

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-PPI:
MESTRADO
Área de Concentração: Constituição do sujeito e historicidade

DEFECTOLOGÍA SOVIÉTICA E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO
PSICÓLOGO PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO

ALINE CARDOSO DA SILVA

MARINGÁ
2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação

(CIP)

(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

Silva, Aline Cardoso da

S586d Defectologia soviética e a deficiência intelectual: contribuições para a formação e atuação do psicólogo para o atendimento educacional especializado / Aline Cardoso da Silva. -- Maringá : [s.n.], 2011.

155 f.

Orientador : Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Shima Barroco.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, área de concentração: Constituição do sujeito e Historicidade, 2011.

1. Psicologia - Deficiência intelectual. 2. Deficiência intelectual - Avaliação. 3. Deficiência intelectual - Teoria vygotskiana. 4. Deficiência intelectual - Teoria Histórico-Cultural. I. Barroco, Sonia Maria Shima, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de concentração: Constituição do sujeito e Historicidade. III. Título.

CDD 21.ed.155

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA-PPI: MESTRADO
Área de Concentração: Constituição do sujeito e historicidade

**DEFECTOLOGÍA SOVIÉTICA E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO PARA O
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação apresentada por ALINE CARDOSO DA SILVA, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia

Orientadora: Prof^ª. Dra. SONIA MARIA SHIMA BARROCO

MARINGÁ

2010

ALINE CARDOSO DA SILVA

**DEFECTOLOGÍA SOVIÉTICA E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO PARA O
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Marilene Proença Rebello de Souza

Prof^ª Dr^ª Marilda Gonçalves Dias Facci

Prof^ª Dr^ª Nilza Sanches Tessaro Leonardo

Prof^ª Dr^ª Maria Julia Lemes Ribeiro

Data da Aprovação

AGRADECIMENTOS

Após dois anos finalizamos uma tarefa árdua, complexa que exigiu-nos muita maturidade, dedicação e crença principalmente em nossas potencialidades teóricas e pessoais. E neste momento de pura satisfação, faz-se necessário agradecer, especialmente, algumas pessoas que mais diretamente envolveram-se com o trabalho:

Agradeço à Prof^a. e Orientadora Dra. Sonia Maria Shima Barroco, pela disponibilidade e pela seriedade na orientação e por toda a compreensão e crença em meu crescimento pessoa e profissional que tem demonstrado por mim ao longo destes anos.

Agradeço às Profas. Dra. Marilda G. Dias Facci, Dra. Marilene Proença Rebello de Souza e Dra. Nilza Sanches T. Leonardo pelo aceite em participar da minha banca de qualificação e defesa, pois suas orientações foram de grande valia para a conclusão dessa dissertação.

Aos meus pais, José e Eunice, pelo apoio constante e por tudo o que fizeram para que esse meu sonho se concretizasse.

Ao meu marido Emerson, meu maior incentivador nessa caminhada, desde o início até o término, sempre presente. Afago nas horas difíceis.

Á minha eterna amiga e irmã Larissa, pela cumplicidade e apoio.

A minha filha Heloisa, pois através da força advinda dessa relação, pude superar obstáculos e me transformar em uma pessoa melhor.

Aos professores responsáveis pela minha formação, em especial, aos Professores do Programa de Pós Graduação em Psicologia- PPI, os quais colaboraram diretamente para minha formação teórica e prática no mestrado.

As colegas do grupo Defectología, que tanto contribuíram para a compreensão da teoria vygotskiana, através de discussões, sugestões e incentivo.

A minha orientadora, Dra. Sonia Maria Shima Barroco, pela compreensão, apoio e sugestões para construção dessa dissertação.

E a Deus, pela vida!

SILVA, Aline Cardoso da. **Defectología soviética e a deficiência intelectual**: contribuições para a formação e atuação do psicólogo para o atendimento educacional especializado. 156f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011

RESUMO

A presente dissertação resulta de pesquisa bibliográfica, desenvolvida no período de 2009-2011, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (PPI-UEM). A pesquisa teve como tema as contribuições dos estudos da defectologia soviética voltados à deficiência intelectual para a formação do psicólogo e da sua atuação junto à educação especial ou ao atendimento educacional especializado. Os objetivos foram: identificar as críticas e proposições de Vygotski e de outros autores contemporâneos seus à defectologia russa, com enfoque à deficiência intelectual; aprofundar nas elaborações teórico-metodológicas da psicologia histórico-cultural a respeito de como a pessoa com deficiência intelectual aprende e se desenvolve; discutir contribuições para a formação e a atuação do psicólogo junto ao atendimento educacional especializado. Justifica-se a sua realização ante a sua vinculação à linha de pesquisa constituição psicossocial da subjetividade e do conhecimento e ao projeto de pesquisa Psicologia Histórico-Cultural e Defectología: estudo das contribuições/implicações teórico-metodológicas soviéticas para a apropriação da linguagem verbal por alunos com deficiências e para a constituição das suas subjetividades. A pesquisa teve como referencial a Psicologia Histórico-Cultural e a Defectología Soviética. Elegeu-se como fontes primárias as obras específicas de Vygotski e como fontes secundárias autores e colaboradores que referenciam o autor russo e sua teoria. Destaca-se, com o investigado, que a teoria vygotkiana oferece nossos rumos a formação teórica e atuação do psicólogo, bem como novas concepções de homem seja ele deficiente ou não. Ante o exposto, conclui-se que a prática do psicólogo da forma como vem sendo realizada contribui para a manutenção de uma ideologia social vigente, e através da apropriação da teoria vygotkiana é possível romper com essa forma de atuação e propor uma psicologia comprometida com transformações sociais.

Palavras-Chave: Deficiência Intelectual, Defectologia Soviética, Formação e Atuação do Psicólogo, Crítica à Psicometria.

SILVA, Aline Cardoso da. **Defectologia soviética e a deficiência intelectual**: contribuições para a formação e atuação do psicólogo para o atendimento educacional especializado. 156f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011.

ABSTRACT

This dissertation is the result of literature search, carried out from 2009-2011, linked to the Graduate Program in Psychology, State University of Maringá (UEM-PPI). The research theme was the contributions of Soviet studies of disabilities focused on intellectual disability for the training of psychologists and their work with special education or specialized educational services. The objectives were to identify and propositions of Vygotsky and other contemporary authors to their Defectology Russian, with a focus on intellectual disabilities; further elaborations on the theoretical and methodological approaches of historical-cultural psychology as to how the person with intellectual disabilities to learn and develops, to discuss contributions to the formation and work of a psychologist with the specialized educational services. Justified their achievement compared to their line of research linking psychosocial constitution of subjectivity and knowledge and the research project Historical-Cultural Psychology and Defectology: a study of contributions / theoretical and methodological implications for the Soviet appropriation of verbal language by students with disabilities and the constitution of their subjectivities. The research followed the Historic-Cultural Psychology and the Soviet Defectology. . He was elected as the primary sources of cognition in specific works and secondary sources such as authors and employees that reference the Russian author and its theory. It stands out, with the investigation, the Vygotskia theory offers directions to our classroom and the psychologist, as well as new conceptions of man he is poor or not. Based on the foregoing, we conclude that the practice of a psychologist at the way they are being performed helps to maintain an ideology of social force, and through the appropriation of Vygotskia theory it is possible to break this form of action and propose a psychology engaged transformations social.

Keywords: Intellectual Disabilities, Defectology Soviet Training and Performance Psychologist, Critique of Psychometry.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
INTRODUÇÃO	19
1 PSICOLOGIA SOB MEDIDA: (DES) CONSIDERAÇÃO DA HISTÓRIA	34
1.1 HISTÓRIA DA PSICOLOGIA E HISTÓRIA DAS AVALIAÇÕES: UMA RELAÇÃO SIMBIÓTICA	41
1.2 A PSICOLOGIA E SUA INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	46
1.3 A MENSURAÇÃO COMO ATIVIDADE PRINCIPAL DO PSICÓLOGO	49
2 DA INVISIBILIDADE À PRODUÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	58
2.1 A DINASTIA DOS TESTES PSICOMÉTRICOS NO DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA MENTAL	62
2.2 TEORIA DE L. S. VYGOTSKI E O ESTUDO DA DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	66
2.2.1 O Contexto e a Elaboração Teórica Especiais	67
2.2.2 Vygotski e a Defectología Soviética: Contribuições para o Processo de Avaliação e para a Visibilidade da Pessoa com Deficiência.....	75
2.2.3 O Contexto Histórico e a Cronologia das Publicações Vygotskianas	76
2.2.4 Vygotski e a Visibilidade do Desenvolvimento Social da Pessoa com Deficiência	80
2.2.5 A Crítica a Defectología Antiga ou à Invisibilidade do Desenvolvimento.....	83
2.2.6 Dos Legados de Vygotski para a Psicologia Atual	87
2.2.7 Do Desenvolvimento à Educação da Pessoa com Deficiência	88
2.2.8 O Princípio de Compensação e da Supercompensação em Vygotski	89
2.3 A SUPERCOMPENSAÇÃO PARA VYGOTSKI	94
2.4 A CRÍTICA DE VYGOTSKI À ESCOLA AUXILIAR	96
2.4.1 As Causas da Chamada Oligophrenia	103
3 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A FORMAÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: META PRINCIPAL DA PSICOLOGIA	112
3.1 EM DEFESA DE UM MÉTODO PARA COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES	114
3.2 AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES	122
3.3 FORMAÇÃO DO SISTEMA PSICOLÓGICO	125

3.4	O DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA VYGOTSKI.....	129
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
4.1	PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: EM BUSCA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA	134
4.2	DA IMPORTÂNCIA DA TEORIA VYGOTSKIANA PARA UMA NOVA PROPOSTA DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO.....	141
	REFERÊNCIAS	150

APRESENTAÇÃO

DA PRÁTICA QUEIXOSA À PRÁTICA PENSADA PELA TEORIA

Elegemos o tema das contribuições dos estudos da Defectología Soviética voltados à Deficiência Intelectual para a formação do psicólogo e da sua atuação junto à Educação Especial ou ao Atendimento Educacional Especializado, como objeto de pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPI-UEM), no período de 03-2009 a 03-2011. Tivemos como intenção buscar por respostas ou pistas para os desafios que se apresentam a muitos profissionais que atuam nesse campo. Assim, a presente dissertação expõe resultados de uma pesquisa que conta com etapas condizentes a uma investigação de natureza bibliográfica, com ênfase em aspectos históricos e de resgate conceitual.

Esclarecemos ainda que a palavra *Defectología*, segundo Barroco (2007), refere-se a um termo utilizado pelos autores soviéticos e pelo próprio L.S Vygotski¹ (1896-1934), no início e no decorrer do século XX, o qual estaria relacionado a estudos teóricos e metodológicos relativos ao que, hoje, podemos chamar de Educação Especial. Após quase um século, abordar a Defectología e a Psicologia Soviéticas requer que se faça a consideração do contexto econômico-social e político em que os autores elaboraram suas obras, da filosofia e do método de análise assumidos, o Materialismo Histórico-Dialético (BARROCO, 2007).

Os objetivos dessa pesquisa foram: identificar as críticas e proposições de Vygotski e de outros autores contemporâneos seus à defectología soviética, com enfoque à deficiência intelectual; aprofundar nas elaborações teórico-metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural a respeito de como a pessoa com deficiência intelectual aprende e se desenvolve; discutir contribuições para a formação e a atuação do psicólogo junto ao atendimento educacional especializado.

Destacamos que ela está atrelada à Área de Concentração Constituição do Sujeito e Historicidade, a qual objetiva desenvolver estudos e formas de atuação que tenham como norte a compreensão da subjetividade para além dos paradigmas idealistas e positivistas, apreendendo-a como uma construção histórica e, portanto, passível de modificações pelas ações e decisões humanas. Vincula-se à Linha de Pesquisa Constituição Psicossocial da Subjetividade e do Conhecimento e ao Projeto de Pesquisa Psicologia Histórico-Cultural e defectología: estudo das contribuições/implicações teórico-metodológicas soviéticas para a

¹ Não há uma padronização na forma de grafar o nome desse autor russo. Podem ser encontradas de várias formas. Adotaremos Vygotski, porém respeitaremos as grafias das diversas obras utilizadas, quando aqui citadas.

apropriação da linguagem verbal por alunos com deficiências e para a constituição das suas subjetividades (UEM, 2009-2013). Tem como referencial a Psicologia Histórico-Cultural e a Defectología Soviética.

A justificativa para a realização da pesquisa alia-se, principalmente, a uma trajetória profissional que vivenciamos como psicóloga e que esteve relacionada ao âmbito de avaliações psicoeducacionais, tendo início em uma prefeitura municipal do Paraná (2001) e término em uma Escola de Educação Especial-APAE (2008). Em particular, essas experiências encaminharam a procura pelo aprofundamento teórico, por meio do Programa de Mestrado em Psicologia (UEM, 2009-2010). Logo após a graduação, prestamos serviço como psicóloga para avaliar as crianças encaminhadas ao Setor de Psicologia com queixas de dificuldade de aprendizagem e histórico de repetência escolar, para a Secretaria Municipal de Educação de Luiziana, interior do Paraná, sendo que este município possui aproximadamente sete mil habitantes. Além disso, prestávamos atendimento às famílias atendidas pelo Conselho Tutelar, que funcionava no mesmo espaço físico do Setor reservado aos atendimentos psicológicos. Por “coincidência” (ou não) as famílias atendidas pelas conselheiras eram as mesmas encaminhadas para os atendimentos psicológicos.

Um ponto de destaque era o alto índice de faltas injustificadas dos alunos – isso nos lembrava o que Patto (2000) escrevera sobre quanto a escola levava à evasão escolar. Devido a isso, tinham seus nomes enviados pela escola ao Conselho Tutelar, para que este verificasse o porquê de tais faltas. Para constatar essa situação, as conselheiras realizavam visitas domiciliares com essa finalidade. Em muitas dessas visitas pudemos acompanhá-las até a casa das famílias para conhecer o contexto social mais imediato das crianças. As famílias moravam em uma favela dentro da cidade, suas casas tinham como teto uma lona preta e como chão a própria terra, o lampião substituía a luz elétrica, e o fogão diferente do convencional, era de tijolo e lenha, assim como os pés da cama, que era única para todos os integrantes da casa. Eram famílias que viviam de doações e auxílios constantes das Secretarias do Município-Saúde, Ação Social e Educação e da ajuda de moradores que faziam doações direta ou indiretamente para essas famílias “carentes”. Com essas imagens em mente foi se tornando insustentável manter explicações que remetiam aos próprios sujeitos as responsabilidades por seus fracassos na escolarização, ou ainda, aos seus parentes ou grupos mais próximos. As biografias deles estavam sendo escritas num contexto de miserabilidade, e a apropriação do conteúdo escolar não se apresentava como uma necessidade. Posteriormente, descobrimos que a constatação de que a aprendizagem e o desenvolvimento se relacionam intrinsecamente e que o âmbito social é fundante na constituição da mente da pessoa com e sem deficiência

intelectual já havia sido feita por Vygotski (1997) e por Luria (1974), dentre outros. Sem esse conhecimento, restava-nos a inquietação e a indignação, porém sem recursos para fazer a contraposição.

Dos cinco anos em que atuamos nesse município, guardo as lembranças de que era preciso uma Psicologia que não constava em manuais, nem em livros nos quais havíamos estudado – foi, portanto, uma situação bastante marcante e significativa em minha trajetória de vida e profissão, já que, à luz dessa teoria, o sujeito não pode ser considerado como cindido em seu corpo e mente, em sua formação e atuação, em sua profissão e vida social em geral. Tal situação levava a angústias e incertezas por muitas vezes não sabermos como o trabalho do psicólogo, poderia contribuir para o desenvolvimento humano daquelas pessoas – hoje entendemos que ele deveria ser a meta final de sua atuação.

Naquele período outra teoria fundamentava a nossa atuação em Psicologia, a psicanálise. Durante a graduação, essa perspectiva prevalecia sobre as demais, e foi com as ferramentas teóricas da psicanálise que nos formamos em Psicologia. Na prática desenvolvida junto às pessoas encaminhadas pelo Conselho Tutelar e pela escola municipal, era difícil a aplicação dos conceitos psicanalíticos àquelas famílias, com estruturas muito diferenciadas das relatadas em casos clássicos estudados: pais alcoólatras, desempregados, sem condições dignas de moradia, com alguns delitos presentes em suas histórias de vida, ou sob outras condições de grande sofrimento. Alguns dos alunos, frutos dessa realidade, também já possuíam registros de delitos, furto e roubo, agressividade física e verbal presentes não apenas nas fichas das conselheiras tutelares como também marcados em suas biografias – entendidas como de responsabilidade pessoal.

SOBRE A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL VIVENCIADA: A SUPREMACIA DO QI

Quando os alunos vinham ao serviço de Psicologia para realização de avaliações, já possuíamos em mãos uma série de “queixas escolares”, que representavam a falta de credibilidade por parte da escola nesses alunos – verdadeiras profecias auto-realizadoras. Ouvíamos com frequência, que se tratava de crianças que “não tinham jeito”, que eram filhos de famílias desestruturadas e que esse era o principal motivo para não conseguirem aprender. Salientamos hoje que toda família tem uma estrutura, e, no caso, as famílias do processo em questão não condiziam ideário de família burguesa bem ajustada e que a prática era a de identificar aquilo que os alunos não conseguiam dominar. Segundo a teoria vigotskiana,

podemos dizer que o olhar sobre os mesmos demonstrava a concepção de quão limitado era o nível de desenvolvimento real que apresentavam.

Para a realização das avaliações psicológicas em contexto escolar, seguíamos as orientações da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEEd), que se pautava nas orientações do Conselho Federal de Psicologia (CFP), o qual norteia e fiscaliza a prática dos psicólogos indicando quais testes psicológicos, devem ser utilizados durante as avaliações. Dentre eles, os mais utilizados eram o Escala de Inteligência de Weschler²- Wisc III, e Matrizes Progressivas de Raven. Vale dizermos que o mais solicitado pelos encaminhamentos médicos que atendiam essas crianças na Secretaria da Saúde era o WISC III – não era raro que os profissionais da medicina já determinassem qual instrumento o psicólogo deveria empregar para tratamento das crianças-alunos, mas também os médicos, necessitavam de um laudo psicológico que atestasse o comprometimento intelectual verificado através do QI.

Destacamos que o WISC-III é um teste cujo emprego tem sido bastante comum nas avaliações realizadas pelos psicólogos, para o diagnóstico de crianças com necessidades especiais que requerem ou não atendimento em modalidade de ensino especial, seja na escola, clínica, neurológica ou de pesquisa. É utilizado quando se pretende, em uma perspectiva principalmente métrica, avaliar a capacidade intelectual de crianças chegando ao diagnóstico de deficiência intelectual. A concepção de inteligência presente no manual desse teste diz respeito à capacidade do indivíduo em raciocinar, lidar e operar com propósito, racionalmente e efetivamente com o seu meio ambiente. Por esta razão, segundo dados do manual, os subtestes que o compõem foram selecionados com o objetivo de investigar muitas capacidades mentais diferentes, sob o entendimento de que, juntas, oferecem uma estimativa da capacidade intelectual geral da criança.

Podemos pensar quanto, por esta forma, um desempenho ruim na execução dos testes resulta na conclusão de um QI baixo, o que justificava, para alguns profissionais que realizavam as avaliações, a inserção de uma criança em uma escola de educação especial, sendo que os laudos psicológicos nesta modalidade de ensino têm como referência o DSM-IV³. Segundo a descrição do manual desse teste, a característica essencial do Retardo Mental ou Deficiência Mental ou Intelectual é quando a pessoa tem um “funcionamento intelectual

²

³ O DSM-IV é uma publicação da American Psychiatric Association e apresenta critérios de diagnóstico acerca das perturbações mentais, com componentes descritivos, de diagnóstico e de tratamento, sendo considerado uma referência para os profissionais da saúde mental. Juntamente com o CID-10- Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, com direitos pertencentes à Organização Mundial de Saúde, são empregados como referenciais para a Psicologia, ao se falar de saúde mental, bem como dos atendimentos no âmbito da Educação Especial, dentre outras áreas/atendimentos.

(QI – averiguado através do teste WISC-III), significativamente inferior à média”, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança.

Tem-se, de acordo com o DSM-IV, Retardo mental leve: QI entre 50 e 69 (em adultos, idade mental de 9 a menos de 12 anos). Retardo mental moderado: QI entre 35 e 49 (em adultos, idade mental de 6 a menos de 9 anos). Retardo mental grave: QI entre 20 e 40 (em adultos, idade mental de 3 a menos de 6 anos). Retardo mental profundo: QI abaixo de 20 (em adultos, idade mental abaixo de 3 anos). Desta forma, o fator quantitativo predominante nos laudos psicológicos, acabava estigmatizando e rotulando a crianças pelo resto de suas vidas.

Dos subtestes do WISC-III, o de informação e o de conceitos nos instigava quando tínhamos que verificar se uma criança de classe econômico-social baixa (moradora de favela), teria em seu vocabulário os seguintes termos: Hieróglifos, Distância entre São Paulo e Lisboa, apreensão do significado das palavras absorver, migrar, rivalidade, retificação, vangloriar, árduo, iminente, compelir e dilatatório. Teriam aquelas crianças apreendido tais conceitos que os subtestes contemplavam?

