, acolhe, administra a diferença. A deficiência na biologia ela se situa num plano secundário. Entretanto as questões sociais “fabricam” os impedimentos, supervalorizando o (d) efeito, a (d) eficiência. A deficiência é de caráter social. Existe o meio social, e ele tem um papel. Diante da deficiência o meio social é impregnado de valores, ou melhor, seria dizer, (des) valores, carregado de exigências definidoras do papel de cada pessoa dentro da sociedade e isto tudo acaba interferindo no desenvolvimento, na personalidade do deficiente. Aqui encontramos uma contradição: o homem se humaniza para ser um verdadeiro homem. Mas, o meio social onde se transcorre o processo de desenvolvimento põe limites à peculiaridade orgânica, à criação de uma ‘segunda natureza’. Encontramos nos estudos de Leontiev, e de seus dois outros companheiros da troika⁶⁴, miramos seus pressupostos e reconhecemos que eles não desconsideravam a importância da teoria da evolução e a biologia. O homem sendo um ser social, produto do meio social e da apropriação da cultura, passando pelo processo de humanização, um processo histórico e cultural onde há transmissão e apropriação dos conhecimentos, das bagagens culturais oriundas de outras gerações e de diversas formas comportamentais produzidas no grupo e nele adquire a essência da práxis humana social que

⁶⁴ Troika – Leontiev, Vigotski e Luria

se dá pelo trabalho. (Leontiev, 2004). Diante desse impasse a criação da “segunda natureza” seria o homem cego viver no meio social sem vidente e assim surgiria “[...] uma raça especial de pessoas” uma inclusão pela exclusão. K.Burklen (1924) citado por Vigotski (1989, p.8).

O defeito por si só, como diz Vigotski, não resolve o destino da personalidade, o que pode afetar prejudicando o deficiente ou levá-lo a superação da sua deficiência serão as vivências, as realizações sociopsicológica. Aqui recuperamos uma passagem que cremos ser belíssima quando Vigotski trata da *pereživánie*⁶⁵ - vivência‘[...] os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência. (Vigotski, 2010, p.683).

Poderíamos dizer que nos primeiros segundos de vida, tão logo nascemos inicia-se a nossa vivência.

[...] a vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (Vigotski, 2010, p.684).

A despeito da *base psicofisiológica da educação da criança defeituosa para P.Y. A.Troshin* citado por Vigotski (1989) relata que não existe uma diferença, na essência, entre as crianças com e sem defeito. “[...] ambos são pessoas são crianças e ambos o desenvolvimento tem lugar de acordo com as mesmas leis. A diferença consiste somente no modo do desenvolvimento” (Troshin, 1915, p.XIII citado por Vigotski, 1989, p.160).

Em relação aos aspectos fisiológicos, inicialmente, para Vigotski, não há dissemelhança entre os processos educacionais das crianças com e sem defeito. Aponta que o mais importante para a pedagogia reside nas formas condicionadas de conduta (os reflexos condicionados que de uma maneira geral se vinculam de forma parecida. Então, por exemplo, tanto o reflexo condicionado da visão, da audição quanto do sistema proprioceptivo poderá ser formado do mesmo modo. Nesse sentido para o cego o que não lhe basta conhecer as letras (ver as letras através do tato) o importante é a aquisição da leitura. Assim ao cego deve ser ensinada a leitura de igual modo que se ensina a uma pessoa vidente. Cabe-nos também

⁶⁵ O termo *pereživánie* é definido pelo Dicionário de psicologia (Tvorogov,2007) como uma ‘ condição mental, evocada por fortes sensações e impressões.*P.* não é apenas uma realidade direta á consciência, de seus conteúdos e de suas condições,não é apenas experimento,mas também um trabalho interior, um trabalho mental’. Constituído pelo prefixo *pere* (através) e *jit*’(viver), etimologicamente o termo significa ‘viver através ‘ de algo. O vocabulário que melhor corresponde a tais acepções, em português, parece-nos ‘vivência’, no sentido daquilo ‘que se vivei’ ou de conhecimento adquirido no processo de viver ou vivenciar uma situação ou [no processo] de realizar alguma coisa’(Houaiss, 2009).

informar sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas cegas que, elas não têm de modo algum só pelo fato de não enxergar um desenvolvimento tátil e mesmo auditivo maior que as demais pessoas, o que é voz corrente no *sensu comum*. Na realidade conforme escreve “[...] W. Stern: em um cego não se eleva compensatoriamente a capacidade de diferenciação tátil, não é a causa real do aumento da excitabilidade nervosa; é a través do exercício para desenvolver essa capacidade que se obtêm o desenvolvimento”. (Vigotski, 1977, p.14).

Atento as dificuldades das pessoas com deficiência, mais precisamente com o processo ensino - aprendizagem Kurtman citado por Vigotski explica que a avaliação entre as diversas deficiências deverá ser apropriada, mas não diferente em conteúdo e exigências.

[...] expõe que o cego, ao surdo e ao débil mental não se pode medir com a mesma regra que à criança normal, deve ser substituída precisamente por uma inversa: deve-se e pode-se tratar à criança cega, à surda-muda⁶⁶etc, desde o ponto de vista psicológico e pedagógico, com a mesma medida que à criança normal. Porém, o desenvolvimento e a educação na criança com defeito, existindo uma absoluta identidade de princípio entre a natureza psicológica deste processo no ensino da criança normal, sempre se diferenciara por uma grande peculiaridade. Ler com vista e ler com dedo é, em princípio entre a natureza psicológica deste processo no ensino da criança identidade de princípio entre a natureza psicológica deste processo no ensino da criança com defeito (a surdopedagogia e a tiflopedagogia), quer dizer, a pedagogia da criança surda e da pedagogia da criança cega. A diferença é dos símbolos, dos métodos, da técnica e dos hábitos formais, ainda que exista uma identidade absoluta do conteúdo de qualquer processo educativo e de ensino; assim é o princípio fundamental da educação especial (Vigotski, 1989, p.163)

Na defectologia Vigotski dispõe sobre todas as vicissitudes vivenciadas pelas *crianças retardas mentais* no meio social e na sua vida cotidiana.

As crianças, o homem com deficiência se defronta com o jugo da sociedade capitalista, a segregação, a exclusão, que de certa forma, ainda que exista uma árdua luta em prol da pessoa deficiente partindo de instituições, de alguns políticos, de famílias, entretanto ao nosso ver trata-se de uma contenda *ad aeternum*, mesmo porquê vivemos sob a batuta de um governo neoliberal onde o homem vale pelo o que ele produz. Infelizmente na visão de grande parte desta sociedade a deficiência é sinal de ineficiência

No estudo da *defectologia* descrita por Vigotski o deficiente se desenvolve de outro modo. O autor se afligiu com o processo educacional das pessoas com deficiência. Fato é que se ocupou em fazer uma obra contemplando os seus importantíssimos estudos sobre Os Fundamentos da Defetologia que a nosso ver a preocupação de Vigotski perpassava pela

⁶⁶ Terminologia utilizada à época de Vigotski para as pessoas com deficiência auditiva, hoje no entanto deve-se usar a palavra “surda ou deficiente auditiva”.

Educação russa e, em especial pela Educação Especial que à sua época se nominava *Defectologia*. Nas obras sobre o assunto que conseguimos ter acesso são as editadas pela editora espanhola Visor e a cubana Editorial Pueblo y Educación. Nestas obras encontram-se compilados no Tomo V os estudos epistemológicos que datam, em sua grande parte, de 1925 a 1929, tratando a despeito do desenvolvimento psicológico e a educação das pessoas com deficiência. Entretanto faz-se necessário alertar para o fato que o Tomo V não pode ser estudado descontextualizado do contexto histórico descrito, nem de modo restrito e sem, contudo, acessar o todo da obra de Vigotski. (Shuare, 1990)⁶⁷. Optamos por utilizar a versão cubana do Tomo V por depararmos, salvo melhor juízo ou mesmo ainda por talvez pelo nosso diminuto conhecimento sobre o todo da obra de Vigotski, que existem diferenças na tradução do russo para o espanhol de algumas terminologias que ao nosso humilde entendimento a despeito do assunto, poderiam sugerir uma compreensão inadequada daquilo que o autor estava querendo expor.

Shuare (1990) relata que a idéia Vigotski sobre *la defectologia* foi formulada em 1934, embora o assunto foi objeto da maior parte de suas investigações iniciais e perdurou durante toda a sua vida ,como foco central de suas pesquisas científicas. Shuare elege Vigotski, a partir de sua concepção sobre a *defectologia*, a clínica das afecções cerebrais e na psicopatologia demonstrada nesta obra, como um homem de “[...] caráter profundíssimo humanista (...)” (Shuare, 1990.p.72).

A autora descreve como são esboçados nas perspectivas e teoria vigotiskiana, a enfermidade, o defeito, as insuficiências e a incapacidade, “[...] cujo núcleo de sentido é o profundo otimismo nas possibilidades do homem como sujeito da atividade, criador de sua própria história, artífice de seu desenvolvimento” (Shuare, 1990, p.72)

Vigotski faz críticas ácidas a *defectologia* antes e pós- revolução russa, por utilizar uma metodologia quantitativa e estática,

[...] Nunca obteremos por métodos de subtração da psicologia, da criança cega, se tratarmos de subtrair da psicologia do vidente a percepção visual e tudo o que a ela esta ligado da mesma maneira a criança surda não é uma crianças normal sem ouvido e linguagem. (Vigotski, 1989, p.7)

⁶⁷ Marta Shuare-Psicóloga pela Universidade de Buenos Aires, doutora em Psicologia pela Universidad Lomonósov de Moscú. Shuare têm centenas de publicações científicas, ressaltamos a obra “La psicología soviética”. A autora escreve uma maior concretude sobre a base filosófica da psicologia soviética e das relações entre o desenvolvimento desta, e do período pós Revolução de 1917, retratando a real situação da União Soviética, abordando diversos teóricos daquele período e suas investigações sobre o desenvolvimento da psique humana.

Diz Shuare que Vigotski sempre lutou a favor das profundas transformações humanas, pelo desenvolvimento das funções superiores, pelos saltos qualitativos que a pessoa é capaz de dar e “[...] se opõe, fundamentando-se no pensamento científico progressista de sua época, a idéia central de que a defectologia tem por objetivo a especificidade qualitativa de fenômenos e processo que tem lugar em uma criança com defeitos” (Shuare, 1990, p.72, tradução nossa).

Para Vigotski “[...] a reação do organismo e da personalidade da criança diante do defeito é o fato central, fundamental, a única realidade com a que a defectologia trata”. (Vigotski, 1989, p.9).

O conceito de retardo mental é um conceito mais impreciso e difícil que existia na pedagogia social. Acredita Vigotski que naquele momento não tinham critérios científicos exatos para reconhecer o caráter verdadeiro e o grau de atraso, e assim se estaria se limitando a aceitar uma identificação grosseira de retardo a partir do método empírico. Vigotski está fazendo estas colocações em 1924 e, ainda hoje 2011 não possuímos uma avaliação que possamos dizer que identificaria fidedignamente ou aferiria com certeza o grau de debilidade, o quociente intelectual dentro de um contexto sócio- histórico, observando e avaliando a criança sob todos os aspectos. Assim aproveitamos para abrir uns parênteses para nos posicionarmos sobre o processo de avaliação na atualidade. Pensando sob o prisma da perspectiva vigotskiana a começar pela terminologia “avaliação” já estaríamos caindo em um erro crasso em adotar tal processo pelo simples fato da metodologia que a sustenta é empirista. **Avaliar** conforme Dicionário Aurélio significa: “determinar a valia ou o valor; calcular” Já para **avaliação** encontramos os significados: “ ato ou efeito de avaliar, valor determinado pelos avaliadores” (Ferreira, 1985, p.50).

Para Pasquali (1999)

[...] A expressão **avaliação** (*assessment*) apareceu como termo psicológico no livro *Assessment of men* do U.S. Office of Straegic Services, em 1948, utilizado para expressar o conjunto de processos que as pessoas usam para formar impressões e imagens, tomar decisões e verificar hipóteses sobre as características das outras pessoas no confronto delas com seu m meio ambiente. Dessa forma, avaliar parece ser uma fatalidade do ser humano com relação ao seu meio ambiente, incluindo ali o meio físico bem como o social. Ele se constitui em um processo informal e formal. É informal na medida em que todo indivíduo avalia seu meio ambiente, os outros indivíduos, fazendo deles representações para com base nelas tomar decisões de como agir, no sentido de manter a própria sobrevivência e seu auto desenvolvimento. No que se refere ao aspecto formal da **avaliação**, a história humana está cheia de códigos de conduta por meio dos quais as pessoas e a sociedade julgavam e julgam o comportamento dos seus semelhantes. Esses julgamentos são feitos em termos de valores pessoais ou de valores impostos

pela sociedade, sempre com a suposição de que respeito e conformidade com tais valores são algo positivo, sendo sua violação algo errado e condenável e, portanto, que deve ser reparado e tratado (via morte, cadeia, castigo, terapia) (Pasquali, 1999, p.13, grifos do autor)

Explica o autor que na área da psicologia existiam dois tipos de cuidados na área de avaliação: o primeiro seria no tocante a psiquiatria e a psicologia pela escola francesa de Esquirol, Séguin e Binet. Eles se preocupavam com a forma de tratamento dispensada aos doentes mentais, que deveriam passar por intervenções mais humanas, mesmo porque naquele momento eram identificados como retardados mentais graves. O diagnóstico era impreciso não sabiam identificar se o caso era de doença mental ou se era deficiência mental. Então Esquirol (1838) atento às essas discrepâncias se interessou pela psicométrica buscando uma forma fidedigna para identificar o nível de retardo mental. Ao final de seu apurado estudo chegou a conclusão que o fator decisivo de identificação do nível do retardo residia na área da linguagem, na capacidade de empregar a língua. Séguin investigava também o retardo mental, entretanto se atentava com o treinamento fisiológico dos deficientes. Binet desenvolveu um teste destinado a avaliar o retardo mental (Pasquali,1999).

O segundo cuidado da psicologia partia dos experimentalistas se atentavam em detectar as uniformidades presentes no comportamento dessas pessoas. Os alemães, ingleses e americanos (com formação inicial em física / fisiologia) com opiniões dissemelhantes às dos franceses no tocante ao comportamento sensorial. Jame McKeens Cattell (1860- 1944)⁶⁸ . preocupou-se com as diferenças individuais dos investigados. Binet e Simon (1905) incrementaram um teste com 30 itens com o fito de avaliar o nível de inteligência (detectar retardo mental) de crianças e adultos utilizando série de funções (compreensão, julgamento e raciocínio). Os autores se atentavam através deste teste para a investigação cognitiva e “cobrindo funções mais amplas (não específicas)” fato que os levaram ao sucesso, especialmente nos Estados Unidos, tendo em vista que *Lewis Terman* (1877-1956) em 1916 traduziu o teste, passando a existir a preocupação de se investigar prioritariamente o quociente intelectual para a utilização do QI- Quociente Intelectual. Utiliza-se a fórmula $Q.I. = 100 (IM / IC)$ sendo Q.I. = quociente intelectual; IM = idade mental e IC = idade cronológica. O teste

⁶⁸ A Década de Cattell: 1890. Influenciado por Galton, James M. Cattell (psicólogo americano) desenvolveu medidas das diferenças individuais, o que resultou na criação da terminologia Mental Test (teste mental). Elaborou em Leipzig sua tese sobre diferenças no Tempo de Reação. Este consiste em registrar os minutos decorridos entre a apresentação de um estímulo ou ordem para começar a tarefa, e a primeira resposta emitida pelo examinando. Cattell seguiu as idéias de Galton, dando ênfase às medidas sensoriais, porque elas permitiam uma maior precisão. Fonte: Os Testes Psicológicos e as suas Práticas <http://www.algosobre.com.br/psicologia/os-testes-psicologicos-e-as-suas-praticas.html>

recebeu o nome de: Revisão de Stanford do *teste de Binet-Simon*. Assim, através deste novo método de avaliação acreditavam os autores que com os resultados desta fórmula matemática, estariam expressando o nível intelectual da pessoa em termos de idade mental “[...], a saber, a criança teria aquela idade mental se respondesse corretamente as questões que tipicamente crianças de tal idade cronológica eram capazes de tal idade cronológica eram capazes de responder” (Pasquali, 1999).

A perspectiva encontrar um meio empírico que tivesse condições de avaliar o homem, após a primeira Guerra Mundial foi desenvolvido pelo exército americano uma série de baterias testes (Army Alpha e Army Beta) para selecionar os componentes de sua tropa. No pós guerra a indústria e demais instituições se preocuparam em selecionar seus recursos humanos. Para avaliar aptidão em 1938/1941 Louis Leon Thurstone (1887-1955)⁶⁹ que foi um expoente teórico, desenvolveu uma bateria de testes, cujo emprego foi maciço, e sua bateria *Primary mental abilities*, que incentivou o aparecimento de uma plêiade de outras baterias (DAT, PMA, GATB, TEA, WISC, WAIS). Para avaliar a área de personalidade surgiram testes e inventários de personalidade tais como- MMPI, 16PF, EPPS, POI, CPI, CEP, EPI, instrumentais menos objetivos, os ditos testes projetivos (TAT, CAT, Rosenzweig, Szondi, Rorschach, HTP). Além destes foram criados testes instrumentais considerados “menos objetivos” os testes projetivos (TAT, CAT, Rosenzweig, Szondi, Rorschach, HTP). Desse modo tivemos implantada “a tecnocracia dos testes e da psicometria” (Pasquali, 1999).

Para Thurstone

[...] Inteligência, considerado como um traço mental é a capacidade de fazer os impulsos focal em seu estágio, no início inacabado de formação. Intelligence is therefore the capacity for abstraction, which is an inhibitory process” (Thurstone, 1924 -1973, p. 159).

Existe uma preocupação entre os educadores e pesquisadores justamente sobre a metodologia praticada no momento da avaliação da pessoa com suspeita de deficiência intelectual “[...] os métodos utilizados, além de não favorecer nem propiciar o desenvolvimento destes alunos especiais, ainda contribuem para o seu isolamento e fortalecem as discriminações (Pitta; Danesi, 2000, p.78).

⁶⁹ Fonte retirada de Chicago: University of Chicago Press. Thurstone, Louis Leon (1938). *Primárias habilidades mentais*. Chicago: University of Chicago Press. Thurstone, Louis Leon ; Thurstone, Telma Gwinn, TG (1941). *Factorial studies of intelligence*. Chicago: University of Chicago Press. Thurstone, Louis Leon. (1947). *Análise Fatorial múltipla*. Chicago: University of Chicago Press. Chicago: University of Chicago Press.

Sabemos que na maioria das vezes as avaliações dos alunos com deficiência intelectual são praticada de maneira inadequada, em geral por profissionais despreparados, sem experiência com o trato educacional voltado à essas pessoas, emitem laudos que somente reduzem a pessoa a percentis não contribuindo em nada para o desenvolvimento do deficiente. Uma avaliação para detectar aquilo que a pessoa com deficiência ainda não aprendeu, seria válido no sentido de preparar um currículo adaptado, um currículo funcional com o fito de levá-lo ao aprendizado e conseqüentemente ao seu desenvolvimento. A pessoa com ou sem deficiência que não conseguiu internalizar, apropriar do conhecimento, não desenvolvi permanece tal qual estava no momento que adentrou no espaço educacional. Nesse sentido o educador canadense Forest (1985, p.34). Pondera: [...] Esperamos que no ano de 2000 a Educação Especial seja completamente substituída por um sistema de educação aberto a todas as crianças”. Infelizmente ele acreditava que no ano 2000 pudesse ter avançado que o processo educacional estivesse avançado apresentando alternativas e conseguindo efetivamente encontrar uma proposta para o processo ensino - aprendizagem que possibilitasse o deficiente evoluir, desenvolver, enfim que ele já tivesse ocupando um local dentro do contexto social natural para qualquer cidadão.

Questiona ainda,

[...] Quais as reais características de um portador de deficiência mental? Qual o método de ensino mais eficaz para eu ele aprenda, com êxito, a desenvolver suas potencialidades? Em que medida ele pode ser treinado para o trabalho? Qual é o seu raciocínio, sua percepção diante dos fatos que o cercam? Independente dos estímulos - na família, na escola, na sociedade em geral - até onde ele pode seguir aprender, ter iniciativas? Qual é a dimensão de sua criatividade? (Forest, 1985, p.37, tradução nossa).

Percebemos que Vigotski em seu estudo em 1928 já entendia a criança com deficiência. Em sua visão o retardo mental é um conceito que se estende a um grupo heterogêneo de crianças. [...] encontramos crianças retardadas no aspecto patológico, fisicamente são insuficientes e são retardados em conseqüência disto”. (Vigotski, 1989.p. 70).

Vigotski fez diversos aportes sobre a *defectologia* desde os exames mais sofisticados para identificar defeitos genéticos e as conseqüências sobre esta anomalia, seja de sintomas isolados, seja com relação às funções psicológicas não correlatas com o defeito, o próprio defeito como alteração física estando limitada a um único órgão. Preocupou-se com a formulação de princípios para se obter um diagnóstico diferencial das alterações que poderiam parecer inicialmente semelhantes, o estabelecimento de correlações específicas entre o que é intelectual e o afeto, além das investigações feitas sobre as diversas variações

que indicam a estrutura do defeito. E em especial Vigotski se dedicou a pesquisar os aspectos positivos que as crianças com deficiência possuem em sua personalidade- o defeito orgânico não pode interferir na personalidade, perquiriu e relatou sobre as possibilidades do desenvolvimento de uma educação devidamente adequada, estruturada, organizada de tal modo que favorecesse o processo ensino aprendizagem das crianças com deficiência (Shuare, 1990, p.74).

Para Vigotski o que lhe interessava era,

[...], portanto, a investigação destas leis da diversidade, no estudo das vias alternativas de desenvolvimento humano na presença da deficiência. Isso representou um grande salto para a defectologia, que tendia a conceber a existência de leis do desenvolvimento próprias às pessoas com deficiência. Vigotski afirmava que o funcionamento psíquico das pessoas com deficiência obedece às mesmas leis, embora com uma organização distinta das pessoas sem deficiência. (Nuernberg, 2008, p.1)

Vigotski, tanto na psicologia quanto na pedagogia especial era contrário as intenções de atribuir a fatores biológicos as concepções a respeito do desenvolvimento da criança com deficiência, fato é que existem sim casos de deficiências oriundas de privação social, e não propriamente de caráter biológico. Partindo desse pensamento o atraso de desenvolvimento encontrado em pessoas com alguma deficiência e para o autor, essa carência de desenvolvimento pode ser atribuído a uma educação inadequada, desprovida de uma metodologia e procedimentos especiais suficientemente capazes de favorecer um desenvolvimento tal qual acontece com crianças sem deficiência - normais. “decididamente todas as particularidades psicológicas da criança com deficiência tem como base não o núcleo biológico, mas sim o social”.(Vigotski,1989, p.1). Para o autor o desenvolvimento da personalidade é traçado pelas exigências sociais e a educação é responsável pela formação da pessoa com e sem deficiência, definindo assim o seu caráter.

Afirma Vigotski (1989, p.144) que “[...] a infância é o período biológico das ‘adaptações necessárias para a vida, por que não se desenvolve diretamente a partir de reações inatas’”. Groos faz um estudo sobre a importância do jogo, acredita mesmo ser fundamental sua utilização na educação comum. O jogo propicia vivências passadas, e favorece uma orientação de direção de comportamento futuro.

3.3.4 A criança com defeito e a criança normal

Nesta subseção retomamos com Vigotski a questão do processo de compensação provocado pelo próprio defeito, um recurso diferenciado criado em função da própria gravidade do defeito, do fundo de compensação, melhor dizendo, “[...] dependerá da riqueza dos outros órgãos e funções do organismo incorporado para compensar o defeito”, em relação à educação haverá uma compensação originária de uma ou outra direção consciente dada a este processo”. (Vigotski, 1989, p.165). O autor justifica que naqueles casos em que a compensação não se realiza, seria àqueles casos em que a criança é muito doente, ou seja, gravemente deficiente.

A deficiência intelectual nem sempre é uma condição ligada a fatores hereditários, podendo muitas vezes ser originário de uma infância “infeliz”. Do ponto de vista pedagógico geralmente em poucos casos de retardo são caracterizados como uma insuficiência total ou parcial orgânica, embora a primeira vista possamos julgá-los como sendo semelhantes; no decorrer do processo educacional deparamos com diferentes graus de comprometimento intelectual.

Retornando à compensação quando é plenamente atingida são formadas funções compensadoras e a criança então, apresenta capacidades para exercer as atividades que normalmente o defeito seria um impeditivo, a compensação assim é verdadeiramente percebida. Normalmente as compensações acontecem como diz o autor, uma reabilitação em grau médio e considera Vigotski que esta compensação está mais ou menos atrelada ao nível social familiar, à personalidade da criança. Assim ocorrendo à compensação teremos uma criança normal, socialmente aceita e apta para o trabalho.

Na escola russa por sua vez tinha por princípio compensar os defeitos, entretanto a compensação não deveria e não poderia ser naturalizada, considerada como milagrosa.

3.3.5 O Problema do Retardo Mental⁷⁰

O problema do atraso mental reside no primeiro plano desde sempre, e o agravante é a debilidade intelectual da criança.

Para Séguin o pior “[...] de todos os defeitos destas crianças, o principal é a falta de vontade”. (Vigotski, 1989, p.205). Considera o autor como se fosse um verdadeiro transtorno

⁷⁰ Nomenclatura utilizada por Vigotski(1989)

de vontade. Acredita que eles não possuem nem os impulsos volitivos elementares, primários. Estas crianças não têm absoluta vontade intelectual e moral.

A vontade é uma alavanca para todas as ações, de todas as capacidades estando “[...] ausentes na criança retardada mental”, conforme Vigotski retira dela todas as possibilidades de conclusão de qualquer atividade, de estudo, de trabalho. O autor faz uma analogia com essa “indolência, apatia” [destaque nosso] as etapas de uma construção

[...] Na cúpula de seu edifício falta a pedra que fecha. Todo o edifício se demole se vocês, que se sentem satisfeitos somente com o acabamento exterior e os adornos, se afastam sem ter dado solidez a seu trabalho, quer dizer, sem haver vinculado às novas capacidades que desenvolvem no aluno mediante um nexos orgânico, à vontade livre (Vigotski, 1989, p.205).

Apontamos conforme Vigotski a vontade como uma das condições *sine qua non* para impulsionar qualquer atividade. Considerando que essa categoria vontade esteja pouco presente ou mesmo ausente no deficiente intelectual, acreditamos que outros recursos têm que ser garimpados nessa fonte de vida humana que existe no DISC a partir de outras mediações que foram tão bem explicitadas por Vigotski (1989).

Pensando assim, urge apelarmos para a função mediadora considerada por Vigotski e pelos marxistas como crucial para a humanização do filho de um homem ou de um homem ainda desumanizado. A qual função estaríamos nos reportando então? Estaríamos e estamos falando da *linguagem* justamente por ser um instrumento comunicacional humano e pela sua importância no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. (Vigotski, 1934/2001). Ainda que considere os outros instrumentos passíveis de comunicação, interação (signos) Vigotski elege a linguagem como o mediador máximo por exercer influente papel no desenvolvimento das FPS, é pela fala que são propiciados o desenvolvimento do pensamento e da consciência. Embora existam diferenças e independências entre eles quanto a origem da concepção na tenra idade infantil expressando-se no caráter ontogenético em dois estágios: pré – intelectual e pré -verbal em nível de pensamento. Certo é que, existe um intercruzamento entre essas linhas genéticas em um momento intencional “[...] após o que o pensamento *se torna* verbal e a fala *se torna* intelectual” (Vigotski 1934/2001, p.133).

Pensando nesse processo “mágico” é algo por demais estupendo na vida humana, um período singularmente indutor, fato que propulsiona Vigotski e seus colaboradores a se empenharem, esmerando nas pesquisas tanto no tocante ao desenvolvimento das FPS quanto ao desenvolvimento sócio-cultural, relativas à mediação da fala e da linguagem no

estabelecimento do pensamento da criança. Tanto é que Vigotski expressa o processo de maneira magnânima majestosa

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (Vigotski, 1934/1991, p. 27).

Acreditamos que no DISC principalmente a fala deva ser estimulada, o profissional que lida com o esse deficiente necessita priorizar o aprendizado da comunicação oral, o desenvolvimento da fala pela sua crucial relevância para o aprendizado e desenvolvimento de outras funções. Stern citado por Vigotski (1991, p.26) “[...] afirmava, o reconhecimento do fato de eu esses signos verbais têm significado constitui ‘ a maior descoberta da vida da criança’[...]”.

A importância dos estudos de Vigotski, Lúria e colaboradores no tocante a linguagem reside no dismantelamento existente na visão dos estudiosos de sua época que se primavam em estudar o intelecto, usualmente atribuíam a evolução da fala, o emprego do signo como algo espontâneo descoberto pela criança da relação existente entre os signos e seus significados. Vigotski (1991, p.26) escreve que os pesquisadores admitiam que “[...] a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual; eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir”. Na verdade esses autores acreditavam na maturação biológica, que o desenvolvimento da FPS se desenvolve naturalmente. Para Shapiro e Gerke citados por Vigotski (1991) a “inteligência prática e a fala” eram originárias distintamente, que participavam de em conjunto de operações triviais não possuindo nenhuma relevância “ psicológica básica”. Ainda que esses autores percebessem que a utilização de instrumentos e a fala se encontravam interligados em certas operações, ainda assim estudavam os instrumentos como se fossem processos destacados (instrumentos e fala) e que pertenciam a outras duas classes que aconteciam de maneira diferente, ou seja, não havia relação alguma entre o instrumento e o processo de linguagem. Shapiro e Gerke afirmavam que “[...] na melhor das hipóteses, a sua ocorrência simultânea era considerada como uma consequência de fatores fortuitos” (Vigotski, 1991,p.26).

È importante relatar que Shapiro e Gerke e outros estudiosos da inteligência prática e da fala não nominados no trabalho de Vigotski (1991) “[...] não reconhecem o embricamento entre essas funções. Consequentemente, o comportamento adaptativo das crianças e a

atividade de uso de signos são tratados como paralelos- uma visão que leva ao conceito de fala ‘egocêntrica’ de Piaget”(Vigotski,1991,p.26). Piaget não valoriza o papel da fala considerado por Vigotski, Luria e seus colaboradores na estruturação da atividade da criança, igualmente não destacam suas reais funções comunicacionais, ainda que Piaget reconheça a sua relevância na prática.

