



A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento

The education of people with intellectual disability: learning promotes development

Dayane Buzzelli Sierra
Marilda Gonçalves Dias Facci
Universidade Estadual de Maringá | Maringá

Resumo

O presente artigo, de natureza bibliográfica, trata das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação de pessoas com deficiência intelectual. Para esta perspectiva teórica, o processo de humanização implica superar a condição de espécie biológica pela formação do gênero humano, por meio da apropriação da cultura. Analisamos os pressupostos da obra *Defectologia*, os conceitos de compensação e supercompensação, a concepção de deficiência intelectual na perspectiva vigostkiana e as implicações da aprendizagem para o desenvolvimento. À guisa de conclusão, defendemos que o comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso pela apropriação de instrumentos intelectuais e materiais. Neste contexto, a escola e o professor têm papel fundamental, uma vez que, por meio de um ensino organizado e intencional, possibilita a transformação da pessoa com deficiência em sujeito cultural.

Palavras-chave: Psicologia histórico-cultural. Educação especial. Deficiência intelectual

Abstract

The present article of bibliographic nature is related to the contributions of the Historic-Cultural Psychology to the education of intellectually disabled people. Regarding this theoretical perspective, the humanization process implies in overcoming the formation of the biologic condition of human beings by means of gaining culture. We analyzed the pre assumptions of *Defectology* work, the concepts of compensation and overcompensation, the compensation of the intellectual disabled in the vigostkian perspective and the implications of the learning for the development. Aiming the conclusion, we defend that the compensatory cultural behavior overlaps the defective natural behavior by using materials and intellectual instruments. In this context, school and teacher have fundamental role, once it allows the transformation of a disabled person to a cultural being by means of organized and intentional education.

Keywords: Historic-cultural psychology. Special education. Intellectual disability.



Introdução

Desde o início da década de 1990, a Educação Especial vem sendo constituída na perspectiva da Educação Inclusiva. A partir de então, assistimos à elaboração de diversos documentos internacionais e nacionais que visam à efetivação desta proposta de ensino. No âmbito internacional, destacamos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, conhecida como Declaração de Jomtien (BRASIL, 1991), e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) que serviram de norteadoras para a elaboração dos documentos nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 1996), bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em 1998 (BRASIL, 1998), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em 2001 (BRASIL, 2001), e a Política Nacional da Educação na perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008. (BRASIL, 2008). Esses documentos têm viabilizado medidas para garantir o acesso das crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular. No entanto, de acordo com o Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2006), o atendimento educacional ao deficiente mental¹ apresenta-se como um embate, considerando as peculiaridades desse público.

129

Diante do conflito entre o conclamado nos documentos oficiais e a realidade objetiva do atendimento a esse público, acreditamos ser de suma importância uma prática educativa fundamentada em sólida fundamentação teórica que promova o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual. A Psicologia Histórico-Cultural, pautada no materialismo histórico e dialético, possibilita o desenvolvimento do homem omnilateral, inclusive aquele que teve o seu desenvolvimento dificultado pela deficiência e encaminha para o delineamento de práticas pedagógicas que contribuam de maneira efetiva para a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Desse modo, nosso objetivo, neste artigo, é discorrer sobre as implicações da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação Especial, sobretudo para a educação da pessoa com deficiência intelectual.

Para isso, organizamos o nosso estudo em dois momentos. A princípio, apresentaremos a defectologia de Lev Semenovich Vygotsky² (1896–934), bem como a sua compreensão acerca da deficiência intelectual; em seguida,



analisaremos alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar da pessoa com deficiência intelectual.

Entendemos que a nossa pesquisa torna-se significativa diante da necessidade histórica de viabilizarmos uma proposta de ensino que fundamente o trabalho pedagógico com os deficientes intelectuais, haja vista que a educação desses alunos ainda se constitui em um desafio.

No que se refere à presença da temática abordada neste artigo em produções científicas, Anache e Mitjás (2007) relatam que, no período entre 1990 a 2006, apenas 6% das produções (sete trabalhos) que faziam referência à deficiência mental abordaram o tema aprendizagem, o que retrata a necessidade de aprofundamento dessa problemática. Entendemos que o reduzido interesse da academia pela aprendizagem do deficiente intelectual, apresentado pelas autoras Anache e Mitjás (2007), pode representar uma prática escolar fundamentada em características negativas, que se apoia no que falta à criança, no que a criança não é, o que tem provocado uma diminuição das exigências escolares e uma formação mínima a esse público. Defendemos a superação dessa concepção por uma ação pedagógica consciente, que invista na possibilidade do que essa criança possa vir a ser, por meio da aprendizagem e do desenvolvimento de suas potencialidades humanas.

130

1. A defectologia³ sob o ponto de vista de Lev Semenovich Vygotsky: compensação e supercompensação

Lev Semenovich Vygotsky desenvolveu a sua teoria tendo como origem uma concepção marxista, histórico-dialética. Elaborou seus pressupostos a partir de determinantes históricos, sociais e culturais, no contexto Pós-Revolução Russa. Ele conviveu num cenário caótico de destruição e desorganização social, frente a um desafio proposto pelo regime comunista de superar teorias e paradigmas que não se coadunavam com as teses marxistas e de buscar enfrentar problemas como a miséria e os altos índices de analfabetismo que a sociedade vivenciava, intensificados pela guerra civil.

Diante disso, as demandas sociais possibilitaram a busca por uma educação voltada para a coletividade, por uma “[...] educação revolucionária para pessoas com e sem deficiência.” (BARROCO, 2007, p. 52). Conforme



anuncia Barroco (2007), foi esse cenário que possibilitou que a educação soviética fosse, de fato, especial.