Entre outras questões presentes no teste e por ser um instrumento métrico utilizado para mensurar a inteligência humana os questionamentos acerca da nossa atuação na realização de laudos se acirraram.

O desempenho apresentado pelas crianças nos subtestes significariam estimativas da capacidade intelectual, medidas através da somatória dos QI verbal + QI execução e representaria o valor do QI total do avaliando. A soma desses valores de QI representavam o desempenho do avaliando de acordo com uma média esperada estabelecida para a idade cronológica, logo se o avaliando tivesse um maior número de erros nas atividades do que acertos, teria automaticamente um valor de QI baixo, e, portanto, seria classificado como Deficiente Intelectual. Essa prática constava nos laudos, e, desta forma, as crianças carregariam o rótulo e estigmas referentes à deficiência intelectual.

Os anos se passaram, e algum tempo depois nos desligamos daquela prefeitura. Em 2008, começamos a atuar em uma Escola de Educação Especial, onde desenvolvemos atividades também relacionadas a avaliações, as quais nem sempre levavam a um maior conhecimento de como o aluno com deficiência intelectual ou com necessidades educacionais especiais aprendiam e se desenvolviam. Ao iniciar o trabalho e tomar conhecimento dos

alunos e professores que estariam sob nossa orientação, especificamente uma turma de alfabetização inserida em contexto especial nos deparamos com mais de cinco alunos dos quais já havíamos avaliado no contexto de educação regular naquela experiência em prefeitura. Naquele município não havia escola de educação especial, e assim o prefeito disponibilizava ônibus escolar para transportar as crianças que necessitavam de atendimento especial para outro município. Procuramos analisar a avaliação daquelas crianças para entendermos o motivo de tê-los novamente sob nossa responsabilidade, porém, desta vez, inseridos em APAE, tendo recebido o diagnóstico de Retardo Mental Leve por outros profissionais da psicologia.

Observamos aquelas crianças em sala de aula da escola especial e alguns já estavam naquele contexto há mais ou menos um ano; já sabiam ler, escrever, fazer contas e eram líderes da sala auxiliando a professora nas tarefas com os alunos que apresentam dificuldade para aprender. Eram capazes de se comunicar de forma compreensível por todos, tinham independência em todas as atividades de vida autônoma. Diante dessa situação, o questiona-se sobre como aquelas crianças haviam desenvolvido um “retardo mental” ou como se dera a “formação social da mente deficiente”. Seria o teste referido um produtor de deficiências? Ou, teria ele os crivos formais para oficializar um processo anterior de produção das deficiências?

Mesmo que se defenda que os conteúdos formais avaliados nos subtestes verbais e de execução do WISC-III, devem ser ensinados pela educação formal, ficava a me questionar se toda aprendizagem ocorria em nível de igualdade para todos. E mais que isso, se o conteúdo ensinado nas escolas brasileiras diz respeito a uma educação para todos. Indagávamos se a aprendizagem ocorria de modo igual para as pessoas de diferentes classes sociais.

DA IMPORTÂNCIA DA TEORIA PARA O ALCANCE DE RESPOSTAS E PARA NOVAS INDAGAÇÕES

As respostas para essas indagações citadas vieram, sobretudo, com o Mestrado em Psicologia, que oportunizou um contato com a teoria. Pudemos, assim, considerar que os estudos de Karl Marx, que posteriormente deram embasamento filosófico e metodológico para a constituição da Psicologia Histórico-Cultural. Eles permitiram entender que a desigualdade é condição *sine qua non* em uma sociedade de classes antagônicas, e, desse modo, torna-se insuficiente defender a bandeira da igualdade sem alteração das bases fundantes da sociedade burguesa, pois a luta de classes existente inviabiliza a condição

igualitária dos homens. Conforme Meksenas (2003, p.70), seguindo as idéias de Marx, sendo a sociedade capitalista desigual devido à exploração de uma classe social por outra, o processo educativo que se dá dentro da escola também é desigual, pois a escola é uma instituição sob controle da classe dominante, reprodutora das desigualdades sociais. Segundo Marx e Engels (1849) a educação, na sociedade capitalista, é um elemento de manutenção de hierarquia social. O espaço de desenvolvimento e aprendizagem é, pois, também espaço de desigualdades, pois a escola, enquanto instituição, torna-se reprodutora das desigualdades sociais. Todavia, por outro lado e dialeticamente, ela pode-se constituir em espaço também de veiculação e de apropriação do saber e, por isso, permite que se avance para o alcance de um estado diferenciado de consciência.

Os princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, e a liberdade de aprender são apenas componentes de uma ideologia dominante. Mas, na prática social, podemos observar que a igualdade não é algo que se realize de em uma sociedade capitalista. Nesta, a educação reproduz o sistema dominante em forma de ideologia veiculada em conteúdos, valores, etc., refletindo o que se processa no plano da produção material da existência. Podemos dizer que o atual sistema educativo, sobretudo no Brasil, vem confirmando o que se diz sobre reprodução da lógica capitalista, que se firma a exclusão e a dominação. Desde os projetos político-pedagógicos que são postos em desenvolvimento, assim como o próprio conteúdo curricular e, antes disso, as próprias concepções de aprendizagem e de desenvolvimento humanos, de escolarização, passam a legitimar o modo como a sociedade vem se organizando, reproduzindo e perpetuando. Ao contrário disso, o sistema de educação escolar precisa fazer uma crítica ao modo como a presente sociedade se organiza e como a escola se posiciona frente a ela, em busca do enfrentamento a essa lógica.

A própria legislação brasileira preconiza a respeito do acesso dos alunos às escolas. A Lei de Diretrizes e Bases - LDB (nº. 9.394/96) (BRASIL, 1996) prevê a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, assim como a educação. Esta é considerada como dever da família e do Estado - inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e têm por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ante o exposto pela LDB, indagamos: como podemos alcançar essa igualdade tão falada e preconizada? Sabemos que ela compõe um ideário, no entanto, se o sistema educacional se compromete com ela, bem como com o acesso igualitário à escola, ainda é

preciso que se atente aos conteúdos, à metodologia de ensino, à avaliação, dentre tantos outros aspectos.

Considerando o que vimos expondo e a necessidade de uma psicologia crítica e de uma educação emancipadora, notamos quanto ainda há muito a se investigar no âmbito da psicologia e da própria educação para o desvendamento e a superação dos fatores que geram e perpetuam a ideologia dominante. Nesse sentido, nada pode ser pensado como natural, mas como resultante de múltiplas determinações. Se aplicarmos esse entendimento à nossa experiência profissional, apresentada inicialmente, podemos dizer que não nos parece uma coincidência que as crianças que recebem diagnóstico de deficiência intelectual pertençam a classes sociais mais pobres. Assim sendo, podemos perguntar: a deficiência intelectual nessas crianças não acaba sendo fruto de uma situação sócio-cultural ou, ainda, de uma educação deficiente, que se firma sobre concepções de aprendizagem e de desenvolvimento que se coadunam com a ideologia dominante? Essa ideologia justifica que as posições socioeconômicas que as pessoas ocupam resultam de suas capacidades individuais, que se constituem por fatores como: hereditariedade, dom, esforço, força de vontade, etc.

A teoria vygotskiana, pautada no método histórico-dialético, põe em dúvida essa ideologia e oferece elementos teóricos explicativos para se enfrentá-la – algo que exporemos posteriormente.

Se atentarmos para os dados estatísticos, com o propósito de desvendar o que se apresenta na aparência, também podemos encontrar elementos que nos levam a não tomar os fatos e fenômenos humanos como naturais. Por exemplo, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), há 600 milhões de deficientes físicos no mundo. Cerca de 600 milhões de pessoas, ou seja, 10% da população mundial são deficientes físicas. Segundo a OMS, 80% dessas pessoas vivem nos países pobres ou em desenvolvimento. Não podemos considerar como coincidência, mas revelador das condições objetivas de vida (pobreza, conflitos e guerras, etc.). Isso não é ocultado pela OMS, pois, são assinaladas disparidades entre países ricos e pobres e entre zonas urbanas e rurais. É importante dizermos que, deste número, apenas 1% a 2% têm acesso a serviços de readaptação. Essa relação entre deficiência e pobreza é tema muito bem destacado no Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes⁴, e oferece informações alarmantes, bem como lembra o discurso mundial à ação preventiva da saúde pública. Vale a leitura destes parágrafos do referido Programa de Ação Mundial:

⁴ http://www.direitoshumanos.usp.br/documentos/tratados/deficientes/programa_acao_mundial.html

Menos de 80 por cento do total das pessoas deficientes vivem em zonas rurais isoladas dos países em desenvolvimento. Em alguns deles, a proporção de pessoas deficientes é calculada em até 20% e, se incluirmos famílias e parentes, os efeitos negativos da deficiência podem afetar 50% do total da população. (PROGRAMA DE AÇÃO MUNDIAL)

Essa relação entre condições objetivas de existência e a manifestação ou produção da deficiência chama atenção. Patto (2000), uma das pioneiras a discutir a produção do fracasso escolar no Brasil, escreve que essa escolarização faz parte da exclusão dos alunos das camadas mais baixas sem direito a uma educação de qualidade, seja por meio de uma educação regular ou especializada, instaurando a seleção do processo educativo. Muitas vezes os próprios professores possuem uma representação equivocada da pobreza: “pois professores (que) ainda têm uma visão preconceituosa da pobreza (...) são formados no interior de concepções científicas tradicionais do fracasso escolar (...) segundo as quais a marginalidade social é expressão de deficiências biopsicológicas individuais, aderem com facilidade a uma visão medicalizada das dificuldades de escolarização das crianças das classes populares (p.66).

DO CONTIDO NAS SEÇÕES

Exposto o percurso de nossa formação inicial e atuação, destacamos a seguir o modo como apresentaremos o que alcançamos com os estudos realizados ante a pesquisa bibliográfica.

Na primeira seção temos como propósito maior buscar subsídios que contribuam para a formação e atuação do psicólogo no âmbito da Educação Especial ou de Atendimento Educacional Especializado. O objetivo contempla em recuperar aspectos históricos da constituição da Psicologia, visto que a prática psicometrista criticada, a qual enfatiza o uso de testes padronizados de inteligência e de personalidade, predominante nas avaliações psicoeducacionais, não se instituiu de modo espontâneo. Ela decorre da influência do modelo médico e clínico de se conceber a aprendizagem e o desenvolvimento humanos, e do próprio papel social da ciência psicológica.

Na segunda seção a intenção foi buscar em outros tempos históricos, a compreensão de como os homens concebem as deficiências, em acordo com as condições sócio-históricas apresentar as elaborações teóricas de Vygotski acerca das deficiências, de forma a contribuir para profissionais que atuam na modalidade de atendimento especializado. Destacamos que esse capítulo é o de maior relevância. Pois trata especificamente da questão da DI, a partir da

teoria vygotskiana. Pensamos que a referida teoria pode oferecer aos profissionais que atuam nessa modalidade uma visão diferenciada do desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiências. Lembramos que Vygotski assim como Marx, lutavam pela emancipação humana independente de classes sociais. No caso de Vygotski, o autor primava pelo atendimento educacional emancipador independente da pessoa ter ou não deficiência.

A terceira seção discorre sobre a questão metodológica na teoria vygotskiana, expondo o método de análise utilizado por Vygotski para compreensão das Funções Psicológicas Superiores (FPS), buscando entender como o autor explica o desenvolvimento humano de modo a contribuir para o trabalho dos psicólogos que atuam no processo de avaliação psicoeducacional em Escolas de Educação Especial. Dessa demanda surgiu a necessidade de um novo *fazer* psicológico, não apenas pautado em testes psicométricos, mas que promovesse uma nova relação entre avaliador-avaliando.

INTRODUÇÃO

DOS ESTUDOS SOBRE A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Nós destacamos que os objetivos da presente pesquisa foram direcionados para a identificação das críticas e proposições de Vygotski à defectologia russa, com enfoque à deficiência intelectual; o aprofundamento nas elaborações teórico-metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual e para a identificação de contribuições para a formação e a atuação do psicólogo junto ao atendimento educacional especializado.

Lembramos que, segundo Lakatos e Marconi (1996, p.57), as informações resgatadas de outros momentos históricos são provenientes de órgãos que as realizaram e englobam todos os materiais escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica. Podem ser encontrados em arquivos públicos e particulares, assim como em fontes estatísticas compiladas por órgãos oficiais e particulares. Em nosso caso, investigamos as contribuições que Vygotski e seus colaboradores ou continuadores ofereceram sobre o modo de se compreender o desenvolvimento humano diferenciado pela deficiência, com ênfase na área intelectual. Desse modo, contamos com manuais de história, com textos do próprio autor e de alguns pesquisadores que colaboraram diretamente com ele e que deram prosseguimento aos seus estudos: A. N. Leontiev (1903-1979), A. R. Luria (1902-1977), e de autores contemporâneos que os citam. Também contamos com documentos oficiais do governo brasileiro, como leis, diretrizes, e com escritos de autores brasileiros que abordam sobre a nossa temática.

A dimensão da diferença entre uma abordagem nessa perspectiva histórica cultural e as outras, mais recorrentes, pode ser alcançada a partir de alguns aspectos, considerados a seguir. Encontra-se em Gatto (2009) que inúmeros exemplos de propostas teóricas e de intervenção que priorizam ou atentam-se mais ao aspecto biológico na explicação do desenvolvimento e aprendizagem do homem constituem importante influência na compreensão que os educadores têm acerca das deficiências, especialmente dentro das práticas em instituições de Educação Especial.

Conforme visto em Volkmar (2004), o pressuposto fundamental, presente na formação e atuação de educadores e de psicólogos, tem sido o da primazia do aparato biológico e das predisposições inatas ao desenvolvimento, já que a ênfase está nos processos

maturacionais. Isso subsidia muitas concepções de desenvolvimento, normal e anormal, a exemplo da Psicanálise, da Epistemologia Genética de Jean Piaget, do Comportamentalismo, entre outras, considerando-se a frequência com que são observados na população como critério de inclusão em determinada classificação e diagnóstico. Por essas perspectivas, os tratamentos e as intervenções recomendados encontram-se especialmente na linha da Análise Aplicada do Comportamento, com avanços reconhecidos nos estudos sobre diagnóstico, genética, psicofarmacologia e neuropsicologia, mesmo que se saiba que ainda há muito a fazer como diretrizes futuras. Essas propostas, ainda que reconheçam a importância dos processos educacionais, não deixam de se pautar na questão orgânica como determinante, ou no meio social imediato.

Da mesma forma, sob outra perspectiva teórica, um argumento que depõe a favor de uma revisão da validade irrestrita das análises organicistas que embasam os pressupostos educacionais para os indivíduos que apresentam peculiaridades em seu desenvolvimento, especialmente os deficientes intelectuais, é o fato de o processo de biologização da sociedade se difundir tão rapidamente e ser facilmente aceito “[...] por trazer a mesma ideologia que permeia todo o sistema de preconceitos que opera na vida cotidiana de cada homem”, sendo incorporada “[...] com grande facilidade, sem conflitos ideológicos”, infiltrando-se no “[...] ‘bom-senso’, no ‘senso comum’, termos usualmente empregados para nomear/escamotear esse sistema de preconceitos no qual opera o pensamento do homem em sua vida de todo dia” (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 26).

Entendemos, portanto, que, dada a formação e a prática vigentes do profissional que atua na psicologia escolar, não basta apenas descrever como este processo vem sendo realizado na atualidade e que se encontra publicado em periódicos, anais de eventos e livros. Antes, é necessário trazer à tona discussões, à luz da perspectiva histórico-cultural, que permitam verificar a pertinência ou não de se recorrer a explicações sobre a não-aprendizagem e o não-desenvolvimento que tornam natural e de cunho meramente biológico a deficiência intelectual.

O recuo a outro tempo histórico, especialmente ao momento em que Vygotski e seus colaboradores escreveram sobre as deficiências, é de interesse. Isso porque o conhecimento teórico que desenvolveram a respeito da Defectología permitia uma nova perspectiva, que desamarrava os indivíduos de uma condição biológica determinante e os liberava para realizarem suas potencialidades, tendo por norte a formação do homem cultural (VYGOTSKI e LURIA, 1996). Quando optamos por explicações que naturalizam as deficiências, reduzindo

o homem com deficiência a seu cérebro biologicamente comprometido, tendemos a negar as possibilidades de formação de potencialidades culturais.

Vygotski e seus continuadores mais próximos fizeram críticas ao entendimento do desenvolvimento humano pautado apenas em aspectos genético-biológicos e na sua apreensão e explicação por meio de critérios quantitativos. Os referidos psicólogos apontavam que mesmo após a Revolução de Outubro de 1917, a valorização de testes ocidentais para mensuração do quociente de inteligência – QI – se fazia bastante notória na Rússia e países que compunham a União Soviética (BARROCO, 2007). Como havia mudado o sistema de governo, derrubando-se o czarismo, era preciso também enfrentar as concepções burguesas de homem e de sociedade (presentes na prática da avaliação meramente quantitativa) que eram vigorosas na educação e na psicologia. Uma das áreas que mereceu atenção dos psicólogos críticos era referente ao modo como se empreendia a avaliação de alunos diferenciados em seus desenvolvimentos.

Essa crítica pode ser fecunda nos dias atuais (século XXI), pois o propósito do psicólogo, ao se deparar com a aprendizagem e o desenvolvimento diferenciados de algumas pessoas, pauta-se ainda no mero diagnóstico quantitativo, com base no QI, subsidiado por uma base teórica de que ambos [aprendizagem e desenvolvimento] possam e devam ser mensuráveis, e que são a mera expressão de uma carga individual e de base orgânico-genética, como já denunciaram Patto (1990, 2005), Souza (2000, 2002), Machado e Souza (1997); Tanamachi, Proença e Rocha, (2000); Meira e Antunes (2006); Souza (2007); Machado, Fernandes e Rocha, (2007). Marcondes (2008.) dentre outros.

Das autoras que publicaram textos na contra-mão dessa lógica instituída que criticamos, destacam-se Patto (1990, 2005), Boarini (1993), Cunha (1993), Yazlle (1997), Bock (1999) Souza (2000, 2002), Meira (2000), Mazzota (1996), (Machado e Souza, 1997; 2000), Tanamachi, Proença e Rocha, 2000), Meira (2000, 2006) e Antunes, (2006); Facci (2006); Barroco (2007b); Souza, (2007); Machado (1994), Fernandes e Rocha, 2007). Marcondes (2008.), Tuleski, Eidt (2007) dentre outros. Lembramos que o próprio Vigotski, na década de 1920, já denunciava quanto à ciência psicológica que tinha uma ação histórica eficaz para referendar e perpetuar um entendimento apenas aparente da constituição da sociedade e do próprio psiquismo humano (VYGOTSKI, 1997).

PUBLICAÇÕES BRASILEIRAS NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

Na busca de sabermos sobre publicações que citam Vygotski, encontramos um artigo que faz um levantamento bibliográfico a respeito de trabalhos vygotkianos publicados no Brasil, de autoria de Mainardes (1999)⁵. Do que se observa, o texto teve como intenção: “oferecer ao leitor uma visão, mesmo incompleta, de trabalhos produzidos no Brasil em torno das idéias de Vigostki” (1999, p. 01).

Conforme afirma Mainardes (1999), a teoria de Vygotski começou a ter entrada no Brasil, de modo lento, na segunda metade da década de 1970. Na década de 1980, em universidades como Unicamp e PUC/SP, foram se formando grupos de estudiosos da obra desse autor que influenciaram a formação de outros grupos em outras universidades de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Segundo Mainardes (1999), o contexto histórico e político da década de 1980, principalmente com o processo de redemocratização do país, oferecia condições favoráveis à retomada das discussões educacionais numa perspectiva crítica, assim como à implementação de medidas inovadoras nos sistemas de ensino e à reação contra o dogmatismo teórico que predominara na década anterior.

Mainardes (1999), pontua que em 1984, a editora Martins Fontes publicou a versão brasileira de *Mind in Society (A formação social da mente)* e, em 1987, a de *Tought and Language (Pensamento e linguagem)*, permitindo o primeiro acesso às idéias de Vygotski.

Isso nos parece relevante, pois Mainardes (1999) esclarece também que, no final da década de 1980 e início da década de 1990, algumas redes de ensino basearam-se em contribuições desta teoria para a definição de propostas curriculares. No início da década de 1990, têm-se as primeiras publicações sobre Vygotski, principalmente artigos: em parte, tratando de questões conceituais e metodológicas e, em parte, de pesquisas tendo como referencial as idéias de do autor.

Através desse levantamento bibliográfico, Mainardes (1999) conclui que, as poucas obras de Vygotski disponíveis em português, advém de tradução de textos americanos, alguns deles incompletos, somado ao fato de serem essas obras de leitura aparentemente fácil e de o leitor frequentemente não atentar à fundamentação marxista que marca o pensamento de Vygotski. Essas nuances, acabam por explicar e comprometer as leituras que revelam os

⁵ Reprodução parcial de um trabalho de pesquisa realizado por Jefferson Mainardes e publicado em J. B. Martin (org.) "Na perspectiva de L. S. Vygotsky", (1999).

trabalhos ditos de orientação vygotskiana. Para este pesquisador, a rápida difusão das idéias de Vygotski no Brasil nem sempre ofereceu uma compreensão mais profunda do seu pensamento.