Elegemos no momento, uma passagem de Marx e Engels (1987) na obra *Ideologia alemã* os homens foram “obrigados” a emitir sons com o fito de se comunicarem, interagirem na prática social do trabalho. Essa prática necessária de se comunicar para a convivência social e inter- relação para a própria produção no trabalho influenciou a transformação da realidade objetiva a partir de seu ato consciente. A linguagem, o falar é o instrumental que traduz a realidade material e objetiva predisponente e capaz de definir a consciência e conseqüentemente a vida do homem no seu meio social. Marx e Engels (1987) explicam a importância desse instrumental - a linguagem:

[...] Desde o início pesa sobre o ‘espírito’ a maldição de estar ‘contaminado’ pela matéria, que se apresenta sob a forma de camadas de ar em movimento, de sons, em suma, de linguagem. A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens (p.43).

A utilização desse fragmento da obra de Marx e Engels, nesta seção que abordamos a temática *defectologia*, justamente pela fundamentação metodológica de Vigotski ser marxista.

O emprego dos instrumentos pela criança no período pré – verbal pode ser comparado aos macacos que na escala evolutiva segundo Darwin deram origem ao gênero humano, a partir da incorporação, pela criança, da fala e dos signos em suas atividades “[...] esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humano, indo além do uso possível de instrumentos, mais limitado, pelos animais superiores” (Vigotski, 1991, p.27).

Nesse sentido ao empregar a fala a criança começa a controlar o meio social onde se encontra inserido como também o e o seu próprio comportamento. Com isso a criança aumenta o seu nível de relacionamento ambiental e conseqüentemente paulatinamente re-estrutura o seu comportamento. Explica Vigotski que “[...] a criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso dos instrumentos” (Vigotski, 1991, p.27).

Na criança existe uma inter-relação entre duas funções da linguagem: a fala egocêntrica e a fala social. A criança diante de uma incapacidade de resolver seus problemas na ausência de um adulto ou quando mesmo presente deixa de responder aos seus apelos, auxiliando-as em alguma tarefa que ainda são impossíveis de realizar sem ajuda, as crianças se valem da fala egocêntrica. A fala socializada não é praticada nesta situação pela falta de compartilhamento do adulto ou de outra criança que lhe ajudasse a solucionar a sua dificuldade naquele momento. A criança deixa de utilizar a fala egocêntrica quando internaliza a linguagem socializada. A partir dessa internalização a criança adquire uma maior capacidade para o emprego da linguagem, um recurso instrumental capaz de resolver seus problemas. Neste momento que passa a resolver sozinha, suas dificuldades sem solicitar ajuda do adulto, apelando para si mesma “[...] a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal” (Vigotski, 1991, p.30).

Assim, quando a criança desenvolve uma metodologia comportamental com o fito de orientarem a si mesmas, começando a organizar as suas atividades em conformidade com as exigências sociais, certamente com sucesso elas conseguem “impor a si mesmas uma atitude social” . “[...] A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças”(idem, p.31). A fala passa a assumir o papel de planejadora, quando a criança já é capaz de determinar e dominar todo o percurso de sua atividade, nesse instante ela já se torna capaz de refletir sobre o mundo a sua volta.

Esclarecemos que nosso discurso sobre a importância da linguagem, da oralidade da criança nesta seção sobre *o problema do retardo mental* se justifica pelo fato da função linguagem ser posta por Vigotski como uma aquisição primordial para o desenvolvimento da consciência, das funções psicológicas superiores, que é justamente o salto qualitativo que o psiquismo humano dá, distinguindo-o do animal. Para Marx e Engels,

[...] a consciência (...) é desde o início um produto social, e continuará sendo enquanto existirem homens. A consciência é, naturalmente, antes de mais nada mera consciência do meio sensível mais próximo e consciência da conexão limitada com outras pessoas e coisas situadas fora do indivíduo que se torna consciente[.] (Marx ; Engels, 1987p. 43).

3.3.6 O Deficiente Intelectual Com Severo Comprometimento – DISC

Encontra-se no livro de Vigotski (1989) os Fundamentos da de Defectologia, a subseção nomeada pelo autor de “Pessoa com deficiência mental profunda”. Procuramos

pontuar os estudos deste autor com base principalmente nesta obra e nos deteremos ao estudo do (DISC) em detrimento das conceituações e classificações usualmente empregadas, visto que na quinta seção trataremos da temática atendimento ao DISC, fazendo uma ponte entre as leis e as práticas educacional vigente. Contudo, para que se torne possível compreender a gravidade do quadro clínico, educacional, familiar e social do DISC, elegemos algumas definições importantes sobre as condições reais do (DISC).

Iniciaremos esta subseção conceituando o (DISC) - deficiência intelectual com severo comprometimento, nova terminologia empregada em lugar de “deficiência mental profunda” por orientação recebida em consulta feita ao MEC/ SEESP/ CGAPSE em 05 de fevereiro de 2010, buscando uma uniformização quando se fizer referência à pessoa deficiente mental.

Conforme Delpretto (2010)

[...] os documentos publicados recentemente, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 6.571/08, Decreto nº 6.949/09 e a Resolução nº 4/09, específicas na área de educação especial, já mencionam o termo "deficiência mental ou intelectual", utilizadas como sinônimos e em processo de transição para a utilização internacional do termo "intelectual", no qual o comprometimento decorre de impedimentos no desenvolvimento do intelecto. No caso do grau de comprometimento referido, indico que estes mesmos documentos nacional e internacional não se referem mais a uma classificação geral, mas utilizam termos como "severo comprometimento", ou "longo comprometimento", no caso de haver uma diferenciação. (Delpretto, 2010).

Podemos dizer que o percentual de pessoas diagnosticadas realmente como DISC é em torno de 1% a 2% da população. Estas pessoas possuem um quadro neurológico que se pode justificar o prejuízo, o déficit intelectual. A identificação geralmente ocorre nos primeiros anos de vida da criança pela defasagem no desenvolvimento, mais precisamente no funcionamento sensório-motor. Entretanto quando diagnosticada precocemente a criança pode passar por intervenções por equipe multidisciplinar (neuropediatra, psicólogo, pedagogo especialista em Educação Especial, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional) e, o mais importante, se estiver inserida em um contexto social mediatizado adequadamente (família, pessoas que convivem com frequência) o prognóstico evolutivo pode ser mais favorável. O atendimento necessita ser constante, individualizado, realizado por profissionais especializados com instrumentos mediatizadores favorecedores da apropriação do aprendizado, voltado ao desenvolvimento motor, às habilidades de higiene e, sobretudo, ao ensino e à apropriação linguagem.

De acordo com o CID 10(2011)

[...] O quociente de inteligência está abaixo de 20 e a compreensão e o uso da linguagem estão limitados, na melhor das hipóteses, ao atendimento de ordens básicas e a fazer pedidos simples. Uma etiologia orgânica pode ser identificada na maioria dos casos, incapacidades neurológicas graves ou outros problemas físicos afetando a mobilidade, são comuns, como epilepsia e comprometimentos visuais e auditivos. Transtornos invasivos do desenvolvimento em sua forma mais grave, em especial o autismo atípico, são particularmente frequentes naqueles que se movimentem. Inclui: atraso mental profundo, oligofrenia profunda, subnormalidade mental profunda (p.92).

Pelo exposto, a definição de DISC, em conformidade com a avaliação organicista, trata-se de uma associação de síndromes originárias das mais diversas etiologias sinalizando quadros clínicos diversificados tendo como denominador comum a debilidade intelectual originária de lesões orgânicas. A partir desta perspectiva, a pessoa com DISC teria condições de aprender e de se desenvolver? Ou será que ela estaria fadada ao isolamento, hospitalização, a atendimentos por cuidadores, sem condições de se tornar ser um humano com capacidades de transformar as condições impostas pela parte orgânica e conseguir aprender a seu tempo, de maneira diferente das demais pessoas, dando um salto qualitativo ainda que, se comparado ao desempenho da pessoa sem deficiências, seja pequeno?

Poderíamos ter como resposta às nossas indagações a partir de um fragmento da obra de Vygotski (1997) que nos explica justamente, a partir dos fundamentos da nova defectologia, a possibilidade de educar a pessoa com DISC.

[...] Em uma determinada época, [a pessoa com] o retardo de grau profundo era privado totalmente de educação. O retardo e educação eram e considerados conceitos incompatíveis. Depois foi demonstrado, tanto na teoria como na prática, que a criança com retardo pode ser educada, apesar do atraso, precisamente a causa de seu retardo pode e deve ser educado (p.241, tradução nossa).

Entretanto, Vigotski logo imediatamente a esta afirmação nos aponta as limitações presentes no DISC nos que diz respeito à educação. O que ele assevera categoricamente é que a importância reside não na forma quantitativa do aprendizado, mas sim, na qualitativa, o quanto é significativa a evolução, do avanço percebido no desenvolvimento oriundo justamente de uma educação especialmente estruturada para atender o DISC. Diz ainda o autor: “[...] esta evolução qualitativa resolve toda a questão” (Vygotski, 1997, p.241).

Vigotski afirma categoricamente (1989, p.70) que

[...] o conceito de retardo mental é o conceito mais impreciso e difícil da pedagogia especial. Relata a insuficiência de critérios científicos exatos, até aquele momento, para perfilar “o verdadeiro caráter e o grau de retardo e diz ainda que, [...] nesta esfera não saímos dos limites do mais aproximado e grosseiro empirismo (p.71). Argumenta Vigotski a presença de crianças atrasadas pelo aspecto social, que no grupo de deficientes Vigotski (1989, p.70).

Já que a nossa pesquisa se fundamenta na perspectiva vigotskiana, e em pesquisadores oriundos da Rússia do início século 20, procuramos detectar na atualidade das elaborações dos mesmos, em como identificam as deficiências mentais. Deparamo-nos com um artigo intitulado *Understanding Your Child’s Medical Report: OLIGOFRENIA*, de autoria de Boris Ginds, que trata de uma criança de 6 anos adotada na ex- União Soviética, cujo prontuário médico constava um diagnóstico de ‘oligofrênica’. O fato que nos levou a incluí-lo foi principalmente a sua discussão sobre os métodos de avaliação praticados na atualidade na Rússia. Gindis (2010, p.2) descreve os procedimentos para se obter tal diagnóstico em conformidade com o Dicionário dos Psicólogos de Moscou de autoria de Davydov et. al (1983)

[...] uma vez que ‘deve ser’, é assim que ele aparece em russo e nos manuais de psicologia e livros médicos: a expressão ‘oligofrenia’ (retardado mental congênito) é descrita como um comprometimento de todas as funções cognitivas, sem um curso progressivo, devido a uma lesão orgânica generalizada aos níveis de gravidade da estrutura hemisférica são: débeis (leve retardo), imbecis (moderado), e idiotas (profundo). Existe uma ainda classificação para os tipos e excitáveis e os inibidos (Davydov et al., 1983, pp. 231-232, tradução nossa).

O autor em questão ficou abismado com a metodologia russa de avaliação, tendo em vista ter conhecimento da prática empirista americana de diagnosticar, baseados em baterias de testes que obtinham com resultados quantitativos, resultando em percentis, e traduzidos em rótulos, em conformidade com o quociente intelectual (QI) encontrado.

Focando a obra que elegemos como fonte principal para a nossa elaboração textual, cuja fundamentação é por nós defendida, nela Vigotski nos alerta que realmente o diagnóstico de deficiência mental é dificultoso, quando existe, de fato, uma preocupação ética e moral do profissional e/ou da equipe que necessita definir o quadro clínico, educacional e social da pessoa investigada.

Para Vigotski, tanto a psicologia quanto a pedagogia especial são contrárias a atribuírem os atrasos de desenvolvimento somente ao caráter biológico e, demais concepções

fenotípicas que identificam somente através desses expedientes a pessoa como deficiente Vigotski (1989)

[...] chegou a sugerir que a deficiência não é tanto de caráter biológico, como social, enfatizando desta forma que o desenvolvimento insuficiente que se observa nas pessoas com algum tipo de defeito, se deve essencialmente a ausência de uma educação baseada em métodos e procedimentos especiais que permitam um desenvolvimento semelhante aos das crianças normais (Zaporozet, 1989, apud Vigotski, 1989).

Vigotski (1989)⁷¹, através de suas experiências com cegos, surdos-mudos, cego-surdo-mudos, concluiu que “[...] decididamente todas as particularidades psicológicas da criança com defeito a sua base não reside no núcleo biológico, senão no social” (tradução nossa). Destas concepções cruciais, postula que a educação das crianças deficientes não se diferencia da educação das crianças normais; alerta para o fato que os deficientes podem assimilar os conhecimentos e também desenvolver habilidades de maneira semelhante às demais crianças sem deficiência. Aqui voltamos a reafirmar o caráter compensatório postulado por Vigotski – existe uma real necessidade da compensação social do defeito e não tão somente uma substituição biológica de um órgão afetado por outro.

Atribuir a deficiência ao fator biológico é uma forma danosa, opositora da maneira real de compensação através do desenvolvimento da vista e do tato, e de outros órgãos, mas sim “[...] das condições completas dinâmicas e inter-relacionadas em que a vida apresenta material no meio em que a criança se educa” (Vigotski, 1989). Para Vigotski o defeito de origem biológico conceitua-se como defeito primário (cegueira, surdez, lesão em crianças com retardo) e defeito secundário é, de certa forma, podem ser de certa forma, consequência do defeito primário ou pela ausência de uma educação precoce suficientemente adequada. A defectologia defende que a criança que possui um desenvolvimento comprometido, quando se dá diferentemente do padrão conhecido como normal por conta de um defeito, não se trata de uma criança com falta de desenvolvimento, mas sim, de nela existir outra maneira de evoluir seguindo outro caminho.

De acordo com Vigotski, pelas suas experiências, existem dissemelhantes tipos de intelecto e também de deficiências. Cita o trabalho de E. Lindeman (1926) cujo resultado aponta para a existência de deficiência em uma ou em outra área, por exemplo: detectou em crianças com retardo profundo apresentaram condições de desenvolver instrumentos para realizar atividades que dependiam de ações racionais. Entretanto a partir dos experimentos de

⁷¹ Fonte: prefácio.

Köhler com crianças deficientes mentais profundos, Lindeman detectou que os investigados não conseguiam realizar atividades que envolviam a área da memória por conta da debilidade. A educação e o ensinamento da criança com retardo mental profundo são tratados por Ekaterina Konstatinovna Grachova (1866-1934). Tais atendimentos encontram-se descritos em Vygotski (1997)⁷² no capítulo intitulado *Educación y enseñanza del niño com retraso profundo*, como um prólogo do livro de Grachova, onde descreve seus 35 anos de trabalho educacional com crianças com DISC, denominados pela autora como idiotas e imbecis. Sinaliza a autora que são importantes as experiências educacionais realizadas com deficientes com retardo profundo

[...] a experiência do trabalho pedagógico não só tem interesse prático, mas também cientistas, com qualquer tipo de criança com retardo educacional mental profunda, e quanto mais idiota, mesmo realizada por razões puramente práticas, torna-se um experiência psicológica e pedagógica, em conformidade com as intenções do autor.(p.239).

Acredita Grachova que a história da educação da pessoa com DISC trouxe importantes aportes sobre o desenvolvimento da criança e mais ainda sobre a teoria geral tratando dos diversos problemas psicológicos. Vigotski cita também K. Bühler, para quem o desenvolvimento humano dar-se-á de forma mais adequada para idiotas colocados em asilos e para os bebês recém natos deixados em creches. Para Bühler, nas salas infantis para os idiotas e nas instituições de obstetrícia são os locais onde se podem conhecer melhor a formação do espírito humano e ampliar as linhas de seu desenvolvimento.

Vygotski (1997) considera que existe um grande prejuízo científico a falta de divulgação da abordagem teórica e prática da educação infantil das crianças com retardos para a teoria psicológica geral. A ampla psicologia tem feito esse trabalho, entretanto pouco se relata tanto para a psicologia geral quanto para a pedagogia geral.

Assim sendo, a teoria e a prática educacional das crianças com DISC ficaram por muito tempo fadadas a um desenvolvimento excessivamente prejudicado, tardio, lentificado, tendo em vista que ficavam condenados a sua própria sorte pela exclusão das vias principais do desenvolvimento da psicologia e da pedagogia geral. Inclusive a educação da pessoa com DISC ficava em prejuízo pela parca ajuda teórica recebida em sua prática tanto da pedagogia quanto da psicologia. Acreditava-se naquele momento que tanto a prática quanto a teoria

⁷² Obras Escogidas - tomo V, editada pela Visor.

pedagógica e psicológica aplicadas na educação de crianças normais de jeito algum se poderia utilizá-las na educação dos deficientes.

Vygotski (1989) deixa claro que as particularidades psicológicas do deficiente não devem ser tratadas como problema biológico, é um problema basicamente social. Sendo assim tanto a pedagogia social quanto o profissional que atua na Educação Especial necessitam de uma formação própria, que contemple um aprendizado aprofundado em técnicas e procedimentos metodológicos peculiares. A base da pedagogia deve ser a supressão das cargas superiores às suas forças e sem sentidos na aprendizagem especial, sendo essa uma das tarefas primordial da escola, para a compreensão científica do objeto pelas exigências da realidade.

Estamos falando de Educação Especial, nesse sentido não podemos nos furtar de citar Séguin, que para Vygotski (1997)

[...] é considerado como um dos fundadores da Educação para crianças com deficiência mental profundo. Sua experiência constitui parte de um trabalho geral da educação das crianças com atrasos, retardos graves, realizada na União Soviética e aponta para uma tentativa de reestruturar toda a teoria e a prática educacional da criança com deficiência fundamentadas nas bases da pedagogia geral soviética (Vygotski, 1997, p.240, tradução nossa).

Vygotski (1997) escreve sobre o problema normalmente enfrentado na educação do DISC:

[...] tem sentido empenhar enormes esforços no ensino e na educação da criança com retardo profundo, e em particular com os idiotas, se os resultados desses esforços são tão insignificantes em comparação com os resultados obtidos por uma criança normal? A desproporção entre esforços e resultados de trabalhos já tem sugerido mais de uma vez para muitos pesquisadores que enfrentaram este problema sob o ângulo prático, as conclusões são as piores possíveis. (Vygotsk, 1997, p. 240, tradução nossa).

Entretanto o autor adverte que justamente por se acreditar nesses critérios pessimistas a respeito do DISC submetem-os a uma exigência mínima de aprendizado, evidenciando uma total restrição baseando-se num hipotético alcance reduzido, propondo-se assim, uma educação com o mínimo de exigências, elaborando planejamentos que contemplam restringir ao mínimo, objetivos educacionais pela crença da impossibilidade, da limitação dessas pessoas. Na prática delimitam a apresentar ao DISC no processo ensino aprendizagem o mínimo e o que pensam ser o mais indispensável.

Em Vigotski (1989, p.199)⁷³ encontramos uma passagem em que Blonski “[...] o menino retardado mental necessita da educação mais que um menino normal: esta idéia é fundamental para toda a pedagogia atual”. Concordamos com Blonski, se essa era a proposta a seu tempo para a pedagogia voltada ao atendimento do aluno com deficiência, ao DISC sobretudo, também o é atualíssima em nossos dias.

Existe no senso comum uma crença que aquele que não aprende não precisa ser ensinado. E esse modo de pensar se transforma em modo de agir e planejar das pessoas que convivem direto com o DISC, familiares, cuidadores e principalmente professores. Temos que acreditar que aquele que aparentemente nos apresenta como o que menos possibilidade possui de aprender e desenvolver é o aluno que mais precisa ser estimulado, mediado com instrumentos suficientemente capazes de favorecer avanços. Desse modo se criança mentalmente retardada for avaliada, vista, a partir regras diferentes das que se tem apresentado, então seu progresso com ajuda da Educação organizada especialmente em conformidade com sua realidade, poderá se obter resultados mais significativos e palpáveis que a educação ofertada a criança normal.

O DISC privado totalmente da educação sempre será uma pessoa mentalmente prejudicada, o seu aprendizado também sempre o será incompatível com o processo educacional, o seu retardo mental se apresenta como um “estandarte” sinalizador a todo o momento de sua de sua (in) capacidade. Precisamos nos atentar para o fato que: antes de ser qualquer deficiente, mesmo o DISC com seus graves comprometimentos, esse que nos apresenta é um humano, ou na pior das hipóteses se esteve recluso, privado de contato com outro humano, com o meio social é aquele que justamente faz juz a um atendimento de qualidade, a mediações definitivas, ao contato com os signos e a tentativa ecoada por diversas vezes da apresentação da linguagem, para que suas FPS possam se desenvolver de algum modo, a seu modo em seu tempo. “[...] apesar do retardo e principalmente devido ao seu retardo, deve e pode ser educado” (Vigotski, 1989, p.199).

Marcamos pontos que consideramos fundamentais, pois, quando se trata da educação de pessoas com deficiência justamente por acreditarmos em avanços, em seu desenvolvimento qualitativo. Urge-se mostrar as pessoas de um modo geral, as famílias, aos cuidadores, aos profissionais que estabelecem mediações mais diretas, suas qualidades, as suas capacidades que por menor que lhes pareçam “aos olhos nus” mínimos avanços, ínfimas aquisições. Entretanto a nosso ver, e na fundamentação e principalmente na pratica vigotskiana, mesmo

⁷³ Refere-se a *Obras escogidas* - tomo V, edição cubana.

considerados como pequenos aprendizados trata-se de um salto qualitativo que o seu psiquismo conseguiu dar - evoluções de suas FPS.

É importante frisarmos que todas às vezes que nos referimos à pessoa com DISC estamos falando de qualquer pessoa com deficiência, que na nomenclatura anterior se classificava de “retardado mental profundo”. Temos por diversas vezes utilizados excertos de Vigotski e de autores que trabalham em sua mesma perspectiva que empregando a palavra “criança” se referindo ao deficiente retardado profundo, tendo em vista que Vigotski era Pedólogo e como tal tratava e estudava o aprendizado e desenvolvimento de crianças. Além do que, não podemos nos perder de vista que, se hoje o atendimento a essas pessoas já é praticamente raro, imaginemos naquela época em que viveu Vigotski e seus colaboradores..., tentava-se pelo menos educar para desenvolver a criança para se tornar um adulto melhor, ou com melhores condições humanas.

Assim,

A criança com retardo mental profundo, precisamente avança, sob a influência da educação, fazendo o mesmo percurso que atravessa a criança normal nos primeiros anos de vida. É de fundamental importância uma vez que as aquisições feitas pela criança com retardo mental profundo, sob a influência da educação vir a ser a partir do ponto de vista do desenvolvimento, os valores fundamentais que podem levar a criança e sem o qual ela é forçada a permanecer na etapa do modo de ser do semi-animal. A educação converte o idiota em pessoa. Com ajuda da educação a criança com retardo mental profundo através do processo de formação do homem (Vigotski, 1989, p.201)

Diante disso vimos o quão é significativa a educação, a prática educacional sob a perspectiva vigotskiana para o DISC. O planejamento do processo ensino- aprendizagem deve principalmente se pautar em atividades que não somente o leve a utilizar o tato, a ouvir, a cheirar e a ver, mas sim, a aprender desenvolvendo todos os órgãos do sentido, apropriando-os, sabendo utilizá-los de maneira e em momento corretos “[...] aplicando-os racionalmente segundo a sua própria intenção”, com o fito de levá-los a internalizar nas mesas bases a percepção da realidade (Vigotski, 1989, p.201).

Assinalamos nesta subseção aquilo que compreendemos ser fundamental para a educação e o desenvolvimento do DISC, fundamentamos em Vigotski em sua defectologia, e nessa obra ele nos deixa um legado a ser perseguido diuturnamente com a responsabilidade, com a ética, com a moral que nos propomos a atender , intervir quando juramos no momento de nossa formação em Psicologia. Assim só nos resta citar o nosso mestre maior:

[...] a prática que reduzem a educação da criança com retardo profundo ao adestramento, quer é dizer que tratam de passar do processo de formação: o homem ao treinamento de um semi-animal. A obediência é a exigência fundamental ensinada a essa criança. O cumprimento automático de hábitos úteis se declara o ideal (...) (Vigotski, 1989, p.201).

Na quarta seção trataremos da Psicologia Histórico-Cultural e a Deficiência intelectual a defesa da humanização da pessoa com deficiência intelectual. Abordaremos questões relativas ao surgimento da Psicologia Histórico – Cultural, da Crise da Psicologia da influência da obra Psicologia da Arte nestes estudos de Vigotski e, nos apoiaremos também em pesquisas de Luria, sobretudo em sua obra intitulada *L'enfant retarde mental*.

4. PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL-A DEFESA DA HUMANIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Nesta subseção, inicialmente, faremos um breve relato sobre a Teoria Histórico - Cultural com o fito de explicarmos as bases teóricas da Psicologia Histórico-Cultural. Dentre vários aspectos possíveis, trataremos da Psicologia Histórico-Cultural e da Deficiência intelectual, considerando a defesa da humanização da pessoa sob essa condição. Embora a história da psicologia não seja o objeto do nosso trabalho, para explicitarmos o que entendemos por humanização, abordaremos questões relativas à constituição de uma nova teoria explicativa da aprendizagem e do desenvolvimento humano, a Psicologia Histórico-Cultural, a crítica de Vygotski à psicologia burguesa, tratando da Crise da Psicologia, da influência da obra *Psicologia da Arte* nos estudos de vygotskianos. No tocante à temática deficiência mental, utilizaremos como fonte principal para nossa fundamentação a obra de Luria intitulada *L'enfant retarde mental* e demais autores que versam sobre o Deficiente Intelectual, dando maior destaque ao Deficiente Intelectual com Severo Comprometimento, lembrando que essa nomenclatura não existia à época em que esses dois autores teorizaram.

4.1 Surgimento da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) e de uma nova compreensão do ser humano

A Teoria Histórico-Cultural desponta na década de 20 do século XX, na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS)⁷⁴, é uma corrente da psicologia que estuda o desenvolvimento dos processos psíquicos humanos a partir da metodologia materialista dialética - base teórica da Psicologia Histórico-Cultural. Foi inicialmente elaborada por L. S. Vygotski (1896-1934) e psicólogos soviéticos tais como A. R. Luria (1902-1977), A. Leontiev (1903-1979), V. V. Davidov (1920-1998), D. B. Elkonin (1904-1984), entre outros, que deram prosseguimento à sua obra.

Lev Semionovich VIGOTSKI nasceu no dia 05 de novembro de 1896, em Orsha, cidade situada a nordeste de Minsk, capital de Bielo-Rússia, pertencente à Rússia até 1991, passando a ser chamada de Belarus a partir de sua independência. Vygotski, o segundo filho

⁷⁴ URSS sigla de - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, em russo Soiuz Sovietskikh Sotsialisticheskikh Respublik - Estado Federal plurinacional criado como resultado da Revolução Russa em 1917 no território do antigo império russo, fundado com tal denominação em dezembro de 1922.

de um grupo familiar judaico constituído de oito filhos, economicamente abonado, foi assistido em sua formação escolar até o curso secundário por um tutor e aos 18 anos ingressou, inicialmente em Moscou, no curso de medicina. Porém se formou em advocacia e literatura. Seu trabalho de conclusão de curso na universidade de Moscou foi uma investigação sobre a tragédia shakespeariana Hamlet sob o título “A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca”. De 1917 a 1924 Vigotski retorna a Gomel se dedicando a lecionar literatura. Para registrar sua forma de compreender o desenvolvimento de seu modo de pensar em relação à estrutura dinâmica de um texto literário escreve o livro “Psicologia da Arte”. (Vigotski, 2001, a)

A passagem de Vigotski em Gomel encontra-se registrada em Blanck (1996 p. 35-36). O autor relata as atividades de Vigotski nessa cidade em parceria com outros intelectuais importantes: Wassily Kandinsky (1866-1944), presidente da Academia de Artes e Ciência de Moscou; Kazimir Severinovitch Malevich (1878-1935), presidente da Academia de Artes e Ciência de Petrogrado; o ministro das Belas Artes de Vitebsk, Chagall (1887- 1985); Rodchenko (1891-1956) importante organizador de programas sobre educação artística; Konstantin Sergueevitch Stanislavski (1863-1938) presidente do Teatro Artístico de Moscou; Meyerhold (1874-1940), responsável pela seção teatral da Comissão Popular da Educação; o professor de cinematografia Sergei Mikhailovitch Eisenstein (1898-1948); Makarenko (1888-1939) fundador da Colônia Gorky⁷⁵; Lenin ⁷⁶(1870-1924) governante soviético naquele momento e Anatoli Lunacharsky (1875-1933) Ministro e Educação, além Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) e seus discípulos que estavam produzindo estudos na mesma área que Vigotski, porém sob outra perspectiva (Vigotski,2001 a).

Vigotski, em Gomel, ocupou a função de chefe da Seção de Teatro do Departamento de Educação Popular. Durante sua chefia ocupou-se também do processo seletivo do repertório, da idealização de cenários, dirigiu peças além de atuar como redator da coluna de teatro *Polesskaja Pravda* (Japiassu, 1999).

O teatro russo-soviético era considerado de vanguarda, influenciado pelas idéias vigotskiana e de seus contemporâneos, baseadas numa estética didático- marxista e impregnadas de pressupostos da escola formalista e futurista (Vigotski,2001 a).

⁷⁵ MAKARENKO, Anton. Ucrainiano fundador de um modelo escolar para menor infrator, com o objetivo de recuperá-los. A educação deveria ser em grupo e se primava pela disciplina.

⁷⁶ Vladimir Ilvich Ulyanov – atendia pelo nome de: Lênin ou Lenine – Governou a Rússia, implantando o socialismo. Com sua morte em 1924, Stalin ocupou o cargo de primeiro secretário, cargo que detinha maior controle político. Houve uma disputa pelo poder entre Trotsky (com ideais capitalista) e Stalin controlador “da máquina”, tudo passava por ele no governo. Stalin vence governando de 1927 a 1953.

Esses apontamentos nos parecem relevantes, visto que a preocupação com a Arte não era gratuita. Além de revelar a formação do próprio Vigotski, era um recurso para a formação da nova sociedade e do novo homem soviéticos. Pode-se exemplificar isso destacando que o dramaturgo e ator Vladimir Maiakóvski (1893-1930), considerado maior poeta russo moderno, foi o que mais exprimiu em suas obras na época da Revolução de 17 de Outubro os conteúdos novos, contraditórios e as novas formas que o contexto histórico exigia. Maiakóvski, considerado um artista completo pelo seu talento incomum, fazia parte das lideranças russas pós-revolucionárias voltadas à renovação estética das artes. O artista elucidava que a pesquisa realizada formalmente naquele momento, na arte em todos os níveis, plástica, teatro, cinema, poesia etc. não representava

[...] um fim em si estético, mas um laboratório para melhor compreensão dos fatos da atualidade (...). Uma obra não se torna revolucionária unicamente pela sua novidade formal. Uma série de fatos, o estudo de seu fundamento social, lhe imprime força. Mas, a par do estudo sociológico, existe o estudo do aspecto formal (Maiakóvski apud Schnaiderman, 1984, pp.222 – 238).