A educação defendida naquela sociedade vincula-se ao processo de humanização dos indivíduos. Leontiev (1978) entende que esse processo se dá por meio da aquisição do desenvolvimento histórico das aptidões humanas, postas nas relações entre o material e o espiritual. Para se apropriar desse desenvolvimento, e para adquirir o que o autor chama de “os órgãos da individualidade”, a criança, o ser humano, mediada por outros homens, deve se apropriar e fazer parte dos conhecimentos do mundo circundante; isso ocorre por meio da educação. Para Leontiev (1978), o ponto principal da educação é a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade às gerações seguintes. De acordo com o autor, o movimento da história só é possível, com a transmissão às novas gerações, das aquisições da cultura humana, ou seja, por meio da educação.

Pensando no contexto histórico e social em que a educação socialista foi desenvolvida, entendemos o porquê da educação desse período ter sido tão rica e tão valorizada. O objetivo da educação, naquele momento, era formar um novo homem, com suas potencialidades humanas desenvolvidas para lutar pelo desenvolvimento da sociedade como um todo, na qual todos os homens, inclusive as pessoas com deficiência, poderiam contribuir para a consolidação da nova ordem social.

Barroco (2009) afirma que Vygotsky defendia que a educação social do novo homem soviético deveria chegar até as escolas especiais, em seu conteúdo e forma, com destaque ao trabalho socialmente útil, que possibilitasse o acesso à coletividade, à ciência, à filosofia e às artes, sendo esta a orientação principal no processo de formação e humanização da pessoa com deficiência. Assim, a educação desse público também deveria ser revolucionária, oferecendo oportunidade por meio do trabalho do professor, dos cegos enxergarem pelo treino do tato e, sobretudo, pela leitura do Braille; dos surdos ouvirem e falarem pela linguagem de sinais; dos deficientes intelectuais desenvolverem o pensamento abstrato e dos surdos-cegos poderem pensar e se comunicar, de forma a abandonar o seu estado vegetativo e fazer parte da coletividade revolucionária daquele período. Assim, na década de 1920, ao iniciar uma defectologia revolucionária, Vygotsky (1997) faz uma crítica enfática à defectologia tradicional de sua época, denominada por ele como uma “pedagogia menor”, que se baseava em uma concepção



puramente quantitativa do desenvolvimento infantil. Essa concepção quantitativa limitava-se mais, inicialmente, a calcular e a medir que a experimentar, observar, analisar, diferenciar, e generalizar, descrever e definir qualitativamente o desenvolvimento da criança com deficiência. Na teoria, essa ideia reduziu o problema à compreensão de um desenvolvimento quantitativamente limitado e de dimensões diminuídas, já na prática, observou-se a ideia de um ensino reduzido e mais lento. O psicólogo russo ironiza essa prática, ao fazer uma calorosa crítica à psicologia burguesa da época e defender que a concepção meramente aritmética da defectividade é uma característica típica da defectologia antiga e caduca.

A defectologia, a partir da compreensão de Vygotsky, deve ser entendida como uma ciência que tem como tese básica a defesa de que a criança que tem seu desenvolvimento dificultado com deficiência não é menos desenvolvida que os seus pares considerados normais, mas se desenvolve de outro modo. Assim, a tarefa principal da defectologia de Vygotsky é encontrar um sistema de atividades positivas, teóricas e práticas que possibilitem o desenvolvimento e a humanização da pessoa com deficiência. Desse modo, a defectologia passa a ser possível como ciência, uma vez que adquire um objeto específico de estudo e conhecimento e fundamenta-se na teoria do materialismo histórico e na filosofia do materialismo dialético.

Vygotsky (1997) considera como um fator de suma importância a posição ocupada na sociedade pela criança com deficiência. Parte do pressuposto de que o comprometimento biológico existe, no entanto considera que as relações sociais estabelecidas com as pessoas com deficiência podem trazer mais danos ao desenvolvimento que os fatores orgânicos. Ele afirma que o desenvolvimento da criança é duplamente condicionado pelo meio social: um deles relacionado à forma como o indivíduo se sente frente à deficiência, como, por exemplo, o sentimento de menos-valia ou de inferioridade –, o outro é caracterizado pela tendência social da compensação que o indivíduo estabelece na busca da superação da deficiência. O autor afirma o seguinte:

Como já disse antes a criança não sente diretamente a sua deficiência. Percebe as dificuldades que derivam dela mesma. A consequência direta do defeito é a desvalorização da posição social, o defeito é o desvio social. Ela vai estruturando a pessoa, em todos os momentos que determinam o lugar do homem no meio



social, seu papel e destino como participante da vida, todas as funções de sua existência social. (VYGOTSKY, 1997, p. 18).

A Psicologia Histórico-Cultural reconhece a importância da ação educativa para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano, ao transpor as barreiras do determinismo biológico, e possibilitar a intervenção; ela abre a possibilidade de acreditarmos na educação, principalmente na especial, como promotora do desenvolvimento dos alunos.

Podemos perceber, com o estudo da obra Defectologia, que a defesa Vygotskyana centra-se na possibilidade de educação das pessoas comprometidas pela deficiência, mas não com foco somente na reabilitação ou na educação profissional, que, até então, vigorava na sociedade; sua proposta concentrava-se no desenvolvimento de capacidades de forma a possibilitar que essas pessoas possam pensar e agir de modo consciente e planejado, ao enfrentar desafios impostos pela sociedade, fazendo compensações ou supercompensações das áreas ou funções afetadas, partindo do que se tinha íntegro.