Das obras citadas, pela pesquisa, temos que no período de 1986 a 1998, o autor identificou dezessete teses e quarenta e quatro dissertações, uma grande parte apresentadas à Faculdade de Educação da Unicamp (22) orientadas por docentes do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL). Para Mainardes (1999), em geral, as dissertações e teses apresentam importantes reflexões que contribuíram para o aprofundamento de questões conceituais e metodológicas. Ao autor coloca ainda que, muitas delas tematizam questões de aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar, o papel da linguagem, as interações e mediações sociais, os processos de significação, o jogo simbólico, o desenho infantil.

Freitas⁶ (2003) realizou um trabalho dessa natureza, mas em relação aos textos publicados nas reuniões da Associação nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPEd, onde analisou a produção de trabalhos com base no pensamento de Vygotski encontrada desde a 21^a até a 26^a, no período entre 1998 a 2003. Segundo a autora, este recorte de tempo permitiu o acesso aos textos em sua íntegra, os quais começaram a ser disponibilizados, de uma forma sistemática, a partir de 1998.

A análise de Freitas (2003), objetivou compreender como esse referencial teórico estava sendo apropriado pelos autores participantes desse evento da área da Educação, que é significativo por expor o que os Programas de Mestrado e Doutorado estão produzindo. A pesquisa delimitou o foco de estudo em dez Grupos de Trabalho: Didática; Educação de Crianças de 0 a 6 anos; Formação de Professores; Alfabetização, Leitura e Escrita; Educação Fundamental; Educação Especial; Educação e Comunicação; Educação de Pessoas Jovens e Adultas; Educação Matemática e Psicologia da Educação.

Conforme Freitas (2003), nas seis Reuniões analisadas, foram apresentados ao todo 1047 textos, sendo que destes, 87 trabalhos (8,31%) trazem Vygotski como referência. Outro dado, que torna significativo esse resultado, é perceber que, num evento específico da área da Educação, dos vinte GTs da ANPEd, dez GTs (50%) contam com a presença de Vygotski entre seus trabalhos e isso se apresenta num movimento contínuo, que vai da 21^a até a 26^a Reunião. Um maior percentual de produção vygotskiana (13,77%) foi encontrado na 23^a

⁶ Este trabalho foi desenvolvido no interior da pesquisa "Letramento Digital e aprendizagem na era da Internet: um desafio para a formação de professores", em andamento no grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC), da Faculdade de Educação da UFJF, coordenado pela professora Maria Teresa de A. Freitas e que conta com o apoio do CNPq e Fapemig. Para a coleta e tabulação de dados foi importante o trabalho das bolsistas de IC: Damares Aparecida Campos, Mirella do Vale Perotta (PIBIC/CNPq) e Roberta Bertges Amaral (BIC/UFJF).

Reunião; e na 25ª Reunião, a porcentagem menor (5,81%). Mas em 2003, na 26ª Reunião, o interesse foi retomado (8,14%). Só na 21ª Reunião não houve apresentação de trabalhos encomendados focalizando o pensamento de Vygotski, mas a soma dos trabalhos encomendados das cinco reuniões seguintes, marcou visivelmente esse tipo de produção. Foram ao todo dez trabalhos encomendados equivalendo a 12,35% de um total de 81. É interessante observar que na 22ª Reunião foi expressiva a presença de trabalhos encomendados: 45,45%, pois, dos onze trabalhos encomendados, cinco versavam sobre Vygotski. Os textos trazendo a perspectiva de Vygotski sempre estiveram incluídos, embora em pequenas porcentagens, nas seções de pôsteres de todas as seis reuniões, o que pode ser comprovado pelo total geral de 4,79%. Nos trabalhos apresentados nos GTs, os textos vygotkianos aparecem com mais força do que nos pôsteres, oscilando entre três (3,19 %) na 25ª Reunião e chegando a 21 (19,44%) na 23ª Reunião. No total do período, os trabalhos apresentados atingiram o número de 63 (9,35%). Observo ainda que a maior incidência de presença de Vygotski nas seções de pôsteres foi na 25ª Reunião: Quatro (9,09%); entre os trabalhos encomendados foi na 22ª Reunião: Cinco (45,45%); e entre os trabalhos apresentados foi na 23ª Reunião: 21 (19,44%). Analisando a produção total de cada GT, no conjunto das seis reuniões, pude concluir que três GTs concentram de modo expressivo os textos sobre Vygotski: GT-20 Psicologia da Educação: vinte (18,02%); GT-10 Alfabetização, Leitura e Escrita: dezessete (15,74%); GT-15 Educação Especial: treze (13,54%).

Freitas (2003), afirma que a maior incidência de textos vygotkianos nesses GTs pode ser compreendida da seguinte forma: Vygotski é um autor da psicologia que, criticando as tendências psicológicas de seu tempo, se propôs a construir uma nova teoria psicológica que atendesse o homem como um todo: corpo e mente na sua interação com a cultura e o social. Freitas afirma ainda que a teoria psicológica é também considerada como uma teoria educacional. Para a autora em questão, isso explica um maior interesse sobre esse autor num GT cujo foco é a Psicologia da Educação. A pesquisadora analisa também que no GT 10, grupo que trata especificamente das questões da alfabetização- leitura e escrita, as referências a Vygotski são naturalmente esperadas.

Ainda de acordo com as interpretações de Freitas (2003), outra grande preocupação do autor russo foi com a Educação Especial, deixando em sua obra um livro específico sobre o assunto: Fundamentos de defectología (VYGOTSKI, 1997).

Segundo Freitas (2003) Vygotski, especificamente nesta temática apresenta uma posição de vanguarda, avançada para sua época, em relação ao deficiente, por ele considerado não como deficiente, mas diferente, mostrando que essa diferença não é tanto física,

biológica, mas principalmente social, no plano da insuficiente interação com o outro, com a cultura. Restaurada essa interação, a deficiência apresenta-se de forma positiva, centrada nas suas possibilidades e não em suas dificuldades. Freitas (2003), tal fato se justifica plenamente por sua presença significativa no GT 15, Grupo de Educação Especial.

Freitas (2003), elenca o interesse dos Grupos nas produções vygotskianas em ordem decrescente, o GT 07 — Educação de crianças de 0 a 6 anos: nove (8,82%); GT 19 — Educação Matemática: seis (8,00%); GT 18 — Educação de Pessoas Jovens e Adultas: sete (7,53%).

Segundo Freitas (2003), a obra de Vygotski focaliza a criança de um modo especial, preocupando-se com o desenvolvimento das funções mentais superiores, da linguagem, abordando a temática dos jogos e brincadeiras e da imaginação, o que pode explicar a sua presença num GT dedicado à educação infantil. Para essa pesquisadora, a obra traz uma nova concepção de desenvolvimento como algo complexo e contínuo, com grande ênfase no papel do meio, da cultura, o que conseqüentemente traz implicações para a educação de jovens e adultos. No GT 19, de Educação Matemática, os textos vygotskianos talvez representem a busca por uma matemática mais relacionada com o cultural e que possibilite uma efetiva aprendizagem.

O interesse pela obra de Vygotski no GT 08 — Formação de Professores: quatro (2,80%) — está em uma fase inicial. Talvez isso possa se desenvolver à medida que seus participantes comecem a compreender a importância que Vygotski confere ao professor e como ele pode contribuir para uma formação docente mais contextualizada, crítica e reflexiva. Por outro lado, parece que o autor já vai ganhando confiança no GT 13 Educação Fundamental: cinco (4,76%) e também no GT 4 Didática: quatro (4,08%). O GT no qual sua penetração é ainda muito pequena é o GT 16 Educação e Comunicação, com apenas dois (1,72%).

Ainda sobre a pesquisa, no que diz respeito aos livros que fundamentam os trabalhos científicos, foram destacados pela autora que até o final da década de 1980, as editoras brasileiras tinham publicado a tradução de apenas três livros de Vygotski, sendo que a editora Martins Fontes foi a responsável pela publicação de Formação social da mente, cuja primeira edição data de 1984, e de Pensamento e linguagem, lançado em 1987. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem foi publicado em 1988 pela Editora Ícone.

Acerca das referências bibliográficas dos textos analisados, a mesma pesquisa informa que dos 87 textos com base em Vygotsky, apresentados nas Reuniões da ANPEd, encontrei indicações de que os livros do autor mais citados são Formação social da mente com

41 citações (47,13%) e Pensamento e linguagem com 33 citações (37,93%), sendo que sua tradução completa feita por Paulo Bezerra, direto do russo e publicada em 2001 pela Martins Fontes com o título de A construção do pensamento e da linguagem, foi citada duas vezes (2, 30%), o que eleva esse resultado para 35 citações, portanto, 40,22%.

Dos dados expostos pela pesquisa, sobre os temas de interesse para Educação Especial, destacamos como sendo de grande relevância para a presente dissertação, *Fundamentos de defectología, Tomo V das Obras Escogidas* (VYGOTSKI, 1997), o qual foi citado treze vezes (14, 08%), quase que especificamente pelos autores do GT de Educação Especial, ocupando o terceiro lugar em ordem de citação, portanto sendo de menos interesse pelos estudiosos. Em seguida aparecem com nove citações (dez, 34%) os livros *Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem e Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* presente na edição espanhola de suas obras completas *Obras Escogidas Tomo III* (1995). E citados cinco vezes (5,75%) estão *Teoria e métodos em psicologia* e uma tradução em espanhol *La imaginación y el arte em la infância* publicado no México em 1987. Com quatro citações (4,68%), aparece o livro: *Estudos sobre a história do comportamento*, que é um trabalho conjunto de Vygotsky e Luria (1996). Em seguida com duas citações (2, 38%), há o livro *Desenvolvimento psicológico na Infância* (1998). Outros livros do autor são citados apenas uma vez.

Freitas (2003), conclui que os dados da pesquisa, possibilitam considerar que apesar do expressivo aumento de publicações de outras obras de Vygotski em português e do acesso a outras traduções em espanhol entre 1998 a 2003, nos textos apresentados nas Reuniões da ANPEd, durante esse mesmo período, os autores continuam se referindo basicamente apenas a dois livros: Formação social da mente e Pensamento e linguagem.

Para Freitas (2003), quando os autores centralizaram seus conhecimentos apenas nesses textos, não conseguem uma maior apreensão do pensamento do autor em seu conjunto.

Ainda sobre pesquisas publicadas na perspectiva vygotskiana, interessou-nos como o processo inicial de entrada da pessoa com deficiência no atendimento especializado vem sendo abordado. Neste sentido, o enfoque na avaliação psicopedagógica ou psicoeducacional mereceu atenção.

Objetivando localizar artigos que tratavam da avaliação das queixas escolares, através de consultas a periódicos de Psicologia e Educação, destacamos pesquisas realizadas por Facci e Silva (2006) e Facci e Roma (2005, 2006). Segundo as autoras, quando se trata desse tema, a visão psicométrica é a que mais tem se destacado.

Em pesquisas em 2488 artigos de periódicos de Psicologia, Facci e Silva (2006) constataram que somente 6,43% dos trabalhos continham, em suas referências, Piaget, destacando principalmente conteúdos relacionados à Teoria da Moralidade, noções físicas e matemáticas e desenvolvimento cognitivo, e não o processo de avaliação.

Facci e Roma (2005) constataram que a partir de 1980 foram poucas as produções que mencionaram os autores russos. Dos 3092 artigos pesquisados, apenas 122 continham em sua bibliografia pelo menos um ou mais de um ou os três autores russos Vygotski, Luria e Leontiev. Assim, os artigos que apresentavam pelo menos um desses três autores, constituíram apenas 3,5% do total de artigos pesquisados, e apenas 0,11% estava relacionado à questão da avaliação psicopedagógica. Em pesquisa posterior, as mesmas autoras (FACCI & ROMA, 2006), ao analisarem 1663 artigos, concluíram que apenas 4,87% continham em sua bibliografia pelo menos um ou mais de um ou os três autores russos. Os artigos que faziam menção a Piaget totalizaram 43 (2,58%) e os que tratavam da avaliação psicológica foram apenas 15 (0,90%).

As autoras acima referidas, concluíram com os dados das pesquisas mencionadas, que as queixas escolares têm sido pouco investigadas por psicólogos brasileiros e, quando analisadas, guardam em seu arcabouço a visão psicometrista já presente na origem da Psicologia na área educacional, a qual tinha como grande preocupação procurar as causas da não-aprendizagem utilizando recursos de testes psicológicos para medir inteligência. Partindo de uma abordagem psicométrica, pode-se remeter a uma concepção inatista do desenvolvimento, a qual, conforme menciona Rego (1995), se caracteriza por compreender que os fatores maturacionais e hereditários são responsáveis pela constituição do ser humano e do processo de conhecimento.

Pelo exposto, podemos dizer que a importância da Psicologia parece se reduzir à quantificar e da escola a identificar quanto a hereditariedade determina a aprendizagem e impõe a prática de encaminhamentos e atendimentos extra-escolares.

Com o apresentado por Mainardes (1999), Freitas (2003), Facci e Silva (2006) e Facci e Roma (2005, 2006), podemos verificar que ainda há muito a se investigar quando a temática se refere à importância da teoria vygotskiana para o atendimento educacional de pessoas com deficiência intelectual. Esse atendimento, se tomado por uma perspectiva histórico-cultural, ainda não se encontra suficientemente investigado e fundamentado.

Ainda expondo dados de pesquisas, no que se refere às idéias centrais de Vygotski presentes em textos científicos, tem-se segundo Oliveira (1993) que: a) as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; b) o

funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico; c) a relação homem-mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos. Através do seu conceito de zona de desenvolvimento proximal (distância entre o nível real de desenvolvimento determinado, pela solução de problemas, de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução destes, sob a orientação ou colaboração de adultos). Todavia, para Duarte (2001) Tuleski (2002), Facci (2003) o fundamental é que os estudos referentes a esse teórico não neguem a base marxista e histórica que o mesmo assume em sua obra.

A esse respeito, estamos em acordo com os autores, já que não se podem entender os conceitos vigotskianos e nem suas propostas sem considerarmos o contexto de sua vida e obra. Entendemos que o método empregado pelos autores da teoria vigotskiana, que elege um dado objeto de acordo com as demandas da prática social, que o descreve, que põe em relação os múltiplos determinantes envolvidos, que acompanha a sua gênese e desenvolvimento, permite a compreensão do psiquismo humano como sendo historicamente construído. Por meio dele, é possível compreender como se formam e perpetuam explicações que priorizam pela naturalização da formação do psiquismo, com vistas à sua superação.

A OPÇÃO PELA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

O caminho teórico metodológico que a Psicologia Histórico-Cultural assume põe em relação o modo como os indivíduos se desenvolvem, o rumo que toma seus desenvolvimentos, com a prática social. Não é descartada a importância da constituição biológica de cada um, mas as funções biológicas elementares com as quais os sujeitos são equipados desde o nascimento são reposicionadas, não lhes cabendo um papel determinante para que se dê o não-ensino e a não-aprendizagem. Essa opção metodológica aponta para uma necessidade própria, construída ao longo de nossa prática profissional em Psicologia Escolar, qual seja, a busca por subsídios teóricos que contribuam para a superação das condições atuais no tocante à avaliação psicoeducacional. Consideramos que seja possível a formação de alunos e de professores com maior consciência de suas ações, de suas histórias escolares, das histórias de seus desenvolvimentos, bem como a de outros indivíduos, e que isso esteja presente no processo avaliativo.

Em decorrência, trabalhar em busca dessa conscientização refere-se a uma ação educativa que explicita as relações dialéticas presentes no real e, portanto, geradoras deste ambiente/realidade/mundo objetivo, permitindo sua compreensão e apontando possibilidades

de superação da situação atual. Desse modo, podemos considerar o quanto a Psicologia Histórico-Cultural tem como empreendimento principal a superação do caráter natural do desenvolvimento humano, e que também lançou luzes sobre a viabilidade de se intervir junto a indivíduos limitados biológica ou organicamente em algumas funções motoras, sensitivas, e/ou corticais superiores (LURIA, 1981).

A opção pela radicalidade visa superar uma visão superficial, pautada em impressões imediatas, imprecisas e fragmentárias, não basta para analisar criticamente as situações e circunstâncias que se apresentam o processo de avaliação. É necessário que se vá ao fundamento, às bases que dão sustentação ao problema e que determinam sua manifestação como fenômeno na realidade (BARROCO, 2007). A radicalidade pauta-se na concepção de crítica radical preconizada por Marx, em *A Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, na qual afirma que “ser radical é agarrar as coisas pela raiz” (MARX, 2005, p. 151). Nesse sentido, a essência de um fato ou fenômeno só pode ser compreendida por meio do estudo de sua gênese, analisando como se deu seu desenvolvimento e identificando quais fatores condicionaram sua manifestação.

Embora sob outra linha teórica, concordamos com Luna (2002, p. 32) quando afirma que o referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades. Os vieses teóricos de um pesquisador se refletem nos problemas de pesquisa e fazem-no enveredar por procedimentos metodológicos diferentes. As decisões são puramente decorrência do problema formulado e este só se explica devidamente em relação ao referencial teórico que deu origem a ele. Qualquer tentativa de confronto entre método e técnica de pesquisa, portanto, só poderá ser resolvido levantando-se em conta objetivos contidos no problema e a capacidade e explicação do referencial teórico. Desta forma, a escolha ou opção por um método de pesquisa se relaciona com a própria formação de cada pesquisador, e os procedimentos conforme seu objeto de investigação. Sendo assim, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida - a reflexão deve utilizar elementos teóricos. Neste sentido o método pode ser chamado de caminho, e, nele, o veículo utilizado é a teoria.

A teoria eleita possibilita pensarmos outras formas de intervenções avaliativas, por conseguinte, outros resultados e procedimentos devem decorrer. Com base na tese de que a educabilidade provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é preciso superar a prática recorrente que reduz a não aprendizagem e o não desenvolvimento apenas aos limites individuais e biológicos.

Perguntamos, portanto, com a pesquisa, quais são as contribuições de psicólogos soviéticos, como as de Vygotski, e de seus colaboradores e continuadores mais próximos que fizeram a crítica ao entendimento do desenvolvimento humano pautado apenas em aspectos genético-biológicos e na sua apreensão e explicação por meio de critérios quantitativos. Esses psicólogos apontavam que mesmo após a Revolução de Outubro de 1917, a valorização de testes ocidentais para mensuração do quociente de inteligência – QI – se fazia bastante notória na Rússia e países que compunham a União Soviética (BARROCO, 2007) e o seu emprego até hoje parece ser a principal atividade do psicólogo junto à Educação Especial. Os psicólogos críticos soviéticos consideravam que a base para a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento humanos era reconhecer que o indivíduo nasce com um equipamento biológico, e sobre este se é que formará como homem cultural, condizente a uma dada época e cultura. Esses psicólogos soviéticos, que iniciaram seus estudos sobre como se forma o que é propriamente humano nos homens, ou como as funções psicológicas superiores se desenvolvem, defenderam algumas teses acerca dessa formação social da mente. Pautaremos, doravante, nas teses defendidas por Vygotski para estar expondo as bases metodológicas que pretendo empregar em minha pesquisa.

Para responder a essas questões, a Teoria Histórico-Cultural, se apresenta como fecunda. Delimitando o universo, da pesquisa aqui abordada, contou-se com leituras e análises de escritos de Vygotski, contidos em Obras Escogidas, como o Tomo IV, no que diz respeito à construção dos conceitos relacionados às Funções Psicológicas Superiores (FPS), como, também, a compreensão de alguns conceitos pertinentes às discussões referentes a deficiência intelectual, contidas no Tomo V. E ainda, a busca pelo entendimento do método em Vygotski, a partir das obras: a Crise da Psicologia, Tomo I publicado em separado na língua portuguesa. (VYGOTSKI, 1997).

As leituras do Tomo V, forneceram-nos elementos para pensar a Deficiência Intelectual na perspectiva da história e da cultura. Aprender como Vygotski entendia a deficiência intelectual, e como podemos ao fim dessas análises, identificar ao psicólogo e ao pedagogo avaliador nortes para se pensar a inteligência e deficiência intelectual no processo de avaliação psicoeducacional. Pensa-se que essas são as leituras obrigatórias da obra vigotskiana, as quais fornecerão subsídios teóricos para o entendimento sobre as possíveis contribuições teóricas para o processo de avaliação psicoeducacional na atualidade.

Na busca e compreensão de elementos teóricos que contribuam para uma prática de avaliação psicoeducacional diferenciada da que se apresenta na atualidade, observa-se na década de 1980, um maior interesse pelas publicações dos textos de Vygotski, por

profissionais inseridos na Educação Brasileira, sejam psicólogos ou educadores. No entanto, há teóricos, como Duarte (2001), Tuleski (2002), Facci (2000) que explicitam a apropriação inadequada das obras vygotskianas, seja por motivo de traduções, seja por relacionar a teoria a outras não compatíveis à base filosófica marxista que a embasa e direciona. Conforme pode ser visto, nas afirmações de Tuleski (2002): a revisão literária do pensamento desse mesmo autor tem revelado diferentes interpretações que muitas vezes descaracterizam suas bases teórico-metodológicas.