Havia naqueles anos de elaboração dos pilares da psicologia histórico-cultural um contexto de efervescência científico-cultural. Estava em gestação não apenas um novo modo de se governar o país ou a URSS, mas de se explicar a vida, a sociedade, a história, a ciência, o processo de aprendizagem e de desenvolvimento do homem, ou ainda, da formação do humano no ser (Barroco, 2007). Podemos afirmar, sem medo de errar, que a teoria psicológica liderada por Vigotski exprime esses *novos tempos*, sendo a sua tese central que a formação social da mente só poderia ser gestada dentro desse processo de implantação da nova sociedade.

Ao retomarmos o teatro, como exemplo, salientamos que nas primeiras décadas do século XX foram realizadas pesquisas sobre as artes cênicas com vistas à renovação do teatro russo; artistas e autores procuravam alternativas para os valores estéticos burgueses que imperavam sobremaneira nos palcos da Rússia. Escreve Japiassu (1999, p. 37) que “[...] As mudanças pensadas para a cena traduziam o anseio e a utopia da construção de novas relações de trabalho, produção e distribuição do poder na sociedade socialista soviética”.

Os homens soviéticos precisavam se adequar ao modelo de concepção materialista histórica de mundo. Tudo era posto em revista na administração pública, na educação, na arte, na ciência em geral, na psicologia em particular.

Antes, porém, de elaborar sua teoria sobre aprendizagem e desenvolvimento humanos, Vigotski já revelava sua profunda formação humanista. No campo da literatura e

das artes em geral, campos de interesse do autor, o formalismo e o futurismo passaram a ser as formas de expressões mais utilizadas. O futurismo apoiado pelo regime revolucionário russo, tendo a sua prática exacerbada conforme Ripellino (1971, p. 12) praticamente era tido como “uma tendência oficial”. O futurismo e o formalismo marcam sua ascendência nas atuações cênicas russas tanto dos personagens masculinas quanto femininas, uma maneira de se buscar novas encenações teatrais.

Vigotski em sua primeira elaboração mais consistente e sistematizada, o livro *Psicologia das Artes*, critica os princípios do formalismo “[...] o princípio básico do formalismo mostra-se totalmente incapaz de revelar e explicar o conteúdo psicossocial historicamente mutatório da arte e a escolha do tema, do conteúdo ou do material condicionado àquele conteúdo” (Vigotski, 2001 a, p.79). Assinala o autor que mesmo o formalismo apresentando fracasso teórico e prático “[...] manifestou-se a falha basilar de toda a teoria da arte que tenta partir apenas dos objetivos de forma artística ou do conteúdo, e que em suas construções não se baseiam em nenhuma teoria psicológica da arte” (Vigotski, 2001 a, p. 80).

Com isso queremos apontar que o autor tinha uma densa formação em humanidades, não se aventurou a teorizar em favor de uma nova psicologia sem ele mesmo buscar pela compreensão do que é o propriamente humano no ser. A arte, certamente, era parte disso, afinal, animais não criam, não fruem e nem se desenvolvem por ela. As produções genuinamente humanas revelam sobre a formação do homem ou sobre a sua humanização – processo que não diferencia, a priori, o sujeito com ou sem deficiência.

No início da elaboração da THC, Vigotski descreve a teoria do desenvolvimento humano a partir de suas investigações sobre as artes, que apontam como o homem por meio da transformação da natureza *in natura*⁷⁷ não somente retrata, mas também forma suas emoções, percepções, memória, pensamento verbal etc. Por essa relação, que se dá em conjunto com seus pares, ele forma a sua própria humanidade, domina o mundo e a sua natureza biológica, formando-se como gênero humano, essa formação, no plano filo e ontogenético, abrange os processos do comportamento artístico. Desde seus escritos iniciais, que somente foram publicados na Rússia na década de 1960, podemos notar que dava importância à representação simbólica. Discute em *Psicologia da Arte* (1999) aspectos sobre a fábula, o conto e a tragédia que sejam comuns e que possam subsidiar um campo do saber: a psicologia da arte. Nesse e em outros trabalhos posteriores fica evidenciada a importância do

Para NEVES (2003,p.245)⁷⁷, essa expressão latina significa “em estado natural”.

simbolismo para a constituição e o desenvolvimento da humanidade em geral e para o gênero humano particular.

Vygotski (1997) aborda, de modo diferencial das teorias existentes (Gestalt, Psicanálise, Behaviorismo etc.), a relação entre mundo objetivo e externo; a mente e o psiquismo. Considera que o mundo objetivo é composto por conteúdos objetivados no mundo externo; além de composto, funciona com base nas representações que do mundo externo apreende e obtém daquilo que se apropria. Na teoria que elaborou toma por fundamental a relação de mediação simbólica que o homem tem com o mundo e com seus pares, para se tornar humanizado. Em sua análise sobre as pesquisas de sua época indica que o objeto da Psicologia deveria ser a explicação de como aquilo que é próprio ao homem, a consciência que resulta e agrega as funções psicológicas superiores, forma-se e desenvolve-se, como as condições materiais orientam e impactam essa formação. Como a atividade humana vital, o trabalho, é essencial para esse processo formativo.

Na teoria de Vygotski a mediação é um dos conceitos de caráter essencial, referindo-se a uma ação que não se dá de forma direta - uma ação do homem com o mundo, mas mediada por instrumentos e por signos. A esse respeito, escreve o autor que “[...] Entre o estímulo ao qual vai dirigida a conduta e a reação do sujeito aparece um novo membro intermediário e toda a operação se constitui em um ato mediado” (Vygotski, 1999, p.123). Essa forma do homem se relacionar com o mundo deve-se ao fato de ele mesmo não ter condições de dominar a natureza, o mundo, contando apenas com o seu organismo físico, biológico. No plano da filogênese, Vygotsky e Luria (1996) apontam que o desenvolvimento humano contou com a invenção de ferramentas. As ferramentas referem-se àquilo que o homem emprega para potencializar seu corpo em dadas atividades. Ele inventa e emprega objetos que servem como tais e passa essas invenções e empregos às novas gerações. Mas também apontam que esse processo revela-se com características específicas na formação do homem no plano ontogenético.

Mas, por esses autores, temos também que o homem cria, a partir da atividade vital, o trabalho, e se manifesta por meio de imagens, sons, gestos (linguagens verbais e não verbais). Os instrumentos cumprem o mesmo papel que as ferramentas: auxiliam o homem a estar no mundo, contudo não o alterando de modo direto, como o faz o machado, por exemplo. Antes, os instrumentos alteram a natureza e a qualidade do psiquismo. Eles são recursos mediacionais internalizados que geram e, ao mesmo tempo, alteram as funções psicológicas superiores, que favorecem ao homem a criação, transmissão e manutenção da cultura, do contexto social vivenciado historicamente.

Essa compreensão de que a constituição e o desenvolvimento do psiquismo humano estão em estreita relação com o mundo ou, ainda, com dada prática social, que dependem das mediações estabelecidas, é crucial para a Psicologia Histórico-Cultural.

Mas poderíamos indagar, a partir de quando já é possível identificar os germes dessa teorização nas elaborações vigotskianas?

Dos seus escritos traduzidos para o português ou para o espanhol aos quais tivemos acesso, é possível dizermos que os primórdios das teses que compõem a Psicologia Histórico-Cultural (psicologia dialética) são esboçados por Vigotski na obra *Psicologia da Arte*, sobretudo quando trata do tema metodologia. Conforme Vigotski, a psicologia dialética empenha-se em descobrir o verdadeiro papel central da função da semiótica na psicologia e nas relações essenciais existentes entre a realidade sócio-histórica no desenvolvimento do ser humano, ou do humano no ser, e as estruturas do psiquismo do humano como ser singular.

Vigotski era “amante das artes” e acreditava que a psicologia marxista precisava reconhecer no ser humano as influências sociais e culturais incrustadas historicamente para além de sua conformação biológica. Esse ser, por meio da atividade ensinada e aprendida pelo processo educativo, se torna humanizado. Podemos entender que o processo de humanização se dá quando o homem estabelece uma relação com a natureza diferente daquele que é própria aos animais; quando não apenas dela coleta o necessário para sobreviver, mas a altera e por ela é alterado; quando sente a necessidade de lutar pela sua sobrevivência e passa a utilizar elementos nela contidos, transformando-os de acordo com suas necessidades, fabricando ferramentas, utensílios, instrumentos, vestuários etc. É nessa atividade de trabalho que, ao entrar em cooperação com seus pares, inventa e faz uso da linguagem (Luria, 1986). Num salto para a sociedade civilizada, podemos notar que essas habilidades de “saber fazer/construir”, que foram desenvolvidas ao longo da história do homem tornam-se complexas e profissionais.

Humanizado, ou seja, contando não mais com uma vida orientada pelo fator biológico do plano dos instintos, mas pelas regras do convívio social, o homem percebe a necessidade de perpetuar o seu aprendizado – que não se finda. Nota-se, do plano filo e ontogenético, que a sua luta por sobrevivência revela a sua transformação de ser vivo-biológico a ser criativo. Ele não é só um ser que tem necessidade de sobreviver, mas é um ser que na luta pela sobrevivência cria, incessantemente, novas necessidades. Podemos concluir, conforme a concepção marxista, que o homem é ser de necessidades. Ele sente, entre tantas outras coisas, o desejo de evidenciar seu caráter simbólico, apresentando uma intencionalidade objetiva nessa direção.

A transmissão histórico-cultural realizada pelo homem, daquilo que já conquistou e domina, é o que lhe dá capacidade de conhecer o mundo e de retratar a sua visão sobre ele. Nesse aspecto, por sua produção, o artista assume papel relevante à formação humana, posto que exponha suas elaborações com base em toda a sua bagagem recebida no seu contexto sócio-histórico; na medida em que materializa a poética, transfere para a forma física os seus sentimentos, emoções, saberes nas obras de arte (esculturas, pinturas, representações teatrais, literatura etc.), essas elaborações artísticas revelam o homem criativo que abordávamos. Por diferentes linguagens ele revela o desenvolvimento do ser humanizado, que pode ascender da prática social e teorizar sobre ela, representá-la, pensá-la etc.

Vigotski, para Duarte e Assumpção (2008), teria analisado a arte como um conjunto de procedimentos elaborados pelo homem com o fito de materializar a sua concretude social permeada por sentimentos. Viabilizando, a esse ser humano, maneiras de lidar com os sentimentos como um objeto, como algo que está fora de si, que se interioriza. Podemos dizer que a arte torna-se um meio que permite a humanização do homem que a cria, que a frui. Para o autor russo,

O social existe até mesmo onde há apenas um homem e as suas emoções individuais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A questão não se dá de maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, torna-se social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa de seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornaram instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social. (Vigotski, 1999, p. 31)

Com esses apontamentos, apresentamos a perspectiva vigotskiana em relação à obra de arte, mas com o propósito de expor quanto, desde suas primeiras elaborações sistematizadas, já anunciava uma nova psicologia para explicar como os homens aprendem e desenvolvem-se, como eles se tornam humanizados. Isso nos parece necessário, visto que temos ante nós uma questão: a pessoa com deficiência intelectual com severo

comprometimento não alcança esse nível de elaborações simbólicas, ela não as apropria e não as cria, não as objetiva.

Para falarmos que Vigotski propõe a tese da formação social da mente, levamos em conta o significado da obra *Psicologia da Arte* e de que forma nela se encontram declaradas ou anunciadas concepções que, posteriormente, servirão para sua comprovação. Ao fazer suas análises sobre arte, Vigotski parte de vivências do autor no seu contexto social para o individual, explica que a criação, característica própria ao ser humano, trata-se também de um processo intencional “vivificado” pelas próprias emoções, culminando sua materialização em um objeto artístico.

Se nos anos pós-revolucionários temos Vigotski elaborando as bases para uma psicologia da arte, tentando definir a esse campo o seu objeto e o seu método, algo que também fez para a Psicologia Geral, na área da educação, entre outros, temos Anton Semyonovich Makarenko⁷⁸ (1888- 1939) que apresentou proposições com o mesmo propósito, formar a nova sociedade.

Makarenko foi renomado pedagogo russo de sua época. Criou uma metodologia educacional voltada à formação do *novo* homem soviético. Assim,

A atividade pedagógica de Makarenko insere-se diretamente no clima carregado de tensões e de esperanças da Rússia pós-revolucionária, vivendo não só a intensa construção de uma “ordem nova”, bem como os entusiasmos por uma profunda transformação do homem, caracterizado agora por um forte engajamento social (e não por uma atitude individualista) e por normas “novas” no campo ético. (Cambi, 1999, p.559).

O autor em seus estudos se primava em afirmar que a educação para *um novo* homem soviético teria que ser no coletivo. Para que essa educação no coletivo transcorresse em conformidade com a sua teoria, a formação do pedagogo necessariamente deveria ter sido nessa perspectiva. Makarenko tinha uma teoria centrada em dois princípios: “o trabalho

⁷⁸ Nasceu na Ucrânia, formado em pedagogia, especializou-se no trabalho com menores abandonados, especialmente os que viviam nas ruas e estavam associados ao crime. Influenciado pelas ideias de Lênin e Máximo Gorki modificou sua maneira de lidar com a educação. Lecionou durante oito anos na Escola Primária das Oficinas Ferroviárias alterando o currículo escolar, implantando o ensino da língua ucraniana e ampliando o espaço cultural na escola. Em Gorki, no período de 1920 a 1928, foi diretor da colônia rural, instituição que atendia crianças e jovens órfãos que haviam vivido na marginalidade. Esses alunos pela própria condição eram rebeldes, indisciplinados. Com a sua metodologia, Makarenko com rigidez e disciplina conjugadas a afeto, compreensão e valorização, conseguiu índices positivos de melhora. Os jovens, além de seguirem regras disciplinares, eram ouvidos e podiam opinar a respeito das regras em reuniões e votações, isso os deixava mais abertos aos métodos educacionais.

coletivo” e “ o trabalho produtivo”. O significado de coletivo para Makarenko é citado por Cambi (1999).

O ‘coletivo’ é um ‘organismo social vivo’ colocado, ao mesmo tempo, como meio e fim da educação. É um conjunto finalizado de indivíduos ‘ligados entre si’ mediante a comum responsabilidade sobre o trabalho e a comum participação no trabalho coletivo (Cambi, 1999, p.560).

Pelos princípios teóricos e metodológicos de Makarenko podemos perceber que o pedagogo soviético acreditava no líder austero, uma pessoa com autoridade forte, competente e engajado politicamente. Para o autor, essa autoridade na educação necessitava constituir-se pelos chefes de família e educadores, tocando-lhes a obrigação de orientar, estabelecer normas e critérios para as atividades dos indivíduos, tanto como filhos, quanto estudantes. Nesse sentido Makarenko é incisivo quando trata da importância da organização em todos os níveis:

A verdadeira essência do trabalho educativo não consiste na realidade - como provavelmente já se terá observado nas conversas com a criança, na influência direta sobre ela, mas na organização da família, na organização da vida da criança e no exemplo que se lhe oferece da nossa própria vida pessoal e social. O educativo é antes de tudo um trabalho de organização (Makarenko, 1981, p. 24).

Em relação ao contexto familiar, o autor valoriza a figura paterna, destacando a sua autoridade e para ser modelo para os filhos necessita ser um trabalhador competente, conscientizá-los da real importância que residia no dever cívico e na conduta do indivíduo (Makarenko, 1981).

A partir dessa segunda década do século passado, o mundo inteiro, inclusive a Rússia, sofria drásticas modificações - o marxismo na Rússia e as influências do capitalismo nas outras grandes nações. Em meio às crises ocorridas nos diversos setores sócio-político-econômico e cultural, aquele momento histórico favoreceu a instauração de múltiplas correntes psicológicas, tanto nos países do oriente quanto do ocidente, um esforço criado para suplantar as consequências daquele estado crônico, imerso em incertezas e tensões - uma verdadeira depressão mundial.

4.2 Por uma Nova Explicação do Homem Ante uma Psicologia em Crise

Na Rússia pós-revolução do proletariado em 1917, o partido bolchevique em 1922, proíbe a participação do antigo império czarista a participar da I Guerra Mundial. Lenin, representante dos trabalhadores e dos camponeses, passa a presidir uma terra que fora toda nacionalizada.

Nesse momento, não somente a psicologia é invadida por uma crise, escreve Shuare (1990), mas as demais ciências do campo de humanas são resvaladas. Fato é que nos Congressos de Psiconeurologia ocorridos em 1923-1924 houve o marco do desenvolvimento da psicologia, posta em uma verdadeira reviravolta - sua base teórico-metodológica passa a ser calcada no marxismo. O desconhecimento da aplicabilidade da teoria e metodologia do materialismo histórico e dialético implica movimentos antagônicos, ora de aproximação, ora de afastamento; revezando a prevalência entre objetividade e subjetividade; apontando para um norte materialista, configurou-se, assim, um “caos”.

Os psicólogos soviéticos, pela inexperiência e carência epistemológica do método e pela inconsistência argumentativa sobre os fenômenos psíquicos, optavam pela utilização reducionista, mecânica e muitos trilham um caminho dogmatizado do marxismo na psicologia. Ainda assim, existia um empenho por parte de Lênin, segundo Shuare (1990), em disseminar o materialismo dialético como fundamentação para o desenvolvimento das ciências sociais e naturais. O mérito da compreensão e aplicabilidade do método cabe ao psicólogo soviético Vigotski que elucidou com propriedade seu trabalho científico em 1924 no II Congresso de Psiconeurologia intitulado - “O método de investigação reflexológica e psicológica”, momento em que Leontiev e Luria se aproximam de Vigotski por se interessarem pela sua metodologia.

Escreve Luria (1988, p.22) que Vigotski teria sido convidado a participar do Instituto de Psicologia de Moscou por possuir uma exacerbada preocupação com a ética e com a filosofia do método, lembramos que, aquilo que o autor nomeia de método não diz respeito a procedimentos simplesmente operacionais, mas sim ao “meio de cognição”.

Encontramos em Vigotski (1926/ 2007) uma carta escrita a Lúria, datada de 1926, esse documento aponta a relevância da observância do método “[...] a questão primária é a questão do método; esta é para mim a questão da verdade [...]”. É importante esclarecermos que o conceito de verdade aqui referido por Vigotski não se trata de um conhecimento absoluto, irrefutável, mas se refere ao conhecimento mais eficaz, no sentido de ser aquilo que dará conta de cumprir, realizar com maestria determinada tarefa, atingido a meta programada.

Justamente diz respeito a um conhecimento próprio para atender à praticidade das transformações do real acontecido em certo momento histórico, conforme destaca Marx (1978, p.51) “[...] a questão se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é teórica, mas prática [...]”. Para Vigotski (1991) “[...] O método, isto é, o caminho seguido, se contempla como um meio de cognição: mas o método vem determinado em todos os pontos pelo objetivo a que conduz. Por isso, a prática reestrutura toda a metodologia da ciência [...]” (p. 357).

O método de Vigotski encontra-se descrito em seus diversos livros. Entretanto é encontrado primeiramente no livro finalizado em 1925, “Psicologia da Arte”, ao qual nos referimos. Nele identificamos o autor preocupado com a “metodologia do problema”, quando explicando o método por ele nominado de “objetivo – analítico” e ainda assinala que o objeto da psicologia da arte perpassa pela objetividade das relações existentes entre o conteúdo e a forma expressa na e da própria obra, cumprindo assim uma função social como linguagem. (Vigotski, 1999).

Retomando Luria, o autor descreve sua fascinação e também de Leontiev pelas habilidades de Vigotski, fato que os levaram a formar a “tróika”⁷⁹. Rosa e Montero (1996) explicam que o grupo formado pelos três russos, Vigotski, Luria e Leontiev, sob a liderança de Vigotski, recebeu o nome de “tróika” por se tratar de um grupo formado por três pessoas. Após algum tempo Zaporozhetz, Slavina, Morozova e Bozhovih se juntaram ao grupo que recebeu o nome de “pyatorka”. A consolidação efetiva da “pyatorka”, passando a uma escola de pensamento, na visão de Golder (2004) se deu por volta de 1928 e 1929.

A Escola de Vigotski é descrita por Golder (2001-2004); Van Der Veer e Valsiner(2001); Kozulin(2002) e Blank (2003). O início dos estudos de Vigotski data de 1920 e o avanço nas pesquisas pela “tróika” se deu entre 1924 a 1934. Nessa década fundamentaram a teoria da Psicologia Histórico-Cultural que elucida a origem e desenvolvimento do psiquismo, os processos intelectuais, a consciência, a linguagem, a atividade, discursa sobre as emoções, sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento do homem, de espécie a gênero humano, e de gênero humano a ser genérico particular, não está submetido ao acervo inato, como apontamos inicialmente, em outras palavras. Esse é o ponto de partida, que será superado pelo reequipamento cultural fornecido pelo processo educacional.

⁷⁹ Troika (*russo:тройка*) é a palavra russa que designa um comitê de três membros.

Essa corrente da psicologia segundo Van Der Veer e Valsiner (1996) caracteriza o homem como ser social, defende uma contínua transformação correlata de reciprocidade entre o ser humano e a sociedade, na medida em que propicia o *modus operante* suficientemente capaz da transformação de sua própria condição de sobrevivência independentemente da classe social em que o indivíduo esteja inserido.

A fundamentação da Teoria Histórico-Cultural assume um papel importante na prática educacional. A partir do estudo realizado sobre o homem concreto situado historicamente à época e sob as influências da sociedade soviética se deu a elaboração de uma Psicologia Marxista. Essa teoria trata de temas cujas bases teórico-metodológicas apontam a importância do desenvolvimento da linguagem e das funções psíquicas superiores (FPS), visando à humanização dos homens (nível de desenvolvimento real e próximo, mediação instrumental, objetivação, apropriação do conhecimento) de conceitos científicos da educação especial.

Ao passarem em revisão a psicologia de sua época, Vigotski e seus colaboradores criticam a avaliação psicológica quantitativa; explicam como é possível o trabalho do professor; relatam com maestria as interações sociais/relações interpessoais e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Vigotski (1989) define a zona de desenvolvimento proximal como a diferença entre o desenvolvimento atual da criança (o conhecimento já adquirido) e o nível que atinge quando consegue resolver problemas com auxílio, com a mediação de um adulto ou outra pessoa que detenha um maior conhecimento. O desenvolvimento real é aquele que o indivíduo já adquiriu. O desenvolvimento é promovido pela aprendizagem, o ensino deve se antecipar sempre ao desenvolvimento – zona de desenvolvimento próximo.

Notadamente, junto à linguagem e à comunicação que se fez necessária a partir da divisão do trabalho social e no exercício dessa comunicação surgiram paulatinamente um sistema de código que nomeava os objetos e as próprias ações e relações humanas. O homem aprendeu a identificar dissemelhanças nas constituições dos objetos, nas ações e em suas relações. Assim, conforme Luria (1986, p.22), os códigos sintáticos complexos que permitem a elaboração de frases, contemplando formas complexas de alocações verbais.

No plano filogenético, inicialmente a linguagem esteve ligada ao caráter *simpráxico*, à atividade concreta, e foi se complexificando ao longo das etapas de desenvolvimento do homem, conforme essa atividade também o foi, até diferenciar-se dela, assumindo um caráter *sinsemântico*. A linguagem tornou-se, portanto, decisiva para o conhecimento humano ser alcançado e ser repassado às novas gerações, e assumiu a função histórica instrumental para

tal. O homem sem o trabalho e a linguagem, seria incapaz de aperfeiçoar o pensamento abstrato, categorial (Luria, 1986, p. 22, 28), fatalmente não teria se evoluído ao ser humano como hoje se apresenta.

A linguagem humana implica um sistema complexo de códigos que possuem a função de identificar e de transmitir o conhecimento, de introduzi-lo em determinados sistemas. Ela designa coisas ou ações, propriedades e relações etc. De modo contrário, a “linguagem” dos animais ou, de acordo com Luria (1986), a quase-linguagem dos animais não possui essas características, visto que expressa apenas uma *vivência* ou um *estado* do animal. Esse organiza sua conduta pelo emprego da experiência hereditariamente fixada em seus instintos e pela aquisição de novas formas de conduta por meio de experiência individual que não é repassada a outros. Essa linguagem não oferece uma informação objetiva, ela somente contagia os estados nos quais o animal se encontra, provoca movimentos em seus pares por comunicar estados afetivos.

De modo bem diferenciado, no plano ontogenético, o bebê nasce em um espaço no qual já existem pessoas competentes no uso da linguagem, ele não a inventará, mas se apropriará do que já existe. A criança reproduz os sons emitidos pelos adultos, com o tempo do balbúcio inicial passará a produzir palavras e, justamente com o contato com o adulto ou mesmo uma criança que detenha conhecimento, um vocabulário capaz de construir frases, pronunciando as palavras adequadamente. Ela conhecerá novas palavras relativas a ações, à desinência de objetos com os quais têm mais contato. Em outra etapa a criança vai criando um vocabulário com maior número de palavras e começará relacioná-las, passará de uma vivência passiva para ser um empregador dela, conforme for amadurecendo biologicamente suas funções herdadas - o que se dá em estreita relação com as mediações que for sendo partícipe. O seu mundo vai sendo duplicado. “[...] É neste momento que ocorre o verdadeiro nascimento da palavra diferenciada como elemento do complexo sistema de códigos da língua” (Luria, 2001, p.31).

Isso se dá de maneira semelhante ao do plano filogenético. Se antes da criação da linguagem sistematizada o homem só se relacionava com as coisas que pudesse observar e manipular diretamente, quando passa a empregá-la pode se relacionar com objetos e situações que não vivencia imediatamente de modo sensorial e evocar suas imagens voluntariamente. Ela lhe permite realizar operações mentais, mesmo na ausência dos objetos. Duplicando o mundo, a palavra assegura a transmissão da experiência de indivíduo para indivíduo e a assimilação de experiência de gerações anteriores (Luria, 1986, p. 32). Pela linguagem a história da humanidade e do indivíduo particular se firma e dá base para novas condutas.

Para Luria (1986, p. 33), com a aparição da linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidades e relações, o homem conquista uma nova dimensão da consciência, nele se formam imagens subjetivas do mundo objetivo, sendo que elas são dirigíveis. Podemos afirmar baseando-nos no fragmento retirado da obra do autor que,

[...] A presença da linguagem e de suas estruturas lógico gramaticais permite ao homem tirar conclusões com base em raciocínios lógicos, sem ter que se dirigir cada vez à experiência sensorial imediata. A presença da linguagem permite ao homem realizar a operação dedutiva sem se apoiar nas impressões imediatas e se limitando àqueles meios de que dispõe a própria linguagem. Esta propriedade da linguagem cria a possibilidade de existência das formas mais complexas do pensamento discursivo (indutivo e dedutivo), que constituem as formas fundamentais da atividade intelectual produtiva do homem (p. 202).

Observamos, assim, que a consciência se erige com base na linguagem e esta tem na palavra o elemento fundamental; a palavra é a célula da linguagem. A emancipação da palavra do domínio simpráxico, da prática, só se dá quando a ela se torna um sistema de signos que se enlaçam um ao outro, por seus significados, formando, também, um sistema de códigos, e este pode ser compreendido mesmo quando se emprega para situações das quais não se tem o devido conhecimento. A palavra assume, portanto, caráter sinsemântico quando se revela como código autônomo. A manifestação mais desenvolvida desse caráter se dá em sua forma escrita.

A relação entre linguagem e consciência pode ser identificada, conforme Luria (1986), pois,

[...] toda história da linguagem consiste na passagem desde o contexto simpráxico de entrelaçamento da palavra com a situação prática, até a separação da linguagem como um sistema de códigos. Este fato joga [sic] (...) um papel decisivo no exame psicológico da palavra como elemento formador da consciência (Luria, 1986, p.29).

Luria (1986) compreende a consciência como um reflexo da realidade objetiva, que conta com uma função biológica essencial, que permite ao organismo encontrar seus propósitos, analisar as informações que chegam a ele, bem como reter seus traços. Nesse sentido, a consciência refere-se à habilidade formada para avaliar as informações sensoriais, para responder-lhes por meio de pensamentos e ações críticas, para guardar na memória traços ou ações passadas que podem ser empregados posteriormente. A linguagem exerce a função de veículo de comunicação e apropriação do conhecimento que foi sendo conquistado ao

longo da história e de recurso e subsídio para a formação da consciência. Entendendo Luria que a consciência permite o animal perceber o mundo,

[...] como um reflexo da realidade objetiva, tem uma função biológica essencial, habilitando o organismo a encontrar seus propósitos, a analisar a informação que chega a ele e a armazenar seus traços. [...] por esta razão, a consciência é a habilidade em avaliar as informações sensoriais, em responder a elas com pensamentos e ações críticas e reter traços de memória de forma que traços ou ações passadas possam ser usados no futuro (Luria, 1981, p. 196)

[...] É preciso assinalar, por um lado, a conexão que alguns sistemas novos mantêm, não só com signos sociais, mas também com a ideologia, e o significado que tal ou qual função psicológica adquire na consciência das pessoas, ao passo que, por outro lado, o processo de aparecimento de novas formas de comportamento a partir de um novo conteúdo é extraído pelo homem da ideologia do meio que o rodeia (p.117).

Percebemos, conforme os autores citados, que a presença da consciência humana intacta é crucial para o desenvolvimento da linguagem e conseqüentemente para o relacionamento social e o processo ensino aprendizagem.

Voltando ao plano ontogenético, esse não repete o percurso do desenvolvimento filogenético; a criança nasce num mundo em que a linguagem já se encontra presente, entretanto necessita apropriar-se dela. A linguagem aparece pela primeira vez na forma de comunicação humana, entre a criança e o adulto que a cerca de forma pré-intelectual, um balbucio instintivo, que para Vigotski (2001) ainda não se pode considerá-lo como pensamento. “[...] O grito, o balbucio e até as primeiras palavras da criança são estágios absolutamente nítidos no desenvolvimento da fala, mas estágios pré-intelectuais. Não têm nada em comum com o desenvolvimento do pensamento” (p.129-130). Entretanto, indubitavelmente “[...] as risadas, o balbucio, os gestos e os movimentos são os meios de contato social a partir dos primeiros meses de vida da criança” (Vigotski, 2001, p.130), são formas comunicacionais de se conviver, interagir com outras pessoas.