Vygotsky (1997) expõe que o eixo fundamental observado no desenvolvimento agravado por uma deficiência é o duplo papel que exerce a insuficiência orgânica no processo de desenvolvimento e de formação da personalidade da criança. De um lado, temos a deficiência, entendida como limitação e diminuição do desenvolvimento; por outro lado, exatamente porque provoca dificuldades, essa deficiência estimula um avanço elevado e intensificado na capacidade do indivíduo integrar-se à sociedade. Uma tese central é estabelecida pela defectologia: toda pessoa com deficiência desenvolve estímulos para a sua compensação. Neste sentido, para Vygotsky (1997), é por este motivo que o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiência não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança.

Para o autor russo, a educação de crianças com necessidades educativas especiais deve considerar que, associadas à deficiência, existem possibilidades compensatórias que permitem superar as limitações. São essas possibilidades que devem ser exploradas, de forma norteadora, no processo educativo de crianças com deficiência. O autor afirma que organizar o processo educativo na busca da supercompensação não significa



[...] atenuar as dificuldades que surgem da deficiência, mas tencionar todas as forças para sua compensação, apresentar somente as tarefas e em uma ordem que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade sob um novo ponto de vista. (VYGOTSKY, 1997, p. 47).

Como vimos, a tese central da defectologia Vygotskyana é a de que toda pessoa com deficiência desenvolve estímulos para a sua compensação. Essa defesa permite acreditarmos no trabalho com crianças com necessidades educacionais especiais, com ênfase ao deficiente intelectual, ao entender que, ao se criarem condições sociais favoráveis, com destaque ao ensino, a deficiência pode transformar-se em talento. A teoria de compensação da deficiência deve ser a força motriz do processo educacional. Isso implica não atenuar as dificuldades que surgem da deficiência, e sim tencionar todas as forças para a sua compensação.

Ainda em relação à compensação, Vygotsky e Luria (1996) afirmam que, com a experiência, as crianças desenvolvem técnicas e habilidades que auxiliam a superar a deficiência, de forma que se torna viável a realização de tarefas que pareciam impossíveis pelo uso de novos e diferentes caminhos. “[...] O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso. Cria-se uma “cultura do defeito” específica.” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 222).

Sobre a supercompensação, Vygotsky e Luria (1996) explicam que existe a possibilidade de transformar a limitação em talento. Como exemplo, podemos citar o caso de pessoas com baixa audição que se tornam músicos, pessoas com dificuldades na fala que desenvolvem a oralidade. Os autores entendem que a deficiência:

[...] organiza a mente, dispõe-na de tal modo que é possível o máximo de compensação. E o que é mais importante, cria uma enorme persistência em exercitar e desenvolver tudo quanto possa desenvolver, tudo quanto possa compensar o defeito em questão. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 223).

É importante destacar que Vygotsky dá significativo destaque à validez social durante o processo de compensação e supercompensação, sendo o ponto inicial e final da educação, já que todos os processos da supercompensação estão dirigidos à conquista da posição social. Para o autor, o trabalho



de supercompensação está determinado por dois aspectos: de um lado, temos a amplitude da deficiência, a limitação que esta representa para a adaptação da pessoa com deficiência, o tamanho da discrepância entre a sua conduta e as exigências sociais impostas para a sua educação; por outro lado, o fundo de compensação, bem como a riqueza e a diversidade de funções.

A compensação, de acordo com Vygotsky (1997), pode ser mais difícil de se desenvolver quando o indivíduo tem múltipla deficiência, como é o caso de crianças com surdocegueira, em que tanto os órgãos de audição como de visão são comprometidos, o que acarreta dificuldades na educação formal. Neste caso, o trabalho pedagógico tem que procurar desenvolver nos alunos outras vias de acesso ao conhecimento, a partir da utilização de outros órgãos do sentido, como, por exemplo, o tato. Apesar do aspecto biológico agravado, a história nos revela personagens que, por meio de necessidades sociais e históricas, realizaram supercompensações, como Beethoven, que tinha uma deficiência auditiva, e Hellen Keller, no caso da surdocegueira, que comprovaram que o processo de supercompensação está determinado por duas forças: as exigências sociais colocadas em direção ao desenvolvimento e à educação e as forças íntegras da psique.

Nessa linha de pensamento, Beatón e García (2004) esclarecem que tanto os fatores biológicos como os fatores sociais encontram-se em estreita inter-relação, de forma tal que a compensação é produto da síntese de ambos os fatores, com destaque para o último que apresenta papel preponderante e orientador. Para os autores, o desenvolvimento psíquico está subordinado à assimilação da experiência histórico-social, tanto para as crianças normais, quanto para as crianças com deficiência. O aspecto social desempenha papel decisivo no estabelecimento e na atividade psíquica do indivíduo.

Com relação à deficiência intelectual, Vygotsky (1997) destaca que a dificuldade para trabalhar com a criança que apresenta essa deficiência deve-se ao fato de que o problema do déficit intelectual é, geralmente, entendido como um fato em si e não como um processo. O ensino, muitas vezes, fundamenta-se em características negativas, apoia-se no que falta à criança, no que a criança não é. Sobre a concepção que o autor tinha a respeito da deficiência intelectual, discorreremos no próximo item.