O MÉTODO INSTRUMENTAL

Apresentamos nessa pesquisa o método especificamente utilizado por Vygotski para analisar o psiquismo humano, o método instrumental. De acordo com Facci (1998, p. 68), no texto intitulado “*O método instrumental em Psicologia*” (VIGOTSKI, 1996, p. 93-1001 nesse caso, seria melhor citar do próprio autor) apresenta algumas implicações metodológicas para o desenvolvimento do psiquismo, com a existência dos instrumentos psicológicos, que “[...] são criações artificiais, estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais: destinam-se ao domínio dos processos [psicológicos] próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza” (VIGOTSKI, 1996, p. 93).

Para entender o psiquismo humano, Vygotski (1996) separa as funções psicológicas em funções naturais, que podem ser entendidas como aquelas que compõem o equipamento biológico e com o qual a criança conta no início de seu desenvolvimento, e em funções psicológicas, que segundo a Teoria Histórico-Cultural, advêm do processo de interiorização e de objetivação do conhecimento, que está intimamente ligado a uma forma de mediação estritamente humana. As funções psicológicas superiores, por sua vez, podem ser entendidas, de acordo com Barroco (2007), como “aquelas de origem social, que só passam a existir no indivíduo ante a relação mediada com o mundo externo (com pessoas e com aquilo que elas criam: objetos, ferramentas, processos de criação e de execução, etc.)”.

Segundo Vygotski (1996), entre os processos instrumentais e naturais, entre método instrumental e métodos científicos – naturais existe uma relação. Nos métodos científicos naturais, mantém-se uma relação linear, direta entre dois estímulos A – B, e nos métodos instrumentais estabelecem-se duas novas conexões A – X e X - B. Aqui, neste caso, o X seria o mediador entre o objeto e a operação psicológica, de forma que a relação seria aqui representada, através de um triângulo. Para Facci (1998), todo e qualquer ato de

comportamento transforma-se, então, em uma operação intelectual, mediada por dois tipos de instrumentos, denominados por Vygotski de instrumento psicológico e instrumento técnico.

Desta forma, o homem para ter suas ações reguladas sobre os objetos que o cercam, necessita do instrumento. O instrumento acaba sendo uma ponte entre o homem e o meio externo. O homem então, atua sobre o meio, sobre a natureza, transformando-a ao mesmo tempo em que se transforma também. Indo um pouco mais além. No processo de humanização, o homem tem como recurso em seu desenvolvimento, o signo, cuja função é regular a conduta humana. Temos então que: “tudo que é utilizado pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que está ausente constitui um signo, como a palavra, o desenho, os símbolos [...]” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 59).

Segundo a teoria vygotskiana, podemos dizer que enquanto o instrumento ou ferramenta está orientado externamente, ou seja, para a modificação do ambiente, o signo é internamente orientado, modificando o funcionamento psicológico do homem e o seu comportamento.

Ainda segundo a mesma autora, o uso de instrumentos especificamente humanos, como os signos, produz novas relações com o ambiente e uma nova organização do próprio comportamento. O indivíduo adquire independência em relação ao ambiente imediato; pode fazer referência a objetos e fatos ausentes. Signos são, pois, mediadores de natureza psicológica que auxiliam o desenvolvimento de tarefas que exigem atenção ou memória, uma vez que podem interpretar ou (re) apresentar dados da realidade, referindo-se a elementos ausentes. Podemos entender que a utilização de signos e instrumentos como forma de mediadores caracterizam uma ação puramente humana, uma vez que o homem planeja a ação antes de executá-la, tendo nos instrumentos e signos um meio para atingir um fim, diferenciando assim o homem de outros animais.

De acordo com Facci (1998), segundo o método instrumental vygotskiano, o que diferencia uma criança da outra (o talento, a normalidade) é a possibilidade que ela tem de utilizar, por si mesma, suas próprias funções naturais e de dominar os instrumentos psicológicos.

Vygotski e Luria (1996) defendem a mediação instrumental como processo fundamental na apropriação do conhecimento, reforçando o papel da educação escolar e do professor para o desenvolvimento humano. Nessa direção, temos que, desde a educação infantil, a mediação não pode se apresentar de improvisado, assistemática e desprovida de intencionalidade junto às crianças com e sem deficiências. No caso daquelas com deficiência intelectual, o cuidado deve ser ampliado.

Ante o exposto nesse item, indagamos se permaneceriam os percentuais que apresentamos anteriormente de pessoas com deficiências e com deficiência intelectual, que em maior parte pertencem a países e classes sociais mais pobres, se as pessoas tivessem acesso à mediações pedagógicas e de outra natureza que favorecessem a apropriação do conhecimento. Consideremos que os percentuais mudariam. Isso nos leva à luta pela escola de melhor qualidade, subsidiada por uma teoria explicativa de aprendizagem e de desenvolvimento humano comum ou diferenciado pela deficiência que faça frente à ideologia dominante.

1 PSICOLOGIA SOB MEDIDA: (DES) CONSIDERAÇÃO DA HISTÓRIA

Como vimos expondo, nosso propósito maior é buscar subsídios que contribuam para a formação e atuação do psicólogo no âmbito da Educação Especial ou de Atendimento Educacional Especializado. Assim, para esta seção, temos como objetivo recuperar aspectos históricos da constituição da Psicologia, visto que a prática psicometrista criticada, a qual enfatiza o uso de testes padronizados de inteligência e de personalidade, predominante nas avaliações psicoeducacionais, não se instituiu de modo espontâneo. Ela decorre da influência do modelo médico e clínico de se conceber a aprendizagem e o desenvolvimento humanos, e do próprio papel social da ciência psicológica.

Estabelecer elos com a história da humanidade, é um dos pressupostos teórico e metodológico, quando se propõe a pensar os homens a partir do materialismo histórico e dialético. Desta forma, quando esse entendimento é descartado, pode-se conceber, sem maiores problemas, que deva existir um padrão de normalidade e, conseqüentemente, de desvio a ser aceito e expandido. O modo como os indivíduos devam se conduzir socialmente, quais devam ser seus usos e costumes, bem como o desenvolvimento cognitivo e emocional – assim cindidos - possível em acordo com aquilo que é passado de geração em geração no plano biológico. Em geral, também se aceita que a cultura seja apenas um elemento acessório para a manifestação ou não dessa herança biológica.

Atendo-nos às influências históricas dos séculos mais recentes, podemos dizer que a prática e formação do psicólogo sob a perspectiva da psicometria sejam herança do movimento eugenista-higienista, presente no fim do século XIX e início do XX. Conforme Boarini (2004), tal movimento influenciou as diferentes correntes teóricas da psicologia e encontram-se resquícios desse movimento na atualidade na prática dos psicólogos. Por esses resquícios, a psicologia se apresenta como área do conhecimento e de atuação voltada, especialmente, a identificar problemas, déficits, faltas, condutas típicas, etc., uma vez que o parâmetro fundante de trabalho é o conceito de (a) normalidade, para orientar a sociedade e os indivíduos que a compõem.

Desta forma, com a finalidade de compreendermos um pouco mais sobre o conceito de (a) normalidade, buscamos em Gilberto Velho, especificamente em seu livro clássico *Ciências Sociais Desvio e Divergência*, onde o autor discute de modo mais crítico, como se dá a formação do comportamento desviante, sob uma ótica antropológica e social. Esse livro ainda tem sido referência para o estudo dessa temática no âmbito das ciências humanas.

Para Velho (1981), o problema de desviantes, aparece no âmbito do senso comum, remetido a uma perspectiva de patologia. Os órgãos de comunicação de massa encarregam-se de divulgar e enfatizar esta perspectiva quer em termos estritamente psicologizantes, quer em termos de uma visão que pretende ser culturalista ou sociológica.

Velho (1981) em sua crítica a *Patologia Social*, argumenta que o indivíduo que não se “adapta” as regras da sociedade — aceitas pela maioria — não é um indivíduo “doente”, “incapaz”, ou seja, seu problema não é patológico. O autor, afirma que o próprio caráter do sistema sociocultural no qual o indivíduo está inserido, é o que permite entender os comportamentos desviantes.

Conforme Rosa, apud Velho (1981), o adjetivo “patológico” remete ao ramo da medicina que se ocupa da natureza e das modificações produzidas por determinadas doenças no organismo humano. Tal analogia pode levar a pensar o funcionamento patológico da sociedade como um mau funcionamento, um funcionamento doentio. Isso ocorre devido ao fato dessa área do conhecimento utilizar o modelo organicista para interpretação da realidade social: “entre o organismo social e o organismo biológico não existem senão razões analógicas” (ROSA, 1980:18).

[...] na realidade, não é apenas aquilo que é mau, ou doentio, ou patológico, no processo social, que constitui o objeto da disciplina aludida [*Patologia Social*], mas todos os fenômenos de transição, ou modificação, ou de comportamento social que, bons ou maus, convenientes ou não, significam desorganização das estruturas e dos processos sociais até então prevalecentes. E desorganização, aqui, é vocábulo empregado no seu preciso entendimento etimológico, de desfazimento ou alteração numa organização, ou num organismo (ROSA, 1980, apud VELHO, 1980).

Velho destaca que Rosa (1980) em sua obra *Patologia Social*, discute a questão da normalidade/anormalidade a partir da organização da sociedade. A autora afirma que o uso repetitivo de certas práticas constitui um dos primeiros elementos de coesão grupal, pois reduzia a possibilidade de atritos e direcionava os integrantes do grupo ao exercício de certos “papéis sociais”, nos primórdios da divisão social do trabalho.

O exposto já nos leva a pensar que a normalidade e/ou a divergência não podem ser concebidas do modo como fazia (faz) a Psicologia na perspectiva criticada. Já temos com esses autores a defesa de ampliação do foco indo do indivíduo à sociedade.

Velho (1980) também faz menção a Ralf Dahrendorf (1929-2009), filósofo e sociólogo do Reino Unido, ligando este à teoria integracionista da sociedade. Velho (1981), considera que a essência do integracionismo é fundamentar-se no estudo da ação social compreendida como as interações entre os indivíduos não de maneira isolada, seriam por

outro lado, sujeitos ativos atuando em redes e grupos sociais, porém em constante processo de mudanças e reinvenção social, opondo-se a modelos teóricos mais estáticos, nos termos desenvolvido por Émile Durkheim (1858-1917) que corresponde ao estado de enfraquecimento das normas sociais permitindo a ocorrência de comportamentos que possam comprometer a coesão do tecido social, os quais os indivíduos desempenham papéis predefinidos dentro de uma estrutura social abrangente, e a mudança social quase sempre aparece como disruptiva (VELHO, 2005, p. 12).

Velho (1980), esclarece ainda que alguns dos principais seguidores dessa abordagem teórica após a Segunda Guerra Mundial e, portanto, após o período que se convencionou denominar Escola de Chicago serão autores como Howard S. Becker e Erving Goffman. Outra linha de reflexão que apresenta vínculos com a Escola de Chicago é a fenomenologia.

Rosa (apud Velho, 1980) enfatiza o integracionismo da sociedade ao fazer afirmações como:

Se houver bastante tempo e não atuarem sobre esse processo [de integração cultural] mudanças significativas nas condições do meio, acentuar-se-á uma tendência para uma integração quase perfeita, na qual o equilíbrio interno da sociedade se fará com reduzida margem de variação das influências contrárias das tendências conservadoras e reformistas, em que a interdependência dos usos costumes e praticas se tornará mais aguda. Tal estado de integração cultural tende a uma uniformidade de vida (ROSA, apud VELHO 1980, p. 32).

Segundo Velho (1981), tradicionalmente o indivíduo desviante tem sido encarado a partir de uma perspectiva médica preocupada em distinguir o “são” do “não-são” ou do “insano”. Desta forma, certas pessoas apresentariam características de comportamentos “anormais”, sintomas ou expressão de desequilíbrios e doença. Tratando de diagnosticar o mal e tratá-lo. O autor esclarece que existem males mais controláveis do que outros, havendo, portanto, desviantes “incuráveis” e outros passíveis de recuperação mais ou menos rápida.

Conforme Velho (1999), o problema crucial não é a ênfase na harmonia e o equilíbrio na vida social, mas a idéia de que essa harmonia e esse equilíbrio surgem automaticamente, são próprios da natureza da sociedade.

A despeito desse assunto, Merton⁷ (1919-2003), enfatiza a especificidade do social, por ter sido uma figura de destaque na sociologia estadunidense, apregoava que os comportamentos desviantes são uma das mais influentes e significativas formas de

⁷ Ver Merton, Robert King- Sociologia, Teoria e Estrutura, 1970.

especialmente quando introduz o conceito de *anomie*⁸ a partir das contribuições de durkheimianas, as quais elucidaram o pensamento sociológico ao desenvolver questões como a dinâmica que regem a solidariedade social, a consciência e as representações coletivas, a anomia e o desvio.

Merton (1970) apud Velho (1981) procurou demonstrar a importância da estrutura social e cultural para o desenvolvimento de um “comportamento socialmente desviado”:

Entre os diversos elementos das estruturas sociais e culturais, dois são de imediata importância. São analiticamente separáveis embora se misturem em situações concretas. O primeiro consiste em objetivos culturalmente definidos, de propósitos interesses, mantidos como objetivos legítimos para todos, ou para membros diversamente localizados a sociedade. Os objetivos são mais ou menos integrados- o grau de integração é uma questão de fato empírico. Um segundo elemento da estrutura cultural define, regula e controla os modos aceitáveis de alcançar estes objetivos. Cada grupo social invariavelmente liga seus objetivos culturais e regulamentos, enraizados no costumes ou nas instituições, de procedimentos permissíveis para a procura de tais objetivos (MERTON, 1970, apud VELHO 1981 p. 204-205).

Velho (1981) destaca a ênfase dada por Merton (1970) ao social, afirmando ainda que todas as sociedades apresentam, segundo esta perspectiva, objetivos e meios de realizá-los que são legítimos para todos os seus membros e, ainda, mais, mesmo para indivíduos “diversamente localizados”. Mas nem todas funcionam bem. Podem existir sociedades “mal integradas”. Estas seriam as que apresentariam desequilíbrios entre objetivos e meios:

Outrossim, dizer que os objetivos culturais e normas institucionalizados funcionam ao mesmo tempo para modelar práticas em vigor não significa que elas exercem uma relação constante umas sobre as outras. A ênfase cultural, dada a certos objetivos, varia independentemente do grau de ênfase sobre os meios institucionalizados. Pode-se desenvolver uma tensão muito pesada, por vezes, virtualmente exclusiva, sobre o valor de objetivos particulares, envolvendo, em comparação, pouca preocupação, com os meios institucionalmente recomendados de esforçar-se para a consecução de tais objetivos. O caso limite deste tipo é alcançado quando a amplitude de procedimentos alternativos e governada apenas pelas normas técnicas em vez das normas institucionais. Neste caso extremo e hipotético seriam permitidos todos e quaisquer procedimentos que permitissem atingir esse objetivo tão importante. Isto constitui um tipo de cultura mal integrada (MERTON, 1970, p. 205-206 apud VELHO, 1981, p. 13-14).

Velho (1999) segue na contramão dessa argumentação, pois, para ele o desviante não é produzido por uma sociedade “doente” ou “opressora”, nem é aquele que está fora de sua cultura. É o próprio caráter desigual, contraditório e político de todo o sistema sociocultural que permite entender os comportamentos desviantes.

⁸ Termo desenvolvido por Durkheim que corresponde ao estado de enfraquecimento das normas sociais permitindo a ocorrência de comportamentos que possam comprometer a coesão do tecido social.

Segundo Velho (1981), desta forma, tem-se uma sociedade “doente”, “instável” e “mal-integrada”, em situação de *anomie*. Representaria um desvio “extremo e hipotético” de um ritmo e funcionamento “normais”, considerando óbvia a analogia organicista. Sai, portanto, de uma patologia do indivíduo para uma patologia do social.

Velho (1981) afirma que apesar das críticas, o arcabouço teórico construído por Merton (1970) adquiriu uma fundamental pelo menos para os estudos em patologia social, pois em sua obra se encontram os pontos de partida para uma análise e uma interpretação adequadas dos diversos tipos de adaptação às normas socioculturais e aos valores que a sociedade estabelece.

Sua contribuição as ciências sociais é atestada também por Velho (1999) quando diz que: “o conceito de *anomie* serviu de ponto de partida para muitos trabalhos que vieram a ter repercussão em toda a área de estudo do comportamento desviante.”

Abordando também o problema dos desviantes temos que este tem sido comumente encarado a partir de uma perspectiva médica, preocupada em distinguir o indivíduo “normal” do “anormal”. Então a solução seria uma questão de diagnóstico e cura.

Nessa perspectiva, o “anormal” é o desviante, o que destoa do grupo, desvia-se da orientação seguida pela maioria (não no sentido quantitativo). Velho (1999) evidencia essa conotação problemática que se dá à noção de desviante: “a idéia de desvio, de um modo ou de outro, implica a existência de um comportamento ‘médio’ ou ‘ideal’, que expressaria uma harmonia com as exigências do funcionamento do sistema social” (VELHO, 1999, p. 17).

Na abordagem dessa temática, também destacamos que, de acordo com Goffman (1982), pode-se chamar “destoante” qualquer membro individual que não adere às normas, e denominar “desvio” a sua peculiaridade. Para esse autor, a questão das normas sociais é extremamente importante, pois a compreensão da diferença é alcançada olhando para o comum, observando o que é consenso e a partir daí ver, que o que escapa desse consenso normativo é rejeitado, tratado como desviante.

Para Goffman (1982) uma condição necessária para a vida social é que todos os participantes compartilhem um único conjunto de expectativas normativas, sendo as normas sustentadas, em parte porque foram incorporadas. Quando uma regra é quebrada, surgem medidas restauradoras; o dano termina e o prejuízo é reparado, quer por agentes de controle, quer pelo próprio culpado.

Dentro de uma perspectiva antropológica, o estigma é uma construção social. Muitas vezes, entre o estigmatizado e o normal nem se notam diferenças, ambos podem perfeitamente

desempenhar um o papel do outro. Pensando dessa maneira, Goffman (1982) concebe estigma como:

um processo social de dois papéis no qual cada indivíduo participa de ambos, pelo menos em algumas conexões e em algumas fases da vida. O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro (GOFFMAN, 1982, p.148-149).

Percebe-se então que, para Goffman (1982) o estigma não é apenas uma questão de separação entre normais e desviantes, e sim de interação de papéis. A relação entre “normais” e estigmatizados pode ser explicada através do conceito de dominação simbólica, que não é exercida pela força.

Conforme Goffman (1980) a respeito da diferenciação social relacionada intimamente com a noção de desvio de Becker (1977), a qual possibilita a compreensão do processo de construção do desviante no meio escolar. Para ambos autores, o processo de diferenciação tem um teor marcadamente social: “A diferença, em si, deriva da sociedade, porque, em geral, antes que uma diferença seja importante ela deve ser coletivamente conceptualizada pela sociedade como um todo” (GOFFMAN, 1980 p. 134). O desvio e a diferença não são pejorativos por si mesmo. É o significado cultural vinculado ao atributo ou comportamento que define o modo como ele deve ser interpretado.

Dessa forma Goffman (1980), rompe com o pressuposto de que a diferença é absoluta, destacando que as sociedades possuem normas e valores que definem os atributos aceitáveis em seus membros, constituindo, assim, o controle social. São criadas categorias em que se enquadram os indivíduos e tais classificações nos permitem verificar a maneira e os mecanismos utilizados para que certos alunos sejam diferencialmente discriminados no meio escolar.

Como afirma Becker (1977), apud Goffmann (1980), o desvio não é algo inerente ao indivíduo, mas é construído pela sociedade. A criação e definição, por parte do meio social, da categoria de “normalidade” implicam no desenvolvimento de novas categorias ou arquétipos definidos como desviantes. Não existem desviantes em si mesmo, mas uma relação entre diferentes indivíduos e grupos que acusam outros atores de estarem, consciente ou inconscientemente, rompendo com os limites e valores de um dado contexto.

Becker (1977) apud Goffmann (1980), não vê as situações de vida ou questões de personalidade que possam explicar o desvio, pois o fato de um ato ou indivíduo ser considerado desviante depende da forma como as pessoas reagem a ele. Na sociedade há

vários grupos e regras que entram em conflito e se contradizem e, quase sempre, haverá discordâncias sobre o que é mais conveniente numa dada situação. Temos, portanto, que as regras não são universalmente aceitas e que a ordem social é produto de acordos e negociações.

BECKER, (1977) apud Goffmann (1980), afirma ainda que, o desvio não é uma qualidade do ato que a pessoa comete, mas uma consequência da aplicação por outras pessoas de regras e sanções a um “transgressor”. O desviante é alguém a quem aquele rótulo foi aplicado com sucesso; comportamento desviante é aquele que as pessoas rotulam como tal.