É fantástico, porém, que, por volta dos dois anos de vida, acontece um salto qualitativo ontogenético. Vigotski (2008) explica que, até esse momento, pensamento e linguagem são funções separadas que se encontram e a partir dessa reestruturação do sistema de atividade da criança surge uma nova organização linguístico-cognitiva, permitindo à criança falar racional e intelectualmente, momento em que passa a se comunicar de modo compreensível entre os demais humanos.

Temos que nos ater que o salto qualitativo a que nos referimos não se dá prontamente. A linguagem para se transformar em função mental interna e em instrumento psicológico inicialmente necessita ser convertida em linguagem interna. Para Vigotski (1989), a linguagem interna e “[...] o próprio pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim, estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança”. (Vigotski, 1989, p.114).

A linguagem, quando apresentada em sua forma verbal (oral, escrita, sinalizada), encontra na palavra a sua célula. Conforme Luria (1986), a palavra é, pois, a célula do pensamento, ou da própria consciência. Isso se dá de modo radicalmente diferente dos animais, já que o homem domina novas formas de refletir a realidade, não por meio da experiência sensível imediata, mas por intermédio da experiência abstrata racional, sendo essa a particularidade que caracteriza a consciência humana. Essa capacidade humana de ultrapassar os limites da experiência imediata trata-se de uma peculiaridade fundamental própria de sua consciência (Luria, 1986, p. 13).

É a partir dessa capacidade própria do ser humano de se comunicar por meio da linguagem que as funções psíquicas superiores são constituídas. Segundo Vigotski (1998), o signo apresenta-se como instrumento mediador crucial para a estruturação das *funções psicológicas superiores* (FPS).

Para adentrarmos o assunto relativo às funções psicológicas superiores, é necessário buscar em Vigotski (1996, p. 278) as suas investigações sobre a crise que a Psicologia enfrentava no início do século XX. Vigotski se atentava para o significado histórico que a própria crise representava, não se tratando de abandonar o *velho* pelo *novo* que estava posto. A questão não era, portanto, somente apresentar um novo discurso científico para ser condizente com a nova ordem revolucionária, para ele necessitava ser criada uma nova psicologia geral, visto que as diversas abordagens existentes eram fragmentadas e como tal não tinham condições de lidar com todas as contendas. O autor escreve; “[...] a questão é [...] a de encontrar uma interpretação correta e não de renunciar por completo a interpretá-los (no caso se refere aos fenômenos). Esses fenômenos são propriamente o processo de mediação, funções psicológicas superiores, interação, instrumentos, signos etc.

Vigotski (1996) estuda a consciência humana dando um salto qualitativo quando afirma que a pessoa se transforma, desenvolve-se nas relações sociais, ela por si mesma é insuficiente para dar conta à margem do meio social e cultural desse processo de elaboração das funções psicológicas superiores. Explica os processos de desenvolvimento e o processo ensino-aprendizagem do homem com e sem deficiência física ou limitações orgânicas,

emprega conceitos que dão sustentação ao exercício da Psicologia Escolar e à prática pedagógica de muitos professores pela própria compreensão desses processos e, como diria, aos professores é oportunizada uma visão do método materialismo-histórico-dialético. Dizemos visão por acreditar que para compreender e apreender o método é preciso ultrapassar o ato tão somente de leitura da obra vigotskiana - *A crise da Psicologia*.

4.2.1 A Crise da Psicologia

Estamos explicando A Crise da Psicologia, tendo em vista que, a partir desse momento histórico, Vigotski se preocupa em elaborar uma metodologia para justamente levar adiante suas pesquisas sobre as deficiências. Ele percebeu que os métodos das psicologias existentes naquela época não conseguiam fundamentar as pesquisas - atrelar a prática com a teoria.

Em 1927 Vigotski escreve um manuscrito intitulado "O Significado Histórico da Crise da Psicologia: uma investigação metodológica". Nesse manuscrito o autor encaminha sua discussão apontando para a urgência de uma metodologia que fosse capaz de organizar sistematicamente dados de diferentes naturezas de estudo, estabelecendo princípios fundamentais, regulamentando leis, métodos e concepções. Esse documento baliza os fatos históricos epistemológicos importantes oriundos das ideias de Vigotski em vias de produzir a Teoria Histórico- Cultural nos idos de 1928.

A preocupação de Vigotski perpassava em se estabelecer uma "nova psicologia" que a seu ver era necessária para as pesquisas daquele contexto vivenciado na sociedade soviética. Na percepção de Vigotski, a psicologia naquele momento passava por uma "crise" entre os modelos relacionados às matrizes de pensadores e correntes psicológicas do século XX. Encontramos um fragmento na obra de Vigotski (2004) intitulada *Teoria e método L. S. Vigotski em psicologia* que resume a situação crítica da psicologia percebida pelo autor:

[...] Consideramos que a causa da crise é ao mesmo tempo sua força motora, que por isso apresenta não só interesse histórico, mas também desempenha um papel capital- metodológico- já que não só deu lugar à crise, mas que continua determinando seu curso e destino posteriores. E essa causa situa-se no desenvolvimento da psicologia aplicada, que deu lugar à reestruturação de toda a metodologia da ciência sobre a base do princípio da prática, ou seja, de sua transformação em ciência natural. Esse princípio exerce sua pressão na psicologia e a empurra no sentido de se decompor em duas ciências, o que assegurará no futuro o desenvolvimento correto da psicologia

materialista. A prática e a filosofia passam a ocupar o lugar mais importante (pp.352-353).

Vigotski (1927) expôs a situação em que se deparava a psicologia o *modus operandi* da elaboração de conhecimentos sobre o psiquismo. Analisou, a partir das bases metodológicas, os princípios epistemológicos das principais correntes psicológicas praticadas naquele contexto histórico: a fisiologia de Pavlov, a reflexologia de Bekhterev, a reactologia de Kornilov, o behaviorismo watsoniano, a psicanálise, o personalismo e a Psicologia da Gestalt. Acreditamos que abordando sobre a fundamentação e prática das referidas correntes psicológicas estaremos pontuando suas relativas fragilidades no atendimento à pessoa que apresenta DISC, pela “metodologia deficitária”, uma prática, em geral, desatrelada da teoria, ou mesmo essa teoria não tem condições de dar suporte aos profissionais da Educação Especial no sentido de levar os alunos com deficiência a aprender, a desenvolver, enfim, a superar suas dificuldades .

Vigotski aborda sobre a teoria de Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936), fisiologista russo que descobriu que havia em sua pesquisa com cães a ideia basilar do condicionamento clássico-reflexo condicionado. A ideia inicial de arco reflexo foi explicado em 1900, fato que veio contribuir para o estudo do processamento da estimulação química dos nervos receptores resultando na ativação glandular, muscular ou mesmo dos nervos dos tecidos (epitelial, conjuntivo, muscular e nervos) de indivíduos vivos. O condicionamento clássico é obtido por meio de respostas comportamentais. O autor detectou que existem dois tipos de reflexos: os incondicionados, aqueles que o indivíduo já nasce com capacidade de responder comportamentalmente a um estímulo sem que tenha sido necessário passar por aprendizado; os reflexos condicionados, aquele que o indivíduo aprende a responder a um determinado estímulo sendo recompensado.

Vigotski faz críticas aos procedimentos atomistas/mecanicista de Pavlov em relação às suas explanações sobre a soma dos reflexos. Vigotski (1926,p. 102), baseando-se na fundamentação filosófica da psicologia gestaltista, explica essa soma: “[...]reflexo mais reflexo não é igual a dois reflexos, mas a alguma nova forma de comportamento”.

Reflexologia de Bekhterev

Vladimir Mikhailovich Bekhterev (1857–1927)1886: renomado neurologista, ;experimentais com o fito de averiguar os pontos reflexos por meio do toque em animais e,

mais tarde, em humanos. Escreveu um montante de mais de 1000 publicações científicas. Segundo Akimenko, Bekhterev criou nos idos de 1900 um modo de trabalhar em equipe conhecido na atualidade como “multidisciplinar”.

Reactologia de Kornilov

Konstantin Kornilov (1879-1934) foi um professor que participava ativamente do Instituto de Psicologia Experimental de Moscou desde 1907, inicialmente atuou como assistente de Georgi Chelpanov (1862-1936)⁸⁰, durante 8 anos Kornilov organizou os estudos de Vigotski intitulado “os métodos de investigação reflexológicos e psicológicos” apresentado sob forma de comunicação no II Congresso Nacional de Psiconeurologia de Leningrado em 06 de janeiro de 1924.

Escreve Toassa que

O texto apresentado demarca a primeira posição de Vigotski no campo metodológico, já imersa num debate que se revelaria crucial para o desenvolvimento de seu enfoque: o introspeccionismo subjetivista *versus* a ciência dos reflexos, objetivista; a psicologia é ferramenta de uma sociedade que se reconstrói na luta de forças revolucionárias e contra-revolucionárias. A nova ciência ganha conotações político-ideológicas e se expande dos laboratórios experimentais para as aplicações sociais (Toassa, 2006, p. 60).

Chelpanov, até 1923, era considerado o “baluarte” da psicologia, representado o protótipo da corrente espiritualista e idealista na psicologia, apostava na psicologia que estudasse as leis da alma, alma tida como uma entidade própria capaz de ser estudada por meio da introspecção⁸¹ experimental. No entanto, os pesquisadores da Escola de Psicologia Experimental de São Petesburgo, tais como Pavlov e Bekhterev, discordavam das ideias de Chelpanov, pois estavam em busca do desenvolvimento de uma perspectiva objetivista fundamentado nos estudos fisiológicos voltados para a psicologia proposto por Ivan Mikhaylovich Sechenov (1829- 1905)⁸².

Kornilov, discípulo de Chelpanov, em 1923, no I Congresso Pan-Russo, em sua conferência, contrapõe as ideias de seu preceptor, apoiando-se na teoria marxista,

⁸⁰ O fundador e diretor do Instituto de Psicologia na Universidade de Moscou.

⁸¹ A *introspecção* foi um método elaborado pelo fisiologista e psicólogo alemão Wilhelm Wundt (1832-1920), o “pai” da psicologia científica. Wundt defendia a introspecção como um método experimental, o qual consistia em observação e análise sistemática dos próprios estados internos.

⁸² SECHENOV foi nomeado por Pavlov como o pai da fisiologia russa

demonstrando que o idealismo na psicologia denotava uma corrente diametralmente oposta ao materialismo, à ideologia social no novo regime soviético. (Van Der Veer; Valsiner, 1996). Os relatos históricos deixa transparecer que sua conduta nesse episódio o tenha consagrado diretor do Instituto de Psicologia de Moscou. Em 1924 Vigotski, imediatamente após sua conferência proferida no II Congresso Russo de Psiconeurologia-Congresso Russo de Pedologia, Pedagogia Experimental e Psiconeurologia em Petrogrado, realizado de 03 a 10 de janeiro, foi convidado por Kornilov para compor o quadro de docentes e pesquisadores daquela academia. (Blanck, 2003).

Vigotski apresentou três trabalhos no referido congresso, um trabalho abordava questões relativas ao método a ser empregado na Psicologia, intitulado Os Métodos de Investigação Reflexológicos e Psicológicos, os demais trabalhos se pautavam na própria vivência como professor. (Van Der Veer & Valsiner, 2001, pp. 52-53).

O Behaviorismo Clássico de Watson

Nascido em Greenville, cidade pertencente à Carolina do Sul, estado norte americano, John Broadus Watson (1878-1958), psicólogo dos Estados Unidos da América é considerado o fundador do *behaviorismo*. Doutorou-se em Neuropsicologia, desenvolvendo uma pesquisa relacionada ao comportamento dos ratos de laboratório e o sistema nervoso central. A partir de suas pesquisas criteriosas, objetivas e relativas ao comportamento de animais (ratos e macacos) percebeu que o mesmo controle de comportamento poderia ser usado em humanos. Opunha-se frontalmente ao *funcionalismo*⁸³ e ao *estruturalismo*⁸⁴, seus estudos partem de respostas dadas a estímulos externos, o que o levava a prever e controlar o comportamento do indivíduo estudado. (Schultz, p. 239).

⁸³ A psicologia funcionalista surge nos Estados Unidos em oposição à psicologia *titcheneriana*. Definem a psicologia como ciência biológica que se preocupa em estudar os processos, operações e atos psíquicos como forma adaptativas. Autores como J. Dewey, (1859), J. Angel (1869-1949) e H. A. Carr (1873-1954) a escola de Chicago com Dewey, Angell e Carr e a de Columbia com Thorndike e Woodworth, são representantes daquela escola. (Testa, 2008).

⁸⁴ No Estruturalismo, a Psicologia é a ciência da consciência ou da mente, sendo que a última, ou seja, a mente, seria a soma total dos processos mentais. Para Titchener, cada totalidade psicológica compõe-se de elementos, sendo que a tarefa da Psicologia seria a de descobrir quais são os elementos, qual o verdadeiro conteúdo da mente e a maneira pela qual é estruturada (Testa, 2008).

O comportamentalismo de Watson foi fundamentado a partir do *objetivismo*⁸⁵, do *mecanicismo*⁸⁶ de Descartes e dos aportes positivistas comtianos.

A Psicanálise Freudiana

A Psicanálise⁸⁷ tem sua origem nos trabalhos de Sigmund Freud (1856-1939). Nasceu em Pribor (antiga Freiberg), um município checo da Morávia, tendo sido criado em Viena. Formou-se em medicina, exercendo a especialidade de neurologia, empenhou-se nos estudos sobre histeria e no tratamento de distúrbios mentais. Aprofundou nas investigações daquilo que nomeou de *inconsciente* do funcionamento mental humano. Escreveu as obras: *A interpretação dos Sonhos* baseada nos estudos e análise de seus sonhos; *O complexo de Édipo*, por meio de sua autoanálise concluiu que a origem de seus problemas estava na relação atrativa mãe-filho, ocasionando uma hostilidade em relação à figura paterna. No seu segundo estudo, Freud se aprofunda nos estudos sobre o aparelho psíquico que é formado por três estruturas: *id*, *ego*, *superego*. Freud se dedicou também à pesquisa das neuroses, das pulsões, da sexualidade, enfim, das relações do homem consigo mesmo. O objeto de pesquisa e intervenção do freudismo é a consciência.

Apesar de suas obras serem voltada à educação e o autor ter se preocupado também com esse assunto, os atendimentos psicanalíticos são clínicos e não voltados a intervenções educacionais, ao processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido a psicanálise pode dar suporte clínico às pessoas com determinadas deficiência (a física, a surdez, a cegueira e, talvez, ao deficiente intelectual considerado leve). Já as intervenções freudianas para a pessoa que apresenta DISC ficam prejudicadas devido ao seu comprometimento intelectual. Vigotski

⁸⁵ Na Psicologia objetivista, a percepção é concebida em função de variáveis exteriores, o homem nada mais é do que um detector de estímulos. A concepção objetivista tem como principal característica o fato de se constituir a partir de uma concepção filosófica empírica, a qual acreditava que a capacidade básica de cada indivíduo estaria predeterminada em suas estruturas internas, inata. (Pimentel, 2004)..

⁸⁶ O mecanicismo concebe o universo como uma máquina, passível de ser reduzido em suas partes. Moldado por inúmeros filósofos e cientistas, como, por exemplo, Isaac Newton e suas leis da natureza e o método cartesiano de Descartes (Testa,2008).

⁸⁷ A psicanálise para Laplace; Pontalis (1983, p. 495) foi fundada por Freud e podem ser distinguidos três níveis: a) um método de investigação que consiste essencialmente na evidênciação do significado inconsciente das palavras, das ações, das produções imaginárias (sonhos, fantasmas, delírios) de um indivíduo. Esse método baseia-se principalmente nas associações livres do indivíduo, que são a garantia de validade de interpretação. [...]b)Um método psicoterápico baseado nessa investigação e especificado pela interpretação controlada da resistência, da transferência e do desejo. Com esse sentido se relaciona o uso de psicanálise como sinônimo de tratamento psicanalítico [...]. c) um conjunto de teorias psicológicas e psicopatológicas em que são sistematizados os dados introduzidos pelo método psicanalítico de investigação e de tratamento.

preconiza dentro da PHC o atendimento da pessoa como um todo, com um ser sócio-histórico- cultural. De acordo com a metodologia marxista

O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência do homem que determina seu ser; é o seu ser social (inscrito nos meios de produção) que, inversamente, determina sua consciência. ... é preciso explicar a consciência de si pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as forças de produção (Marx ,1977, p. 23).

Dentro da psicologia marxista existem certos axiomas que tornam seu sistema singular. Há uma perspectiva do mundo real, em conformidade com o materialismo histórico-dialético que atrela o homem e o social aos modos de produção. Nesse sentido, o freudismo distancia muito daquilo que é perseguido pela PHC- na perspectiva de Vigotski e seus colaboradores.

A pessoa com DISC necessita de um atendimento educacional direcionado para o aprendizado, para o desenvolvimento, para as apropriações da condição humana de ser. Assim, quais seriam as necessidades educacionais dos alunos que apresentam DISC? O que a escola precisaria promover para supri-las adequadamente no que diz respeito a sua autonomia moral, social e intelectual? Certamente dentro do freudismo não encontraremos soluções para tal problematização.

Psicologia da Gestalt

Os estudos da gestalt se iniciaram com Max Wertheimer (1880-1943), nascido em Praga, exerceu a psicologia por toda a sua vida, sendo um dos fundadores da Teoria da Gestalt, formando a tríade Wertheimer, Kurt Koffka (1886- 1941) e Wolfgang Köhler.

Koffka nasceu em Berlim, atuou como psicólogo gestaltista e em 1909 terminou seu doutorado pela Universidade de Berlim. Trabalhou ao lado de Köhler, sendo assistente na Universidade de Frankfurt. Lecionou na Universidade de Giessen, segunda universidade da província alemã de Hessen, que, em 1957 em homenagem ao cientista Justus Liebig foi refundada com o nome de Universidade Justus Liebig de Giessen. Nessa universidade, ele escreveu em 1921 *O Desenvolvimento da Mente*⁸⁸ e, sucessivamente, em 1922, nos Estado

⁸⁸ Livro sobre psicologia que trata do desenvolvimento infantil que foi bem aceito na Alemanha e nos Estados Unidos

Unidos, a partir de um artigo *Psychological Bulletin*, deu início a um programa de Gestalt. Permanecendo nos Estados Unidos, em 1927, foi docente no Smith College, durante o seu trabalho nesta instituição o autor publicou em 1935 a obra *Princípios da Psicologia da Gestalt*⁸⁹, além disso, exerceu a psiquiatria durante a Primeira Guerra Mundial atendendo pacientes lesionados cerebrais e afásicos.

Retomando a temática “a crise da psicologia”, quando temos acesso ao manuscrito de Vigotski *O Significado Histórico da Crise da Psicologia*, é com nitidez que percebemos a inquietação vivenciada em 1920 por Vigotski com relação à metodologia, afora a relevância demonstrada pelo autor no tocante aos critérios e à rigidez na aplicação do método nas investigações científicas. Vigotski tinha uma percepção científica formada sobre as condutas dos psicólogos daquela época e apostava na natureza do método e na sua cientificidade. Elaborou o conceito de *consciência* em sua teoria, orientando-se pelo modo de organização do conhecimento que se faz no marxismo.

Propôs o método materialismo dialético como uma forma de superar o reducionismo imperado nas concepções empíricas e idealistas. Encontra-se em Barros et al. (2009) que nesse manuscrito

Vygotsky (1927/1996) apresentou o estado em que se encontravam a psicologia e as formas de construção de conhecimentos sobre o psiquismo. Para tanto, sob um prisma metodológico, foram analisadas as possibilidades de surgimento e os direcionamentos das principais correntes daquele período, como a fisiologia de Pavlov, a reflexologia de Bekhterev, a reactologia de Kornilov, o behaviorismo watsoniano, a psicanálise, o personalismo e a Psicologia da Gestalt (p.175).

Analisando as questões postas por Vigotski, é fato “a crise” denunciada pelo autor naquele momento histórico, a qual é deflagrada justamente pela cisão entre duas correntes psicológicas: “[...] uma psicologia científico-natural e a outra idealista” (Vigotski, 1996, p.38). Havia uma acirrada contenda: distinção entre o caráter epistemológico em relação à escolha e à apropriação de métodos de investigação com fundamentação mentalista e naturalista. No tocante aos processos psicológicos havia um embate sobre a forma de tratamento: intervenções como processos biológicos e até mesmo físicos ou tratados como fenômeno transcendentais (biológicos) e metafísicos (físicos). Os adeptos da psicologia natural investigavam sobre o comportamento humano, numa tentativa de explicá-lo e até mesmo prevê-lo. A sua forma metodológica de investigação perpassava do mais simples para o complexo, empenhando-se em identificar em cada fenômeno pesquisado elementos

⁸⁹ Trabalho sobre a explicação estrutural do desenvolvimento.

mínimos da composição do todo. A partir da observação de uma amostra típica, nesse método inferiam uma regularidade geral para uma gama de fenômenos. Na visão de Vigotski

[...] o método da psicologia explicativa é idêntico ao das ciências naturais, e seu postulado (que não existe nenhum fenômeno psíquico sem um fenômeno físico correspondente) a conduz à falência como ciência independente, seus problemas passando para as mãos da fisiologia (Vigotski, 1996, p. 338).

Temos que levar em conta, conforme Van der Veer e Valsiner (2001), que o próprio Vigotski no início de seus estudos tenha sido levado a pensar sobre noção de psiquismo como uma cadeia de arcos reflexos (influência do behaviorismo), fato que pode ser encontrado em algumas passagens dos livros *Psicologia da Arte* (1925/2001) e *Psicologia Pedagógica* (2001). Vigotski aos poucos se distancia dessa matriz psicológica embasada pela perspectiva atomista e mecanicista, tal fato se traduz em verdade quando o autor critica os métodos empregados tanto pela reflexologia, quanto pelo behaviorismo, justamente no marco de seu acesso ao grupo da psicologia soviética em Leningrado, a partir do Congresso de Neuropsicologia II acontecido em Moscou em 1924.

Percebendo Vigotski algumas diferenças no cerne da psicologia científico-natural, cada vez mais se coloca próximo dos defensores da reactologia, sobretudo quando ingressa em 1924 no Instituto de Psicologia experimental de Moscou, dirigido por Kornilov. Esses acontecimentos podem ser identificados nas produções vigotskianas anteriores à elaboração da Teoria Histórico-Cultural. Para Vigotski os progressos da reactologia são plausíveis, visto que seu foco de análise era a *reação*, diferentemente da reflexologia que enfocava o reflexo. Na análise dos reactologistas havia uma premissa de uma associação entre sujeito-objeto. Entretanto, essa parceria não durou muito tempo, surgiram indagações entre os reactologistas contrários aos pensamentos de Vigotski, justamente pela sua obstinada busca por uma psicologia geral. Outros fatores contribuíram também para essa ruptura: a primeira discussão pairava no fato de existir na reactologia a crença da semelhança entre o comportamento do homem e do animal e o segundo fator era que Kornilov compartilhava da retórica ideológico-filosófica que, originava a utilização do método materialismo à psicologia, embora acreditasse no dualismo mente-corpo. Nesse aspecto Vigotski, ainda que fosse materialista, era impedido de negar a primazia do caráter biológico sobre o psiquismo e, na sua condição de psicólogo, seria inaceitável sua negação sobre a autonomia do psiquismo no tocante às questões biológicas, relativamente à fundamentação material (Vigotski, 1930/1996/2001).

[...] A psicologia dialética parte, antes de mais nada, da unidade dos processos psíquicos e fisiológicos. Para a psicologia dialética a psique não é,

como expressa Spinoza, algo que jaz além da natureza, um estado dentro do outro, mas uma parte da própria natureza, ligada diretamente às funções da matéria altamente organizada de nosso cérebro. (...) Em contrapartida, o reconhecimento da unidade desse processo fisiológico conduz-nos obrigatoriamente a uma exigência metodológica completamente nova: não devemos estudar os processos psíquicos e fisiológicos de forma separada, visto que, desgarrados do conjunto tornam-se totalmente incompreensíveis devemos, portanto, abordar o processo em sua totalidade, o que implica considerar ao mesmo tempo os aspectos subjetivos e objetivos (Vigotski, 2001, pp. 144-145).

Pretendemos sinalizar como Vigotski, a partir do pensamento dialético, perseguiu superar as contradições norteadoras da investigação psicológica daquele momento histórico, fundamentada em bases cartesianas, dualista cartesiana. É importante destacar que Vigotski se submeteu a estudar os problemas relativos às relações mente-corpo, visto que essa dicotomia foi crucial na elaboração de algumas contribuições relevantes, originais e ainda presentes na psicologia do desenvolvimento de nosso século. Legou-nos fundamentações epistemológicas como, por exemplo, a postulação dos níveis de desenvolvimento psicológico: filogenético, ontogenético e histórico-cultural, além de ter-nos apresentado o método descrito por Marx e Engels, apoiando em vivências em problemas presentes no mundo real.

Encontramos no Manuscrito de 1927, afora as críticas já relatadas ao dualismo presente nas psicologias (científico-natural e idealista), a partir da perspectiva do método materialista histórico-dialético, o conceito de “sentido” nos seus últimos escritos, outras duas questões são assinaladas: a consciência como elemento importante de pesquisa da psicologia, tendo em vista que elucida as relações sociais e a inserção de um método genético delineado segundo a historicidade dos processos psicológicos.

Em defesa da humanização da pessoa com deficiência utilizamos uma passagem da pesquisa de Barroco (2007), fundamentada na obra de Vigotski e Luria (1996), que faz um fechamento daquilo que vimos pontuando sobre a *nova psicologia* formulada por Vigotski. Escreve Barroco que Vigotski apresenta uma inovadora proposta com relação ao ‘atomismo’⁹⁰ imperante nas teorias tanto dos behavioristas como dos reflexólogos,

[...] toma as funções psicológicas como integrais, com complicada estrutura interna, mas abertas ao mundo exterior, tal como entendiam os gestaltistas. Todavia, em Vigotski, havia a formação dialética, o que se pode perceber no historicismo e na defesa da historicidade que sempre apresenta. Assim, diferentemente dos gestaltistas, concebe as formações psicológicas

⁹⁰ Termo utilizado para referir-se à análise por meio da decomposição do conjunto em conteúdos mínimos, mas que perdem a suas propriedades ao serem isolados, como se dá com a água, por exemplo, que é composta por hidrogênio e oxigênio. Também, vale-se do termo “análise por unidades”, na qual se mantém a propriedade da partículas analisadas, que seria, pelo exemplo, a análise das moléculas

superiores como formações históricas. Tais formações poderiam ser estudadas nos planos evolutivo ou filogenético, histórico e ontogenético (VYGOTSKI, LURIA, 1996, 51). Elas também poderiam ser estudadas no âmbito da normalidade ou da “patologia”, observando-se as suas manifestações em pessoas que as apresentam, por diferentes motivos, em processo de deterioração, por doenças e lesões, ou que não alcançam o seu desenvolvimento a contento por conta de deficiências. Assim, para Vigotski, a questão da humanização não seria a mera maturação biológica no plano ontogenético, nem a mera adaptação biológica alcançada na filogênese, nem ainda a assimilação pelo homem do espírito universal encarnado na cultura (como pleiteava Dilthey), nem, tampouco, as meras relações de cooperação social (defendida por Janet). Antes, o crucial para a humanização seria a atividade do trabalho com o auxílio de instrumentos externos (LEONTIEV, 1997 apud Barroco, 2007, pp.202-203).

Vigotski se preocupou em estudar a psicologia infantil evolutiva, antes de tudo foi um grande teórico e, atrelada à sua prática, escreveu sobre a Defectologia, o desenvolvimento psíquico de crianças com deficiência. Esse trabalho se encontra no Tomo V das obras escogidas.

4.3 Deficiência Intelectual - A Defesa da Humanização da Pessoa com Deficiência Intelectual

Nesta subseção abordaremos a deficiência intelectual fundamentado - nos principalmente na obra de *L'enfant retarde mental*⁹¹ e demais autores que versam sobre o Deficiente Intelectual, dando um maior destaque à defesa da humanização do Deficiente Intelectual com Severo Comprometimento a partir do atendimento educacional.

A deficiência Intelectual, como o próprio Vigotski (1989) escreveu, é difícil de ser identificada, é imprecisa. Partimos então, nesta subseção de algumas indagações sobre a temática com o fito de nortear nossa dissertação numa perspectiva da PHC: Quem é o deficiente intelectual? Como se pode diagnosticar a deficiência intelectual? De que maneira se conclui que a pessoa é um DISC? O que a pessoa com DISC precisa aprender? Como deve ser o seu atendimento educacional?

Na subseção 3.3.1 tratamos do estudo de Vigotski para a educação do deficiente intelectual, descrevemos o trabalho de Itard, os seus avanços na humanização e hominização

⁹¹LURIA, A. R., *L'enfant retarde mental*. Tradução do russo para o francês de Anne Kugener-Deryckx e Jacques Kugene e tradução livre para o português de Teresinha Preis Garcia em 2011.

do *menino selvagem*, ainda que não tivesse conseguido se apropriar da linguagem verbal. Itard criou uma escola para deficientes auditivos e nela inseriu Victor de Ayreron, consideramos um grande avanço histórico-cultural o trabalho de Itard, quando nos demonstra a possibilidade, a capacidade de humanização e a educabilidade de uma pessoa que, a priori, possa ser julgada idiota, um indivíduo animalesco.

Vigotski (1989) também afirma que houve uma evolução no conceito de deficiência intelectual e uma expectativa real de educabilidade da pessoa sob essa condição por meio das pesquisas epistemológicas e pesquisas participativas de Séguin, na década de 30. Séguin criou uma metodologia suficientemente capaz de atender às necessidades especiais educacionais dos identificados, naquele momento, por ele como *idiotas*. (Vigotski, 1989, p.205).

Encontramos no Tomo V da obra de Vigotski (1987) – *Fundamentos Defectologia*, Vigotski como pedólogo. Isso é notado precisamente quando o autor escreve sobre o *Esquema de Investigação Pedológica*⁹² que trata do diagnóstico do desenvolvimento e clínica pedológica da infância difícil. A pedologia vigotskiana, descrita por volta de 1927, após a sua ácida crítica sobre as diversas correntes da psicologia praticadas naquela época, contempla suas preocupações a respeito do desenvolvimento cultural e educação das crianças com e sem deficiência. Conforme Valsiner e Van der Veer (1997), Vigotski modifica a sua prática *pedológica* “[...] seguindo a linha de uma perspectiva dialética”.(p.4)

Vigotski critica a metodologia adotada na avaliação com fins de aferir a pessoa de forma quantitativa

A tarefa da metodologia não consiste só em aprender a medir, senão também em aprender a ver, a pensar, a relacionar; e isso significa que o excessivo temor aos chamados momentos subjetivos na interpretação e a tentativa de obter os resultados dos nossos estudos de modo puramente mecânico e aritmético, como ocorre no sistema de Binet, são errôneos. Sem a elaboração subjetiva, isto é, sem o pensamento, sem a interpretação, sem a decifração dos resultados e o exame dos dados, não existe investigação científica. (Vigotski, 1997, p.316).