2. A deficiência intelectual na perspectiva da teoria histórico-cultural

Como citamos no item anterior, Vygotsky defendia a educação social fundamentada nos princípios marxistas. Entendemos que essa concepção teórico/filosófica possibilitou a constituição de uma educação especial humanizadora para as pessoas com deficiência intelectual, pois tinha por objetivo o desenvolvimento da pessoa com deficiência em sua totalidade, por meio da apropriação dos instrumentos intelectuais e materiais e da atuação consciente na sociedade em que estava inserida.

Fundamentado nessa concepção teórica e no contexto social, político e econômico favorável, Vygotsky dedicou parte dos seus estudos à deficiência intelectual. Para se referir a esse público, o psicólogo russo utiliza o termo, atraso mental; imbecil, débil e idiota referem-se a variações do atraso mental⁴. Atualmente, esses termos podem nos parecer pejorativos, no entanto eles eram usuais no início do século XX, quando Vygotsky desenvolveu seus primeiros estudos na área da defectologia.

136 É importante destacar que a classificação da pessoa com deficiência intelectual, definida por Vygotsky (1997), não é estática, considerando os conceitos de compensação e supercompensação da deficiência, que discutimos anteriormente, e as possibilidades de desenvolvimento por meio da aprendizagem.

Para o autor, a deficiência intelectual designa “[...] todo o grupo de crianças, que em relação ao nível médio, está atrasado em seu desenvolvimento e que, no processo de aprendizagem escolar, manifesta incapacidade de seguir o mesmo ritmo dos demais alunos.” (VYGOTSKY, 1997, p. 201). Esse grupo é complexo em sua composição, considerando que as causas e a natureza da deficiência divergem muito. Vygotsky (1997) subdivide a deficiência intelectual em dois grupos: como consequência de uma enfermidade nervosa ou psíquica, cujo quadro pode mudar após o tratamento da mesma, e como causa de um defeito orgânico que se expressa atraso no desenvolvimento intelectual.

No que se refere à lei do desenvolvimento da criança com e sem deficiência, Vygotsky (1997) a considera como uma lei única, com destaque ao ambiente onde a criança está inserida. Esse ambiente tanto pode conduzir



a criança com deficiência intelectual a momentos negativos, que podem não atenuar a sua insuficiência inicial, como podem provocar o desenvolvimento das suas potencialidades.

Vygotsky atribui significativa importância à vida social e ao engajamento coletivo para o desenvolvimento da personalidade das pessoas com deficiência intelectual por considerar a possibilidade de humanização destes indivíduos limitados biologicamente, mas com respectivas potencialidades a serem desenvolvidas. De acordo com Barroco (2007), na perspectiva Vygotskyana, a base biológica inicial é considerada no desenvolvimento dessa criança mas são as mediações que ela vivencia “[...] que encaminharão o desenvolvimento numa ou noutra direção, sob um dado ritmo e favorecendo ou não o alcance de progressos, indo de um primitivismo a um modo cultural de funcionamento intelectual.” (BARROCO, 2007, p. 285).

Nesta linha de raciocínio, Vygotsky e Luria (1996) afirmaram, em suas pesquisas, que a cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa, não apenas por lhe proporcionar o acesso ao conhecimento, mas por transformar a estrutura de seus processos psicológicos, ao desenvolver técnicas para utilizar suas próprias capacidades. Entende-se por talento cultural, o uso racional das capacidades de que se é dotado, mesmo que estas sejam médias ou inferiores, para alcançar determinado resultado. Os autores referem-se à capacidade de utilizar os mediadores culturais já produzidos pela humanidade para resolver tarefas em nível cognitivo.

Os psicólogos soviéticos compreendem que a condição biológica dificulta o desenvolvimento de funções como a memória lógica, o pensamento abstrato e teórico em sua forma mais elaborada, contudo, em nenhum momento, sugerem que essas crianças devam ser excluídas de uma das mais significativas expressões da apropriação cultural. Vygotsky, em relação a isso, defende o processo de escolarização para as pessoas com deficiência intelectual e afirma o seguinte:

Ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongamente, ainda que aprendam menos que as crianças normais, ainda que, por último se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados as características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que todas as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura,



para que depois participem nela, em certa medida ao par com os demais. (VYGOTSKY, 1997, p. 149).

Ante o exposto, retomamos a afirmação de Vygotsky quanto à necessidade de investimento e viabilidade da educação das crianças com deficiência intelectual, superando concepções que consideram o que a criança não tem e que acreditam na impossibilidade de sua educação formal para esses alunos. Na obra que trata da defectologia, Vygotsky propõe que trabalhemos com o processo de desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual ao seu favor, buscando desenvolver suas funções psicológicas. Devemos “[...] encontrar formas ideais de ações práticas para resolver a tarefa histórica de superar realmente o retardo mental, esta enorme catástrofe social que é um legado da estrutura da sociedade de classes.” (VYGOTSKY, 1997, p. 132). Temos que encontrar caminhos que auxiliem o aluno no processo de compensação da deficiência.

De acordo com a teoria Vygotskyana, existem quatro teses fundamentais e concretas que caracterizam o desenvolvimento compensatório da criança com deficiência intelectual.

138 A primeira é caracterizada como funções que se tornam mais complexas pela utilização de recursos mediadores. Vygotsky parte do princípio de que nenhuma das funções psicológicas (FPS) – tais como memória lógica, raciocínio abstrato, atenção concentrada, por exemplo – realiza-se habitualmente de um só modo, mas de que cada uma concretiza-se de modos diversos, tornando-se mais complexa com o uso de recursos mediadores, como a linguagem, por exemplo, por meio da qual a criança se desenvolve. Vygotsky (1995) afirma que o homem, diferentemente dos animais, cria estímulos artificiais que funcionarão como estímulos auxiliares para dominar as próprias reações. Para o autor, todo comportamento é mediado por instrumentos e signos; aqueles atuam na modificação da realidade externa, enquanto estes atuam como “[...] estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de auto-estimulação.” (VYGOTSKY, 1995, p. 83). No caso da pessoa com deficiência, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é possível por meio de recursos auxiliares que contribuem para a superação das funções limitadas ou inexistentes.