As definições dos diversos atores em questão também estão de acordo com o que Goffman (1980) no que diz respeito ao processo de estigmatização. O mau comportamento do aluno em um determinado momento ou contexto refletiu na posição desse estudante em outras esferas. O estigma de desviante foi reconhecido para além da situação onde foi desenvolvido ou criado. Os processos de construção do estigma, como já destacado, estão associados às formas como alguns atributos dos indivíduos passam a ser considerados socialmente pejorativos. É importante lembrar que tais atributos não são intrinsecamente positivos ou negativos; essa qualificação nasce culturalmente e está relacionada aos estereótipos existentes acerca de certas categorias.

A partir de Velho (1981), expomos algumas idéias de autores conceituados acerca dos embates sobre normalidade e anormalidade, do autor que norteia nossas análises temos pelos escritos de Vygotski (1997), que a normalidade, depende das relações sociais instituídas. Desse modo, ser cego, surdo ou atrasado mental só se constitui em condição negativamente diferenciada ante a sociedade que assim a reconhece. Ressaltamos que essas concepções de normalidade e desvio ou divergência, ganharam corpo com o positivismo de A. Comte (1798-1857), e atingiram as diferentes áreas do conhecimento, sendo a Psicologia uma delas. Por essas assinalações vão se esclarecendo as atribuições que a Psicologia foi assumindo e o porquê das mesmas.

É importante analisar, à luz da história, essa prática do psicólogo, no campo da Educação comum e especial, destinada, prioritariamente, à avaliação da anormalidade, das divergências ou e desvios. Destacamos, contudo, que a avaliação faz parte da história da humanidade, e, que, não se pretende aqui, desconsiderar o valor do ato de avaliar, no entanto, questiona-se a forma como as avaliações psicológicas e psicoeducacionais (em parceria ente psicólogos e outros profissionais) têm ocorrido como se fossem a única ou a maior contribuição dessa área do saber. Elas assumem papel relevante quando contribuem para o

desenvolvimento humano e não apenas predizer e focar, ora no aluno ora no professor ou na família, as causas do fracasso na aprendizagem, na desenvoltura social etc.

Temos nessas elaborações expostos posicionamentos diferenciados, e advindos do campo das ciências sociais e da antropologia. A Psicologia incorporou muito dessas concepções, por isso, vale destacarmos que nas três primeiras décadas do século XX, Vygotski já expunha, com a sua tese principal, da formação social da mente, quanto o indivíduo que constitui a sociedade carrega as suas marcas. Vygotski foi além de uma visão sociológica ou antropológica para explicar a diferença, o desenvolvimento normal ou diferenciado pela deficiência, como escreve Barroco (2007a ou b ?- tese) , visto que não entendia a sociedade sob o maniqueísmo que muitas vezes pode fundamentar as análises, nem mesmo entendia a relação saúde-doença ou normalidade-deficiência como algo simplista, e independente das condições de vida objetiva. Nesse sentido, trata-se de um autor que contribui para que a Psicologia tenha sua explicação sobre essa temática da normalidade e da anormalidade.

Vygotski (1997) entende que a sociedade define o que considera normal ou anormal, problemático ou não. Por isso, afirma que os limites são postos antes pela sociedade que pelo defeito biológico. Essa afirmação era necessária ante o estado em que se encontrava a Psicologia e o atendimento às pessoas com deficiência. Para maior clareza, passamos a abordar sobre o contexto contra o qual lutava, e no qual teorizava.

1.1 HISTÓRIA DA PSICOLOGIA E HISTÓRIA DAS AVALIAÇÕES: UMA RELAÇÃO SIMBIÓTICA

Quando se pretende entender os capítulos que compõe a história dos homens, deve-se compreender antes a história das ciências que explicam as condutas humanas. Desta forma, destacamos como sendo importante nessa seção entender a história da busca da normalidade por meio das avaliações, que esteve intimamente relacionada com a história da ciência psicológica, ao nosso entender uma relação que se construiu de forma simbiótica.

Segundo Wikipédia (2010), (Um das formas de se explicar o significado do conceito de simbiose, é através da ciência biológica, a qual estabelece que ela implica em uma relação mutuamente vantajosa entre dois ou mais organismos vivos de espécies diferentes. Na relação simbiótica, os organismos agem ativamente (elemento que distingue “simbiose” de “comensalismo”) em conjunto para proveito mútuo, o que pode acarretar funcionais de cada espécie envolvida.

Conforme Wikipédia, (2010), outro entendimento a este mesmo conceito, pode ser dado pela psicanálise, a qual explica a simbiose como sendo uma fusão de dois egos, na qual nenhum dos dois consegue diferenciar exatamente se as emoções e sentimentos pertencem a um ou ao outro. Pode-se considerar uma relação simbiótica quando ocorre identificação projetiva cruzada, em que, cada um dos indivíduos deposita no outro, e deste recebe, ao mesmo tempo, os conteúdos psíquicos inconscientes. A simbiose é, assim, um tipo de interdependência no mundo externo. Por meio da relação simbiótica, dois indivíduos depositam um no outro as emoções intensas que, por falta de condições do aparelho psíquico, não puderam ser sintetizadas, elaboradas, e passaram a gerar ansiedade insuportável.

Assim, para Bleger, (1977), a relação de mútua dependência gera a sensação temporária de contenção e alívio psíquico, mas, sendo um equilíbrio patológico, esse alívio é alcançado à custa de parte da saúde mental da pessoa e leva a dificuldades no desenvolvimento saudável.

A utilização dessas analogias, tem a finalidade de afirmar o quanto a história das avaliações carrega até hoje influências de elementos históricos que estiveram presentes na história da psicologia. Certamente, o momento histórico em que esta ciência foi originada tem relação intrínseca com a forma como os psicólogos começaram a trabalhar em processos avaliativos. Para nossa pesquisa, podemos pensar o quanto a relação entre a constituição moderna da Psicologia está imbricada com a própria prática de se mensurar quantitativamente o intelecto humano.

Desta forma, buscamos por explicações que levam em conta acontecimentos históricos que influenciaram e de certa forma delineararam os encaminhamentos teórico e metodológicos da ciência psicológica.

Bock; Furtado e Teixeira (2002), esclarece que compreender a origem da ciência psicológica, implica em entender através de outros tempos históricos como o nascimento dessa ciência exerce influência até os dias no modo como o psicólogo realiza todo o processo de avaliação.

Para as mesmas autoras, a psicologia como ciência coincide com marcos da Segunda Revolução Industrial, no final do século XIX e início do século XX. Sendo considerado que a Psicologia nasce da filosofia no século VII, também é reconhecido que a Psicologia Científica, por sua vez, é jovem; e nasce no século XIX, tendo em Wilhelm Wundt (1832-1920) e em seus experimentos laboratoriais um grande marco para essa ciência.

Para Bisseret, (1979), a psicologia se constitui como ciência autônoma em íntima relação com a estrutura social e as questões políticas das sociedades capitalistas industriais.

Diante da produção de profunda desigualdade social, ocasionadas pelo sistema capitalista, coube à psicologia justificar essa situação cientificamente, de forma supostamente “neutra”. Desta forma as desigualdades sociais tornaram-se diferenças raciais e individuais de origem biológica ou por aptidão natural. A adaptação social a sua contribuição ao mundo do trabalho eram os principais motes da ciência nascente: “the right man in the right place” (o homem certo no lugar certo). Cabia ao psicólogo recrutar, selecionar e avaliar. Em decorrência daquilo que a psicologia como ciência investigava, a profissão de psicólogo esteve, também, inicialmente ligada aos problemas de educação e trabalho. O psicólogo enquanto profissional “aplicava testes”: para selecionar o “funcionário certo” para o “lugar certo”, para classificar o escolar em uma turma que lhe fosse adequada, para treinar o operário, para programar a aprendizagem.

Pode-se entender, pois, que aplicar testes não se constitui em atividade exclusiva do trabalho da psicologia na atualidade. Justamente por ser uma resposta, tomada como científica (positivista), às demandas existentes em outro momento histórico e pelas conseqüências já suficientemente expostas na literatura, de reafirmação da sociedade burguesa, contribuindo para selecionar pessoas certas para o trabalho certo, é que hoje faz-se a crítica a esse modo de se exercitar a psicologia como profissão e de atuar junto a ela como ciência sob esses moldes. Desta forma, pode-se entender que em outro momento histórico, medir, avaliar, mensurar foram atividades importantes para a Psicologia - algo de caráter revolucionário e que serviu para que essa ciência se fortalecesse teórica e metodologicamente.

Recorrendo a história como alternativa para iluminar a prática do psicólogo na atualidade, não podemos negar ou esquecer que a ciência psicológica teve algumas heranças da filosofia presentes até hoje na prática dos psicólogos, dessas destacamos especialmente duas. A primeira que destacamos é a filosofia positivista de Auguste Comte (1798-1857) na Inglaterra. Representantes dessa corrente teórica também se encontram em outros lugares, entre eles na França (inseriu-se no racionalismo) - abrangeu de René Descartes (1596-1650) a na Inglaterra (tradição empirista e utilitarista) - John Stuart Mill (1806-1873) e Herbert Spencer (1820-1903); na Alemanha (cientificismo e monismo materialista) - Ernst Heckel (1834-1919) e Jakob Moleschott (1822-1893); na Itália (naturalismo renascentista) - Roberto Ardigó (1828-1920). Esses nomes de grande relevância para a ciência demarcou, antes de tudo, o espírito da época.

Para Comte (1988), a ciência tem como objetivo pesquisar as leis que regem os fenômenos: “só o conhecimento das leis dos fenômenos, cujo resultado constante é o de fazer com que possamos prevêê-los, evidentemente pode nos levar, na vida ativa, a modificá-los em

nosso benefício”. Comte (1988) defende a natureza teórica dos conhecimentos científicos distinguindo-os dos conhecimentos técnico-práticos. A relação entre a teoria (explicação das leis) e o fato é essencial. Segundo Comte (1988), “a verdadeira ciência [...] consiste essencialmente de leis e não mais de fatos, embora estes sejam indispensáveis para o seu estabelecimento e sua sanção”. Em conseqüência, consiste em leis controladas com base nos fatos, excluindo-se, da ciência, toda busca de essências e causas últimas metafísicas.

O outro destaque é para um termo utilizado por John Locke (1632-1704), conforme filósofo inglês e ideólogo do liberalismo, sendo considerado o principal representante do empirismo britânico e um dos principais teóricos do contrato social, pela grande influência que exerceu na formação social, política e jurídica na sua época, através da proposta de liberdade do indivíduo, cuja teoria provou grande resistência na Europa dos séculos XVII e XVIII, em razão da predominância do poder da monarquia.

Locke (1998) afirmava que a sociedade deve abandonar estado natural também chamado de estado de natureza. É o estado anterior à constituição da sociedade civil. Conforme Wikipédia, (2011), todos os autores contratualistas admitem, de certa forma, um “estado de natureza”. Alguns dos autores contratualistas, apesar de descreverem um “estado de natureza”, admitem que ele possa nunca ter vindo a existir, mas que era preciso fazer essa construção para entender a formação da sociedade civil. Tal conceito implica a ausência de sociedade. E o que difere a sociedade humana das sociedades formadas por outras criaturas é a necessidade de regras para que haja organização dos interesses. A cultura faz com que o homem se emancipe dos outros animais. O ser humano, sendo dotado de razão torna-se livre.

Isso se justifica quando notamos a presença viva desses filósofos na prática dos psicólogos, especialmente de nosso maior interesse, o processo avaliativo uma vez que, conforme LOCKE, (1998) a ciência psicológica recorre a este conceito para explicar de forma naturalizante conceitos que permeiam o mundo da psicologia e áreas afins. Tal estado é simplesmente a condição na qual o poder executivo da lei da natureza se mantém exclusivamente nas mãos de indivíduos e não se tornou comunal. Pode-se deduzir que tenha sido esta a condição original de toda a humanidade, pois onde quer que se encontre uma autoridade coletiva estabelecida e permanente, descobre-se sempre que se trata do resultado da reflexão dos homens e das medidas que deliberam a fim de garantir e estabelecer o domínio da racionalidade e os dispositivos da lei natural.

Em conseqüência do estado na natureza, temos a naturalização de conceitos, isto é, quando optamos por explicação que descartam as influencias sociais. Ao contrario de

naturalizar um conceito, em uma perspectiva histórica e social temos que o desenvolvimento, a aprendizagem, o psiquismo humano entendido como produto de uma sociedade e cultura. Esta naturalização dos fenômenos psicológicos levam a interpretações equivocadas acerca de problemas presentes na psicologia escolar. Tornar natural uma dificuldade de aprendizagem, submetendo a criança a avaliações cuja intencionalidade é mensurar sua inteligência para novamente poder colocar o aluno certo no lugar certo, seja em classes comuns de escolas regulares, ou em classes especiais de escolas regulares ou em escolas de educação especial. Nesta perspectiva as intervenções ocorrem de forma curativa, clínica, com base na medicalização. O enfoque oscila entre a culpabilização ora do aluno ora no professor como a causa dos problemas de aprendizagem.

Destas heranças, temos presente nas avaliações às concepções inatas que naturalizam as deficiências. Quando o aluno apresenta dificuldade de aprendizagem, a escola encaminha-o para uma avaliação, em geral esta avaliação se dá com uso de testes padronizados, chegando a um diagnóstico mensurável e a um prognóstico que só efetiva através da crença na medicalização.

A consequência de sobrepor o natural ao social acarreta em atuações que não carregam as premissas da história da humanidade como importante partícipe na constituição sócio-histórica do psiquismo humano, caracterizando-se por realizar-se um levantamento e análise de dados do avaliando (coleta de dados) isolando o avaliando do meio social em que se encontra inserido. Não raramente, realizam-se análises parciais, recortes de algumas passagens da vida do avaliando que se dá através de uma série de perguntas previamente elaboradas comumente conhecida por anamnese. De posse a história de vida do avaliando, passa-se para definição do número de sessões para realização da avaliação psicodiagnóstica através de aplicação de testes formais, informais e técnicas projetivas, e por último o encerramento do processo através de entrevista devolutiva oral ou escrita ao paciente (e/ou aos pais), e informe escrito ao remetente (se for o caso - laudo ou parecer psicológico).

Nesta perspectiva, o trabalho do psicólogo se resume a: [...] atuações que não contemplam a história como principal influente na formação das características humanas. [...] “São concepções a-históricas que tomam como natural o que é social, como social- natural o que é político, como causa o que é consequência, como abstração o que é realidade concreta dos homens, o que é produto de relações sociais engendradas na história [...] (ASBAHR; LOPES, 2006).

1.2 A PSICOLOGIA E SUA INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ante o exposto, na atualidade, ao analisar a temática da avaliação em contexto especializado, pautada principalmente na mensuração quantitativa dos fenômenos psíquicos, pelo emprego de testes padronizados, pensa-se ser esta uma prática de caráter reacionário, uma vez que da forma como vem sendo realizada contribui para a manutenção de uma determinada ordem social, e reitera uma dada concepção de homem e de sociedade.

Conforme Glat (1999), o papel que a psicologia tem assumido no campo da educação especial tradicionalmente, tem se restringido às equipes de avaliação e triagem das secretarias de educação e instituições especializadas. Em outras palavras, tem sido considerada função prioritária do psicólogo estabelecer um diagnóstico e encaminhar as crianças classificadas como excepcionais ou deficientes mentais para as escolas ou classes especiais. Sob este prisma, o papel do psicólogo no atendimento ao deficiente mental se amplia, podendo o mesmo, atuar em diversos níveis: poder trabalhar diretamente com o indivíduo portador de deficiência, e ou orientar sua família e professores, assim como os demais profissionais envolvidos, no sentido de ensinar as habilidades ou comportamentos adaptativos que faltam em seu repertório e que impedem o seu desenvolvimento e autonomia.

Nesta área de atuação ainda é função do psicólogo estabelecer um psicodiagnóstico por meio de testes formais e informais e posteriormente encaminhar as crianças classificadas como especiais ou deficientes intelectuais ou ainda atestar sua permanência em escolas regulares em classes especiais. A avaliação psicológica é uma função privativa do Psicólogo e, como tal, se encontra definida na Lei N.º 4.119 de 27/08/62 (alínea “a”, do parágrafo 1º do artigo 13, BRASIL, 1962). A Avaliação, em Psicologia, refere-se à coleta e interpretação de informações psicológicas, resultantes de um conjunto de procedimentos confiáveis que permitam ao Psicólogo avaliar o comportamento. Aplica-se ao estudo de casos individuais ou de grupos ou situações.

Conforme a Resolução CFP 07/2003 (Conselho Federal de Psicologia, 2003), a Avaliação Psicológica é entendida como o processo técnico-científico de coleta de dados, estudos e interpretação de informações a respeito dos fenômenos psicológicos, que são resultantes da relação do indivíduo com a sociedade, utilizando-se, para tanto, de estratégias psicológicas - métodos, técnicas e instrumentos.

Essa atribuição está prevista no próprio código do Conselho Federal de Psicologia (CFP) no uso das atribuições legais e regimentais que lhe são conferidas pela Lei nº 5.766, de 20 de dezembro de 1971 e define que os testes psicológicos são instrumentos de avaliação ou

mensuração de características psicológicas, constituindo-se um método ou uma técnica de uso privativo do psicólogo, em decorrência do que dispõe o § 1º do art. 13 da lei no 4.119/62 (RESOLUÇÃO CFP 002/2003).

Para Ocampo (1995), o conceito de avaliação psicológica é amplo, refere-se ao modo de conhecer fenômenos e processos psicológicos por meio de procedimentos de diagnósticos e prognóstico, para criar as condições de aferição de dados e dimensionar esse conhecimento. Os testes gráficos são mais adequados para começar um exame ou avaliação psicológica e refletem os aspectos mais estáveis da personalidade, e mais difíceis de serem modificados.

Segundo Cunha (1993), a avaliação ou o psicodiagnóstico é um processo científico, limitado no tempo, que utiliza técnicas e testes psicológicos (input), em nível individual ou não, seja para entender problemas à luz de pressupostos teóricos, identificar e avaliar aspectos específicos ou para classificar o caso e prever seu curso possível, comunicando os resultados. O psicodiagnóstico é uma forma específica de avaliação psicológica e em ambos os processos não têm necessariamente que fazer uso de testes psicológicos.

Mas, no entender de Nascimento (2005), quando se precisa de material fidedigno, passível de reaplicação, que permita conclusões confiáveis em curto tempo, para tomada de decisões, é preciso dispor de outros recursos além da entrevista, ainda que seja para comprovar alguma característica do examinando. Avaliação Psicológica é um conjunto de procedimentos para a tomada de informações de que se necessita e não deve ser entendida como um momento único em que um instrumento poderia ser suficiente para responder às questões relacionadas ao problema que se pretende investigar.

Para Nascimento (2005), a avaliação psicológica ou psicodiagnóstico configura uma situação com papéis bem definidos, e com um contrato no qual uma pessoa (o paciente) pede ajuda, e o outro (o psicólogo) aceita o pedido e se compromete a satisfazê-lo dentro de suas possibilidades. É um processo bi-pessoal (psicólogo-examinando ou paciente e/ou grupo familiar), cujo objetivo é investigar alguns aspectos em particular, de acordo com a sintomatologia e informações da indicação ou queixa. Abrange aspectos passados, presentes (diagnóstico) e futuros (prognóstico) do paciente. A avaliação psicológica não tem por objetivo somente identificar os aspectos deficitários ou patológicos do paciente, mas, em reconhecer os seus recursos potenciais e suas possibilidades. Ou seja, procura valorizar o que ele tem de melhor, para viabilizar seus potenciais. Segundo o mesmo autor, um bom diagnóstico se faz em parte por uma compreensão racional e em parte por uma compreensão empática.

De acordo com Caldeira (2000), avaliação escolar pode ser definida como:

a avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (CALDEIRA, 2000, p. 122).

Conforme pode ser visto em Luckesi (2000), o ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. De fato, o momento de avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca como um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com a função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade. (LUCKESI, 2000, p. 34-35).

Antes de ser uma atividade relacionada à prática escolar, é preciso entendermos que o homem aprende a avaliar para sobreviver. Em sociedade de classes antagônicas a avaliação não garante só a sobrevivência biológica, mas da manutenção de um dado modo de organização social. Isso nos parece fundamental, visto que a avaliação educacional ou psicológica referenda uma dada situação e quase não abre espaço para entender as causas dos resultados alcançados com o processo avaliativo, fortalecendo a *naturalização* dos mesmos.

Para Nagel (1985), que escreve sob uma perspectiva marxista, a avaliação só tem função social quando está intimamente vinculada a um projeto de vida para os homens. Educa-se, ensina-se, para a sociedade que se deseja ver transformada (ou não). Se não existe projeto de vida para os homens obterem o que ainda não foi alcançado, não há necessidade social de avaliação a não ser a de preencher com notas os boletins curriculares individuais.

A mesma autora coloca ainda que:

a sociedade não se faz por leis. Faz-se com homens e com ciência. A sociedade nova cria-se por intencionalidade e não pelo somatório de improvisos individuais. E nessa intencionalidade acentua-se a questão: A escola está em crise porque a sociedade está em crise. Para entender a crise da escola, temos que entender a crise da sociedade. E para se entender a crise da sociedade tem-se que entender da sociedade não apenas de rendimento do aluno em sala de aula. Expandem-se, assim, as fronteiras de exigência para os homens, para os professores; caso os mesmos queiram dar objetivos sociais, transformadores à educação, ao ensino, à escola, à avaliação (NAGEL, 1985, p. 30).