A temática avaliação foi explanada na subseção 3.3.3, entretanto acreditamos ser importante retomá-la, visto que sua prática ainda persiste na Rússia e em diversos países, praticamente nos mesmos moldes ora criticado por Vigotski. Escreve Daniels (2002) que “os testes de capacidade inteligência têm sido criticados em termos de suas propriedades tanto preditivas quanto prescritivas” (p.263). Na verdade, as baterias padronizadas são empregadas com o fito de determinar os níveis de desempenho do aluno, porém não apontam efetivamente

⁹² Diagnóstico Clínico –“ [...] estudo científico geral e interdisciplinar da criança ”, aproximações da psicopedagogia na atualidade.(Valsiner e Van der Veer, 1997,p.3).

aquilo que de fato garante a capacidade do resultado positivo em todas as áreas investigadas. Ficam a desejar também quando identificam um aluno que apresenta instabilidade, sinalizando presença de dificuldades, pequenas limitações ou até mesmo deficiência em alguma área que envolve certas especificidades de conteúdos ou que envolvam um grau maior de raciocínio, de atenção etc.

Vygotsky (1978) questionou a ausência de precisão e a fragilidade dessas avaliações, travando uma discussão a respeito da zona de desenvolvimento proximal, visto que percebeu que essas modalidades de testes são incapazes de corroborar a respeito das

[...] funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de amadurecimento, funções que amadurecerão amanhã, mas estão em estágio embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘botões’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, em vez de seus frutos. O nível atual de desenvolvimento caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (pp.86-87).

Por outro lado, uma avaliação assistida, uma avaliação mediada, a avaliação da zona de desenvolvimento proximal, conforme Vygotsky (1978) advoga, tendo em vista que o processo resulta em aprendizagem, em transformação, o aluno consegue evoluir, sai do estado de aprendizado em que estava (do real) passando para outro mais avançado (o proximal), dando um salto qualitativo, apresentando um desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Assim, os testes realizados convencionalmente podem enfatizar que o aluno possui deficiências, atrasos, revelando uma incapacidade ou falta de habilidade básica para a resolução de determinados problemas. É importante dizer que em uma avaliação com testes estáticos, na qual o aluno não é assistido, pode ocorrer um agravante, o aluno ser muitas vezes rotulado de deficiente intelectual. Aqui apresentamos o poder embutido em um laudo ou a justificativa para o fracasso escolar, para a não aprendizagem do aluno, resvalando com o não ensinar (falta de interesse do professor/ de credibilidade no potencial de desenvolvimento do aluno). Enfim, com a ausência de instrumentalização, de mediação no processo ensino aprendizagem, o aluno com ou sem deficiência não aprende, não evolui. O editor da obra de Vigotski escreve na *Nota das Obras Escolhidas* datada de 1983 sobre a perspectiva fenomenológica, o aspecto descritivo e a fragilidade do método de avaliação, a preocupação desmedida dos psicólogos dos idos de 1930 em julgar “[...] a realidade e as conexões que residem nos seus fundamentos, como se pensasse que eles fossem sintomas” (p.344). Os

sintomas aqui se referem a problemas biológicos e não sintomas sociais. Vygotsky (1997) afirma que o mais importante na investigação do retardo mental é o estudo do desenvolvimento da criança e das leis que regem esse desenvolvimento.

A deficiência é tratada por Luria (1974), num momento de grandes questionamentos entre os médicos, psicólogos e até mesmos os professores. Na obra de Luria⁹³ - *A criança retardada mental*, a debilidade “[...] é apenas um grau na terminologia” empregada pelo autor (Luria, 2011, p. 7). Nessa obra Luria reconhece que o tema debilidade mental e as diversas categorias de anomalias humanas e / ou quadros clínicos envolvendo atraso mental provocam acirradas polêmicas passíveis de inesgotáveis questionamentos. Os debates sobre uma condição humana são profícuos segundo Luria, visto que, a partir deles e de pesquisas científicas, se poderá elaborar recursos e instrumentalizar os profissionais a perceber o indivíduo em questão como ser humano, além de promover ações intencionais sistematizadas favorecedoras da evolução desse ser.

Na perspectiva da PHC, a partir da mediação, orientação de um adulto ou mesmo de uma criança mais capacitada, a pessoa com deficiência ou mesmo uma criança imatura por meio da internalização e da apropriação de conhecimentos histórico e culturalmente elaborados na vida humana poderá ter seu desenvolvimento; um processo capaz de uma transformação de um estado embrutecido para uma forma lapidada, humanizada de ser. É justamente essa transformação, o processo de humanização da pessoa com deficiência, que é defendida pela PHC e não tão somente permanecer numa visão reducionista da deficiência - uma condição que se encontra presente na pessoa, mas que não é a pessoa.

Para Luria existem três aspectos que podemos assinalar sobre os deficientes

- a) Uma rejeição – mais aparente que real – do método dos testes;
- b) Uma atitude decididamente organicista na etiologia dos retardos mentais;
- c) Uma análise clínica extremamente fina dos casos observados, quer trate de experiências psicológicas ou de experiência psicofisiológicas (Luria, 2011, pp.8-10).

⁹³ Obras importantes do autor: *A Afasia Traumática* (Moscou, 1947), em que aparece formulado seu corpo teórico principal, a partir do estudo de um extenso número de lesões cerebrais focais por ferimento de bala em soldados russos na II Guerra Mundial. *Funções Corticais Superiores no Homem* (Moscou, 1962), na qual a teoria e a clínica neuropsicológica de Luria aparecem mais amadurecidas. *Questões Básicas de Neurolinguística* (Moscou, 1975), na qual aparece a preocupação do autor em articular os conhecimentos de psicologia e neurologia, "Funções Corticais Superiores", com as mais recentes concepções da linguística. *Linguagem e Desenvolvimento Intelectual na Criança*, obra originalmente publicada pela Academia de Ciências Educativas de Moscou e traduzida em 1987. *Curso de Psicologia Geral*, publicado em Moscou e traduzida em 1994. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*, traduzido em 1987. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*, traduzido em 1990. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, Vigotskii, L. S., Luria, A. L., Leontiev, A. N., traduzido em 1988.

Luria escreve sobre as aplicações rotineiras de testes nos países capitalistas para aferir o quociente intelectual da pessoa. Cita a obra de Hon Brian Simon (1915-2002)⁹⁴, *Intelligence Testing and the comprehensive school* publicada em 1954. Revela que René Zazzo⁹⁵, em 1955 já prenunciava que os pesquisadores soviéticos, mesmo se fundamentando em uma linha diferente de outros países, de qualquer maneira fariam uso dos testes.

Conforme Luria (1974 / 2011), os resultados dos testes causam curiosidade em relação ao Q.I.

Essa necessidade que sentimos é talvez o indício de outra coisa que não o de um hábito: um ponto de referência ao qual nós acrescentamos outras referências que podem talvez nos ajudar a compreender, não o que é um Q.I., isto nós já sabemos – mas a diversidade dos processos intelectuais ou outros (e talvez aqui, sobretudo, *outros*) que acompanham esse Q.I. Não haveria nada de fetichista, não haveria etiquetagem, não haveria nada de fixista a substituir por numerosas expressões tais como “*entre as crianças com um mínimo de retardo*” ou “*as crianças que sofrem de um retardo pouco importante*”. A aparente precisão do Q.I., como escrevem alguns, nos parece preferível ao vago evidente de tais expressões (p.8).

O emprego de testes confessa Luria (2011), era uma prática entre os soviéticos. O autor nos revela que a rejeição dos instrumentos para aferir o Q.I. não passam de uma falácia, mesmo considerando que

O que falta é a medida; sem dúvida são numerosos, mas encontraremos numerosas experiências cuja semelhança com itens de nossos testes não pode ser negada. Em alguns casos, o médico que aplica os testes saberá imediatamente estimar a idade de sucessos de algumas destas experiências (p.9).

Encontramos na obra de Luria (1994), intitulada *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais* uma passagem que nos explica que a criança pode auxiliar, a

⁹⁴ Trata-se de um pedagogo e historiador Inglês. Brian Simon escreveu diversas obras relativas à educação. Publicou o teste para investigar a inteligência - *Intelligence Testing and the Comprehensive School* em 1953, afóra a sua Pesquisa de Inteligência, volume 79 (Março de 2002), páginas 30-descrita por G. McCulloch. Simon pertenceu o Partido Comunista e suas obras seguiam o pensamento filosófico, educacional e político de Marx. Envolvido e preocupado com a existência de uma educação de melhor qualidade, escreveu diversas obras sobre a educação cujos preceitos podem ser seguidos por qualquer escola, não somente as britânicas. Dentre as suas publicações podemos citar: *A Escola Integral* (1953); *Estudos em História da Educação, Inteligência, Psicologia e Educação: Uma Crítica Marxista* (1971), essa é considerada uma das mais importantes pelo fato do autor dedicar um capítulo para escrever sobre testes de inteligência. Fonte: <http://eddie.idx.com.au/2002/74simon.html> <acesso em 25de out.2011>

⁹⁵ Zazzo (1910-1995) francês, sob a orientação de Gesell estagiou no Laboratório de Psicologia da Criança, na universidade de Yale (EUA). Em 1950 sucede Wallon na direção desse laboratório. Lecionou em 1967 na Universidade de Paris-Nanterre, dedicando particularmente seus estudos no desenvolvimento da criança (primeira infância) enfatizando o relacionamento mãe-bebé.

partir da apreciação de seu comportamento cultural, a uma adaptação para a elaboração de uma bateria de medidas pedagógica e didáticas reais, passíveis de

[...] desenvolver uma série de testes que, em vez de avaliar as qualidades naturais da criança, seriam ‘dedicados à análise do grau de utilização dos instrumentos culturais, uma vez que medidas precisas destas características, ignoradas constantemente por muitas décadas pela psicologia, poderiam ter grande importância pedagógica e pedológica (Luria, 1994 apud Tuleski, 2007).

Para a psicologia soviética as experiências empíricas sobre o desenvolvimento infantil seriam impraticáveis pelas sucessivas alterações comportamentais submetidas pela criança no decurso de seu primeiro ano de vida. Decorrido algum tempo, conseguiram demonstrar a possibilidade de executar experimentos psicológicos nessa faixa etária. Afora essa questão temos que nos dar conta do fato de ser o único modo de se aproximar, de se perceber uma compreensão profunda do perfil mais expandido do desenvolvimento infantil. Em seus estudos, Luria se aprofunda epistemologicamente no desenvolvimento da percepção que a criança tem do mundo exterior e na formação de habilidades culturais.

Luria (1994) nos aponta um caminho no tocante à forma de investigação da criança pelas transformações oriundas da obtenção dos hábitos culturais. O desenvolvimento da criança está submetido às condições ambientais no qual se encontra inserida, às suas maneiras de adaptação cultural, às exigências e condições que lhes são impostas. Tais transformações acontecem em conformidade, justamente, com a sua capacidade de criar novas ações para atender às requisições de seu grupo social. A apropriação de condutas civilizadas é adquirida metodologicamente, condição primordial para que a criança consiga enfrentar as conjunturas, tanto as objetivas quanto as subjetivas próprias do seu meio social.

Os psicólogos soviéticos concentravam seus estudos nas atividades mentais da criança, considerando-as como um produto da sua relação com o meio sócio-cultural em que vive. A atividade mental do ser humano, para a psicologia soviética, se desenvolve em circunstâncias nas quais existe uma completa comunicação integrada com o meio, no decorrer da inter-relação da criança com um adulto ou com uma pessoa mais experiente, a partir do exercício contínuo da linguagem. Explica Vygotsky (1981) que:

[...] Primeiro, o adulto usa palavras para dirigir a atenção da criança. Essas palavras criam indicações suplementares para dirigir a atenção da criança – por exemplo, apontando para os objetos à sua volta. Desta maneira o adulto desenvolve estímulos poderosos para indicar através de palavras. Mais tarde, a criança começa a participar ativamente nesta indicação e a usar, ela própria, a palavra ou som como um meio de indicar, i.e., de dirigir a atenção dos adultos para um objeto que a interessa. Todo esse estágio de

desenvolvimento da linguagem da criança... é, em nossa opinião, o *estágio da fala como indicação* (p. 220, grifo do autor).

Entretanto precisamos nos ater ao fato de que “[...] o adulto não pode transmitir à criança o seu modo de pensar. Ele apenas lhe apresenta o significado acabado de uma palavra, ao redor da qual a criança forma um complexo...” (1930/1987, p.58). A criança entende o que o adulto lhe transmite de um modo diferente, por meio de operações mentais também diferentes.

O desenvolvimento intelectual influenciará a criança na formação dos conceitos em conformidade ao seu uso da palavra segundo o seu nível de desenvolvimento.

Diante do exposto, podemos perceber que Luria afirma que os testes eram rejeitados pelos soviéticos no discurso, entretanto, em suas práticas, eram utilizados. Luria condena o emprego de testes com fins biologizantes, porém uma bateria elaborada para verificar como a criança aprende baseada na averiguação dos instrumentos culturais, seria de grande valia nas questões pedagógicas, no processo educacional.

Com relação à atitude decididamente organicista na etiologia dos retardos mentais, Luria (1974/2011) trata da temática oligofrenia, ainda que mesmo considere que muitos fracassos escolares são oriundos de retardos mentais, ele prefere nomear tais condições como *debilidade exógenas* ou, em certos casos devido às diferenças existentes no quadro clínico, de *debilidades patológicas*. Sinaliza Luria (1974/2011) que a hereditariedade é indicada por diversos autores como uma das possíveis causas dessas debilidades. Afirma Luria (1974/2011, p.9) que “[...] mesmo independentemente da oligofrenia, as crianças têm características diferentes, mas estas características não influenciam no desenvolvimento da inteligência desde que a ação educativa convenha à criança”.

Luria se dedica nesta obra, *L'enfant retarde mental*, ao estudo de pessoas que após traumatismos corticais apresentaram deficiências intelectuais, referido pelo autor como “[...] graus mais ou menos marcados de danos que os classificam em ‘imbecis’ ou em ‘débeis’”. Esclarecem os tradutores ⁹⁶ dessa obra, da língua russa para a francesa, que essas nomenclaturas e concepções não são as mesmas empregadas na França, haja vista que: “[...] por definição, os oligofrênicos sofreram um dano cortical, Luria e seus colaboradores pesquisam os incidentes deste dano ao nível de processos psicofisiológicos ou estritamente fisiológicos”(Luria,1974/2011,p.9).

⁹⁶ Louis NOT, Jean SIMON- Equipe n° 130 associada ao CNRS (Centro Nacional de Pesquisas Científicas).

Nos aspectos relativos a uma análise clínica extremamente fina dos casos observados, quer se trate de experiências psicológicas ou de experiências psicofisiológicas⁹⁷, Luria (1974/2011) fala da aplicabilidade de testes sem, no entanto, ter características estatísticas, tratando assim de uma metodologia qualitativa. Inclusive critica aqueles “[...] que têm fobia por testes têm a desagradável tendência de esquecer”. Anuncia sobre a temática da avaliação dos comportamentos psicológicos a partir de descrição de gravuras ou métodos de classificação, são verificados os comportamentos motores e psicomotores além dos sociais e escolares. Inicialmente pode parecer com a metodologia de Vermeulen (tipologia de Vermeulen).

Conforme Rabello (2010) para George Vermeulen

[...] o desenho é um momento da evolução da criança, uma como forma de transição do pensamento que completa e fixa a linguagem, ao mesmo tempo em que anuncia a escrito. A linguagem e o desenho acham-se intimamente ligados ao pensamento quanto aos caracteres do seu conteúdo e às etapas do seu desenvolvimento. Há entretanto a distinguir que o processo evolutivo da linguagem e do desenvolvimento não tem[sic] uma correspondência temporal. [...] a criança logo que começa a rabiscar as suas garatujas são simplesmente uma conseqüência da exuberância da actividade muscular, ou por outras palavras, são estreitamente relacionadas com o interesse sensório-motriz (p.245).

Conforme Luria (1974/2011), a tipologia aplicada por Vermeulen é “[...] paradoxal à nossa concepção de tipologia: ela não é “fixista”, pois ela conduz precisamente a elaborar uma ação educativa em função dos traços observados “(p.10).

Assinala Luria (1974/2011) que, mesmo não comungando com Vermeulen, pelos *fundamentos dele serem opostos* aos seus, percebe a existência de pontos positivos no tocante ao direcionamento do pedagogo no atendimento do oligofrênico.

⁹⁷ Encontramos diversos psicólogos preocupados com a investigação do desenvolvimento infantil e para tanto utilizavam como instrumento o “desenho da criança”. Assim, Ricci, Sully, Schuyten, Lobsien, Frankie, Earl Barnes, Lena Patridge, Stern, Levinstein, Lukens, Kerchensteiner Delcroy, Lamprecht, Bechterew, Truffat Maitland, Ivanoffi Rouma, Luquet dentre outros. Cada um possuía uma metodologia para a sua investigação, por meio do desenho da criança, entretanto o objetivo de todos era identificar o desenvolvimento da criança. Sabemos que muitos utilizavam desse instrumento para uma avaliação em pontos e dessa maneira chegavam a um quociente intelectual-Q.I. Com esse resultado verificava-se a idade mental da criança e no espaço educacional o professor saberia como lidar com a classe e também serviria como método de aprovação ou não de aluno para a série seguinte.

Entre as escalas de medida encontramos : Thorndike *The measurent of achievement in Drawing*;Crril Burt – *Mental and Scholastic Test*;Kline e Mc Carrey – *A measurement scale for freehand drawing*;Florence Goodneugh (1926) *Mensurement og intelligence by drawing e* G.H.Luquet – *Les Desins d’un enfant* (1913).

Atuando em escolas, percebemos existência de um grupo de alunos incapacitados de se desenvolver dentro do programa normalmente ofertado, em virtude de seu “subdesenvolvimento mental”. Para Luria esse grupo de alunos deve pertencer ao Programa de Educação Especial, ou seja, necessita ser inserido em escolas especiais. Esses alunos são nominados, segundo Luria (1987/2011), “[...] de crianças retardadas mentais”. Alerta-nos o autor que existe a uma dificuldade em identificá-los e de separá-los de outras “[...] crianças retardadas ainda que perfeitamente normais e fornecer-lhes uma educação especial é o ponto essencial” (p.17).

Luria (1974/2011) questiona quem são as crianças de fato retardadas mentais e como se pode diferenciá-las das demais crianças desafortunadas, aquelas cujas famílias e/ou estado não lhes oportunizaram a inserção no processo educacional ou, salvo melhor juízo, tiveram sua educação negligenciada. Ocorre que nos países cuja política imperante é o capitalismo há décadas, um grande percentual de crianças é considerada retardada mental, embora sejam normais, sendo a defasagem atribuída a fatores hereditários geradores de inferioridade e, devido a essa condição, ficam impedidos de receber o atendimento educacional em escolas regulares. Explica o autor que nos países capitalista são feitas seleções por meio de testes⁹⁸ em todas as crianças na faixa etária entre 11 a 12 anos cronológicos, a fim de averiguar seus níveis intelectuais (p.18).

Denuncia Luria (1974/2011) que esses testes são elaborados normalmente para crianças com um nível elevado de conhecimento geral, afora as exigências de experiências de vida em um privilegiado ambiente sócio-cultural. Nesse sentido as crianças que são bem sucedidas são distribuídas nas classes nominadas de **A** cujo programa é específico, apresentando um grau de exigência condizente com as capacidades aferidas nos testes e no decorrer do processo educacional são matriculados em escolas progressistas. As crianças pertencentes ao grupo cujos resultados ficaram na faixa mediana dos testes são incluídas na classe **B** e o derradeiro grupo, aqueles alunos que obtiveram um percentil abaixo do esperado, considerados com baixas expectativas de aprendizagem, são colocados na classe **C**. Esses alunos “[...] são considerados como incapazes de receber uma educação completa. Eles são enviados para as piores escolas e, quando eles terminam, não podendo progredir, acabam se tornando trabalhadores sem qualificação” (Luria, 1974/2011, p.18).

⁹⁸ Esse sistema que é utilizado em diferentes regiões da Inglaterra é bem analisado por Brian Simon em: *The English School and Intelligence Test*, Moscou, APN, RSFSR, 1958.

Acreditamos que esse modelo é discriminatório, pois agrupa crianças segundo uma avaliação cujos instrumentos nem sempre são adaptados à realidade sócio-histórica da imensa população pertencente às classes nominadas por **letras** que se encontram, segundo os planejadores dos testes, como descendentes na cadeia alfabética. Para os elaboradores e aplicadores desses testes, esse grupo teria poucas possibilidades, são incapazes de acompanhar o processo ensino-aprendizagem de uma escola comum.

Essa é uma forma tacanha de discriminar as crianças pertencentes a um meio sócio-histórico cultural com pouco ou nenhum estímulo, pela condição econômico-financeira familiar paupérrima das famílias reconhecidas como os *sem*, sem teto, sem roupas, sem alimentação, sem condições mínimas de uma sobrevivência digna. As crianças frutos dessas famílias são rotuladas de retardadas pela falta de perspicácia nas resoluções dos testes, condição própria de grupos sociais inseridos na chamada classe *A* e em casos raríssimos a *B* da sociedade, cujos familiares e o meio social possuem uma cultura intelectualizada, possuindo maiores recursos financeiros têm condições de re-equipar culturalmente seus filhos, seja pelo seu vocabulário rico e uma ampla escrita, seja pela capacidade de disponibilizar a eles ferramentas favorecedoras e/ou capacitadoras de uma evolução tanto estudantil quanto cultural (computadores, livros literários, aulas de línguas estrangeiras etc.). Assim, as crianças

[...] das classes de população menos rica caem geralmente nas classes *C* e se encontram condenadas a receber um nível inferior de educação, enquanto que as crianças melhores preparadas das classes superiores se beneficiam de uma educação que os leva a ocupar no futuro uma posição superior na sociedade.

Esses métodos de seleção de crianças com fracas capacidades são falsos, não somente em razão de seu preconceito de classes, mas eles nasceram de falsas teorias. Os adeptos desses métodos de seleção, e eles são ainda numerosos nos países capitalistas, têm como argumento que o retardo mental pode ser tratado como uma variante das capacidades determinadas pela hereditariedade e que há um grupo bastante importante entre as crianças normais que não pode estudar nas escolas comuns em razão de suas fracas capacidades inatas. (Luria, 1974/2011, p.19).

Temos consciência pelas nossas vivências de como é a vida de crianças pertencentes às diversas classes sociais e daquelas nascidas em famílias de baixa renda ou até mesmo chamadas de “sem terra/sem teto”, grupos que se escondem sob lonas, em chão de terra batida, possuindo um fogareiro e poucos utensílios de cozinha; sem cobertas (utilizam jornais e papelão); com pouquíssimas peças de roupas (em péssimo estado); alimentação precária (recolhem manualmente o que sobra da colheita feita pelo maquinário); a água é retirada de

riachos e/ou córregos contaminados ou mesmo de poças de chuva, fato que lhes impossibilita uma higiene básica.

Tais crianças, muitas vezes têm pouco contato com os pais, pelo fato de durante o dia saírem à procura de emprego, de alimentos ou são empregados diarista de colheitas. Esses pais retornam à noite, cansados, alquebrados, frustrados muitas vezes por não terem conseguido o mínimo necessário para a subsistência daquele dia, de seus filhos. A maioria dessas famílias ou são analfabetas, semi-analfabetas, alfabetas funcionais, copistas, enfim sem condições de transmitir aos seus filhos, inclusive pela própria pobreza doméstica, uma cultura exigida no meio estudantil.

O capital cultural é uma categoria própria de pessoas abastadas, bem nascidas, com qualificação de nível superior (conhecimento acadêmico), com tempo para se dedicar à educação, ao carinho e bem estar dos filhos. Sabemos que a educação familiar exerce um papel crucial na produção e reprodução da cultura e da convivência em sociedade e necessariamente deveria se iniciar no seio familiar, lugar propício à reprodução psíquica e física do cotidiano (desde os cuidados de higiene corporal, alimentar, vestiário, domicílio, linguagem, história familiar e até mesmo o tempo para o lazer), que são condições mínimas e necessárias de toda a vida em sociedade e no meio produtivo.

Em tempo, não podemos afirmar que são todas as famílias com as características descritas que não possuem condições de transmitir a cultura a seus filhos, infelizmente existem aquelas que já tiveram boas situações econômico-financeiras, eram donas de sítios/fazendas e pelo próprio sistema político-econômico-financeiro neoliberal brasileiro perderam tudo para cobrirem dívidas de empréstimos bancários. No caso, essas famílias, ainda que estejam em situações de penúria, possuem a bagagem cultural fundamental para a educação dos filhos, fato percebido pelo contato feito com a família.

Percebe-se que algumas crianças, quando comparadas às demais, pertencentes a esse grupo de “amontoados de sem teto”, possuem condições de aprenderem, de se apropriarem do conhecimento e se desenvolverem, justamente pela intervenção benéfica familiar.

Segundo a teoria das capacidades inatas determinadas pela hereditariedade, o meio sócio-histórico no qual a criança se encontra inserida não influencia o seu aprendizado, desenvolvimento e capacidade intelectual que estão pré-destinadas às bagagens recebidas geneticamente.

Luria (1974/2011, p.20) comunga com o fato de que “[...] crianças diferentes têm características diferentes. Ao lado de crianças fleumáticas, lentas, encontram-se as crianças

afoitas, vivas. As crianças diferem na força, no equilíbrio e na labilidade de seu sistema nervoso.

Os pesquisadores soviéticos descobriram que, independentemente do temperamento, as crianças podem nos surpreender criando uma metodologia própria para produzir os seus trabalhos segundo suas características individuais. Assim, também em uma classe com excelentes alunos, existe a possibilidade de nos depararmos tanto com alunos lentos, quanto com alunos rápidos, “[...] linfáticos tanto quanto instáveis, bem equilibrados, como mal equilibrados” (Luria, 1974/2011, p.20).

Percebemos após o exposto que para qualquer aluno, mesmo os considerados com capacidade inferior, se as condições e a metodologia escolar forem elaboradas adequadamente, se a práxis for sistematizada de forma a atender a todo e qualquer alunado e ainda se esses alunos forem mediados com instrumentos favorecedores do aprendizado, a educação será equilibrada, os alunos internalizarão os conhecimentos e suas funções superiores serão desenvolvidas.

Luria (1974/2011) desvenda em menor proporção as capacidades inatas da criança procurando desenvolvê-las, lhes transmitindo métodos apropriados e hábito de trabalho escolar, assim desenvolve cada vez mais as suas capacidades, compensando suas deficiências oportunizando o seu desenvolvimento mental.

Dessa forma, voltamos a afirmar que avaliar a pessoa com vistas a identificar o quociente intelectual trata-se de uma postura comteana, empirista e os seus resultados não trazem benefício algum para o avaliado. Fato é que tanto Vigotski (1989) quanto Leontiev (1991) desaconselhavam os usos dos testes pela sua falta de completa veracidade, destacando a fragilidade dos procedimentos psicométricos no processo de diagnóstico da deficiência mental. Ponderavam que os resultados dessas aferições pouco viam complementar aquilo que já era sabido (a debilidade, a lentidão no aprendizado, a inaptidão para um processo educacional convencional), senão assim não resultava em nenhuma função para o professor.

Os testes não serviam para a orientação pedagógica e ainda prejudicava o aluno pela ausência de reconhecimento, de consideração pelos aspectos culturais internalizados por eles. O que valia realmente era a condição para a educação formal. Conforme Vygotsky e Leontiev, a avaliação diagnóstica da deficiência mental se baseava mais nos valores sociais (habilidades) do que nos científicos, gerando prejuízo para o aluno com deficiência devido aos encaminhamentos inadequados em lugar de uma adaptação curricular, de um planejamento pedagógico metodológico com vistas à mediação do professor e o uso de

instrumentos capazes de favorecer a internalização e apropriação do conhecimento pelo deficiente. A aprendizagem do deficiente se dá de modo e tempo diferenciado de um aluno com deficiência, o seu desenvolvimento se dá por saltos qualitativos. Luria (1974/2011) explana o assunto:

Entre aquelas que têm dificuldades de aprender nas escolas comuns, algumas têm dificuldades intransponíveis para seguir o programa escolar e, apesar dos esforços obstinados dos professores, elas são sempre incapazes de adquirir novas técnicas e novos conhecimentos. Habitualmente, essas crianças ficam atrás das outras desde o início da escolaridade. Elas não conseguem seguir o programa escolar, não conseguem assimilar os conhecimentos necessários nem compreender as explicações dos professores. Seu retardo se revela muito claramente quando as outras crianças abordam os problemas abstratos. As crianças das quais nos referimos não têm a capacidade de apreender esses problemas e elas ficam um segundo ano e por vezes um terceiro ano na mesma classe, incapazes de seguir o trabalho ordinário, e desorganizando a classe. São crianças retardadas mentais (E.R.M.)⁹⁹ facilmente identificáveis das outras crianças que não obtém sucesso. O estudo psicológico dessas crianças permite uma explicação das características anormais de seu processo mental. Um estudo atento da história de seu desenvolvimento revela habitualmente que elas sofreram uma patologia cerebral grave durante sua vida intra-uterina ou no início da infância e isso provoca anomalias persistentes na totalidade de seu desenvolvimento mental (pp.21-22).

A criança que apresenta um processo educacional lentificado não pode e não deve, segundo Luria (1974/2011), ser identificada como criança com “[...]‘talentos inferiores’ e considerá-la como variante normal, mas de fraca capacidade, seria um grande erro”(p.22). Atribui o autor, essa anormalidade e toda a deficiência comportamental dessas crianças, a um esforço incomensurável, uma maneira que encontraram para sobreviverem à absoluta desordem precoce que lhes acarretaram o subdesenvolvimento cerebral e “prejuízos graves da atividade mental” (p. 22). Tais crianças se distinguem inteiramente das crianças comuns, justamente pela sua maneira singular de pensar, perceber o mundo e tudo que nele se encontra circunscrito é que ela apresenta características distintas em nível de operação intelectual e um modo incomum, próprio de se comportar. A criança sem deficiência precocemente amplia os seus interesses por tudo que está em sua volta (o mundo real) e atreve-se a experienciar suas “sensações a uma análise e uma síntese complexa”.