Essa primeira tese conduz a segunda que preconiza a coletividade como fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança com e sem deficiência. De acordo com Vygotsky:

[...] toda função psicológica superior, no processo do desenvolvimento infantil, se manifesta duas vezes, a primeira como função de conduta coletiva, como organização da colaboração da criança com o ambiente, depois como função individual da conduta, como capacidade interior de atividade do processo psicológico no sentido estrito e exato desta palavra. (VYGOTSKY, 1997, p. 139).

Assim, o desenvolvimento das funções psicológicas apresenta-se duas vezes no processo de desenvolvimento infantil. A princípio, como expressão da conduta coletiva, como organização da mediação entre a criança e o ambiente; em seguida, como função individual da conduta, como capacidade interior de atividade do processo psicológico. Para ilustrar, basta lembrar como a linguagem se transforma em meio de comunicação e de pensamento. Desse modo, observamos que a conduta coletiva da criança não só ativa e desenvolve suas funções psicológicas, mas também possibilita a origem de uma forma de conduta nova. Entende-se que a coletividade é fonte de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial para a criança com deficiência intelectual, conforme destaca Vygotsky (1997).

A terceira tese trata das relações sistêmicas entre as funções, denominadas vínculos interfuncionais. As FPS não se desenvolvem isoladamente; uma função interfere na outra de forma complexa. Por exemplo, o desenvolvimento da memória lógica envolve certa relação entre a atenção e o pensamento.

A última tese de compensação da deficiência intelectual apresentada por Vygotsky aborda as vias de desvios, que apresentam significativo caráter pedagógico e criativo para a criança. Essas vias consistem em caminhos ou recursos culturais que possibilitem a realização de uma tarefa. Vygotsky (1997) recorre ao exemplo do uso das mãos utilizadas para o cálculo, que adquirem o significado de um recurso para a criança pequena, quando a tarefa está dificultada pelo caminho direto, isto é, por meio do pensamento e do raciocínio lógico. O importante é que a criança pequena realize o cálculo, que o cego leia, que o surdo fale e que o deficiente intelectual desenvolva o pensamento. Assim, para a pessoa com deficiência intelectual, a educação que vise à compensação da sua deficiência e ao desenvolvimento de suas potencialidades,



deve centrar-se na apropriação do pensamento com o objetivo de alcançar sua forma abstrata. No entanto, fatalmente, a escola tende a reforçar a deficiência, acomodando-se a ela, excluindo do seu programa tudo o que exige esforço do pensamento abstrato, tudo o que desperta a necessidade de pensar, fundamentando o ensino no trabalho concreto e visual, e, dessa forma, dificultando o desenvolvimento da criança.

Vygotsky e Luria (1996) fizeram várias pesquisas nas quais procuraram desmistificar a ideia de que a pessoa com deficiência intelectual tem uma saúde frágil e suas vias compensatórias são igualmente deficientes. Realizaram estudo experimental, por exemplo, da memória com crianças sem deficiência e com deficiência intelectual, no qual analisaram a memória natural e a memória cultural. Para avaliar o desenvolvimento dessa função, os pesquisadores falavam 10 palavras aleatórias que as crianças deveriam memorizar. No primeiro momento, a criança era convidada a realizar a tarefa sem a mediação de nenhum instrumento ou signo que auxiliasse a sua memória, avaliando assim a memória natural; no segundo momento, eram oferecidas à criança figuras para auxiliar a sua memória, com o objetivo de estudar a capacidade de usar dispositivos apropriados, ou seja, o desenvolvimento da memória cultural.

140

Na avaliação da memória natural, houve uma variação entre 4,5 e 5,5 palavras entre as 10 palavras nos dois grupos, não existindo variação muito significativa entre os sujeitos sem deficiência e com deficiência intelectual. A diferença foi constatada quando foram introduzidos, no experimento, dispositivos culturais. Enquanto a criança sem deficiência utilizava esses recursos para ampliar a sua memória e expandir a sua atividade, a criança com deficiência intelectual, nesse experimento, tinha dificuldade de utilizá-los, distraíndo-se facilmente. Assim, os autores constataram que a diferença estava na capacidade desigual de usar recursos mediadores que auxiliavam o processo de memorização.

Perante o exposto, os psicólogos russos consideraram que a diferença básica entre a criança normal e a com deficiência intelectual é a seguinte: a primeira apresenta capacidade de usar racionalmente suas funções naturais e quanto mais se desenvolve mais é capaz de imaginar e criar dispositivos culturais apropriados para auxiliar a memória, já a criança com deficiência intelectual apresenta dificuldade para usar racionalmente suas funções naturais e recursos mediadores disponibilizados no ambiente. Desse modo, Vygotsky e Luria (1996) consideram que a deficiência intelectual caracteriza-se não só



de processos naturais, mas também do seu uso cultural. Para se combater isso, exigem-se as mesmas medidas culturais auxiliares.