Nagel (1985) valoriza a capacidade do professor em refletir sobre a sociedade, a escola e o seu trabalho como possibilidade de mudança, reflexão essa que deve contar com conhecimentos prévios, para além da prática docente imediata. Assim para essa pesquisadora

o conhecimento é parte essencial do processo de mudança. Isso descarta qualquer saída mágica ou rol de práticas.

Sobre a temática referida, foi na década de 1990, em que se apresentou outra forma de avaliação, denominada avaliação dinâmica (ou mediada, ou assistida), sendo também discutida no Brasil.

De acordo com Lunt (1994, p. 232), esse tipo de avaliação “[...] envolve uma interação dinâmica entre examinador e aluno (examinado) com mais ênfase sobre o processo do que sobre o produto da aprendizagem” (grifos do autor). Interessa, nesse aspecto, compreender “como” a criança aprende, ao invés de avaliar “o quê” ela já aprendeu. Linhares, Escolano e Enumo (2006, p. 16) propõem, também, esse tipo de avaliação assistida e afirmam: a idéia da avaliação assistida ou dinâmica, a qual defendem a avaliação de 'processos' mais do que 'produtos' de aprendizagem, surgiu com a introdução da teoria de Vygotski por Brown e Ferrara, e das idéias de R. Feuerstein por C. Haywood, na Psicologia norte-americana atual. Originou-se de concepções teóricas sobre a plasticidade da cognição humana e da necessidade prática de encontrar novas medidas de diagnóstico para crianças que não se saiam bem em testes convencionais. Os conceitos de 'zona de desenvolvimento proximal' (ZDP), de Vygotski e a 'teoria de aprendizagem mediada' ou da 'experiência da aprendizagem mediada' (MLE), de Feuerstein, formam a base conceitual para elaboração da avaliação assistida ou dinâmica [...].

Essas perspectivas sobre a avaliação, no âmbito da pedagogia e da psicologia, estão muitas vezes presentes nas avaliações psicoeducacionais, utilizadas e realizadas por psicólogos. No entanto, nenhuma delas, salienta que na avaliação psicológica o mais importante quando estamos olhando esse fenômeno através da história da humanidade, é a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Avaliar para conhecer o quanto o avaliando já aprendeu e o quanto ainda pode aprender mesmo durante a realização da avaliação, que também é representa um processo mediado de aprendizagem.

1.3 A MENSURAÇÃO COMO ATIVIDADE PRINCIPAL DO PSICÓLOGO

Se há elaborações críticas, como apontamos, acerca da avaliação, daquilo que ela envolve seja no âmbito escolar ou psicológico, é necessário que nos atentemos ao que os testes psicológicos formais sugerem, visto que ainda assumem papel relevante. Os testes psicológicos são procedimentos sistemáticos de observação e registro de amostras de comportamentos e respostas de indivíduos com o objetivo de descrever e/ou mensurar

características e processos psicológicos, compreendidos tradicionalmente nas áreas emoção/afeto, cognição/inteligência, motivação, personalidade, psicomotricidade, atenção, memória, percepção, dentre outras, nas suas mais diversas formas de expressão, segundo padrões definidos pela construção dos instrumentos.

Segundo o Conselho Federal de Psicologia (CFP), os testes são considerados como procedimentos confiáveis, aqueles que apresentem alto grau de precisão e validade. Entende-se por precisão o grau de confiabilidade do instrumento e por validade a capacidade para atingir os objetivos para os quais foi construído. Há, na avaliação psicológica, procedimentos com regras e situações bem definidas e um código operacional de tal forma que permita a qualquer psicólogo - examinador chegar ao mesmo resultado obtido por outro psicólogo dentro do mesmo período. Há outros procedimentos que exigem a intervenção interpretativa do examinador, tais como julgar a adequação ou a categoria de uma resposta, segundo modelos existentes e que podem exigir, também, a apreciação das condições do exame e julgamento de fatores externos, facilitadores ou não das tarefas propostas.

Segundo Alchieri, Noronha e Primi (2003), os testes psicológicos são “instrumentos objetivos e padronizados de investigação do comportamento, que informam sobre a organização normal dos comportamentos exigidos na execução de testes ou suas perturbações em condições patológicas”. Assim, percebe-se que o teste dá ao profissional a possibilidade de observar o comportamento de forma padronizada e julgar se os comportamentos que observa durante a execução deste encontram-se, segundo o próprio teste, dentro das condições observadas na população normal pesquisada durante a sua fabricação. Não se põe, contudo, em discussão como se dá a sua elaboração, padronização e validação.

Ainda para Alchieri, Noronha e Primi (2003), a função do teste dessa forma, é mensurar as diferenças entre indivíduos ou entre as reações do mesmo indivíduo em diferentes ocasiões. É importante ressaltar que os testes psicológicos devem ser entendidos como instrumentos auxiliares na coleta de dados que é a Avaliação Psicológica e que, juntamente com as demais informações organizadas pelo psicólogo, auxiliam na compreensão do problema estudado, de forma a facilitar a tomada de decisões. Desse modo vemos a importância de antes termos uma boa pergunta do que deve ser investigado, o motivo e as justificativas, e, sobretudo, quem deve ser alvo do processo.

Alguns pesquisadores engajados em pesquisas sobre o tema da avaliação preocuparam-se em estimar quais instrumentos são mais utilizados pelos psicólogos ao realizar o tal processo, entre eles, Alves, Alchieri, e Marques (2001), os quais afirmam que, em relação às técnicas de avaliação ensinadas nos cursos de Psicologia para a realização do

psicodiagnóstico, destacaram-se como testes de inteligência mais utilizados, os seguintes instrumentos: Escala de Inteligência Weschsler para crianças- (WISC), Raven, Columbia, Bender, DFG, Teste de Inteligência não verbal-G-36, INV, D-48, WAIS, CIA E D-70, Bateria CEPA. No que se referem à técnica projetivas os mais citados foram: Teste de Apercepção Temática-TAT, HTP, Rorschach, Desenho da Família, Desenho da figura humana (Manchover), Teste Zulliger, Fábula de Duss e Estória de Madeleine Thomas. Do que se observa informalmente na prática do psicólogo, os mesmos testes citados em (2001), ainda são utilizados pelos psicólogos inseridos em Escolas de Educação Especial na realização de psicodiagnósticos.

É necessário levar em conta que o psicodiagnóstico, quando realizado com base em uma psicologia inspirada pelas ciências naturais, física e matemática, herda destas os critérios métricos presentes na atualidade na realização de tal processo. As formas de medida do raciocínio ou atividade intelectual tiveram início no final do século XIX e início do século XX em que se destacam as contribuições de Francis Galton (1822-1911), Alfred Binet (1857-1911) e Charles Edward Spearman (1863-1945) precursores no estudo da medida da inteligência.

Conforme pode ser visto em Patto, (1999) a Psicologia Diferencial surge com o objetivo de medir e classificar as diferenças individuais, o que levou cientistas da Psicologia a construir escalas de inteligência e testes psicológicos usados até hoje, principalmente como instrumentos da Psicologia Educacional. Segundo esta autora, a psicometria foi uma das formas com que a Psicologia invadiu a vida escolar e interferiu em todos os seus aspectos de desenvolvimento e aprendizagem.

Ainda expondo dados relacionados a psicologia diferencial, Setoguti (1991), expõe que esta ciência tem como paradigma a concepção biológica de homem e à metodologia das ciências naturais perdendo assim a dimensão do próprio homem quando se limita a falar dele exclusivamente por esse caminho. A psicologia diferencial segundo a mesma autora teve origem em Galton, passando a eleger como objeto de estudo a análise dos fenômenos individuais, sobretudo no seu aspecto quantitativo, tendo a estatístico como instrumento de caráter científico no diagnóstico das diversidades individuais.

Segundo Galton apud Setoguti (1991), as diferenças individuais se relacionam com a hereditariedade, desenvolvendo assim, o princípio básico dos testes mentais. Esse novo ramo da Psicologia- Psicologia Diferencial, encontrou grandes adeptos na Inglaterra, França, e notadamente nos EUA. No final do século XX, começa então a predominar na psicologia esta

abordagem de caráter quantitativo, culminando em 1905, com a criação da primeira escala de Inteligência produzida pelos franceses Binet e Simon.

Ainda conforme Setoguti (1991), os psicólogos e educadores viram-se entusiasmados com as novas perspectivas diante dos testes, viam nestes um instrumento suficientemente científico, objetivo e seguro, para avaliar os mais diversificados sujeitos, entre eles os surdos, cegos, analfabetos, doentes mentais, imigrantes e deficientes físicos.

Setoguti (1991), afirma que na segunda metade do século XX, os testes se tornaram celebridade internacional. Sobretudo durante a primeira Guerra Mundial, onde os psicólogos tiveram oportunidade de contribuir para solução de questões nacionais, aplicando os conhecimento e métodos de que dispunham a muitos variados problemas militares. Aos psicólogos cabia ajustar o indivíduo a tarefas que lhes fossem atribuídas para tanto os indivíduos deveriam ser treinados e coube a psicologia desenvolver métodos eficientes de treinamentos. Os testes se tornaram indispensáveis em todos os setores da sociedade, principalmente no processo de seleção de pessoal de empresas, forças armadas, instituições educacionais, orientação educacional e profissional, diagnóstico clínico, psiquiátrico e nas ciências sociais.

Kliniberg, apud Setoguti (1991), afirmou que quando os testes foram aplicados pela primeira vez, aos representantes de grupos étnicos diferentes, acreditava-se comumente que o método era capaz de medir a aptidão inata e que os resultados assim poderiam ser interpretados. Desde o começo, levantaram-se vozes de cautela e de crítica, mas por certo tempo, pelo menos entre os psicólogos, constituíam a minoria.

Conforme Setoguti, nesta época, já se perguntava pela validade e fidedignidade dos testes. A década de 1960 representou um marco na história dos testes psicológicos, se até esses anos a crença era “quase mágica”, na capacidade que o teste dava ao psicólogo de adequar o comportamento individual a determinados locais de trabalho, a partir desta década “o teste passa de redentor a vilão” (SETOGUTI, 1991, p. 14).

Segundo a mesma autora, inaugurava-se uma nova fase na psicometria: era de descrédito e críticas. As negativas giravam em torno de questões éticas, descrença na técnica, e competência de quem os aplicava. Frederich Davis, em 1968 publica que os testes psicológicos nos EUA em 1968, foram utilizados como qualquer outra atividade econômica. Sendo tida pelos psicólogos, como uma prática de caráter rentável. Embora as críticas aos testes tenham início nos EUA, em outros países como o Brasil, elas chegam um pouco tarde na mesma proporção de intensidade. Swartzman (SWARTZMAN apud SETOGUTI, 1991, p. 14) autor de: “A utilização das Provas de Personalidade em Seleção de Pessoal: uma questão

controvertida”, coloca as seguintes indagações: [...] pode um teste psicológico reprovar? Temos esse direito? Como podemos considerar um candidato reprovado se a nossa atitude é de apoio. Além do mais como reprovar alguém que não ensinamos? Devemos deixar, a nível social, essa responsabilidade aos mestres, aos pais e a justiça. (SWARTZMAN, apud SETOGUTI, 1991, p.14).

Cunha (1986), em seu artigo 'Atividade de pesquisa na área de técnicas e avaliação de personalidade', durante a XV Reunião Anual de Psicologia (Sociedade Brasileira de Psicologia, 1995) esclarece que o próprio Conselho de Psicologia, preocupado com os rumos da psicometria convida os profissionais da área para uma reflexão. Devido às fortes críticas crescentes na utilização dos testes, em 1987 foi promovido outro evento de caráter científico: “Os Mitos que envolvem os Testes Psicológicos”, encontro promovido pela sociedade brasileira de Ribeirão Preto.

Setoguti (1991) traz um questionamento bastante importante quando se propõe a pensar o porquê da crise psicométrica. A mesma autora, indaga acerca das intensas seduções causadas pelo uso dos testes e mais tarde porque essa mesma técnica entra em descrédito. Em busca de respostas, a autora aprofundou-se no estudo da própria história da psicometria.

Conforme podemos ver em Setoguti (1991), a psicologia diferencial surge em meio aos conflitos econômicos, políticos e sociais que marcam a crise da sociedade capitalista no final do século XIX, quando se observava as lutas de classes entre operários e burgueses, desemprego em massa, falências e greves. O capitalismo em crise não consegue cumprir as promessas de “acabar com as desigualdades”, ao contrario, a riqueza de alguns, representava a miséria da maioria. No entanto, ao meio a essas lutas, se dava a ascensão das ciências naturais, exatas e descobertas biológicas estabelecendo um clima favorável de expectativas em relação ao futuro da humanidade.

É nesta sociedade que a Psicologia Diferencial buscou seu referencial metodológico. É neste contexto de crise, que Karl Marx (1818-1883), juntamente com elementos da Filosofia Alemã e do Socialismo Utópico Francês contribuem para formulação do materialismo histórico dialético de Marx e Engels (1820-1895), inaugurando uma concepção materialista que passava a nortear as explicações acerca da sociedade em questão.

Segundo Setoguti:

uma concepção que vê a natureza em si mesma, como se tivesse uma essência independente de interferência humana, torna-se o parâmetro teórico para explicar o comportamento da normalidade ou da anormalidade, da competência ou da incompetência humana. Parâmetro interessante porque

esquece ou ignora todas as contribuições e conquistas teóricas do Iluminismo, da Economia Política, do Socialismo Utópico e do Socialismo denominado Científico que assume com maior ou menor perplexidade, questões como a da desigualdade dos homens enquanto produção social (SETOGUTI, 1991, p. 35).

Ainda, conforme as explicações de Setoguti:

[...] é ao meio deste contexto que a Psicologia Diferencia se fecunda e estabelece suas concepções reguladas por leis naturais e biológicas. Não apenas a Psicologia Diferencial, como também a própria psicologia adotam a concepção naturalista como referencial teórico para explicar a natureza humana e o comportamento dos indivíduos. Portanto, negando a leitura histórica, a Psicologia Diferencial recorre a conceitos das ciências naturais e a métodos das ciências exatas no intuito de garantir, a si própria, o estatuto de ciência. Munindo-se do método experimental ela incorpora ao seu aparato teórico o produto de duas grandes conquistas realizadas pela ciência do século XIX, o evolucionismo e a fisiologia (SETOGUTI, 1991, p. 36).

É do evolucionismo de Charles Darwin (1809-1882), que a Psicologia Diferencial incorpora os conceitos de adaptação, seleção e variação no estudo das capacidades mentais. Ao conceber o homem como ser natural biológico, a Psicologia Diferencial vincula-se à hereditariedade e à genética. O comportamento humano é regido por leis naturais, e o homem se reduz a um ser naturalmente biológico regido pela própria natureza e não pela sociedade que o produz, pois também a sociedade nesta perspectiva é regida por leis naturais. Dessas explicações tem-se que tanto o talento quanto a inteligência é transmitida através da genética.

Conforme destaca Setoguti (1991), em 1926, Florence L. Goodnough, autora conhecida no ramo da Psicologia Experimental escreve em *Racial Differences in Intelligence of School Children* (As diferenças raciais na Escola da Inteligência da Criança) afirmando que parece provável em seu conjunto, que o meio inferior seja um efeito da aptidão inferior, pelo menos na mesma proporção em que é causa disso. Desta forma as desigualdades sociais da sociedade capitalista, as misérias, a pobreza a riqueza, o sucesso de uns o fracasso de outros é decorrência direta das diferenças biológicas-naturais.

Segundo Machado (2000), tornou-se “natural” acreditar na possibilidade de medir a inteligência; no entanto, a padronização dos testes psicológicos tem desconsiderado as desigualdades sociais e culturais existentes em nosso sistema capitalista, avaliando a capacidade individual das pessoas como se estas fossem construídas fora das relações sociais. Para a autora, a queixa escolar é constituída de uma história coletiva e a avaliação implica em buscar alterar a produção dessa queixa.

Beatón (2001), por sua vez, também critica a vulgarização e a prática anticientífica do uso dos testes; a falta de uma base teórica que fundamente os testes; a utilização de seus resultados somente para fazer diagnóstico, e não para propor alternativas de trabalho; a

padronização inadequada para determinadas classes sociais; a utilização de testes somente para classificar e discriminar.

Beatón (2001) afirma também existir uma forte tendência a esperar que o resultado dos testes forneça a inteligência inata ou as predisposições hereditárias da personalidade. Tal concepção contribui para a estigmatização dos indivíduos, uma vez que as pessoas que atingem baixo desempenho em tais provas são frequentemente consideradas como possuidoras de uma herança biológica fatal, fixa e imutável. Essa concepção se contrapõe à compreensão de que as funções mentais são formadas no processo de desenvolvimento histórico-social e se reproduzem nos indivíduos mediante um processo de apropriação do patrimônio cultural produzido pelas gerações anteriores. Deste modo, os testes psicológicos em sua forma de aplicação tradicional, têm sido caracterizados por sua função classificatória, seletiva e discriminatória.

Beatón (1999), traz em seu Artigo “*O diagnóstico na Psicologia*” comparações que merecem destaque entre as concepções presentes nas abordagens psicométricas e as que abordam uma concepção histórica de homem. Segundo Beatón (1999), as posições que postulam uma prática nos tempos modernos são aquelas que dependem de concepções histórico-culturais sobre o desenvolvimento psíquico, cuja dialética explica a relação entre o biológico, sócio-cultural, individual e psicológico a ser estruturado no sujeito no próprio processo e se torna uma força determinante no desenvolvimento psíquico, o imenso potencial oferecido pelo processo de desenvolvimento humano.

Na contramão do que está instruído para o processo de avaliação psicoeducacional encontram-se autores que criticam essa forma de avaliar, entre eles, Vygotski (1984) criticou a avaliação do desenvolvimento da pessoa por meio de testes, argumentando que nesta situação é possível verificar o nível de desenvolvimento alcançado pelo sujeito e não o que possui potencialmente:

[...] não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Temos que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento prospectivamente. Assim a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também, àquilo que está em processo de maturação (VYGOTSKY, 1984, p.95-97).

Shuare (1990, p. 13), estudiosa da Psicologia Histórico-Cultural, escreve que segundo qualquer teoria científica, em especial as chamadas ciências humanas, responde a

uma concepção geral sobre a essência do homem, sua origem, a natureza do conhecimento, etc. Por isso, os resultados concretos e os princípios básicos de qualquer teoria científica não podem deixar de expressar uma determinada concepção de mundo e certo enfoque filosófico. O problema não é como evitar esta situação, como “limpar” a ciência deste conteúdo inevitável. Pelo contrário, trata-se de explicitar ao máximo esta dependência e esclarecer as funções da filosofia e da concepção de mundo no conhecimento científico.

Os fenômenos psicológicos podem ser compreendidos se estudados em sua materialidade e movimento. Para Vygotski (1988, p. 69): “o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral da espécie e assim deve ser entendida a aceitação dessa proposição significa termos que encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica”.

A partir das leis da dialética marxista, Vygotski propõe alguns princípios necessários à investigação das funções psicológicas superiores, princípios estes que são fundamentais ao psicólogo interessado em compreender a produção dos fenômenos escolares. Em primeiro lugar, analisar processos e não objetos. Os processos psicológicos, em virtude de sua complexidade, sofrem constantes mudanças. Em segundo lugar, priorizar a explicação à descrição. Ao invés de descrever um fenômeno, como as ciências positivistas o fazem, a Psicologia Histórico-Cultural procura compreendê-lo em sua essência, em sua totalidade, ou seja, para que possamos compreender a produção do fracasso escolar não basta dizer o que o aluno não aprende, o que ele não faz, não basta conhecer a aparência do fenômeno. Por último, é preciso investigar os “comportamentos fossilizados”, ou seja, automatizados ou mecanizados, que, no decorrer da vida, perderam de vista a sua origem e limitaram-se a uma aparência externa que nada diz sobre a concretude do objeto de estudo.

A Psicologia Histórico Cultural pode ser uma possibilidade para superar o positivismo e o idealismo na psicologia. Para essa teoria, a questão central não está em identificar o nível de normalidade ou anormalidade, mas explicar as causas que levam o desenvolvimento assumir uma dada direção e alcançar dado nível. Assim desamarra a Psicologia de apenas constatar o fato, o problema. Faz crítica ao Positivismo, visto que este se centra em três idéias principais: 1. os fenômenos humanos e sociais regulados por leis naturais que independem da ação do homem; 2. se esses fenômenos são regulados por leis naturais, devemos então utilizar métodos e procedimentos das ciências naturais para desvendar essas leis; 3. Também, segundo o modelo das ciências naturais, as ciências humanas e sociais devem orientar-se pelo modelo da objetividade científica. O positivismo tornou-se idealista,

pois, fez dos fenômenos entidades abstratas (separadas de seus elementos sociais e culturais), cuja verdade se encontra no esforço do pensamento racional e de seus métodos.