Ao se postar de pé vislumbra um mundo além do que era possível perceber quando ficava deitada ou engatinhava pelo quarto, nesse momento o seu conhecimento se amplia e começa a adaptar-se à utilização dos objetos, a diferenciar os objetos de brincar dos demais presentes em seu ambiente familiar. Conforme Luria (1974/2011), é o momento em que a

⁹⁹ Nota do tradutor: E.R.M.= enfants retardés mentaux – crianças retardadas mentais.

criança inicia seu aprendizado, “ela adquire um conhecimento dos objetos estendido e sistemático e ele vai bem além dos limites de suas sensações imediatas.” (p.22). A sua percepção de um objeto começa a ser modificada pelo conhecimento e pela mediação recebida dos pais, dos adultos, das pessoas que convivem com ela. A criança se torna capacitada a perceber os objetos e descobre que existem diversas possibilidades para lidar com os objetos e que por meio deles pode interagir com o meio.

A partir da sistematização desses objetos ocupantes de categorias variadas, a percepção que outrora tinha desses mesmos objetos “[...] é substituída por um processo complexo de comparação, discriminação, generalização, análise e síntese. Na verdade, isso se torna um processo de pensamento contínuo que trata as percepções”(p.23).

Apresentamos o desenvolvimento inicial de uma criança sem deficiência para mostrar como as crianças com deficiência intelectual se distinguem notoriamente da criança sem deficiência pela sua facilidade de aprender e “pelo seu caráter de sua percepção da realidade” (Luria 1987/2011, p.23).

Os pesquisadores demonstraram, conforme Luria (1974/2011), que o processo de percepção dos objetos presentes normalmente no ambiente é desenvolvido de maneira lentificada pelas crianças com deficiência intelectual quando comparadas às criança sem deficiência e, de um modo em geral, suas percepções não superaram as sensações imediatas. Em virtude dessa exacerbada limitação no desenvolvimento global,

[...] enquanto que uma criança normal que, em idade escolar, faz facilmente a distinção das diversas propriedades e aspectos de um objeto, a análise e a incorpora em sistemas variados de relação, a criança retardada mental percebe apenas traços comuns, não estabelece a distinção entre suas propriedades múltiplas e não faz uma análise e uma síntese complexa. O resultado é que as percepções das crianças retardadas mentais são muito mais improdutivas que as das crianças normais e que o leque de suas idéias é consideravelmente mais estreito e limitado. As impressões do mundo exterior são menos globais e mais fragmentárias. Seu pensamento é incomparavelmente menos sistematizado, muito mais vago e monótono Para perceber isso, basta olhar a maneira como uma criança retardada mental descreve uma imagem temática e a maneira como (contrariamente à criança comum) ela apreende apenas objetos separados representados sobre a imagem e as atividades que lhe são familiares. A riqueza global das anomalias e das relações representadas torna-se inacessível a essa criança (p.23).

No atendimento educacional com crianças que apresentam deficiência intelectual, notamos percepções e, também, idéias diminutas em relação ao mundo circundante, quando comparadas às crianças sem deficiências, essas são é muito menos produtivas e limitadas.

Nesse sentido Luria (1974/2011) escreve que

[...] os tipos de análise e de síntese aos quais ela submete sua percepção da realidade são incomparavelmente mais fragmentários e superficiais que aqueles utilizados por uma criança normal. Em estreita relação com o que se acabou de falar sobre as percepções de uma criança retardada mental, há a série de particularidades importantes própria à dinâmica de sua atividade mental. (p.23)

Segundo Luria (1974/2011), psicólogos soviéticos pesquisando as crianças com deficiência intelectual detectaram que o seu desenvolvimento se caracteriza por uma série de etapas distintas e cada qual tem suas características próprias.

O conhecimento de mundo pelas crianças sem deficiências, segundo o autor, se dá por meio de experiências concretas, pelo toque, pela percepção manual dos objetos passa a se orientar em relação ao seu mundo externo. Aos poucos a linguagem começa a fazer parte dessa atividade concreta. Inicialmente ela nomeia os objetos e logo após começa a conversar com eles. A primeira emissão da fala acontece sob a orientação do adulto, com o passar do tempo ela domina a fala sozinha.

Assim,

Somente na última fase dessa grande etapa do desenvolvimento mental que as atividades concretas da criança são reduzidas e condensadas e que a criança começa a se orientar no mundo exterior por meio de uma atividade interna, incluindo o pensamento verbal. Com a ajuda do pensamento verbal, ela enriquece as associações de sua experiência passada e forma novas associações: essa passagem de ações específicas externas a ações internas ou mentais é um dos traços mais importantes do desenvolvimento mental de uma criança normal, logo antes ou logo depois da idade da escolaridade, ela deve conseguir ultrapassar todas essas etapas fundamentais (Luria, pp.23-24).

A criança sem deficiência aos poucos reduz gradativamente a linguagem, passando a qualificar grupos de objetos, separando-os numericamente. No decorrer do tempo a criança consegue fazer cálculo mental auxiliada pelas tabuadas de multiplicação. “[...] Quando a totalidade desse processo complexo é observada corretamente, as fases da formação progressiva das “ações mentais complexas” emergem com bastante clareza”. Iniciando o conhecimento do cálculo, o desenvolvimento da leitura e escrita, em princípio, segue o mesmo curso, em conformidade com o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades motoras, por fim internalizará a conceitualização.

Explica Luria que *a atividade concreta* começa a ser mediada pela linguagem e ela é transformada nesse sistema de operações internas que é a aquisição mais importante do desenvolvimento infantil mental da criança. Já a formação do processo mental da criança com

deficiência intelectual se distingue completamente da concepção das crianças sem deficiência, principalmente pelo fato da deficiência intelectual poder passar despercebido em alguma etapa do desenvolvimento. Dependendo do grau de exigência para a execução de uma atividade, o retardo é notado.

No momento justamente em que a criança sem deficiência principia o desenvolvimento de atividade “interna” cognitiva e encaminha para as operações intelectuais internas mediadas pela linguagem, a deficiência torna-se totalmente evidente (pela inadequação, ausência de habilidade em questões que envolvem números, cálculos etc.). Em alguns casos, essa criança pode reconhecer e contar objetos, pode muitas vezes resolver simples problemas utilizando os dedos para executar a conta.

Para Luria (1974/2011), as crianças com deficiência intelectual,

Só é possível fazê-la passar da enumeração externa a um verdadeiro cálculo interno, após esforços consideráveis que podem durar anos. Frequentemente, nos tipos mais graves de retardo mental, mesmo um treinamento prolongado não assegura o sucesso desejado: as operações mentais abreviadas não se desenvolvem mais que o pensamento, condição necessária de tais operações. As atividades da criança ficam em um nível de ação específica externa; conseqüentemente, muitos professores experientes quando desejam verificar o grau de desenvolvimento de uma criança retardada mental pedem a ela para fazer um cálculo mental. Se um aluno, que segue mal, ficou muito tempo em uma classe especializada e continua a fazer suas operações com a ajuda da enumeração externa, ele pode ser certamente colocado na categoria das crianças retardadas mentais. Um retardo na formação das operações internas de síntese pode certamente ser considerado como uma característica marcante da criança retardada mental. Esse retardo, que aparece em suas idéias e seus conhecimentos, está em relação estreita com o retardo da linguagem e os sistemas complexos de associação que se formam a partir da linguagem. O retardo mental dessa criança se manifesta também quando ela examina imagens, na compreensão de problemas aritméticos, na sua assimilação de um texto complexo e no desenvolvimento de sua compreensão abstrata. Em todas essas situações, a criança retardada mental apreende apenas os fragmentos mais evidentes, não os sintetiza, não cria um sistema preliminar de ligações que lhe permitiria compreender o problema de aritmética, os textos ou os conceitos (p.26).

A deficiência mental é um comprometedor do desenvolvimento humano, justamente pelo subdesenvolvimento da comunicação, do sentido da fala propriamente dita. Em geral, o aprendizado da linguagem nas pessoas com essa deficiência decorre por um longo espaço de tempo, numa precária fixação no nível de nomenclatura de objetos e de suas serventias. “[...] Para ela, a linguagem não serve para a fundação de novas associações e de relações, mas serve mais como meio de reproduzir clichês preparados e lembranças habituais” (Luria,1974/2011, p. 24).

Pela pobreza de análise, síntese, e orientação e pela existência de uma vagarosidade das formas mediadas complexas da atividade cognitiva e a inaptidão para conseguir transpor esses tipos de ações ‘mentais’, ainda que obtenha avanços, são justamente as características que os diferencia de uma criança sem deficiência.

Lembramos que a linguagem é uma aquisição importantíssima para o homem, na perspectiva vigotskiana é aquilo que lhe transforma de uma animalêsca de ser em humano. Dá liberdade ao homem de construir-se como ser sócio-histórico-cultural. As relações do homem com outro de sua espécie e deles com o mundo somente se realizam mediadas pela linguagem. A linguagem compõe e organiza: o pensamento, a consciência e a vontade e é parte fundamental das FPS. O conhecimento, os juízos de valores, as bagagens culturais, os meios de produção, a capacidade de lidar com as intempéries da natureza para a sobrevivência da espécie etc são transmitidos a outro homem por meio dos signos, pela linguagem. Essa limitação em níveis comunicacionais contribui para o fracasso no processo educacional. Ao aprenderem uma regra, com muita dificuldade conseguem empregá-la em uma situação dessemelhante da que foi aprendida, com isso fatalmente o cumprimento de determinadas tarefas torna-se impraticável. Pela pouca ou falta de compreensão verbal, por ser desatento, pela falta de vontade e pela conduta inapropriada sua permanência em um ambiente educacional comum muitas vezes é prejudicial, a inclusão na ex(clusão) encontra somente o aluno de corpo presente em sala de aula, sem mediação que lhe estimule a participar do processo educacional.

Entretanto, estamos descrevendo o que é a deficiência mental, as suas características e suas limitações segundo Luria (1974/2011), para uma melhor compreensão dos percalços sofridos pelas pessoas com essa condição. Apontamos também, para situações que a escola e o professor devem se atentar para buscar formas metodológicas favorecedoras, que possam instrumentá-los, levando-os a aprender o que está dentro de seu alcance e estimulando-os a avançar nos conhecimentos, naquilo que, a nosso ver, parece impossível de transmitir.

4.3.1 As Características Clínicas das Crianças Retardadas Mentais Oligofrênicas

Nessa subseção abordaremos as causas da oligofrenia, as particularidades do comportamento dos oligofrênicos na escola, a gravidade do retardo mental, as particularidades da atividade nervosa, o papel da linguagem na formação das ligações e na regulação do comportamento das crianças oligofrênicas e algumas considerações sobre as pesquisas de Luria (1974). Aproveitamos para esclarecer que “oligofrenia e oligofrênico” é uma

terminologia, uma categoria utilizada por Luria (1974/2011) quando se refere às pessoas com deficiência intelectual ou “retardado mental”, também na sua concepção. Nessa categoria encontram-se os débeis, os imbecis e os idiotas. Acreditamos que as pessoas identificadas por Luria (1974) nesta obra *L'enfant retarde mental* poderiam estar enquadradas no quadro das pessoas que são objetos desta pesquisa, cuja terminologia é empregada justamente para identificar as pessoas com Deficiência Intelectual com Severo Comprometimento- DISC, ainda que o objeto de nossa investigação se fixe na pessoa com deficiência mental profunda (antiga classificação da AAMR), também nominado por Luria (1974) de *idiotia*. Temos a clareza de que os “oligofrênicos” também devem ser assistidos, mediados metodologicamente de maneira diferenciada das crianças sem deficiência, em virtude de suas necessidades especiais, não somente em níveis da educação formal, mas especialmente na educação social, na educação para a vida em sociedade como um ser humano histórico-cultural.

4.2.1.1 As Causas da Oligofrenia

Conforme Luria (1974/2011) “[...] As questões de origem (etiológica e patogênica) dos mecanismos fisiológicos fundamentais em causa na sintomatologia e a classificação dos diferentes tipos de oligofrenia continuam discutíveis” (p.42).

A grande maioria dos oligofrênicos sofreu doença cerebral grave durante o período gestacional pré-natal (vida intra-uterina) ou na primeira infância. Essa doença ocasionou sérias modificações no tecido cerebral comprometendo os processos nervosos superiores. Existe um quadro clínico comum nesses casos que é justamente “[...] a perturbação do desenvolvimento mental geral provoca uma anomalia que impede as crianças de dominar as formas complexas da atividade cognitiva em relação à abstração e a generalização” (pp.41-42).

A origem da oligofrenia é muito estudada e existem autores que defendem que a hereditariedade seria uma causa relevante, os sintomas de afasias, apraxias e apoplexias também foram considerados como originários de focos cerebrais. Entretanto, cada vez mais existe a tendência em se dar menos atenção aos fatores genéticos e em maior grau se encontra a preocupação em diagnosticar a patologia. Tal preocupação reside no fato de reconhecer que se trata do resultado de um “fator patológico externo qualquer” que altera sensivelmente o desenvolvimento normal do cérebro.

Das causas pré-natais (intra-uterinas) podemos citar as infecções (rubéolas¹⁰⁰, Toxoplasmose,¹⁰¹ etc), as intoxicações, os distúrbios de metabolismo do cérebro ainda em fase de desenvolvimento (ácido amina fenilalanina), essas causas foram as citadas por Luria (1974), embora existam outras como o alcoolismo, ingestão de drogas, exposição a RX e a produtos tóxicos, acidentes, hipertensão, diabetes não controlada, idade elevada da gestante, consanguinidade, incompatibilidade de fator RH, tabagismo, baixo peso da mãe antes da gestação, doenças sexualmente transmissíveis¹⁰² etc.

Fatores Peri-natais (ocorrem durante o parto): traumatismo cerebral (emprego do fórceps inadequados), partos demorados levando ao comprometimento cardio-respiratório da criança. Entre as causas citadas por Luria (1974/2011), podemos acrescentar: partos prematuros, a ingestão do mecônio¹⁰³ pelo bebê durante o parto; eclampsia; gravidez múltipla; gravidez pós-termo – mais de 42 semanas etc.

Fator pós-parto “[...] há casos, diagnosticados como oligofrenia, em que uma criança pequena sofreu uma intoxicação provocada por uma dispepsia crônica ou sofreu um traumatismo nos primeiros meses de vida”(Luria, 1974/2011, p.43).

No período da primeira infância, a criança pode contrair encefalite meníngea, sendo suas manifestações residuais muito diversificadas em relação ao caráter infeccioso da encefalite. Normalmente o intelecto dessas crianças é profundamente atingido, comprometendo inclusive o comportamento e a formação do caráter. Segundo Luria (1974/2011) “[...] essas crianças são sensíveis a estimulação e têm um limiar de excitação muito baixo, elas são irascíveis e desinibidas, seu humor é instável. (Luria, 1974/2011,p.97).

Existe nas crianças com “retardo mental”, como escreve Luria (1974/2011), sequeladas por esse processo gravíssimo infeccioso (encefalite), distúrbios dos mais diversos.

¹⁰⁰ Contraída pela gestante nos três primeiros meses de gestação podem causar além da deficiência mental, cardiopatia, deficiência física, cegueira, surdez etc.

¹⁰¹ Trata-se de uma doença infecciosa, congênita ou adquirida, provocada pelo protozoário *Toxoplasma gondii* encontrado geralmente em animais homeotérmicos contaminados (ave, suínos, caprinos,bovinos). Os felinos são geralmente acusados dessa transmissão por serem hospedeiros desse parasita, por ingerir ratos e pássaros, eliminam através de suas fezes “oocistos não esporulados”, e em ambiente com condições perfeitas de temperatura, pressão, umidade etc, esporulam num prazo de 1 a 5 dias se tornando um infectante. Pela ingestão da carne desses animais crus ou mal cozidas ou das verduras contaminadas pelas fezes desses animais, a pessoa se contamina gerando filhos com deformidades graves, quando levam a termo a gestação. Existem casos menos comuns, mas prováveis, como é o caso da contaminação pelo leite não pasteurizado, sobretudo de caprinos. (Neves, Mello;Linard,2005).

¹⁰² Gravidez de Alto Risco são fatores que oferecem risco para a mãe e/ou para o feto. Dentre eles podemos citar: Pré Eclampsia, Incompetência Ístmo-Cervical, Retardo de Crescimento Intra-Uterino, Sofrimento Fetal, Diabetes, Endocrinopatias etc. Fonte: www.gineco.com.br

¹⁰³ O feto ingere o líquido amniótico infectado com o mecônio (fezes do bebê), a origem é discutível, mas na maioria dos casos ocorrem quando o bebê está entrando em sofrimento (partos demorados).Santos Filho(2000).

Há os casos onde o distúrbio se apresenta pronunciado na forma de elaboração do funcionamento mental, devido à sua combinação com outros casos graves (paralisias, paresias, distúrbios de linguagem, distúrbios oftalmológicos e de orientação têmporo-espacial).

Luria (1974/2011) relata que diversas pesquisas apontam que a oligofrenia surge nos primeiros estágios da gravidez,

[...] seja em conseqüência de uma lesão do embrião, seja de uma lesão do sistema nervoso central nos primeiros estágios do desenvolvimento da criança; eles mostram também que modificações anatômicas da estrutura do cérebro constituem a base do problema da oligofrenia. Geralmente, observam-se dois tipos de modificações anatômicas no oligofrênico: uma é caracterizada pelo subdesenvolvimento do cérebro (um desenvolvimento inadequado das circunvoluções, um número reduzido de estratos corticais, uma distribuição incorreta das células nesses estratos, um número reduzido de células nervosas, um subdesenvolvimento da substância branca, a aparição de elementos celulares na substância branca, etc...). Quando as lesões orgânicas acontecem em estágios fetais posteriores, ou na pequena infância, as modificações anatômicas podem, em segundo lugar, apresentar um caráter um pouco diferente. Nesses casos, observam-se diversos efeitos: uma condensação das meninges, aracnóide aderente ao tecido nervoso, quisto ou algumas vezes focos exuberantes, de esclerose ou atrofia difusa localizada. Na maioria dos casos, observa-se uma hidrocefalia residual provocada por uma perturbação do fluxo normal do líquido cefalorraquidiano, resultante de aderências das meninges com o tecido nervoso. O líquido excedente se acumula nos espaços meníngeos, produz uma extensão dos ventrículos e torna patológico o desenvolvimento posterior das células nervosas (pp.44-45).

Tais deformidades anátomo patológicas são observáveis após uma minuciosa avaliação microscópica do córtex. As sérias alterações ocorridas na estrutura do tecido nervoso dos oligofrênicos fatalmente ocasionam desastrosas “[...] modificações na atividade nervosa superior provocando uma importante perturbação do desenvolvimento normal das funções dos hemisférios cerebrais”. Conseqüentemente resulta num conturbado comportamento, em virtude dos processos cognitivos serem subdesenvolvidos. Em volta a essas intrincadas deformidades que alteram o desenvolvimento mental, esses processos se encontram integrados aos aspectos complexos da atividade da linguagem: a abstração e a generalização. (p.45).

4.2.1.2 A gravidade do retardo mental

Nesta subseção elucidaremos mais sobre o nosso objeto de estudo: *o atendimento educacional à pessoa que apresenta deficiência intelectual com severo comprometimento-DISC*, tendo em vista que Luria (1974/2011) se dedica nessas passagens à dificuldade de educar as pessoas com “graves retardos mentais”.

Em virtude da dificuldade em se diagnosticar o “grau de retardo mental nos oligofrênicos”¹⁰⁴, seja por médicos ou mesmo por escolas e educadores especializados, o que se sabe é que todos os oligofrênicos têm retardos mental e que “[...] está longe de ser idêntico em cada caso”.(p.63). Segundo Luria (1974/2011), dentre esses oligofrênicos, existe uma parcela denominada geralmente de *idiotas*. Dentre eles, alguns completamente dependentes necessitam de ajuda para os autocuidados e são inábeis na aprendizagem. Apresentam condição de subdesenvolvimento cerebral tão importante que, normalmente, esses *idiotas* permanecem internos em instituições pela sua invalidez crônica.

Para Luria (1974/2011) outras crianças *idiotas*

“[...] apresentam uma forma similar de retardo mental. Elas podem adquirir os hábitos necessários para a sua autonomia, mas são incapazes de adquirir elementos de gramática ou de aritmética, algumas dentre elas conseguem se adaptar somente ao trabalho mais simples (Luria, 1974/2011, p.63, grifos nossos).

O cérebro das pessoas com idiotia é todo comprometido, os hemisférios, o tronco cerebral, as regiões sub-corticais e o diencéfalo.

Assevera Luria (1974/2011) que existe um grande prejuízo no desenvolvimento físico de algumas pessoas com idiotia: “[...] a gravidade e a extensão da lesão se manifestam por perturbações do desenvolvimento físico; má formação da estrutura do crânio e do esqueleto, presença de disfunção endócrinas e uma desarmonia geral.”(p.63).

O aspecto motor dos idiotas se apresenta seriamente comprometido, afetando o seu comportamento físico e a sua locomoção. Existe um grande percentil de pessoas pertencentes a esse grupo que não conseguem firmar o corpo na posição vertical, ereto, pôr-se em pé e apresentam dificuldade de deambulação (trocar a marcha).

Apresentam em sua grande maioria, movimentos estereotipados tais como: sucessivos balanços da cabeça, do tronco, repetidas batidas de palmas e sucção dos dedos. Os movimentos corporais voluntários que necessitam ser firmes, exatos e concisos, são desordenados nos idiotas. Existe certo grau de dependência de um cuidador, de um adulto,

¹⁰⁴ Estamos mantendo a nomenclatura original dada por Luria “retardo mental, oligofrênicos e idiotas”, em virtude de sua própria explicação dada no prefácio: trata-se de uma terminologia.

tendo em vista a incapacidade de se banhar, vestir-se, cuidar dos cabelos (lavagem e o simples pentear diário), alimentar-se, além de necessitarem ser postas à cama para dormir. Existem muitas crianças com idiotia que não têm o controle esfíncteriano (urinar e defecar) necessitando do uso de fraldas e cuidados de higiene permanente.

No tocante à comunicação, ela se encontra prejudicada nos casos de idiotias graves, visto que a linguagem não é desenvolvida e, em algumas crianças idiotas, se limita a emitir sons desconexos, uma linguagem incompreensível. Entretanto Luria (1974/2011) elucida que em um grupo de crianças idiotas considerados como casos raros, a linguagem foi observada, a fonética bem respeitada, mas ainda assim essas crianças se limitam a reprodução de sons, haja vista não ter o entendimento do significado das palavras emitidas. Em contra partida existem aqueles que pronunciam palavras deformadas, mal construídas.

Em relação ao modo de se comportar, essas crianças são muito conturbadas, imprevisíveis. Existem aquelas que são amorfas, inertes, dentre essas a grande maioria não reage nem quando expostas a estímulos luminosos intensos. Contudo, diferentemente das anteriores, outras crianças idiotas possuem uma facilidade em se relacionar, passíveis de serem estimuladas e apresentam-se dispostas, incansáveis. O comportamento volitivo em ambos os grupos aparece prejudicado, tem uma enorme dificuldade de voluntariamente manter a atenção.

Sobre o assunto, Vigotski (1989) reforça os escritos de Luria quando escreve que: "[...] o atraso motor, a debilidade motriz, o infantilismo [...] o idiotismo motor podem combinar-se do modo mais diverso com o atraso mental de todos os tipos, conferindo um quadro peculiar ao desenvolvimento da conduta da criança" (p.192).

Conforme Luria (1974/2011) nas crianças reconhecidas como idiotas

As funções corticais dos idiotas são tão perturbadas que mesmo a formação simples reflexos condicionados é bastante difícil. Alguns deles somente conseguem desenvolver reações motoras naturais. Muito dificilmente eles adquirem reflexos condicionados. Se atenta em estabelecer uma diferenciação, todo reflexo condicionado já estabelecido é inibido (p.64).

Encontramos entre os oligofrênicos, alguns casos cujo subdesenvolvimento geral das funções cognitivas, segundo Luria (1974/2011), encontra-se atrelado a uma grande desorganização motriz ou a um grave comprometimento do sistema audição-linguagem. Em ambos os casos, no tocante ao processo ensino-aprendizagem existe uma grande dificuldade para norteá-los para uma compensação desses déficits. Esses casos, além da deficiência das

funções cognitivas, apresentarão graves distúrbios de linguagem (agnosia e apraxia), sobretudo naqueles oligofrênicos cujos lobos parietais e occipitais estiverem muito afetados .

Existe uma grande incidência entre os oligofrênicos do subdesenvolvimento das funções cognitivas, relacionado também a uma exacerbada perturbação da percepção espacial e da motivação do comportamento. O distúrbio no comportamento das crianças oligofrênicas, entre outros fatores, pode acontecer em virtude de uma lesão cortical associada a uma quantidade excessiva de líquido cefalorraquidiano nas áreas subaracnóideas e nos ventrículos. Em outros casos, encontramos os oligofrênicos com subdesenvolvimento de personalidade que surge justamente pela deficiência das funções cognitivas. Esse grupo tem lesões no lobo frontal, importante área cerebral, responsável pelas diversas funções humanas de alta complexidade, o aprendizado fica muito comprometido pelas dificuldades motoras. (Luria, 1974/2011).

Devido a todos os comprometimentos apontados, advoga Luria (1974/2011) pela “[...] prática de exercícios específicos, é essencial arrancar essas crianças das antigas ligações inertes, estimular a formação de novas ligações, fazê-las aprender a utilizar novas impressões.” (p.76). Conforme explica Vigotski(1989, 192), “[...] todo defeito gera estímulos para a compensação”. Entretanto, se a criança não é capaz de criar *per se* forças, estímulos compensatórios, acreditamos que a estimulação do cuidador, do profissional da saúde ou mesmo do professor poderá instigá-la a compensar a deficiência.

Sinalizamos no início desta quarta seção que os oligofrênicos podem ser subdivididos em: débeis, imbecis e idiotas, cada qual com suas especificidades devido à combinação de quadros patológicos¹⁰⁵ e outras deficiências, embora a condição comum entre eles seja o déficit intelectual. Tal subdivisão terminológica decorre do grau de comprometimento cortical existente nessas crianças. Entretanto não nos aprofundaremos em questões relativas aos débeis e aos imbecis, por não ser objeto de nossa pesquisa, contudo, em

¹⁰⁵ Em geral apresentam mal formação cerebral e em alguns casos de todo o sistema nervoso central; a epilepsia em suas diversas categorias é um quadro comum, sendo as crises da epilepsia do tipo Grande Mal mais frequente entre os casos estudados, nos caso de idiotia existe grande incidência de disfunção epileptiforme bifrontal e disfunção córtico - sub-cortical inespecífica com convulsões repetitivas; em uma minoria sem crises convulsivas a disfunção presente é somente a sub-cortical afetando o cognitivo. A grande maioria apresenta transtornos e/ou distúrbios sendo detectáveis comumente na primeira infância (de zero a seis anos cronológicos): hiperatividade com déficit de atenção, ausência de volitude, excitabilidade, agressividade, transtorno depressivo, depressão, transtorno de ansiedade, transtorno obsessivo-compulsivo, tricotilomania (tendência mórbida de arrancar os pelos das partes do corpo). Podem apresentar distúrbios e/ou deficiência auditiva, de linguagem, visual etc (Castillo,1996, pp.12-25). Conforme Nunes(2003,p.6) nos oligofrênicos sobretudo os profundos é comum identificar a presença de transtornos de personalidade (personalidade psicopática-alteração dos sentimentos, dos impulsos, dos instintos e também em níveis ético-moral traduzindo em alteração de conduta, comportamentos anti-sociais)

nossa visão, poderíamos enquadrá-los em níveis de terminologia e pelas necessidades especiais presentes no grupo de pessoas que apresentam DISC.

A pessoa que apresenta DISC foi retratada por Luria (1974/2011) de maneira notável, explica-nos que a deficiência em muitos casos é originária de “*defeitos orgânicos*”. A partir de criteriosa pesquisa, o autor sinaliza que as características clínicas e patofisiológicas da criança retardada mental lhe transportaram a balizar “[...] as características de vários aspectos originais da atividade mental dessas crianças” (Luria, 1974/2011, p.225). Frisa que uma criança com retardo está longe de ser uma criança normal com reduzida capacidade intelectual. Observou que as causas pré-natais (intra-uterinas) ou as intercorrências graves¹⁰⁶ ocorridas na primeira infância, conseqüentemente geram alterações cerebrais patológicas comprometendo intensamente o desenvolvimento mental.

Dos fatos descritos por Luria (1974/2011) temos que enfatizar que:

[...] as modificações patológicas do cérebro do oligofrênico se exprimem nitidamente na atividade elétrica do cérebro, nas particularidades da dinâmica dos reflexos mais simples e na atividade nervosa superior (...) essas modificações produzem um distúrbio importante da capacidade de análise e de síntese dos sinais vindos do mundo exterior e no estabelecimento de novas associações. Enfim, essas modificações ocasionam uma alteração importante do papel que desempenha a linguagem na análise do mundo exterior e a regulação do comportamento da criança (pp.225-226).

Luria é categórico quando nos alerta sobre o subdesenvolvimento mental presentes nos oligofrênicos, afora outros sérios comprometimentos oriundos de transtornos nervosos. Alerta para o fato de ser crucial a elaboração de um “diagnóstico diferencial e uma classificação dos sintomas associados ao retardo mental”. É importante estarmos seguros sobre a existência real do retardo mental. Assim, por meio de um diagnóstico científico, é possível identificar e discriminar se a criança possui um atraso originário de associações de outros fatores¹⁰⁷.

Para Luria,

[...] somente os diagnósticos com bases científicas realizados sobre um conhecimento preciso da atividade das funções nervosas superiores das *E.R.M.*, podem separá-las dos outros tipos de crianças retardadas e permitem enviá-las de maneira justificada para escolas especializadas. Naturalmente, os diagnósticos de retardo mental devem ser o resultado de um trabalho de síntese do educador especializado, de psicopatologista e do psicólogo; este trabalho sendo centrado sobre a análise efetiva do funcionamento nervoso superior. Somente um trabalho científico completo, em oposição a uma

¹⁰⁶ A presença de doenças graves hereditárias.

¹⁰⁷ A criança pode ter surdez, baixa acuidade auditiva, transtornos afetivos, negligenciamento familiar, fatores que podem levá-la a uma dificuldade de aprendizagem, mascarando as suas necessidades e gerando um falso resultado de deficiência mental.

pesquisa breve e superficial, pode assegurar uma análise de qualidade e um diagnóstico correto (Luria, 1974/2011, p.226).