Nesse contexto, o uso de dispositivos culturais poderá desenvolver a capacidade de utilizar a memória como meio de compensação de sua deficiência. É preciso investir no uso de técnicas racionais que transformem a deficiência em talento cultural. Acreditamos que a compensação da deficiência biológica, social e cultural deve ser promovida pela educação especial ou regular, que vise desenvolver todas as potencialidades dos sujeitos.

Almejamos que a educação se faça de fato *especial* para todos os sujeitos, que saia do plano da ideia e do discurso. Assim, como Vygotsky (1997), acreditamos que é importante que a educação siga a direção da validade social, considerando-a um ponto real e determinante e que seja um instrumento de compensação e supercompensação da deficiência biológica. Entendemos que a educação é ainda mais necessária para a criança com deficiência intelectual que para a criança normal; uma pessoa com um comprometimento mais profundo, se submetida a uma educação organizada e racional, é mais beneficiada que uma criança normal, principalmente nos primeiros anos de vida. A educação organizada, que possibilita aos deficientes intelectuais oportunidades de desenvolvimento e compensação cultural da deficiência, transforma a pessoa com deficiência em um homem, de espécie biológica a sujeito social, conforme veremos no próximo item.

141

3. Pressupostos da psicologia histórico-cultural para a educação da pessoa com deficiência intelectual: a aprendizagem que promove o desenvolvimento

Conforme vimos destacando no texto, a criança com deficiência intelectual necessita de mudanças na prática educativa para que possa desenvolver suas máximas potencialidades, a fim de compensar ou até supercompensar a sua deficiência.

Reconhecemos na história do atendimento educacional a esse público um significativo preconceito e descrença nas potencialidades que podem ser desenvolvidas nesses indivíduos. Bassan, Miranda, Mussolin, Oliveira, Rodrigues e Sabino (2004) ressaltam que o rótulo de “doente” perseguiu a pessoa com deficiência intelectual ao longo dos tempos, impondo uma condição



de incapacidade. No entanto, no século XX, de acordo com Beatón e García (2004), houve um limitado avanço no atendimento a esse grupo. Mesmo com o conceito de “doente” ainda impregnado na pessoa com deficiência intelectual, observa-se uma pequena mudança no tipo de atendimento, já se pensa em educar essas pessoas e não apenas tratá-las. Beatón e García (2004) assinalam que, a partir desse período, passou-se a contar com outra reflexão de muito interesse sobre a forma e o conteúdo para conseguir que todas as crianças fossem escolarizadas e, além disso, ensinadas de modo conveniente, tendo como finalidade a promoção do desenvolvimento psíquico por meio da aprendizagem. Assim, identifica-se uma mudança no atendimento desses alunos. A concepção clínica da deficiência começa a se render a uma concepção pedagógica e educativa. Passa-se a atribuir a possibilidade de desenvolvimento concebido como resultado da aprendizagem formal. Nesse ponto, é necessário compreender o conceito de aprendizagem à luz da Psicologia Histórico-Cultural, entendendo-a como promotora de desenvolvimento.

Na criança com deficiência intelectual, é preciso provocá-la em seu desenvolvimento psicológico, criar nela a necessidade de pensar, de estabelecer relações. Vygotsky (1997) considera que as formas superiores de conduta se desenvolvem por pressão da necessidade. Se a criança não tem necessidade de pensar, ela nunca pensará. É preciso propor atividades que a possibilite alterar a sua conduta, a refletir antes de atuar, a tomar consciência dos fatos. Para isso, é preciso pensar na organização do ensino – tais como: conteúdo, espaço, tempo e procedimento –, nas mediações estabelecidas no contexto escolar com o objetivo de possibilitar o uso cultural dos processos psicológicos, por meio dos recursos auxiliares.

Como vimos no item anterior, todo defeito pode funcionar como poderoso estímulo de compensação da deficiência. Nesse sentido, é importante que o professor investigue possibilidades de compensação e como desenvolvê-la, criando mediadores, técnicas pedagógicas, recursos e métodos que visem à superação da deficiência. (BARROCO; FACCI; TULESKI, 2006). Desse modo, almejamos que, na escola, a aprendizagem se constitua em uma fonte de desenvolvimento para a pessoa com deficiência intelectual, pois entendemos o período escolar como determinante para o desenvolvimento e a organização de vias compensatórias do psiquismo. A aprendizagem provoca o desenvolvimento das FPS dos alunos. Para Vygotsky (2009), ao contrário dos animais, o homem pode desenvolver suas faculdades intelectuais por meio da imitação



ou da aprendizagem, fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência. Neste contexto, apresenta-se também a relevância do nível de desenvolvimento próximo, para a relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

O autor identificou dois níveis de desenvolvimento: o real ou efetivo e o proximal ou próximo. O primeiro é definido como aquilo que a criança consegue fazer sozinha; já o segundo refere-se ao que a criança consegue realizar com a mediação de um adulto ou de uma criança mais experiente, por meio do uso de perguntas-guias, demonstrações e/ou pistas. (VYGOTSKY, 2009).

No processo ensino-aprendizagem, Vygotsky (2009) destaca a importância da imitação e da mediação do professor para a aprendizagem. Ele menciona que é importante que a criança aprenda o novo, porque é perda de tempo ensinar o que ela já sabe. O professor tem que investir naquilo que está em vias de se desenvolver, que se encontra no nível de desenvolvimento próximo.

Grande parte das crianças com deficiência intelectual não consegue avançar além do nível do desenvolvimento próximo, em que estão as possibilidades da transição do aprendizado para o desenvolvimento. Aqui se faz urgente uma colaboração efetiva do professor, que, por meio da mediação, pode conduzir o aluno a patamares superiores na sua compreensão dos conteúdos curriculares.