Entendemos, com o exposto nessa seção que a Psicologia, como qualquer área do conhecimento e de intervenção, se constituiu em resposta a dadas demandas históricas. Hoje, há elementos explicativos suficientes que podem encaminhar a formação e a atuação do psicólogo para que não se fixem em encontrar e mensurar a normalidade ou a anormalidade. Eles permitem que se compreenda que as valorações dadas aos indivíduos ou grupos resultam de concepções de mundo, de sociedade. Buscar condições de desenvolvimento para todos torna-se um norte para essa ciência e profissão, que tanto contribuiu para evidenciar o desvio e a divergência, mas nem sempre para enfrentar as causas de suas origens e perpetuação.

2 DA INVISIBILIDADE À PRODUÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Com a presente seção objetivamos resgatar em outros tempos históricos, a compreensão de como os homens concebem as deficiências, em acordo com as condições sócio-históricas.

Pessoti apud Barroco, (2007) é um dos autores que tem se constituído em referência sobre a história da Educação Especial. Desse autor, podemos compreender conceitos atitudinais e diferentes concepções relativas à deficiência (referindo-se a deficiência mental) em épocas anteriores à Idade Média. O autor coloca que, até mesmo sobre este período, “a documentação rareia, de modo a florescerem especulações sobre extremismos mais ou menos prováveis” (PESSOTI, 1984, apud BARROCO 2007, p. 127).

Coloca que, em Esparta, as crianças com deficiências físicas ou mentais eram tidas como sub-humanas, “o que legitimavam sua eliminação ou abandono- prática coerente aos ideais atléticos e clássicos, além de classistas, serviam de base à organização sócio-cultural de Esparta e da Magna Grécia.” (PESSOTI, 1984, apud BARROCO 2007, p. 127). Afirma que a prática do abandono à inanição ou, eufemicamente, à exposição foi admitida por Platão (427 a 347 a.C.), em *A República*, e por Aristóteles (384 - 322 a.C.), em *A Política* e, provavelmente, rejeitada por Hipócrates (460 a.C), em consonância com sua notória oposição ao aborto.

Expondo ainda as idéias de Pessoti (1984), Barroco (2007) escreve que a elevação da condição de ser sub-humano à de ser humano percorre um longo caminho, passando por praticas sociais de exclusão literal do indivíduo, por morte deliberada ou por exposição, depois, com advento da Era Cristã, pela prática de isolamento e de segregação- contando apenas com a manutenção da alma do indivíduo garantida pela sobrevivência, mas sem investimento em seu corpo (aspecto biológico) e em seu espírito (aspecto psíquico).

Barroco (2007) escreve que Pessoti traz uma cronologia de nomes que apareceram ao longo da história, os quais contribuíram para a construção da história do atendimento às pessoas com deficiências, por exemplo, o trabalho de um famoso médico, alquimista, físico e antropólogo suíço conhecido como Para Celso (1493-1541), em destaque sua obra publicada postumamente em 1567, denominada de “*Sobre as doenças que privam os homens da razão*”. Esta parece ter sido a primeira obra através da qual uma *autoridade* médica reconhecia a deficiência mental como um problema médico, embora contenha uma visão supersticiosa, ainda que não teológica, sobre a questão; considerava tanto o louco como o idiota como doentes ou vítimas de forças sobrenaturais e dignos de tratamento.

Pessoti (1984), destaca também o trabalho de Thomas Willis (1621-1675), mais precisamente a obra “*Cerebri Anatome*” (1664), a qual inaugurou uma visão humanista e organicista da deficiência, quando passou a explicar a deficiência como um problema, entre eles as disfunções e lesões do sistema nervoso central. Se hoje a grande atenção ao biológico pode se constituir em problema ao se atribuir-lhe as causas para o não desenvolvimento, naquele tempo se apresentava como um grande passo para retirar do destino e da maldição um papel que não lhes cabe para determinar a vida das pessoas com deficiência.

Outro nome de grande relevância, recuperado por Pessoti (1984), foi Locke, especificamente sua obra “*Essay Concerning Human Understanding*” escrita em 1690, foi determinante das concepções acerca da deficiência mental que acabou por influenciar o pensamento de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Étienne Bonnot de Condillac (1715-1780) e Jean-Marc-Gaspard Itard (1774-1838), ao inaugurar uma visão naturalista da atividade intelectual.

Pessoti (1984) afirma que foram as obras de Locke e Étienne Bonnot de Condillac (1715-1780) deram origem a uma didática especial para o deficiente mental do que se pode comparar a Educação Especial dos dias atuais, afirmando assim a educabilidade do deficiente.

Relembra-nos Pessoti (1984), que nos séculos XVII e XVIII, esteve presente a influência das heranças da Idade Média, tempo no qual as pessoas com Deficiência ainda eram confundidas com loucos e assim tratados como anormais.

Segundo Pessoti (1984), a deficiência, em especial a mental, levava os indivíduos a comportamentos hereges, sendo concebido como fruto de possessões demoníacas, de bruxarias, enfim, como sendo de origem maligna-como em épocas anteriores, mas com roupagens diferentes. Entendia-se que a pessoa, mesmo tida como filha de Deus, poderia estar presa a entidades malignas, devendo ser perseguida para receber, por caridade, “tratamento” pertinente para a salvação da alma, como: morte por apedrejamento ou por queimação em fogueira, castração etc.- o “tratamento” era o mesmo dado aos loucos, magos, ciganos, alucinados, entre outros.

Segundo Barroco (2007), essa concepção de deficiência e do indivíduo que a apresenta, estava calcada na própria concepção de vida, de “funcionamento” do mundo: um mundo pré-determinado, que era regido por uma suposta harmonia, no qual tudo era como poderia ser, cabendo ai servo fiel mantê-lo desta forma, combatendo tudo o que viesse a interferir neste modo harmonioso. A educação encaminhava as pessoas à aceitação desta lógica, e a sua posterior superação

Barroco (2007) critica a desconsideração/ desvalorização da história como elemento fundamental para a compreensão dos fatos:

penso que, ao se tomar aspectos históricos da Educação Especial por este modo criticado, reproduz-se a tendência geral de desvalorização da própria História, enfatizando que a tendência é esquecer que ela é registro da luta pela vida, a expressão de embates de toda ordem e a memória da humanização do homem. Assim, adentrar em seu enredo sem esperar que os homens de ontem tivessem a cabeça dos homens de hoje é um exercício a ser feito continuamente, embora nem sempre se alcance tal propósito (BARROCO, 2007. p.128).

Conforme Barroco (2007), de acordo com as características peculiares de cada período histórico, torna-se possível identificar que as práticas sociais e a valoração que elas assumem em dada sociedade não se apresentam independentes da luta desesperada pela vida, ou como diziam vários escritores soviéticos ao falarem da Revolução Russa, “a luta pela vida é sempre sangrenta, encarniçada”. (REDE, apud, Barroco, 2007, p.128). A história da Educação Especial, no Ocidente e na Rússia e União Soviética, não segue outra trajetória: “também é sangrenta, encarniçada, reveladora, envolvente como a própria vida; não é apenas uma somatória factual. Como não raramente se pensa e automaticamente se ensina [em tal ano, tal pessoa criou tal método ou defendeu tal coisa]” (BARROCO, 2007, p.128).

Para Barroco (2007), o século XVI, diz respeito a uma época de divisão de águas – ou do mundo- para história da humanidade e também para história da Educação Especial. A concepção de deficiência de uma visão religiosa vai ganhando um caráter médico-científico.

Segundo Bueno, (apud Barroco 2007, p.129) a maior parte dos escritos dedicados à Educação Especial situa-se no século XVI, tendo como marco da educação para pessoas com deficiência, o ensino da criança surda.

Barroco (2007) aponta que a “redenção humanista do deficiente” dependeria da concepção organicista e localizacionista da deficiência [ou do déficit da lesão]- mais tarde criticada por Vygotski (1997) e Luria (1981).

Barroco (2007) resgata também a influência do Inatismo das idéias e das funções mentais ou psicológicas. A autora explica que: “o inatismo explicava que se não mais pela forças divinas, agora pelas forças da natureza, que resultava em pensar que a pessoa com deficiência era naturalmente desvalida das qualidades necessárias para a vida social normal e que sua situação era irreversível” (BARROCO, 2007, p.131).

Diferentemente de concepções, como essas acima referidas que contemplem a história como pano de fundo para o entendimento das deficiências, tem-se as concepções dadas pela *American Association of Mental Retardation* (AAMR), que em 1983, classificou

os deficientes de forma meramente quantitativa, ou seja, em função do coeficiente de inteligência (QI), da seguinte forma: Deficiência Mental Leve Q.I. entre 50 e 70; Deficiência Mental Moderada Q.I. entre 35 e 55; Deficiência Mental Severa Q.I. entre 20 e 35 Deficiência Mental Profunda Q.I. menor que 20.

Conforme Wikipédia (2011), o conceito de deficiência a AAMR, classifica a deficiência mental também como aquela que se refere a limitações essenciais no desempenho intelectual da pessoa, manifestas até os 18 anos de idade, caracterizado pela combinação do “funcionamento intelectual significativamente abaixo da média”, no caso um QI igual ou inferior a (70-75), com limitações relacionadas à conduta adaptativa em duas ou mais das áreas seguintes: comunicação, cuidados pessoais, vida escolar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer, trabalho.

Segundo a Wikipédia (2011), na perspectiva da saúde e não da história, a Organização Mundial de Saúde (OMS), define os graus da deficiência, sendo que na deficiência profunda enquadram-se as pessoas com incapacidade total de autonomia, os que têm um coeficiente intelectual inferior a 10, inclusive aqueles que vivem num nível vegetativo. Na deficiência aguda- grave são os que fundamentalmente necessitam que se ensinem hábitos de autonomia, já que há probabilidades de adquiri-los. E na deficiência moderada, a pessoa que apresenta a capacidade para assumir hábitos de autonomia e, inclusive, podendo assumir certas atitudes elaboradas. E por ultimo, ainda a deficiência mental leve, sendo classificadas com “perfeitamente educáveis”, podendo chegar a realizar tarefas mais complexas com supervisão e mediações.

Podemos observar que as concepções de deficiência expostas, estão presas a concepções naturalizantes, biologizantes, com enfoque negativo e quantitativo das deficiências. Ao contrário da aposta vygotskiana cujo enfoque sempre foi nas possibilidades e não nas limitações da pessoa com deficiência.

Para Smolka (1989), se existe atraso é porque há um padrão, uma cronologia baseada em faixas etárias, que por sua vez se baseiam em marcas ou indicadores de desenvolvimento que passam a ser absolutizados, mas que não deixam de ser um modo arbitrário e convencional de mensuração.

Conclui-se que o enfoque quantitativo, métrico e negativista das deficiências se sobrepõe a aspectos qualitativos e positivos das deficiências. O que se observa é uma tendência a segregação e marginalização das pessoas deficientes. E quando se propõe a *incluir* essas pessoas o fazem respondendo a dada tendência ou demanda histórica.

Segundo Tessaro (2008), as práticas de inclusão presentes no século XX, são práticas segregatórias, preconceituosas e discriminatórias em relação ao deficiente e à deficiência. A autora, afirma que isto aponta para uma sociedade que, continua supervalorizando a capacidade intelectual, a competitividade, a produção, a beleza física, a independência e a individualidade, fazendo com que pessoas portadoras de alguma limitação ou que fujam aos padrões estabelecidos como normais sejam vistas como problemas e altamente desvalorizadas pela sociedade. Incluímos a sua afirmação que essa capacidade intelectual não significa, contudo, que se valorize a capacidade de pensamento, de análise, de criticidade no sentido de desvendar aquilo que se apresenta à primeira vista ou de modo aparente.

2.1 A DINASTIA DOS TESTES PSICOMÉTRICOS NO DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA MENTAL

Facci, Eidt e Tuleski (2006) colocam que desde a constituição da Psicologia científica, no final do século XIX, até o momento atual, os testes psicométricos vêm sendo instrumentos utilizados para auxiliar no diagnóstico da deficiência mental e dos distúrbios de aprendizagem, principalmente no contexto escolar. Escrevem que na perspectiva tradicional, psicometrista, a concepção da Deficiência Intelectual (D.I) é definida como sendo um problema de natureza orgânica, intrínseca à pessoa, semelhante a uma doença crônica. Nesta perspectiva, a D.I é definida como uma doença incurável, restando, portanto, pouco a se fazer pela pessoa que se está sendo avaliada. A deficiência intelectual é visto como um problema de natureza orgânica, intrínseco à pessoa.

Podemos acrescentar que hoje, mesmo se reconhecendo que a DI não seja uma doença (que pode ser alvo de terapêuticas medicamentosas e de outra natureza, e que pode ou não ser curada), ainda há muito a se superar. A DI tomada pela comunidade científica como uma condição de vida e de desenvolvimento, nem por isso, perdeu seu ranço de doença na prática escolar, pelo que diferentes publicações, relatos e experiências pessoais nos revelam.

Perguntamos, pois, porque se mantém concepções que já se revelam superadas pela ciência. Para respondermos a ela, precisamos recuperar o que o materialismo histórico nos indica: a prática social é constituída por contradições, por lutas entre interesses e posicionamentos divergentes, opostos. Podemos pensar que a Ciência não é neutra e nem toma direção única. Também, a ciência, em suas diferentes áreas e perspectivas teóricas, não é aceita e assimilada por essa prática social em sua extensão e magnitude. Em especial, no

capitalismo os embates se acirram e entram em jogo diferentes desdobramentos do pensamento da classe dominante, que se torna o pensamento ou a ideologia dominante.

Segundo Facci, Eidt e Tuleski (2006), uma importante contribuição fornecida pelas pesquisas acerca da avaliação psicoeducacional refere-se à denúncia do caráter ideológico dos testes psicométricos, pois, a testagem formal tem como base uma determinada concepção de homem e de sociedade, que generaliza comportamentos, habilidades e conhecimentos de uma determinada classe social, às outras classes sociais. Coadunamos com as autoras, quando colocam que a padronização dos testes psicológicos tem desconsiderado as desigualdades sociais e culturais existentes em nosso sistema capitalista. Para essas autoras, os testes avaliam as capacidades das crianças como se elas fossem desvinculadas de uma realidade histórica e cultural.

Nesse sentido, Machado (2000) afirma que se tornou “natural” acreditar na possibilidade de medirmos a inteligência e a capacidade individual das pessoas como se estas fossem construídas fora das relações sociais. Entretanto, quando é apresentada ao psicólogo uma queixa escolar, esta é constituída por uma história coletiva e a avaliação implica em buscar o quanto é possível alterar a produção dessa queixa.

A esse respeito, Collares e Moysés (1997, p.130) afirmam que os testes psicológicos, sempre padronizados nos estratos sociais superiores, são utilizados na avaliação de qualquer indivíduo, independentemente de sua classe social, pois acredita que “se está avaliando a inteligência, que transcende a própria vida”.

Indagamos: e se o contrário se desse, isto é, se as classes populares fizessem instrumentos de aferição da habilidade mental, colocando aquilo que lhes é significativo? Na verdade essa aferição se dá, porém de outro modo e com outros propósitos, em acordo com as necessidades que a elas se apresentam na luta pela vida. Comumente pode-se referir a tal habilidade relacionada à esperteza, ou algo condizente, e não à inteligência. Outra indagação se apresenta: driblar as dificuldades para a sobrevivência em condições adversas não implicaria em atividade mental que demanda inteligência? Se crianças com condições sócio-culturais mais privilegiadas fossem submetidas a esses instrumentos que porventura fossem elaborados, elas poderiam alcançar bons resultados?

Obviamente que não estamos tentando atribuir a inteligência às condições sócio-culturais, senão cairíamos num determinismo ambiental. Contudo, queremos estranhar a naturalidade com que se nega a importância que estas têm para os rumos e o nível de desenvolvimento que a atividade mental pode alcançar

Facci, Eidt e Tuleski (2006) pontuam que os testes padronizados são construídos a partir da premissa de que todas as crianças avaliadas por esses instrumentos tiveram oportunidades equivalentes para se apropriarem do conhecimento exigido em tais provas. Ainda essas autoras nos lembram que em uma sociedade capitalista como a nossa, cuja marca é a expropriação e a exclusão, podemos concluir que os testes psicológicos tal como ainda vêm sendo utilizados, têm servido como um instrumento para atestar cientificamente o postulado ideológico da igualdade entre os homens, justificando as diferenças como problemas individuais de ordem orgânica e avalizando a exclusão dentro e fora do sistema escolar

Augras (1989) destaca que: “[...] estamos por demais acostumados no campo da psicologia tradicional a considerar o diagnóstico como dando conta da totalidade do indivíduo, e, por conseguinte a interpretar qualquer aspecto de sua conduta como ilustração desse diagnóstico” (AUGRAS, 1989, p.13).

E ainda:

[...] Devido ao estigma ou rótulo de “anormal”, todas as atitudes e comportamentos destes indivíduos (no nosso caso, os deficientes mentais, assim como sua expressão de sentimentos e desejos, serão sempre vistas a partir do referencial da “anormalidade”. Ou seja, sua personalidade ou maneira de ser no mundo, será sempre considerada anormal. (Glat; Freitas, 1996; p. 17).

De fato, a partir do momento em que uma pessoa recebe o diagnóstico de deficiente, a sua personalidade permanece restrita a situações “protegidas” e segregadas em Escolas de Educação Especial. Assim, tudo o que ela faz ou deixa de fazer é interpretado em função das características presumíveis desta condição patológica. Essa forma de compreender o homem deficiente está presente nas equipes responsáveis pelos diagnósticos realizado a partir da avaliação psicoeducacional. Do que se observa, as deficiências são explicadas a partir de uma visão negativa, enfocando limites e impossibilidades.

Isso pode ser observado, com desde o processo de avaliação, entendida como a porta de entrada da pessoa com suspeita de atendimento em escola de educação especial. Assim, Conforme visto em Oliveira e Poker (2004); Oliveira e Leite; (2000) e Sebastián (1999), a avaliação das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência intelectual é o elemento fundamental para subsidiar sua aprendizagem e assessorar o acompanhamento da escolarização desses alunos nas classes comuns, através da oferta de recursos necessários para viabilizar o seu sucesso educacional. No entanto, a avaliação não pode restringir-se às suas condições de desenvolvimento bio-psico-social, mas também deve estabelecer o seu potencial

de aprendizagem, inclusive o nível de competência curricular desse aluno, tendo como referência à proposta curricular do ano ou ciclo onde está matriculado.

Para Oliveira e Campos, (2005), os instrumentos de avaliação devem informar o desenvolvimento atual da criança, a forma como ela enfrenta determinadas situações de aprendizagem, os recursos e o processo que faz uso em determinada atividade. Conhecer o que ela é capaz de fazer, mesmo que com a mediação de outros, permite a elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas a cada aluno em particular.

De acordo com Ferreira (1993), no caso dos alunos com deficiência intelectual, nem sempre ficam claros os “ajustes” a serem feitos em termos de materiais, recursos, técnicas, currículos ou pessoal, necessários para garantir a sua aprendizagem e, conseqüentemente, os aspectos a serem analisados numa avaliação educacional. Desta forma, muitas vezes, a avaliação acaba por reduzir-se à busca de um diagnóstico que justifique a dificuldade de aprendizagem deste aluno.

Conforme Pires Jr. (1987); Glat, (1989) Tunes, Rangel, Souza, (1992) ainda prevalecem, contudo, as visões chamadas clínicas ou patológicas da deficiência mental, nos diferentes espaços institucionais – a deficiência como doença e não como condição do desenvolvimento, como apontamos. No discurso da maior parte das instituições, dos órgãos públicos, nos programas de formação de pessoal, na visão dos profissionais, a deficiência continua afeta ao âmbito biológico do indivíduo ou à sua criação familiar, descontextualizada e sem um nexo social.

No Brasil, encontramos referências e discussões acerca dessa temática em Bueno (1993), Mendes (2000), Akashi e Dakuzakuo (2001), Jannuzzi (2004), Mazzotta (2005), Andrade (2005), entre outros. Todos eles contemplam a temática na análise dos diferentes tempos históricos e, conseqüentemente, as práticas que os constituíram, bem como a visão de sujeito e educação, relacionando-os com a perspectiva educacional, social, econômica, política e da visão do ser humano.

Nota-se que dentre todas essas visões acerca das pessoas com deficiência, todas as definições trazem uma particularidade, uma visão negativa da pessoa com deficiência, enfocando sempre os limites e não as possibilidades, como insiste Barroco (2007), com base na teoria vygotskiana.

Refletindo sobre a questão da deficiência intelectual, desde sua negação até seu reconhecimento e produção, é preciso que continuemos a discutir e propor alternativas e intervenções que venham a superar a concepção biológica e natural acerca da deficiência. Para tanto, apostamos na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotski, especialmente nas

contribuições da Defectología para iluminar a formação e a prática do psicólogo que atua em Educação Especial.

Vygotski (1997), durante sua vasta trajetória de publicações, dedicou um espaço para a educação das pessoas com deficiências. O autor afirma de forma contundente que não há diferença no desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência, nem, portanto, na educação dos mesmos, bem como na organização psicológica de sua personalidade.