Neste livro, *L'enfant retarde mental*, Luria (1974) expõe o estudo clínico e patofisiológico das *E.R.M.* de maneira a possibilitar uma classificação dos aspectos cruciais próprios dos distúrbios que surgem no decurso do desenvolvimento das *E.R.M.* e que estão na origem de seus distúrbios mentais. Foram estudadas as facetas primordiais referentes a atividades elétricas do cérebro e apontaram um tipo de campo patologicamente alterado em cima do qual se forja a atividade cortical das crianças retardadas mentais.

Conforme Luria (1974/2011, p.227) as pesquisas

[...] tornam evidente o caráter patológico dos reflexos de orientação fundamentais para o funcionamento mental ativo. Elas mostram que esses reflexos são rapidamente destruídos, ao mesmo tempo em que mostram a dificuldade de torná-los adequados e estáveis e de levá-los ao nível de uma atividade de orientação e de exploração.

A criança retardada mental, de acordo com Luria (1974/2011, p.227) mesmo que seja capaz de realizar associações simples, “[...] é incapaz de estabelecer de discriminar (abstrair) toda indicação que assinala ligeira e indiretamente que um estímulo difere de outro, e de formar uma relação complexa entre sinais quando esta relação é essencial em um ou outro exercício”.

De acordo com suas investigações Luria (1974/2011) reconhece como existe uma exacerbada dificuldade nessas crianças para formar associações complexas, abarcando todo um sistema de signo, “[...] e a facilidade com a qual estes sistemas se decompõem em elementos separados, tornam-se particulares e simples substituindo os detalhes isolados por respostas separadas” (p.227). Essas limitações são atreladas a mecanismos que comprometem as atividades cognitivas da criança retardada mental.

Considera Luria (1974/2011) que a labilidade dos processos nervosos dessas crianças é um distúrbio que dificulta o aprendizado e agrava ainda mais quando se quer ensiná-lo, existe um impedimento no tocante ao “[...] reaprender e de modificar os conhecimentos e os hábitos já adquiridos para que ela possa ter meios de se adaptar a mudanças de circunstâncias.

Em virtude da labilidade viscosa há uma inércia patológica. “[...] Tudo isso se explica pela transformação patológica da labilidade dos processos nervosos, características primordial da *E.R.M.*”.(Luria, 1974/2011,p.228).

Toda e qualquer atividade cognitiva da criança sem deficiência é “[...] em uma ampla medida mediada pela fala” (Luria, 1974/2010, p.228). Em relação à importância do processo

comunicacional diz ainda o autor: “[...] além da função cognoscitiva da palavra e sua função como instrumento de comunicação, há sua função pragmática ou reguladora; a palavra não é somente instrumento de reflexo da realidade, é o meio de regulação da conduta” (Luria,1979,pp. 95-96). O autor afirma que a maneira de demonstrarmos, de retratarmos a realidade se dá por meio da comunicação. O homem expressa suas experiências, suas vivências e sentimentos por meio da linguagem. A criança, por sua vez, pela ação mediada pelo adulto ou outro humano com maior conhecimento aprende “através do prisma dos sistemas complexos verbais” a assimilar, a analisar as intenções de suas ações e, avaliando-as, aprende a escolher a maneira mais adequada de se comportar (Luria,1974/2011,p.228).

As pesquisas de Luria (1974/2010) mostram a dessemelhança entre a criança sem deficiência e a com deficiência nesse aspecto. Elas se comportam de maneira totalmente adversa, tendo em vista que

[...] o significado das palavras para ela é muito mais limitado e elementar. Seu poder de abstração é muito menos eficiente, seu vocabulário não sistematiza as manifestações do mundo exterior em categorias, que é tão claramente evidente para a percepção de qualquer criança normal. As associações mentais (semânticas) da *E.R.M.* São muito mais espontâneas e primitivas e se desenvolvem sobre a base de um sistema de vocabulário muito mais estável. Por outro lado, os processos nervosos, fundamentais para as funções verbais, têm uma inércia patológica muito maior que aqueles associados às atividades motoras. **Naturalmente os processos verbais desempenham um papel bem menor** na organização da atividade da criança retardada mental que na criança normal. Essas crianças cessam mais facilmente de serem mediadas pelas conexões verbais, escapam ao controle verbal e tomam um caráter espontâneo e impulsivo (p.229, **grifo nosso**).

Adverte o autor sobre as peculiaridades psicológicas relativas ao comportamento da criança com deficiência, retardada mental, justamente pela simplicidade estrutural de sua conduta que o profissional responsável pelo seu atendimento educacional deve analisar a real dinâmica dos processos mentais com o fito de no decurso de seu acompanhamento fazer um diagnóstico.

Nos relatos de Luria (1974/2011) são pontuadas todas as ocorrências abarcadas sob as bases fisiológicas dos distúrbios do desempenho cognitivo da criança retardada mental. Tais distúrbios acarretam uma significativa desorganização da análise e da síntese, da discriminação e da generalização, passíveis de ser percebido tanto pelo pedagogo quanto pelo psicólogo. Considera o autor que este estudo espelha a real condição da maioria das crianças retardadas mentais, aqui incluímos a pessoa com DISC, visto que Luria no momento aborda os retardados como um todo sem fazer uma discriminação classificatória. A explicação de Luria (1974/2011) sobre o assunto é de suma importância, tendo em vista que nos coloca a par

de toda a problemática perpassada por essas crianças, fundamenta-nos, levando a uma melhor compreensão dos princípios que os regem. Diante dessas revelações científicas tornam-se mais compreensíveis as “particularidades clínicas e patofisiológicas da atividade nervosa da criança retardada mental” (p.230).

Pondera Luria (1974/2011) que devido a todos esses aspectos esclarecedores sobre os sintomas oriundos do funcionamento atípico da atividade nervosa superior dos oligofrênicos, as crianças que se enquadram nesse grupo necessitam participar de escolas que contemplam programas e projetos políticos-pedagógicos especializados próprios para o seu atendimento. (p.230).

Após toda a explanação feita por Luria (1974/2011) sobre a etiologia, patologias, sintomas e problemáticas sofridas pelos oligofrênicos deixa-nos um alento,

[...] o ramo de patologia relacionada ao retardo mental se mostrou durante muito tempo pessimista frente à compensação do distúrbio e das possibilidades pedagógicas para atingi-la. Pensava-se que esses distúrbios importantes e irreversíveis do funcionamento mental não podiam sofrer influência terapêutica dando resultados apreciáveis, e que toda a influência pedagógica só traria melhorias insignificantes (...) Experiências mostraram que um sistema educativo corretamente organizado poderia chegar, em certos limites, a ajudar as *E.R.M.* a compensar seus distúrbios; isso permitindo a elas dominar algumas particularidades patológicas de seu comportamento, se adaptar às condições da vida cotidiana, e realizar um trabalho social útil. (p.232).

O trabalho educativo sistematizado ofertado em escolas especiais atrelado, quando necessário, a intervenções medicamentosas tem surtido efeito positivo no sentido de levar o DISC a aprender dentro de suas possibilidades e especialmente apropriar-se daquilo que lhe é necessário para a sua humanização, a manutenção de sua sobrevivência com dignidade.

Pesquisadores marxistas Leontiev, Luria, Vigotski, Elkonin, Davidov, entre outros procuraram se aprofundar no estudo do desenvolvimento do psiquismo humano e sua relação com processo educacional nos deixando um legado epistemológico sócio- histórico-cultural importantíssimo.

A educação, dentro da perspectiva da psicologia marxista e da pedagogia crítica, exerce um papel crucial envolvendo a organização da vida de qualquer criança, jovem ou adulto com ou sem deficiência, visto que a escola de qualidade é aquela que leva o aluno a avançar nos seus conhecimentos ajudando-o a dar saltos qualitativos no desenvolvimento. O ato de provocar tais avanços seria irrealizável de maneira espontânea, ou seja, sem a

mediação, sem a intervenção intencional do professor ou do profissional atendente¹⁰⁸ do aluno com necessidade educacional especial a apropriação da aprendizagem não aconteceria.

Os conhecimentos aqui referidos dizem respeito àqueles que favoreçam a pessoa com DISC a internalizar, a se apropriar de adaptações funcionais¹⁰⁹ importantes para a sua autonomia, independência cotidiana, seu pertencimento social, ainda que sejam considerados mínimos, no parâmetro de percepção do senso comum.

O atendimento educacional em escolas especiais para pessoas que apresentam DISC realizar-se-á mediante um currículo funcional.

O currículo não deve ser concebido de maneira a ser o aluno quem se adapte aos moldes que oferece, mas como um campo aberto à diversidade. Tal diversidade não deve ser entendida no sentido de que cada aluno poderia aprender coisas diferentes, mas sim de diferentes maneiras (...) (Pastor, 1995 p. 142-14).

As intervenções praticadas pelos profissionais que atendem as pessoas com DISC indubitavelmente precisam ser planejadas, praticadas intencionalmente de maneira que o processo de mediação seja fundamentado na credibilidade das mudanças.

A educação é um procedimento de mão dupla, tendo em vista a modificabilidade presente no ser humano (professor, aluno). Essa parceria tem que existir de fato, por meio do estabelecimento do contato empático, de um vínculo respeitoso, da imprescindível afetuosidade com fito de se chegar nessa cadeia final a um processo ensino aprendizagem responsivo, com grandes possibilidades de avanços no caráter humano do indivíduo. Para Vigotskii (2005, p.114) “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”

Para Vigotskii (2005) o atributo efetivo da aprendizagem é que gera a área de desenvolvimento potencial, melhor dizendo faz nascer,

[...] estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (p.115).

Nessa perspectiva, poder-se-ia dizer que a “[...] aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento”, e este impulsionamento das funções orgânicas é impossível de se produzir sem a aprendizagem

¹⁰⁸ O DISC em algumas escolas norteadas pela linha teórica behaviorista é atendido por terapeutas ocupacionais, em lugar de um pedagogo especializado em Educação Especial.

¹⁰⁹ Atividades de vida diária (AVD), Atividades de vida prática (AVP).

(p.115). Nesse sentido, a aprendizagem na perspectiva vigotskiana é “[...] um momento intrinsecamente necessário e universal para que se **desenvolvam na criança essas características humanas não naturais**, mas formadas historicamente. (Vigotskii, 2005,p.115, **grifos nossos**).

Em se tratando da pessoa que apresenta DISC o atendimento educacional necessita ser fundamentado nas relações sociais, nos processos de cooperação mútua de outro ser humano, que a princípio o representa em seu modo de pensar, na sua volitude e a sua capacidade de agir.

Para finalizar este capítulo é importante que retornemos as problemáticas: Será que a partir da perspectiva da PHC a pessoa com DISC teria condições de aprender e de se desenvolver? Ou será que ela estaria fadada ao isolamento, hospitalização, atendimentos por cuidadores, sem condições de se tornar um ser humano com capacidades de transformar as condições impostas pela parte orgânica e conseguir aprender a seu tempo, de maneira diferente das demais pessoas, dando um salto qualitativo ainda que, se comparado ao desempenho da pessoa sem deficiências, seja pequeno?

Visando a responder a primeira indagação, necessitamos nos amparar em Luria (1974/2011) quando ele caracteriza a pessoa com idiotia, o objeto de nossa pesquisa a pessoa com DISC. O autor descreve todo o comprometimento da pessoa que apresenta essa complexa deficiência a partir do defeito orgânico. Entretanto como todo ser humano é único, singular, existem alguns casos passíveis de aprendizagem justamente por possuírem uma linguagem primitiva, a emissão de sons mal articulados, a reprodução de sons descontextualizados, gritam, gemem, etc. Temos que pensar na possibilidade de interação com essas pessoas, tentando compreender sua “fala”. A linguagem pode ser expressa de diversas formas, cabe-nos, na convivência e atendimento, depreender o sinal que nos são dados. O que será que essa pessoa está querendo me dizer? O que essa pessoa está tentando sinalizar por meio de manifestações corpóreas? Podemos ensiná-lo a se comunicar conosco por meio de um determinado sinal, gesto, um piscar, um acenar de mãos, um balançar de cabeça, enfim, a produção de um código que nos faça entendê-los, permitindo uma interação. A comunicação sem mediação torna-se primitiva, tal qual no reino animal, a linguagem surge da necessidade de comunicação no trabalho (Vygotski, 2001, p. 22).

A condição que faz da pessoa um (in) capacitado, (in) eficiente, um (d) eficiente são conceitos sociais, reprodutores de doenças, de caráter biologizantes inviabilizadores da transformação da pessoa vista inicialmente como um ser “embrutecido, um animalesco” em um ser humanizado. Conforme Vygotski (2001a), o desenvolvimento do pensamento e da

linguagem se dá em conformidade com o meio e com as experiências sócio-culturais, da mesma maneira que o pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais e do próprio pensamento em função da linguagem.

No tocante à aprendizagem e ao desenvolvimento da pessoa com DISC é importante nos reportarmos aos escritos de Vigotski (1989) ¹¹⁰ justamente quando ele nos explica sobre os processos compensatórios no desenvolvimento da criança com déficit intelectual. Na criança com deficiência, a partir do sentimento de menos valia, a sua própria dificuldade lhe impulsiona a superar suas limitações, a reagir ante sua própria deficiência e de igual maneira no processo de desenvolvimento. Em relação à adaptação ativa ao meio, ampliam uma série de funções com as quais conseguem compensar, nivelando e substituindo as deficiências.

Em relação à educabilidade da criança com déficit intelectual existe uma dicotomia entre a aprendizagem e a deficiência intelectual, é crucial ter ciência de **como** essa criança se desenvolve. Fato é que, a deficiência em si, a insuficiência por si mesma, o próprio defeito não é relevante, o agravante reside na reação que se estabelece na personalidade dessa criança no processo do desenvolvimento, em resposta às dificuldades com as quais se depara, empecilhos resultantes dessa deficiência.

Precisamos nos ater ao fato de que a criança com deficiência intelectual não se reduz ao próprio defeito, ela é antes de tudo um humano formado de um organismo equipado para se reorganizar como um todo. No que diz respeito à sua personalidade como um todo complexo é capaz de se equilibrar, de se compensar com os processos decorrentes do desenvolvimento da criança.

Faz-se necessário saber não somente qual deficiência tem a criança, sobretudo conhecer aquela pessoa que tem a deficiência. Importa-nos estarmos cientes da reorganização que advém do defeito, **como** a criança consegue dominar sua deficiência. Vigotski (1989) explica a interiorização que a criança com defeito faz de si, sua deficiência é a singular fonte imprescindível ao surgimento dos processos de compensação do desenvolvimento.

Acreditamos na educabilidade da pessoa com DISC justamente pela sua capacidade de compensar suas limitações. A educabilidade a que nos referimos não se trata da educação formal, oferecida em escolas comuns. Na realidade tudo aquilo que a pessoa com DISC possa aprender considerando todos os comprometimentos já relatados, possibilita o seu desenvolvimento. Conforme Luria (1974/2010) e Vigotski (1989) a deficiência intelectual é difícil de ser aferida, quantificada em níveis classificatórios, a diferença reside no

¹¹⁰ Obras Escogidas - *Defectologia*- Tomo V

desenvolvimento e por se tratar de pessoas heterogêneas. Se pesquisarmos entre os nominados por Luria de *idiotas*, encontraremos alguns que possuem áreas que se apresentam preservadas com condições para avançar no aprendizado, dando um salto qualitativo e esses mesmos, em outra área, já se encontram prejudicados, tendo em vista as associações existentes entre a deficiência mental com doenças mentais, transtornos neurológicos, deficiências auditivas e/ou visuais, deficiências físicas oriundas de paralisia cerebral, pessoas que apresentam graves quadros de epilepsias, transtornos globais de desenvolvimento etc.

A educação marxista é uma prática revolucionária “[...] todo conhecimento pedagógico importante poderia caracterizar-se como se dá o crescimento dos homens em suas tarefas” (Marx apud Suchodolski, 1977, p. 135, tradução nossa). Assim, para Vigotski e seus colaboradores soviéticos, todas as pessoas podem aprender a seu modo.

Respondendo à segunda problematização a respeito da necessidade de internar os deficientes, mais precisamente a pessoa com DISC, ou deixá-la sob os atendimentos e cuidados de cuidadores, ao término desta pesquisa fizemos uma reflexão crítica sob a nossa visão sobre os profissionais “cuidadores”. A partir da observação e estudo a respeito da atuação do educador, identificando se em tal atuação existia consciência de suas ações pedagógicas ou se o seu trabalho não se reduzia a uma mera reprodução de saberes que foram construídos social e culturalmente.

Passamos a nos questionar qual seria de fato o entendimento de prestar cuidados pelos educadores e demais profissionais que lidam com a pessoa DISC? Será que o cuidar e educar são ações que caminham juntas?

Etimologicamente cuidar, conforme Cunha (1986, p.232), significa *tratar de, dar atenção a, ter cuidado com a saúde de, curar-* verbo originário do latim (*cōgitātum*). A palavra *cuidado*¹¹¹ refere-se à *atenção, precaução, desvelo...*, poder-se-ia dizer que se trata de uma ação de responsabilidade sob uma pessoa ou algum bem merecedor de solicitude, de esmero. Verificamos nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil - RCNEI (1998, p.24) uma definição primorosa: “[...] cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica procedimentos específicos”. No mesmo documento encontramos outro excerto, aditivo ao citado anteriormente, “[...] Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades,

¹¹¹ Dicionário Aurélio- Ferreira (1986, p.408)

confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo afetivo entre quem cuida e é cuidado” (RCNEI, 1998, p.75).

Nesse sentido a educação caminha junto, lado a lado com o cuidar, os fragmentos referenciados são normativos regulamentadores da Educação Infantil, entretanto acreditamos ser válido o seu emprego justamente pelas condições necessárias ao atendimento infantil poderem ser comparada às necessidades de uma pessoa com DISC, não que ela seja tratada de forma infantilizada, o deficiente deve ser tratado em conformidade com sua faixa etária, o que estamos sinalizando são as dificuldades e limitações em relação àquilo que ainda não foi aprendido. O cuidador que atende a pessoa com DISC age com intencionalidade, faz uma solicitação para acessar qualquer parte do seu corpo (com licença, a fralda está suja, você fez cocô, vamos retirá-la para você ficar limpo? Para retirar sua fralda e trocá-la por outra limpa, preciso levantar sua roupa (camisa) descer sua calça /bermuda, posso fazê-lo? Está na hora do almoço posso colocá-lo na cadeira próxima à mesa para você comer? Hoje, no almoço teremos: arroz, feijão, frango/carne moída... você gosta desta comida, prefere o frango à carne? Tem fruta de sobremesa, veja a maçã, sinta o seu cheiro.... ela é vermelha igual o tomate, fruto que você come na salada, no molho do macarrão...etc. O procedimento tem que ser verbalizado antes de qualquer ação, assim também a explicação de cada ato deve ser feita. Assim, a partir da mediação do adulto, a pessoa com deficiência poderá aos poucos internalizar, apropriar-se desses conhecimentos que seriam aprendidos por uma criança sem deficiência sócio-culturalmente e por extensão por perceber pela fala da mãe, irmãos, etc. sem no entanto ter a necessidade de ensiná-la, de estimular suas percepções.

Assim, em relação à categoria trabalho exercido pelo cuidador, estando sua prática dentro das perspectivas da PHC, pretendemos colocá-la enquanto fenômeno que explica todo o processo de transformação da natureza a partir da ação do homem e de apropriação (ou não) do resultado dessa ação. No tocante à categoria praxis, aproveitamos, no momento, para explicitá-la enquanto fenômeno mais adequado para definir a ação do homem consciente sobre a realidade. A partir de uma prática viabilizadora do aprendizado e desenvolvimento da condição humana de ser, a pessoa com DISC, como qualquer pessoa, adquirirá de forma humanizada a capacidade de criação própria dos humanos.

“Cuidar e educar são ações intrínsecas e de responsabilidade da família, dos professores e dos médicos. Todos têm de saber que só se cuida educando e só se educa cuidando” Vital Didonet¹¹²

¹¹² Consultor em educação infantil, ex-presidente da OMEP – Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elegemos como objeto principal de nossa pesquisa o estudo sobre a deficiência intelectual com severo comprometimento, acreditando piamente na real possibilidade da humanização da pessoa com essa condição, no âmbito escolar, sob a perspectiva da psicologia fundamentada no marxismo, da Teoria Histórico-Cultural ou Psicologia Histórico-Cultural.

À guisa de considerações a respeito de nossa pesquisa, procuramos estabelecer um vínculo entre aquilo que pesquisamos depreender sobre a educação, sobre a humanização, sobre o atendimento à pessoa com DISC no ambiente educacional, seja pelo profissional da educação/saúde (terapeutas ocupacionais) e/ou pelos cuidadores com a Psicologia Histórico-Cultural, a psicologia marxista proposta por Vigotski e seguida pelos seus colaboradores.

Iniciamos nossos estudos apresentando os diversos espectros sobre o que é a educação. Partimos da etimologia da palavra educação, sinalizamos sua definição e seus aspectos, a educação formal e a espontânea, destacando a conceituação de Educação nos legada por Marx e Engels. Apontamos como Suchodolski aborda com clareza o processo educativo afirmando, inclusive, que é diretivo, intencional e comprometido com a transformação social. Suchodolski defende como sendo uma tarefa importantíssima da educação para com a humanidade. Destacamos que Lenin primava pelo sentido da educação como formador da consciência de classe, de luta, de revolução a educação atrelada à política. Evidenciamos que a educação Social é defendida por Vigotski e diversos autores soviéticos como o único veículo capaz de formar o *novo homem*, cujas transformações intelectuais e sociais seriam possíveis sob o amparo da revolução Soviética. Para Vigotski o caminho para a transformação desse humano, como esse novo perfil perpassa pela educação escolar sistematizada. Essa Educação Social defendida por Vigotski refere-se ao processo de formar novas gerações, para tanto, se faz necessária a adoção de dois aspectos emancipatórios, para apontá-los nos valemos de um fragmento de Barroco (2007, p.40) “[...] a formação da consciência de um novo homem e a construção de uma nova ordem social”.

Historicizamos o trabalho educativo e nessa linha de pensamento recorreremos a Leontiev para explicar a atividade laboral do aluno que nada mais é do que uma prática social e é justamente por essa via que o homem se humaniza, constitui-se gênero humano, internalizando e apropriando-se daquilo que Vigotski nomeia de *pereživânie* (vivências)¹¹³ e

¹¹³ “[...] a vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está

experiências sociais e históricas de seus antepassados. É de crucial relevância destacar que a definição de vivência por Vigotski é um apêndice de como Vigotski caracterizou o método holístico da pedagogia, assunto tratado pelo autor na segunda conferência. Para Leontiev a prática educacional é a personificação do trabalho e da própria apropriação cultural produzida e transmitida de geração em geração. Assevera o autor que a humanização se dá por meio da interação, mediação entre um homem “embrutecido” e uma criança ou adulto que detenha um maior conhecimento.

Apontamos o papel importante da escola na vida de uma pessoa, pois somente o contato social não lhe transmitirá por meio dos saberes cotidianos os conhecimentos clássicos. Compete à escola ensinar, transmitir o conhecimento sistematizado pela humanidade a todos os humanos com ou sem deficiência. Entretanto não basta ao homem simplesmente frequentar o espaço educacional para se tornar um cidadão ativo, atuante no seu contexto socio-histórico-cultural, em condições de exercer atividades transformadoras. Para tanto lhe são necessárias intervenções suficientemente propulsoras no modo de pensar inteligível, propiciando a superação daquilo que existe no âmbito das aparências, que os instrumentalize para atos conscientes transformadores de si mesmo e de situações demandadas do seu ambiente social. Cumpre à escola essa tarefa de ser, por meio da educação escolar, a verdadeira emancipadora. A educação é considerada por Saviani (2005, p.224) “como uma atividade mediadora no seio da prática social global”.

Buscando um entendimento a despeito da crítica e proposta de Vigotski sobre a educação de pessoas com deficiência intelectual recorreremos à soviética, a partir dos principais teóricos da psicologia soviética. Dentre eles destacamos Vigotski, Leontiev, Luria, Elkonin, Galperin, Zaporózhetz. Citamos também pesquisadores da educação como KrupsKaia, Montessori, Pistrak, Makarenko, Pinkevich e Pestalozzi, seus aportes foram cruciais tanto para a educação soviética como para a educação de qualquer nacionalidade em nossos dias. Historicizando sobre a educação soviética, encontramos fundamentos norteadores para a Educação Especial sinalizando uma realcapacidade de atendimento do DISC. Considera Pinkevich (1945), a educação propriamente dita aquela que por meio de ações prolongadas, isoladas ou de mais pessoas, tem o fito de desenvolver as qualidades inatas, biológicas e sociológicas úteis.

O trabalho para Marx e Engels é um princípio ontológico e sua existência dar-se-ia antes e depois do capital, sendo o trabalho favorecedor do desenvolvimento de potencialidades.

Destacamos o mérito de Pestalozzi pela sua dedicação, por suas ideias sócio-pedagógicas. O autor considera a educação do homem como um polimento de elos de uma cadeia embrutecidos que converte a humanidade em um todo. Ainda que a educação para Pestalozzi não se fundamente tal qual o método educacional marxista de Vigotski, nela existe um espaço, um programa, uma metodologia sistematizada para o atendimento da pessoa que apresenta DISC. Para a educação especial brasileira, Pestalozzi é muito importante, existem diversas escolas seguidoras de seus princípios pedagógicos espalhadas pelos diversos estados do Brasil.

A partir das práxis e ensinamentos vigotskianos, compreendemos que não existe uma educação ideal, mas pesquisadores preocupados com o processo de humanização e hominização do animal racional *homem*, procurando meios de instrumentalizar este *homem* para que, por meio da mediação, da internalização, da apropriação e objetivação possa se tornar um *novo homem*.

Abordamos a aprendizagem, desenvolvimento e educação escolar da pedagogia marxista à Psicologia Histórico-Cultural. Adentramos a temática com vistas a abarcarmos as teorizações sobre a aprendizagem e desenvolvimento humanos num contexto histórico passado na sociedade russa nas primeiras décadas do século XX.

A Psicologia Histórico-Cultural foi fundamentada na metodologia e filosofia de Marx e Engels, os estruturadores de materialismo histórico. A teoria metodológica educacional e pedagógica foram propostas para superar as pedagogias burguesas que imperavam naquele momento histórico. Assim, Vigotski, Luria e Leontiev se esmeraram dentro de um contexto revolucionário de 1917, para desenvolver uma teoria psicológica explicativa da aprendizagem e do desenvolvimento humano, com o objetivo de resolver as problemáticas educacionais, sociais e políticas que comprometiam o desenvolvimento dos processos psíquicos dos proletariados. Essa teoria tinha o propósito de criar sustentáculos sócio-históricos suficientemente capazes de erradicar da biologia um poderio hegemônico czarista na Rússia e burguês na Europa.

Vigotski percebia que as teorias que fundamentavam as diversas correntes psicológicas não suportavam todas as problemáticas psicológicas, era necessária a elaboração de uma psicologia geral que tratava da pessoa como um todo. Na perspectiva psicológica dialética de Vigotski, a soma das partes não forma um todo. Um dos aspectos fundantes da

PHC é justamente aprovisionar elementos passíveis de reflexão sobre o próprio significado educacional na humanização do indivíduo e afora identificar o papel do professor nesse processo. A educação é crucial para a humanização do homem. A PHC norteia a partir da metodologia dialética a elaboração do conhecimento: prática-teoria-prática. Nessa perspectiva a teoria sustenta a prática, entretanto é a prática que pode legitimar a teoria, assim há uma contradição, uma tensão entre teoria e prática e é justamente a tensão existente que promove um movimento ativo de superação.

A metodologia asseverada por Vigotski no processo educacional recomendava que a aprendizagem tem que ser sistematizada no ambiente escolar (formal) e assistemática (informal), aquele aprendizado advindo do seio familiar, da sociedade, tendo em vista que o aprendizado é um processo que se dá em diversos ambientes, desde que seja o conhecimento mediatizado. A criança é capaz de internalizar e se apropriar do conhecimento científico, desde que haja uma correlação entre o conceito transmitido com o conceito espontâneo que necessariamente tem que estar suficientemente desenvolvido. O desenvolvimento global da criança se encontra atrelado ao aprendizado sistemático transmitido na escola. Para a apropriação do conhecimento, é necessário que a criança seja mediada por instrumentos, ferramentas psicológicas historicamente produzidas pelo homem em decorrência de suas necessidades. A atividade instrumental é considerada por Vigotski como categoria, haja vista que o seu emprego pelo homem propicia a transformação da natureza (meio físico) e do meio social, no qual se encontra inserido, que por sua vez também é transformado. Os instrumentos e signos foram construídos e aperfeiçoados ao longo do tempo e do próprio desenvolvimento da humanidade.

Os signos são instrumentos psicológicos que favorecem uma forma de mediação especial, em virtude de manter inalterado o objeto da reflexão psicológica. Existem diversos sistemas de signos que foram produzidos historicamente pelos grupos sociais, tais sistemas são responsáveis por transformações no desenvolvimento sócio-cultural. A comunicação é permitida pelo uso dos signos. Assim, a linguagem é um complexo sistema de código, conforme escreve Luria (1986, p.26), elaborado no decurso da história social, são favorecedores da comunicação na sociedade, tendo em vista a sua capacidade de designar objetos, ações, propriedades e as relações. Isso em muito importou á nossa pesquisa, pois, segundo Vigotski, os processos superiores se compõem por meio das atividades mediadas pela linguagem, estruturados em sistemas funcionais dinâmicos e alterados historicamente. Isso lança novas luzes para a condição da DISC.

As relações sócio-culturais são heterogêneas, pelo fato do homem ser singular e as funções psicológicas superiores serem, justamente, um processo originário do desenvolvimento cultural que se dá por meio dos instrumentos psicológicos (pensamento abstrato, memória, atenção, linguagem etc). Assim, indagamos: a pessoa com DISC, mesmo com todos os limites biológicos, não alcançariam outro nível desenvolvimento decorrente de mediações sob essa matriz teórica?

Lembramos que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e dos processos psicológicos são responsáveis pela capacidade do homem de criar, construir e reconstruir a sua própria realidade. Essa capacidade criadora, o desenvolvimento cultural, as transmissões histórico-sociais e culturais são conhecimentos que foram e continuam sendo produzidos ao longo do tempo, são cruciais para a sobrevivência da espécie humana e cabe à escola o desenvolvimento dessas atividades.

Assim, podemos dizer que a prática pedagógica escolar necessariamente precisa contribuir para o desenvolvimento humano, em especial de suas funções psicológicas superiores a partir de atividades mediadas.