Muitas vezes, parte-se da compreensão de que a criança com deficiência intelectual tem pouca capacidade de pensamento abstrato e que este não pode ser desenvolvido. Diante dessa "orientação", os docentes limitaram o ensino aos meios visuais. Vygotsky (1998) considera que essa criança, sem colaboração efetiva da escola, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato. Justamente por esse motivo, a escola deve investir todos os esforços para desenvolver o que falta à criança, visto que o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.

Para Vygotsky, existem relações complexas entre desenvolvimento e aprendizagem. O autor afirma que a aprendizagem promove desenvolvimento: "[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial." (VYGOTSKY, 1998, p. 116). Ocorre uma relação dinâmica entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem.



Para que possamos promover um ensino que leve ao desenvolvimento, é preciso organizar o sistema escolar de modo a possibilitar o uso de ferramentas intelectuais e materiais, entendendo que:

[...] esses processos de aquisição de ferramentas, juntamente com o desenvolvimento específico dos métodos psicológicos internos e a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento, caracterizam o desenvolvimento cultural da mente da criança. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 183).

Temos que trabalhar para que ocorra o desenvolvimento máximo das potencialidades dos alunos com deficiência intelectual.

Considerações finais

Na perspectiva teórica abordada neste artigo, entendemos que a apropriação da cultura é responsável pelo processo de humanização, conforme anunciamos no início do texto. No processo de transformação da natureza, ou seja, pelo trabalho, o homem desenvolve suas capacidades psíquicas, tanto no nível filogenético como ontogenético. Leontiev (1978) afirma que, por meio da atividade criadora e produtiva, o homem apropria-se das riquezas produzidas coletivamente e humaniza-se, visto que, para o autor, as aptidões e caracteres especificamente humanos “[...] não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes.” (LEONTIEV, 1978, p. 285).

Nesta linha de entendimento de que é por meio da educação que o homem se humaniza, trazemos a ideia de Saviani (2003), segundo a qual “[...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso do saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.” (SAVIANI, 2003, p. 15). Para que essa finalidade da escola seja atendida, tanto no ensino regular e, principalmente, na educação especial, entendemos ser de suma importância o desenvolvimento de uma prática pedagógica consciente que vise ao desenvolvimento e à humanização da pessoa com deficiência. Apropriando-se dos conteúdos curriculares, o aluno desenvolverá sua capacidade intelectual e poderá se tornar, cada vez mais,



humanizado. Facci (2004) destaca que é a apropriação dos conhecimentos científicos que provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; dessa forma, o professor, no ensino regular ou especial, pode, no processo de mediação, auxiliar o aluno no seu desenvolvimento psicológico. Ao se apossar da cultura já elaborada no decorrer da história, o homem conhece a realidade em que vive e pode se emancipar.

Diante disso, indagamos sobre as formas de aprendizagem e as possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, considerando as especificidades desse público e a história de pouco investimento em sua educação formal. Barroco e Facci (2004) assinalam que “[...] o psiquismo humano dos sujeitos com ou sem deficiência só pode ser compreendido enquanto objeto essencialmente histórico.” (BARROCO; FACCI, 2004, p. 31). Nesse sentido, o homem adquire características que lhe são próprias por meio das relações sociais estabelecidas ao longo da história e da apropriação de instrumentos materiais e intelectuais. Esse movimento é o que possibilita a humanização do sujeito ao assumir características culturais, por intermédio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da apropriação de conceitos espontâneos e científicos, produtos da atividade biológica cerebral, mas principalmente da relação entre o sujeito e o objeto de sua atividade. Essa relação tem como fim a satisfação das necessidades criadas no meio em que se vive. Considerando o movimento dialético, a sua supressão faz suscitar novas necessidades. São essas novas necessidades que devem ser desenvolvidas na criança com deficiência intelectual.

De acordo com Vygotsky (1997), a educação organizada e racional é capaz de transformar o sujeito com deficiência intelectual, que vive em um estado primitivo, em um homem cultural. Nesse sentido, retomamos a defesa Vygotskyana de que a deficiência é antes social do que biológica. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural, biológico, por meio da apropriação de instrumentos intelectuais e materiais. Destacamos a importância de a escola proporcionar um ensino que se adiante ao desenvolvimento do psiquismo da criança com deficiência intelectual. Neste processo, apresenta-se a relevância das mediações realizadas pelo professor no processo educativo que devem ser direcionadas para um *vir a ser*, para o desenvolvimento de vias colaterais, visando ao alcance do homem cultural; desta forma, a escola cumpriria com a sua função social de socialização dos bens culturais e de humanização dos alunos.



Entendemos que esse é um grande trabalho a ser desenvolvido, contudo não individualmente, ele tem que ser coletivo, e necessita envolver os professores, e as instituições escolares para a superação da visão presente na sociedade em relação ao aluno com deficiência intelectual. Sabemos que esta é uma tarefa complexa considerando o contexto em que essa escola vem sendo produzida, e que, conforme pontua Facci (2004), cada vez mais esvazia o trabalho do professor e deixa de investir na transmissão-apropriação do conhecimento científico acumulado produzido pelas gerações. Uma escola que não está conseguindo incluir alunos dito normais – haja vista o número elevado de reprovações que ocorrem na escola –, e muito menos alunos que possuem alguma deficiência. De acordo com Barroco (2004), é preciso compreender o “[...] contexto que produz essa escola, que pretendemos que seja mais inclusiva, e isso implica reconhecermos a exclusão social que se impõe a cada dia.” (BARROCO, 2004, p. 9). Para tal, “[...] precisamos compreender o passado, analisarmos o presente e lançarmos luzes sobre o futuro, e, para isso, precisamos da ciência, da história, das ciências sociais, etc.” (BARROCO, 2004, p. 10). Temos clareza do quanto nossa sociedade é excludente, e essa exclusão só deixará de existir se houver transformações que superem a divisão de classe social.