Para Vigotski, a educação é social, a escola é para todos, pessoas com ou sem deficiência. Vigotski se dedicou ao estudo da defectologia e pesquisadores como Itard, Séguin, Montessori, Binet, Lipman e Luria se dedicaram ao estudo das pessoas com deficiência intelectual.

Recuperamos, também, que inicialmente a defectologia se valia de métodos quantitativos, priorizava os estudos biologizantes em detrimento dos psicológicos. Marcadamente, para Vigotski, o desenvolvimento não se dá de forma linear. Em 1924, a defectologia elaborou um trabalho questionando a direção ideológica dos trabalhos produzidos pela psicologia e pela pedagogia, esse estudo aponta que a criança não seria um adulto em miniatura.

Os pensadores empiristas e positivistas acreditavam que o aprendizado se dava por assimilação de maneira mecânica, entretanto podemos afirmar que o processo de desenvolvimento da criança se dá a partir da aprendizagem e trata-se de um processo conflituoso, de uma revolução. Acontece uma luta provocada entre a condição primitiva natural de qualquer criança e a aquisição da forma cultural, do desenvolvimento das FPS. Podemos asseverar que por meio da internalização das formas culturais, a criança as transforma e torna-se partícipe dessa atividade NE medida em que interfere no meio. Existe uma situação dialética, a criança transforma a natureza e o seu meio ao mesmo tempo e também é transformada nas e pelas relações sociais produzidas no contexto histórico-social.

Vigotski sinaliza as diferenças existentes entre o desenvolvimento de crianças com e sem deficiência. De acordo com Gürtler citado por Vigotski (1989), “[...] a personalidade da criança deficiente mental, desde o ponto de vista qualitativo, não é só uma simples soma das funções e propriedades desenvolvidas de um modo insuficiente”(p.3). Ainda Gürtler (1927), citado por Vigotski, afirma que a deficiência mental infantil é uma variedade singular, existindo um tipo de desenvolvimento especial e não considera como sendo uma variante de maneira quantitativa do tipo normal.

Vigotski (1989) aponta as dificuldades sofridas pela *defectologia* de sua época, sobretudo no que diz respeito às fundamentações da THC e à prática da educação.

A deficiência, segundo Vigotski, afeta duplamente o desenvolvimento da criança, a deficiência orgânica (física) e o comprometimento também da personalidade.

Vigotski assevera sobre a compensação por deficiência de um órgão, no caso ele se refere a órgãos pares, na insuficiência de um o outro assumiria um duplo papel, originado assim uma deficiência pela limitação, um atraso no desenvolvimento e de uma maneira inversamente proporcional, a deficiência em si. Para o autor o defeito poder-se-ia ser comparado a uma “mola” propulsora do desenvolvimento a partir das dificuldades originárias do próprio retardo ou da debilidade, da menos valia. Nesse sentido acontece uma compensação ou mesmo uma super compensação por estímulos, o defeito se transforma em um ponto de partida para ampliar uma força motora do desenvolvimento psíquico da personalidade (Adler apud Vigotski, 1989, p.6). Dentro dessa visão, Stern aposta na ideia de que aquilo que me aniquila é o que me fortalece, pois o defeito é justamente o que traz forças para superar o estado de limitação, desenvolvendo habilidades (Stern apud Vigotski, 1989, p.7). Vigotski, entretanto, explica que a compensação não é algo “mágico”, não se dá de forma simplista e também não existe uma certeza, uma garantia do desenvolvimento dessa capacidade em todos os casos. Existe uma superação e luta que nem sempre resulta em vitória.

A educação da criança com *defeito* se dá como um processo revolucionário, existe um conflito, diferentemente da visão antiquada da teoria que apostava a educação por cooperação. Explica Vigotski que o desenvolvimento natural nunca se converterá em desenvolvimento cultural. Para haver uma mudança do material natural em uma forma histórica, necessariamente será um processo de mudança complexa do próprio tipo de desenvolvimento e não tão somente uma mudança orgânica. Como já dizemos anteriormente, a educação da criança com deficiência é de fato uma revolução (Vigotski, 1989, p.151).

Vigotski criticou a escola auxiliar (especial) em seu tempo, em virtude da proposta de atendimento ser voltada para as intervenções em pessoas com debilidade, inábeis, com deficiências originárias de diversas etiologias. A educação brasileira também não está totalmente apta para atender as crianças sem deficiência e em se tratando daquelas com deficiência o quadro é bem pior. Temos que nos lembrar que Vigotski quando fala da defectologia da escola especial está se reportando a uma época pós-revolucionária. Esse trabalho educativo ocorria num momento repleto de contradições, existia uma brava luta para avanços sociais e, sobretudo, educacionais.

Estamos vivendo uma era de contradições, existindo lutas em prol de inclusão educacional/social muitas vezes por motivos políticos, cuja inclusão acaba se tornando uma exclusão, quando se retira uma criança com deficiência de uma escola especial aparelhada para atender qualquer deficiência e coloca essa criança para ser mais uma dentro de um contexto despreparado, ela ficará em prejuízo, acontecendo a ex (clusão) na in (clusão) (Sawaia, 2006,p.8-9).

Na obra *Defectologia*, Vigotski trata de todas as vicissitudes vivenciadas pelas *crianças retardadas mentais* no cotidiano e no meio social. Existe o problema do preconceito, da segregação, da exclusão em qualquer âmbito (social, educacional e, até mesmo, familiar). Na visão neoliberal e de grande parte da população brasileira e mesmo de outros países considerados mais avançados a deficiência é sinal de ineficiência.

Shure (1990) escreve que Vigotski assevera sobre as mudanças profundas que podem ocorrer nos humanos, pelo desenvolvimento das FPS, pelos saltos qualitativos que a pessoa pode ser capaz de dar.

O conceito de retardo mental é muito impreciso, sobretudo, no contexto da pedagogia social. Acreditava Vigotski, em 1924, que as avaliações não retratavam o grau real de debilidade e, em nossos dias, não podemos dizer que seja diferente.

No tocante à educabilidade da criança com retardo, Vigotski acredita que possa haver compensação, provocada pelo próprio defeito, isso não acontece nos casos em que a criança é muito doente. A compensação está atrelada à riqueza dos outros órgãos e funções do organismo para assumir a dupla função compensando o defeito. Na escola russa tinha-se por princípio compensar o defeito, entretanto não deveria e nem poderia naturalizar a compensação como algo milagroso.

O retardo mental se instala no primeiro plano e o agravante é a debilidade intelectual da criança. Vigotski aponta que o pior dos defeitos é a *falta de vontade* - mas isso não tinha um cunho moralista. A *vontade* serve de alavanca para todos os atos, porém a ausência da

vontade na criança com retardo mental, conforme Vigotski priva-a de todas as possibilidades. Assim considerando a volitude como uma categoria, pouco presente nas pessoas com deficiência intelectual, pensamos que outros recursos têm que ser conseguidos nessa fonte de vida humana que existe na pessoa com DISC, por meio de mediação que já foi explanada no corpo deste trabalho.

No caso específico da pessoa que apresenta DISC, necessitamos apelar para uma função potencialmente mediadora considerada pelos psicólogos marxistas e principalmente por Vigotski como essencial para a humanização de um indivíduo da espécie humana, ainda desumanizado. Aqui estamos falando de uma função poderosa e reguladora, a linguagem. Vigotski elege a linguagem como o mediador maior pelo próprio papel que exerce por excelência para o desenvolvimento das FPS, justamente por ser um instrumento comunicacional humano (Vigotski, 2001),

Os pesquisadores soviéticos, além de Vigotski, Luria se primaram em estudar a linguagem diferentemente de outros estudiosos que se detinham no estudo do intelecto.

Acreditamos que a fala deva ser a função mais estimulada no DISC, o profissional que atende a pessoa com essa condição necessita priorizar o aprendizado da comunicação, seja oral ou gestual, é primordial que exista um veículo de comunicação entre o DISC e o seu mediador e entre as demais pessoas que fazem parte do seu meio social.

Vigotski (1989), nos *Fundamentos da defectologia*, dedica uma subseção às pessoas que ele nomina de “Pessoa com deficiência mental profunda”. Em nossa pesquisa estamos utilizando a sigla DISC quando nos referimos às pessoas com essa condição. Embora não estejamos em nosso trabalho nos atendo a níveis classificatórios da deficiência, mas em terminologias, não podemos nos furtar de apontar os diversos comprometimentos das pessoas com DISC. Tanto assim que a própria sigla se refere à Deficiência Intelectual com Severo Comprometimento. Em virtude de já terem sido pontuados os diversos prejuízos físicos, mentais e sensoriais do DISC, sendo que alguns possuem mais, outros, menos, de um modo geral são considerados cada um como uma pessoa singular, o fato é que a deficiência intelectual é séria afora outras deformidades que possam estar associadas.

Na obra de Luria (1974/2011), intitulada *L'enfant retarde mental*, ele faz um estudo minucioso sobre as pessoas com retardo mental, sobretudo a oligofrenia, e aponta todas as possíveis dificuldades e limitações, tanto orgânicas como de ordem psíquica. Descreve as causas da oligofrenia e especifica o quadro detalhadamente, apresentando-nos um diagnóstico sombrio, na maioria das vezes.

Entretanto, como o próprio Luria (1974/2011) não consegue ser categórico quando descreve cada limitação, cada prejuízo/defeito, valendo-se do pronome indefinido “alguns/algumas, apostamos naqueles casos em que ele se refere a “alguns” com condições de certo atendimento, de algum aprendizado, por até balbuciar “algumas sílabas, ou palavras indefinidas, mas verbalizam, emitem alguma forma de comunicação.

Apostando nesses casos, nos “alguns” como sendo indefinidos, pensamos que o profissional que atende o DISC tem por obrigação ética e moral verificar as reais condições dessa pessoa, não se fixando no defeito, nos comprometimentos, mas ressaltando e valorizando aquilo que ela tem de inato, aquela função ou comportamento que se possa estimular levando-o a aprender ações, funções adaptativas para a sua melhor qualidade de vida, para a sua humanização. Temos sempre que nos ater *como* o DISC pode aprender o que podemos fazer, como mediá-lo suficientemente para que ele dê um salto qualitativo e quais instrumentos são necessários para a prática específica desse atendimento.

Advogamos pela humanização da pessoa com DISC e, para tanto, a partir de nossa experiência profissional de 32 anos com pessoas com as mais diversas deficiências e transtornos, cremos na possibilidade de educar “alguns”. Lembrando que educação para Vigotski diz respeito àquilo que promova desenvolvimento, então não estamos apregoando a educação formal. Nós, militantes nessa profissão que trabalha de perto com o defeito, com o comprometimento, temos uma visão “qualitativa” em detrimento do perseguido por muitos, o “quantitativo”. Essa visão que chamamos de “qualitativa” é justamente aquela que nos permite perceber o homem como um todo a partir da aquisição e evolução de um comportamento que para outro profissional ou leigo poder-se-ia parecer mínimo ou mesmo invisível, isso, para nós, é o que Vigotski chama de *salto qualitativo*. Deixamos claro que não trabalhávamos na psicologia norteada por Vigotski, pelo menos é o que pensávamos. Atendíamos como psicólogos em clínica, entretanto fazendo atendimento educacional, fazíamos orientações em escolas especiais, certo é que a partir dos estudos que fizemos de Vigotski e seus colaboradores nos certificamos que a nossa prática era na perspectiva vigotskiana, contudo não detínhamos a fundamentação da PHC. Assim sendo, o atendimento educacional para alguns DISC dentro das práxis da PHC é possível.

Podemos ensiná-los as atividades de vida diária, pois assim estaremos desenvolvendo um pouco de independência, de autonomia e, antes tudo, transformando no que lhe é de direito, por ser um bípede, pertencer ao Reino *Animalia*, à Ordem dos *Primates*, ao Gênero *Homo* e à Espécie *Homo Sapiens* (do latim homem sábio), justamente a humanização!

Pensamos que esse trabalho não contempla em si uma conclusão, a pesquisa merece ser avançada, necessitaremos ir a campo e, a partir de uma pesquisa participante, quiçá chegaremos a um resultado que desejamos, verificar a humanização por meio da educação da pessoa que apresenta DISC, conforme a defesa de Vigotski (1989, p.199) “[...] apesar do retardo e principalmente devido ao seu retardo, deve e pode ser educado”.

REFERENCIAS

- American Association on mental deficiency [s.d.] In: Telford, C.W; Sawrey, J.(1976). *Indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro: Zahar
- American Pyqchiatric Association -A. P.A.(2000).DSM-IVTR. *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. 4ª. Ed. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bakhtin, Mikhail. (1990) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- _____. (1999) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Barbosa, I. M. da S. P. (2007). Socialização, Educação e Escolarização: A Questão da Dinâmica social. *Revista Educação*, 2 (2). p. 17-22.
- Barroco, Sonia M. Shima. (2007) A Educação especial do *novo* homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. In: *Dissertação de Doutorado*. Araraquara: UNESP
- Barroco, Sonia M. S.; Tuleski, Silvana C.(2007) Vigotski:o homem cultural e seus processo criativos. In *Psicologia da Educação*: revista do Programa de estudos Pós- graduados em Psicologia da Educação - PUCSP.no.24. jan/2007. São Paulo: EDUC.
- Baptista, Claudio R.; OLIVEIRA, Anié C.(2002) Lobos e Médicos: primórdios na educação dos “diferentes”. IN: Baptista, Claudio R.; BOSA, Cleonice (org.) *Autismo e educação: reflexão e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed,
- Beatón,Guilhermo A.; Calejon, Laura.C (2002). *Avaliação Psicológica – os testes diagnósticos explicativo*.São Paulo: E.g..Degaspari.
- Binet, Alfred. (1905). *New methods for the diagnosis of the intellevtual leve of subnormais*.Disponível em <http://psychaclassics.yourku.ca/Binet/binet1.htm>.AAcesso mar. 2010.
- Bottomore, Tom (1988). *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei. nº. 9394°96 de 20 de dezembro de 1996. *Diário oficial da União*. Brasília,DF,23 dez.
- _____. MEC. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Capriles,René.(1989).*Makarenko, o nascimento da pedagogia socialista*. Recife: Scipione.

- _____. (2002) *Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo: Scipione.
- Cunha, Antonio G. da. (1986). *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Davydov, V. V et al (1983) Eds., Desk reference Dictionary for Psychologists, Moscow.
- Dietrich, D (1976). *Pedagogia socialista*. Salamanca: Ediciones Sigueme,
- Duarte, N. (1993) *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados.
- _____. (1996). *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados.
- _____. (2000) *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, Autores Associados.
- _____. (2001) *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. (2ª. Edição). Campinas, SP: Autores Associados (Coleção educação contemporânea).
- _____. (2003) *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade de Ilusões: quatro ensaios crítico-dialéticos em Filosofia da Educação*, Campinas: Autores Associados.
- Engels, F; Marx, K (19-). *A sagrada família*. Lisboa: Editorial Presença Ltda.
- Engels F.(1999) *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Fonte digital Rokete Edition
- Facci, M. G. D. (2004ª). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- _____. (2007) Professora é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: Meira, E. M.; Facci, M. G. D; (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (pp. 135-156). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- _____. (2011) A crítica às pedagogias do “aprender a aprender” IN MARSUGLIA, Ana Carolina G.(org). *Pedagogia histórico-crítica:30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados
- Faria Filho, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: Faria Filho;Veiga; Lopes.(2000) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica. Pag. 135-150.
- Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda.(1986). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Falkenbach, Atos, P.; Santos, Helena G.(2008) Aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência visual: os processos compensatórios de Vygotski. IN *Revista Digital - Buenos Aires* - Año 13 - N° 122 – Jul.

Freitas, M.T. Vygotsky e Bakhtin.(1996). *Psicologia e educação; um intertexto*. 2ª edição, São Paulo: Ática.

Freitas, Francisco Máuri de Carvalho. (2005). F884L *Lênin e a educação política: domesticação impossível, resgate necessário* / Francisco Máuri de Carvalho Freitas. -- Campinas: [s.n.].

Freud,S. (1095/1978). Tres ensaios sobre a teoria da sexualidade. IN *Obras psicológicas completas*. Edição Standart Brasileira. Vol.VII. Rio de Janeiro: Imago.

Galvão, Izabel (1995). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes.

Gamboa,SilvioS.(2007). *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*.Chapeco:UNO-CHAPECÓ.

Gamboa, S. S.(2010). Teoria e da prática: uma relação dinâmica e contraditória. *Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física*. Maceió, Alagoas-Brasil, 22 e 23 outubro de 2010<Disponívelhttp://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/cepistef/v_cepistef/pape r/viewFile/2644/1109> Acesso em 26 Mai 2011.

Gasparin, J. L. (2002). *Uma didática para pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.

_____. (2007). *Uma didática para pedagogia histórico-crítica*. Rev. Ampl., Campinas: Autores Associados, (Coleção Educação Contemporânea).

_____.(2011). *Uma didática para a pedagogia histórico- crítica*.Campinas, SP: Autores Associados.

Geertz, Clifford.(2008). *A interpretação das culturas*, Rio de Janeiro: LTC.

Gindis, Boris.(2010). Understanding your chil's medical report: oligophrenia. In: *The post(publication of the parent network for the Post-institutionalized child)*,vol.10.p.3-4.

Gomes, C. (2009). *Antecedentes do capitalismo*. Coimbra:Edições Copy (Coleção Prometeu).

González, H. (1986). *A Revolução Russa*. 3ª ed., São Paulo: Moderna.

Gramsci, A. (2001). *Quaderni del carcere* , Turim, Einaudi

Heijmans,Rosemary,D. (2006) .Democratização da escola e o princípio da escola ativa. IN *UNIRRevista*. Vol. 1, n° 2 : (abril 2006

Heller, A. (2002). *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Península

- Hildebrand, Hermes. (2002). Uma arte de raciocinar. In: *Revista Acadêmica de Pós-Graduação da Faculdade Cásper Líbero – Ano V – Vol. 5 – No. 9-10*,
- Lefebvre, H. (1979) *Lógica formal e lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira
- Hitler, Adolf. ((2001)*Minha Luta-Mein kampf* . São Paulo:Centauro
- Hobsbawn, Eric. (1995). *Era dos Extremos. O breve século xx 1914-1991*. (Marcos Santarrita, trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Jannuzzi, Gilberta,M. *A educação do deficiente o Brasil:primórdios ao início do século XXI*.Campinas: Autores Associados.
- Jantschi, A.P. (2007) Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito. In: Bianchetti, L. (org), Petrópolis: Vozes.
- Kant, Immanuel.(1996). *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP.
- _____.(2004)..*Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP..
- Kopnin, Pável V. (1978). *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. .
- Kosik, K. (1976). *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, (2ª. Edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Kozulin, A. (1990). *La psicologia de Vygotski*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lénine , A . V, (1977). *Obras escolhidas – 3 Tomos*. Lisboa: Avante.
- Leontiev, Alexander R. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário.
- Leontiev, Alexei, N. (1983) *Actividade Conciencia personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación.
- Leontiev,A.N. (2004) .*O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro.
- Levitin,Kar.E. (1979). The best path man.A report from a children’s home. *Soviet Pscology*,18, 3-66
- Lindenberg, D.(1977). *A Internacional Comunista e a escola de classes*. Coimbra: Centelha.
- Lombardi, J. C.; Saviani, D. (Orgs.). (2005). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados

Luria, A.R (1986). *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria* (D. Myriam Lichtenstein & M. Corso, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Machado, L. R. de S. (1984). *Unificação escolar e hegemonia*. Tese de Doutorado. PUC/SP: Brasil.

Magalhães, Dulce. (2001). Planejamento de Carreira – *Work* Educação Empresarial IN *Revista Amanhã*. Mai, p.32. Colúmbia: Universidade de Colúmbia.

Manacorda, Mario A. (2007) *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Alínea.

Mahoney, Abigail Alvarenga; Almeida, Laurinda Ramalho de e Almeida, Sandro Henrique Vieira de. (2007) Produção de Vigotski (E Grupo) e Wallon: comparação das dimensões epistemológica, metodológica e desenvolvimental. Disponível no site <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT20-1916--Int.pdf>> Acesso em 26 mai 2011.

Marabini, J. (1989) *A Rússia durante a revolução de Outubro*. Perdizes: Amaral.

Martins, L. M. (2008) Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sócio-histórica. In: Martins, L. M. (Org.). *Sociedade, Educação e Subjetividade: Reflexões Temáticas à Luz da Psicologia Sócio-Histórica*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação.

Martins, Ligia, M. (2011). Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico cultural. In: Marsiglia, Ana Carolina Galvão (ORG). *Pedagogia 30 anos Psicologia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associado.

Marx, K. 1890/1962: *Das Kapital [O Capital]* (4th edn). Trad. Eneida Zimmermam. Berlin: Dietz Verlag.

Marx, Karl (1983). *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo. Martins Fontes.

_____. (2003). *Contribuição à crítica da economia política*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes,

Marx, Karl; Engels Friederich. (19-). *A Sagrada família*. Lisboa: Editorial Presença. (Prefácio, (1844).

_____. (1990) . *Ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. (2007). *Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo.

Mais, Domenico de. (2000). *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante.

Mazzotti, T. B. *Educating the working class: Marx vs. Marxist pedagogues*, Interface _ Comunic, Saúde, Educ, v.5, n.9, p.51-65, 2001

Minas Gerais. Documentos da Secretaria do Interior. *Arquivo Público Mineiro*. SI 3381; SI 3958; SI3358; SI 2746; SI 3270; SI 2893; SI 2982. <http://pedagogia.tripod.com/infantil/pesta-Lozzi2tm>.

Mizukami, M.G.N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. Temas Básicos de Educação e Ensino. [s.l]: EPU.

Nogueira, Maria A.(1993). *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez.

Nuernberg, Adriano Henrique. (2008) Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicol. estud.* [online]. vol.13, n.2, pp. 307-316. ISSN 1413-7372. doi: 10.1590/S1413-73722008000200013.

Oliveira, Marta Kohl.de. (1992). Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: La Taille, Yves et al. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teoriaspsicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.

Oliveira, Marta K. de. (2006). *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento*. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione.

Oliveira, Victo Hugo. Direito Matrimonial (2011). In: Portal da Capela São José. *Direito Matrimonial–Código de Direito Canônico sobre o Matrimônio*. Disponível no site: <http://www.capelasaojose.net/2011/02/direito-matrimonial-codigo-de-direito.html>. Acesso em 26 Mai .

Pasquali, L. (1999). *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília-DF: IBAPP.

Padilha, Anna M. L. (2002). *Práticas Pedagógicas na educação especial*. Campinas: Autores Associados.

Parsons, A. (1959). O que é a cultura? In: Geertz, Clifford (2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara

Peirce, Charles Sanders. (1976). Cinsiciência e razão. IN *The New Elements of Mathematics*, ed. Eisele, Carolyn. 4 vols. The Hague: Mouton. Referida como NEM.

Peixoto, M. A. (2003) O método dialético em Marx. In: Peixoto, M. A. *Pesquisa e Práxis*. (pp. 27-30). Goiânia: Germinal.

Pessi, Andréia (2007). “O Sistema Solar – Um Programa de Astronomia para o Ensino Médio”. (*Dissertação*). Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS

Pessoti, Isaías.(1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP.

Pestalozzi, J.H. Teórico que incorporou o afeto à pedagogia. Nova Escola *On-Line* Edição 171, abril de 2004

Pinkevich, Alberto. (1945). *A Educação na Rússia Soviética*. Teoria geral e educação pré-escolar. Trad. Nélon Cunha da Azevedo. Argus Editora.

Pistrak,Moisey,M.(2002).*Fundamentos da Escola do Trabalho*. Editora Expressão Popular.

_____. (2003). *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo, SP: Expressão Popular.

- Pitta, Isabel; Danesi, Marlene C. (2000) *Retratando a Educação especial em Porto Alegre*. Porto Alegre.
- Rapchan, E. S. 2002 "Relativismo epistêmico, relativismo antropológico: reflexões sobre a produção do pensamento no âmbito das construções da antropologia", Maringá, *Acta Scientiarum*, vol. 24(1): 261-70.
- Reis Filho, D. A. (1983^a). *Rússia 1917-1921: os anos vermelhos*. São Paulo: Brasiliense.
- Rossler, João H. O. (2004) Desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. *Cadernos CEDES Print version* ISSN 0101-3262. Vol.24. no.62 Campinas Apr.
- Santanella, Lúcia. (1993). *A percepção - uma teoria semiótica*. São Paulo: Experimento
- Santos, Boaventura de Sousa (1988), "Uma cartografia simbólica das representações sociais: o caso do Direito", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 24, 139-172.
- Saviani, Demerval. (1986). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 1^a.ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados.
- _____. (1991). *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez.
- _____. (1991). *Escola e Democracia*, São Paulo, Cortez, 1991.
- _____. (1992). Notas para uma releitura da pedagogia histórico-crítica. In: Soares, Donizete, Gens Serviços Educacionais. Disponível site http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/textos/pedagogia_critica.pdf Acesso em 13 jun 2011.
- _____. (1999). *Escola e democracia*. 32. Ed. Campinas, Autores Associados.
- _____. (2000) *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo; v. 40)
- _____. (2003). *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Cortez – Autores Associados.
- _____. (2003) O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Ferreti et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*, Petrópolis, RJ: Vozes. p. 151-168.
- _____. (2005) (Org). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados
- Saviani, D. (2008) Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: Lombardi, José Claudinei e Saviani, D. (Org.) *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. 2^a Ed. Campinas: Autores Associados, Histedbr
- Sawaia, Bader (org). (2006). *As artimanhas da Exclusão-análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.

Schultz, T. W. (1961). Reflections on investment in human capital. *American Economic Review*, v. LI, March 1961.

Schultz, Theodore W. (1973). *O Capital Humano: investimento em educação e pesquisa*. Tradução Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar.

Shuare, Marta. (1990). *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Editorial Progreso.

Skinner, B.F. *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 1974

Snyders, Georges. (1976 ?) *Escola, classe e luta de classes*. 2.ed. São Paulo: Centauro.

Soares, R.D. (2000). *A concepção gramsciana do Estado e o debate sobre a escola*. Ijuí: Editora UNIJUÍ.

Suchodolski, Bogdan. (1977) *Teoria marxista de la educacion*. trad. Maria Rosa Borra. México- DF: Grijalbo.

Tanamachi, E.R, Meira, M. E. M. (2003) A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: Meira, E. E. M, Antunes, M. A. M. (Orgs) (2003) *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tanamachi, E. R. (2007). A Psicologia no contexto do Materialismo Histórico Dialético: elementos para compreender a Psicologia Histórico-Cultural. In: Meira, M. E. & Facci, M. G. D. (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tosi, René. (1996). *Dicionário de sentenças latinas e gregas*. trad. Ivone Castilho Benedetti. Imprensa: São Paulo: Martins Fontes.

Toassa, Gisele. Conceito de consciência em Vigotski. *Psicol. USP* [online]. 2006, vol.17, n.2, pp. 59-83. ISSN 1678-5177

Thurstone, LL (1924/1973). *A natureza da inteligência*. London: Routledge. London: Routledge.

Tuleski, S. C. (2002). *Vygotski: a construção de uma Psicologia Marxista*. Maringá: EDUEM.

Tuleski, S. C. (2007). *A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria: Implicações para a Educação Escolar e para a Compreensão dos Problemas de Escolarização*. Tese (Doutorado em Educação Escolar), UNESP – Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

Ziegler, Vanessa (2006). Plutarco e a formação do homem político no Principado Romano: uma análise do texto *De Liberis Educandis*. UNESP. In: *Anais do XVIII Encontro Regional de História – O historiador e seu tempo*. ANPUH/SP – UNESP/Assis, 24 a 28 de julho de 2006.

- Veer, René van der e VALSINER, Jaan. (2001). *Vygotsky uma síntese*. São Paulo: Loyola.
- Vega, Luis G.(1983). *Historia de La psicología III*. La psicología rusa: reflexología y psicología soviética. Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Vieira, Antonio, C.(2011). *Debatendo a Educação: a educação do futuro*. <http://debatendo-a-educacao.blogspot.com/2011/04/educacao-do-futuro-atualizado.html>.
- Vigotiski, L.S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L.S. (1989). *Obras completas*. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo de Educación.
- _____.(1999). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2001b). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2004). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2005). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____.(1930). *A transformação socialista do homem*. URSS :Varnitso, 1930.Trad. Nilson Dória. Disponível em <http://www.marxists.org/>. Acesso em jun 2009.
- Vigotskii, L. S. (2005). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN Vigotskii ,L. S.; Luria,A. R.;Leontiev, A. N. *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. 9ª. ed. São Paulo: Ícone.
- Vygotsky L.S. (1977). [et al]. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In L. Luria, (Ed.), *Psicologia e Pedagogia I. Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. Lisboa: Estampa
- _____,1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1991). *Obras escogidas* Tomo I. Madrid: Visor. (Trabalho original proferido entre 1924-1934.
- _____. (1995). *Obras escogidas – tomo III*. Madrid: Visor.
- _____. (1997) *Obras escogidas Tomo V. Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor.
- _____. (2001). *Obras escogidas – tomo II*. Madrid: Visor, 2001.
- _____.(2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____.(2006). *Obras escogidas.Tomo IV*. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor.
- Vygotsky,L.S.(1984). *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto et all. São Paulo, Livraria Martins Fontes

_____.(1991). *A formação social da mente*.São Paulo:Martins Fontes.

Vygotsky, L., S.; Luria, A., R. (1996). Estudos sobre a história do comportamento –símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: RTES Médicas

Volpicelli, L. *La scuola in Russia e nei Paesi dell’Oriente europeo*, in «Biblioteca dell’Educatore», vol. IV, Milano, Viola, 1950, pp. 783-784.

Wallon, H. (1975). Psicologia e materialismo dialético. In: *Wallon, H. Objectivos e métodos da Psicologia*. Lisboa, Estampa.

Zanella, Andrea, V. (1992). Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em situações variadas. In: *Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação*, São Paulo: PUC.

Ziegler, Vanessa (2006). Plutarco e a formação do homem político no Principado Romano: uma análise do texto *De Liberis Educandis*. UNESP. IN *Anais do XVIII Encontro Regional de História – O historiador e seu tempo*. ANPUH/SP – UNESP/Assis, 24 a 28 de julho de 2006.

Zorzal, M. F.; Basso, I. S. Por uma ontologia da criatividade: uma abordagem histórico-cultural. **24 Reunião da ANPEd**. Caxambu: ANPEd, 2001. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/24/T2011571940970.doc>>. Acesso em: mai.2010.