146

Atualmente, nossa escola apresenta sua proposta inclusivista. No entanto, é preciso considerar que mesmo as crianças sem deficiência não estão sendo incluídas, uma vez que não se apropriam do conhecimento. Saviani (2005) contribui para a sistematização das nossas considerações finais ao ressaltar que é preciso,

[...] resistir e lutar pela transformação da sociedade de modo a superar os entraves que caracterizam a atual ordem social, caminhando em direção a uma forma social em que os homens – todos os homens – possam se beneficiar do imenso desenvolvimento das forças produtivas que resultaram em inestimáveis conquistas obtidas com muito sofrimento pelo conjunto da humanidade ao longo da sua existência. Evidentemente, no estágio histórico já atingido, esse movimento de transformação não pode ser deixado à mercê de uma evolução natural e espontânea. Necessita, ao contrário, ser organizado de forma voluntária e consciente de modo a superar a atual divisão e desumanização do homem, seja ele considerado como indivíduo ou como classe. (SAVIANI, 2005, p. 245-246).



Ante o exposto, temos que refletir sobre a história da educação, sobretudo da *especial*, para compreender a constituição das políticas educacionais atuais, com o objetivo de organizar propostas que instrumentalizem todos os envolvidos na educação do deficiente intelectual para que possamos começar a esboçar as próximas páginas de uma história em que os sujeitos com deficiência possam ter suas potencialidades desenvolvidas, por meio de um ensino voltado para a compensação cultural da deficiência.

Notas

1. No decorrer deste texto, utilizaremos os termos deficiência mental e deficiência intelectual como sinônimos, considerando que o termo deficiência intelectual é recente em nossa literatura. Respeitaremos a definição utilizada nos textos e documentos oficiais que citaremos, sendo fiel à fonte.
2. Não há uma única padronização na forma de grafar o nome desse autor russo. Podem ser encontradas várias formas: Vygotsky, Vygotksy, Vygotskyi, Vygotsky e até Vigoskii. Neste trabalho, adotaremos a grafia Vygotsky, que é a forma mais comumente encontrada no Brasil, porém respeitaremos as grafias das diversas obras utilizadas, quando aqui citadas.
3. Termo utilizado por Vygotsky e outros autores soviéticos no início do século XX. Refere-se à área de estudos que, hoje, conhecemos como Educação Especial.
4. Os termos atraso mental, idiota, imbecil, débil e retardado, eram utilizados no período em que a defectologia foi desenvolvida para se referir à pessoa com deficiência intelectual.

Referências

ANACHE, Alexandra Ayach; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. **ABRAPEE, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 253-274, jul./dez. 2007.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural e Educação Especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. In: ENCONTRO DE PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: 30 anos, 1, 2009, Araraquara. **Anais...** Araraquara: UNESP, 2009.

_____. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vygotsky: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais.** 2007. 414 f. Tese



(Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita, Araraquara, 2007.

BARROCO, Sonia Mari Shima; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo. Psicologia histórico-cultural e educação especial de crianças: do desenvolvimento biológico à apropriação da cultural. **Revista de Psicologia**, Santo André, v. 10, n. 13, p. 11-22, jan./jun. 2006.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Considerações sobre uma proposta educacional inclusiva em tempos de prática social excludente. In: **Proposta Curricular para a Educação Especial Nortedores Teóricos**. Sarandi: Prefeitura Municipal, 2004.

BARROCO, Sonia Mari Shima; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Implicações da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação Especial: aprendizagem que movimenta o desenvolvimento. In: **Proposta Curricular para a Educação Especial Nortedores Teóricos**. Sarandi: Prefeitura Municipal, 2004.

BASSAN, Luciene Rodrigues; MIRANDA, Maria de Jesus Cano; MUSSOLIN, Genoveva Rodrigues; OLIVEIRA, Solange Aparecida; RODRIGUES, Neire dos Santos; SABINO, Angela Faria das Neves. Deficiência mental. In: **Proposta Curricular para a Educação Especial Nortedores Teóricos**. Sarandi: Prefeitura Municipal, 2004.

BEATÓN, Guillermo Arias; GARCÍA, María Teresa. **Necessidades educativas especiais: desde o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Linear B, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.



_____. **Declaração Mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Brasília: UNICEF, 1991.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo, e da psicologia Vygotskyana. Campinas: Autores Associados, 2004.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003

YIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: YIGOTSKYI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1998.

_____. **Obras escogidas III.** Incluye problemas del desarrollo de la psique. Tradução Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995.

_____. **Obras escogidas V.** Fundamentos de defectología. Tradução Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.

YIGOTSKY Lev Semenovich; LURIA Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Mestranda Dayane Buzzelli Sierra
Universidade Estadual de Maringá | Maringá
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Desenvolvimento, Aprendizagem e Educação
E-mail | dayane_sierra@hotmail.com



Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
Universidade Estadual de Maringá | Maringá
Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em
Psicologia
Grupo de Pesquisa Psicologia Histórico-Cultural e Educação;
Marxismo e Educação
E-mail | mgdfacci@uem.br

Recebido 30 maio 2011

Aceito 27 jun. 2011