O autor russo, afirmou que:

É errado ver uma anomalia em uma única doença. Na criança anormal vemos apenas o padrão e, portanto, a nossa teoria sobre a criança e o tratamento dado a ela estão limitadas a encontrar um percentual de cegueira, surdez ou perversões. [...] Nós observamos as falhas e não notar grandes áreas enriquecida pela vida que você tem crianças que têm anomalias. Estas verdades que, aparentemente, são difíceis de refutar, são radicalmente contra o que temos em teoria e Prática em nossa pedagogia especial (VYGOTSKI, 1997, p. 45). Cuidado: se foi tirado da minha tese, confira a tradução – cada um tem seu modo de traduzir e de eleger partes para citar ou para omitir.

Desta forma, apostamos nas contribuições vygotskianas como forma de iluminar a prática do psicólogo que pensa a deficiência de uma forma mais humanizadora.

2.2 TEORIA DE L. S. VYGOTSKI E O ESTUDO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O que vimos apresentando indica a necessidade de uma fundamentação teórica que permita responder aos desafios que se impõe, ante as críticas realizadas. Por isso, a opção pela teoria vygotskiana, para compreender o conceito de deficiência intelectual deu-se por se entender possível identificar contribuições para a formação e a atuação do psicólogo que atua nas áreas escolar, clínica, da saúde. Neste trabalho procuramos circunscrever alguns pressupostos epistemológicos, bem como concepções de mundo, de homem e, em especial, de deficiência intelectual, bem como os encaminhamentos sugeridos por Vygotski à Psicologia e à Educação, os quais podem vir a esclarecer e subsidiar a prática do psicólogo e educadores, possibilitando-lhes reflexões teórico-metodológicas de tal modo que a pessoa com deficiência possa ser beneficiada por intervenções dos mesmos.

Barroco (2007) escreve que as respostas e explicações que buscamos para o desenvolvimento e aprendizagem não se apresentam somente nas atividades imediatas dos alunos, mas guardam relação com a história da humanidade e, de modo mais próximo, com a história do seu povo ou da sua classe social. Desta forma, a autora afirma que ao se pensar a inteligência humana bem como a deficiência intelectual, deve-se privilegiar as análises que contemplam e consideram o homem como sendo fruto de construções históricas.

Antes de apresentarmos as formulações de Vygotski sobre a deficiência intelectual ou sobre o atraso mental-intelectual como se dizia em sua época, é importante destacar alguns feitos do autor, que o levam a ter uma dada concepção de sociedade, de homem, de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

2.2.1 O Contexto e a Elaboração Teórica Especiais

Destacamos que Vygotski é o autor principal da Teoria Histórico-Cultural e possui uma rica produção na área que elegemos. Escreveu sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano entre as décadas de 1920 e 1930. Em anos anteriores já estava envolvido com estudos acadêmicos voltados à Psicologia da Arte, ao Teatro, à Filosofia. A sua formação filosófica, que compreendia o estudo dos pensadores clássicos, em especial os alemães, e seu aprofundamento no marxismo, deram-lhe subsídios para duvidar daquilo que a Psicologia da sua época vinha teorizando. Feitas essas considerações, vale destacar que a teoria construída por Vygotski e seus colaboradores foi incentivada pelas próprias condições sócio-históricas em que estes se encontravam. Nesse sentido, ante a relação intrínseca entre autor e contexto social, Barroco (2007) escreve que não apenas o contexto esclarece a obra de Vygotski, mas esta revela e nos permite compreender os próprios homens de sua época.

Essa relação histórica que demonstra a historicidade da constituição dos homens não tem sido comum nas elaborações científicas no âmbito da Educação Especial. Assim, autor e obra são tomados em si mesmos, assim como o homem e a deficiência ao qual se referem

Quando se prima pelo entendimento dos conceitos elaborados a partir da história, torna-se de grande valia para a compreensão da origem do pensamento vygotkiano esclarecer que as idéias do autor foram desenvolvidas na União Soviética, criada após o término da Revolução de Outubro de 1917.

Com base em Barroco (2007), em 1917, na Rússia, o governo provisório foi derrubado, e substituído por um governo bolchevique mais radical (conhecido de comunista) liderado por Lênin (1870-1924) teórico do marxismo, o qual tomou o poder e transformou a Rússia em União Soviética, acontecimento denominado de Revolução de Outubro de 1917. Este contexto revolucionário influenciou não apenas a vida pessoal de Vygotski, mas também sua obra acadêmico científica.

A referida autora, esclarece, que nascido sob o regime dos czares russos, Vygotski, acompanhou de perto, como estudante e intelectual, os acontecimentos que levaram à revolução comunista.

Segundo Barroco (2007), este período foi marcado, por um clima de efervescência artística e pensamento inovador nas ciências. A psicologia sócio-histórica como também é chamada, constituiu-se em uma vertente teórica que nasceu na ex-União Soviética, norteadas pelos ideais da revolução e pela teoria marxista e outras perspectivas teóricas que eram presentes na Rússia. O continente ocidental apropriou-se dessa teoria a partir da década de 1970, tendo como maior representante Vygotski, seguido de seus colaboradores e continuadores como já foi citado anteriormente nesta dissertação.

Ainda conforme Barroco (2007), nos anos pós-revolucionários, era preciso definir, como já apontamos, o verdadeiro objeto da psicologia e eleger seu método de estudo para desvendá-lo. A autora escreve que a Psicologia, na perspectiva adotada, cabe o estudo da emergência e desenvolvimento da consciência, do psiquismo humano e o método destinado, deveria considerar a constituição histórica do que é humano no homem. No entanto, naqueles primeiros anos pós-1917, não estava evidente aos psicólogos russos em geral a necessidade de mudança nessa área do conhecimento, da criação de uma nova psicologia não-idealista, condizente com a nova ordem que se instituiu.

Conforme Barroco (2007), na Rússia, a psicologia apresentava-se bastante restrita, sob um caráter acadêmico-universitário e sem aplicações práticas, (sociais), mesmo que Chelpanov (1862-1936), discípulo de Wundt, já houvesse criado, em 1912, o primeiro Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou. Mas, como na própria Rússia as idéias ocidentais tinham guardado, mesmo sob o norte do materialismo histórico dialético, fazia-se uma psicologia idealista. Lembra que para Vygotski não bastava empregar termos marxistas nas elaborações teóricas para se considerado marxista.

Segundo Barroco (2007), nesta perspectiva histórica, recordamos esse contexto, especificamente o recuo histórico a esse momento histórico político e social vivenciado pela sociedade russa para demonstrar como Vygotski elaborou sua teoria, os fatores que o influenciaram, e a ideologia socialista que serve de alicerce para a construção de seu arcabouço teórico.

Ainda para esta mesma autora, havia a necessidade “criada” pelos ideais revolucionários de se pensar um novo homem, e uma nova psicologia que dessem conta de responder às demandas do homem pós-revolução. As velhas concepções precisavam ser superadas pelas novas idéias frutos do contexto revolucionário. Entender este contexto social, político e econômico dessa época em específico, fica mais claro compreender sua obra, bem como os conceitos desenvolvidos na obra vigotskiana.

Desta forma, antes de fundamentar o método para analisar o psiquismo humano, Vygotski (1982), escreveu sobre as correntes teóricas existentes na época, analisou os objetos, métodos e apontou seus limites, passando a questionar as formas de se fazer psicologia. A referência pode ser encontrada em seu famoso texto sobre O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica, (VIGOTSKI, 1996) texto escrito em 1926, mas só publicado em 1982. Nele, encontra-se a explicação de que a crise fora provocada pelo surgimento de dois sistemas psicológicos, aparentemente antagônicos: um científico, chamado de naturalista e outro, descritivo, chamado, indevidamente, de filosófico, ambos condicionados respectivamente pelos sistemas filosóficos naturalista e idealista.

Tuleski, (1999), afirma que, foi com esta revolução, que começaram os problemas da sociedade russa, bem como a construção da teoria de Vygotski. Segundo a autora, a luta de classes, de interesses antagônicos (burgueses e proletários), não desaparece com a abolição da propriedade privada dos meios de produção, ela metamorfoseia-se em cada etapa da construção do socialismo russo.

Conforme Tuleski (1999) não se pode dizer que a aparência da sociedade soviética corresponde a sua essência, ou à essência do projeto coletivo que a impulsionou, pois o fato de ter sido abolida juridicamente a propriedade privada, não garantia que, automaticamente, as relações burguesas haviam sido eliminadas. Esta contradição, intrinsecamente ligada à luta de classes no interior da Rússia e ao período de reconstrução da sociedade, que ora imprimia características burguesas, ora socialistas às relações de produção, será o fio condutor para análise da teoria vigotskiana. O desejo de reescrever a psicologia, delimitando seu objeto e desenvolvendo seu método, com base no materialismo marxista, em busca de construir uma ciência psicológica em coerência com à nova realidade social emergida do contexto revolucionário: a sociedade com superação de classes antagônicas.

Segundo Tuleski (1999), esta contradição, intrinsecamente ligada à luta de classes no interior da Rússia e ao período de reconstrução da sociedade, que ora imprimia características burguesas, ora socialistas às relações de produção, será o fio condutor para a análise da psicologia Vygotskiana. Para a autora, uma das questões que chama a atenção quando se lê atentamente as obras de Vygotski:

é sua contundência e insistência em superar a “velha psicologia”, postulando uma “nova psicologia” que fosse capaz de eliminar a dicotomia entre corpo e mente e realizar a síntese. Esta dicotomia foi historicamente o pomo da discórdia entre as teorias psicológicas, justificando sua classificação entre idealistas e materialistas. Vygotski parece perseguir o objetivo de superá-la, trazendo para a Psicologia o método proposto por Marx e Engels e construindo a ponte que eliminaria a cisão entre a matéria e o espírito (VYGOTSKI, apud TULESKI, 1999, p.

Segundo Tuleski (1999) a partir dessa perspectiva, Vygotski revê as principais teorias ligadas à “velha psicologia” mostrando seus pontos positivos e negativos, e o faz mostrando os avanços e retrocessos, historicamente determinados, como uma luta que se descola do mundo real e se afirma no mundo das idéias e vice-versa. Opondo-se aos estudiosos de sua época, ele procura demonstrar os elementos da crítica e da análise das teorias existentes para construir uma nova psicologia. Para a autora:

a cisão existente na psicologia, entre dois posicionamentos aparentemente distintos mostra que a discussão é ideológica e não científica, no sentido de buscar a verdade, ou apreender a natureza social das idéias. Neste sentido, a dicotomia entre teorias materialistas e idealistas não só representariam, na sociedade burguesa, a divisão entre duas classes que se opõem, como elas (as classes) expressam a divisão, no processo do trabalho, entre o pensar e o fazer, entre o interesse individual e a realização social. A superação de tal cisão no mundo das idéias está condicionada à superação dessa dicotomia na realidade objetiva. Dito de outra forma, o enfrentamento desta dicotomia, no nível das idéias, estava posto desde o século XIX; no entanto, apenas na Rússia do início do século XX esta estava sendo enfrentada concretamente: a superação de tal dicotomia era possível também na prática humana, através do projeto coletivo comunista. Pode-se dizer que a análise de Vygotski em relação à crise da “velha” psicologia expressa a luta concreta pós-revolucionária pela superação das relações capitalistas de produção. A revolução socialista possibilitava a construção de uma “nova psicologia”, capaz de superar o antagonismo clássico entre materialismo e idealismo, da mesma forma em que o capitalismo seria superado pelo comunismo. (Vygotski apud Tuleski, 1999, p.)

No entanto, segundo Tuleski (1999), como ainda permanecia a luta de classes no interior da sociedade russa, permanecia a luta pela superação da velha psicologia que assumia um caráter cada vez mais agressivo no mundo das idéias, tal como se fazia na vida prática a expropriação da burguesia.

Conforme Tuleski (1999):

a Revolução decretou a crise das explicações reducionistas em psicologia e impulsionou a criação da nova pedagogia, pela necessidade da psicologia deixar de ser uma ciência pura, desligada aparentemente das necessidades reais, e tornar-se uma ciência capaz de solucionar o problemas postos pela prática social. Assim, as necessidades da prática social conduziram o desenvolvimento desta nova psicologia, unindo teoria e prática e criando uma metodologia única. Os resultados dessa nova psicologia na educação, no direito, no comércio, na indústria, na vida social e na medicina seriam responsáveis pelo aperfeiçoamento da psicologia e de suas concepções teóricas. “La vida necesita de la psicología y de su práctica y a consecuencia de este contacto con la vida es de esperar un auge en la psicología. (VYGOTSKI, apud TULESKI, p.)

Segundo Barroco (1997) as elaborações teóricas advindas do texto A Crise da Psicologia, escrito por Vygotski no meio a interrogações surgidas durante a revolução russa, são tidas de grande valia quando se pretende pensar questões relacionadas à Psicologia e à Educação.

Conforme Luria:

O objeto da psicologia não é o mundo interno em si mesmo, é o reflexo do mundo externo no mundo interno, dito isto de outra forma, é a interação do homem na realidade. O organismo que experimenta determinadas necessidades e que possui certas formas de atividade reflete as condições do mundo externo e elabora determinadas informações. Nos sistemas biológicos elementares, a interação com o meio ambiente é o processo de intercâmbio de substâncias, com a assimilação das que são imprescindíveis para o organismo e a eliminação daqueles produtos que resultaram da atividade vital. Em níveis fisiológicos mais complexos, a base da vida é o reflexo das influências externas e internas. O organismo recebe a informação, a refrata através do prisma de suas necessidades ou tarefas, a elabora. Com ajuda da “estimulação antecipada”, cria um modelo, um determinado esquema dos resultados esperados e, caso seu comportamento coincida com estes esquemas, a conduta cessa, caso contrário, a excitação circula novamente pelo circuito e a busca ativa de uma resolução se prolonga [...] (LURIA apud BARROCO, 2007, p. 230).

Segundo Barroco (2007) a questão que se apresentava à psicologia soviética não seria mudar o objeto da psicologia, “mas o estudo das formas complexas da atividade consciente, explicando-o de uma forma descritiva, mas apresentar formas explicativas sob base materialista marxista” (VYGOTSKI apud BARROCO 2007, p, 230).

Observa-se que as questões do marxismo estavam presentes não apenas na forma de Vygotski elaborar suas análises, mas também evidente em sua forma de escrever sobre essas. Para Barroco (2007), Vygotski, em sua escrita, segue um caminho próprio do marxismo: apresentava as teses, as antíteses e, por fim, as novas sínteses possíveis – as suas proposições. Esse modo de escrita complexo, que torna o seu pensamento nem sempre compreensível, àqueles que não dominam o marxismo, expressava seu modo de compreender dialeticamente essa área do conhecimento e de intervenção. Concordamos com o exposto por esta autora: a apreensão dialética de um fato constitui-se em um exercício árduo e complexo, já que toma o objeto em sua gênese e desenvolvimento, vai à sua raiz, põe em relação às múltiplas determinações sócio-históricas que concorrem para seu aparecimento, desenvolvimento e esgotamento.

Segundo Barroco (2007):

esse modo vygotkiano de pensar e de expressar o pensamento, reflete o próprio método marxista de compreensão da realidade e da totalidade, marca a defesa de que são passíveis de serem conhecidas. Uma das questões que chama a atenção quando se lê atentamente as obras de Vygotski, em especial este texto, é sua contundência e insistência em superar a “velha psicologia”, postulando uma “nova psicologia” que fosse capaz de eliminar a dicotomia entre corpo e mente e realizar a síntese. Esta dicotomia foi historicamente o pomo da discórdia entre as teorias psicológicas, justificando sua classificação entre idealistas e materialistas. Vygotski parece perseguir o objetivo de superá-la, trazendo para a Psicologia o método proposto por Marx e Engels e construindo a ponte que eliminaria a cisão entre a matéria e o espírito. (BARROCO, 2007, p.)

Conforme Oliveira, (1993), alguns postulados básicos definidos na teoria marxista são incorporados por Vygotski na composição de sua teoria, tais como: a) o modo de produção da vida material condiciona a vida social, política e espiritual do homem; b) o homem é um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. O processo do trabalho (transformação da natureza) é o processo privilegiado nessas relações homem/mundo; c) a sociedade humana é uma totalidade em constante transformação. É um sistema dinâmico e contraditório, que precisa ser compreendido como processo em mudança, em desenvolvimento; d) as transformações qualitativas ocorrem por meio da chamada 'síntese dialética' onde, a partir de elementos de uma determinada situação, fenômenos novos emergem.

Observamos com os destaques da vida de Vygotski que a prática social ofereceu subsídios para a composição de uma história de vida fecunda. Pelos aspectos expostos temos vida e obra em intrínseca relação com a tarefa histórica de apresentar outra base explicativa para a constituição humana nos homens.

Segundo Barroco (2007), o projeto científico de Vygotski era o de estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenético⁹ e ontogenética¹⁰. Deteve-se no estudo dos mecanismos psicológicos mais sofisticados (as chamadas funções psicológicas superiores), típicos da espécie humana: o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento.

Para Barroco (2007), Vygotski deixa evidente em sua produção, como também pode ser encontrado na de Leontiev (1978), que a ontogênese não repete a filogênese. Melhor explicando, com base no materialismo histórico-dialético, entendia que o psiquismo humano se forma partindo da vida objetiva, da prática social. Não que todos os homens de uma dada época e cultura devessem ser iguais. Por terem uma constituição biológica específica e por passarem por diferentes experiências particulares, cada homem, embora carregue em si as características dos espaços temporal, geográfico e cultural comuns aos seus pares, têm a sua individualidade. Cada homem está sujeito às mediações semelhantes aos demais, o que lhes provoca o desenvolvimento de funções psicológicas superiores (memória mediada, atenção voluntária, pensamento abstrato-conceitual, pensamento concreto, etc.).

Ainda segundo Barroco (2007), a teoria de Vygotski, aponta para outro entendimento sobre o que é humano. Parte da teoria marxista para a construção de uma nova Psicologia

⁹Refere-se a Filogênese que significa a história da espécie animal, definindo limites e possibilidades de desenvolvimento psicológico.

¹⁰ Refere-se a Ontogênese, significando o desenvolvimento de um indivíduo de uma determinada espécie.

baseada em uma metodologia científica com embasamento na história. Em seu modo explicativo do desenvolvimento humano, podemos identificar as matrizes do materialismo histórico-dialético. Elas também são aplicadas quando o autor volta-se ao estudo da aprendizagem e do desenvolvimento de pessoas com deficiências (visual, auditiva, intelectual, surdocegueira e outros quadros de múltiplas deficiências). Para Vygotski (1983) a pessoa com deficiência não é menos desenvolvida, mas desenvolvida sob outras vias.

Para Vygotski (1983), era preciso explicar como o homem se torna propriamente humanizado, ou seja, como é formada nele a humanidade; como deixa de ser um indivíduo da espécie biológica e se torna um ser particular do gênero humano. Para tanto, trabalha, pois, com as linhas de desenvolvimento filogenético e ontogenético (VYGOTSKI, LURIA, 1996). Desta forma, o processo de humanização pode ser explicado em Vygotski (1983) ao afirmar que: “[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, e agir. Para saber pensar e sentir; para querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo” (VYGOTSKI 1983, p.).

Prosseguindo, nesse percurso de reconhecimento da filosofia e do método do materialismo histórico na obra vigotskiana, em especial, quando o autor se volta à Defectologia podemos citar alguns outros pontos conceituais: a necessidade de se compreender que o impedimento da pessoa com deficiência é antes social que biológico; a formação social dos órgãos sensoriais; a possibilidade de compensação e supercompensação, e, sobretudo, a necessidade de revisão no modo como se apreende e se explica a aprendizagem e o desenvolvimento humanos.

Vygotski (1983) entende que onde há a fraqueza, ou o déficit, também pode haver a força, o que, ou seja, nenhum fato ou objeto é somente algo, mas contém, dialeticamente, em si também dialeticamente o seu contrário. A deficiência não é “tragédia”, senão que pode vir a ser um motivo de tragédia – que seria o não-desenvolvimento (VYGOTSKI, 1983). Por um lado o defeito é o menos, a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento, por outro, precisamente porque cria dificuldades, estimula o avanço elevado e intensificado todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação.

Nesse sentido, ao investigar a “importância/possibilidade do uso das partes íntegras dos indivíduos para compensar as partes comprometidas pelas dificuldades/distúrbios ou deficiências”, segundo Barroco (2007, p. 24), Vygotski (1983) toma a educação como “processo determinante para a transformação do homem biológico em homem cultural”,

defendendo uma boa educação consoante com o projeto social revolucionário. Cabe enfatizar que, para essa autora:

[...] a compreensão do desenvolvimento diferenciado pela deficiência ou por outra necessidade especial e a defesa do atendimento educacional às pessoas sob esta condição feitas por Vygotski constituem-se em um dos mais importantes capítulos da história da Educação Especial (BARROCO, 2007, p. 194),

Com isso, queremos destacar que temos como hipótese de trabalho em concordância com Barroco (2007), a recuperação da história não aviva só a memória, mas permite que se vá compreendendo como os homens se formam e se desenvolvem. Quando a Psicologia prescinde da história, ou a toma como algo menor, ela passa a explicar os seres humanos por si mesmos, por suas sinas e destinos, e, antes, por apenas suas heranças biológicas ou por ocorrências mais imediatas.

Para Shuare (1990), um dos conceitos que organiza e estrutura a obra de Vygotski é a historicidade, o caráter histórico do desenvolvimento humano. Esse autor introduz o tempo na Psicologia, ou melhor, introduz a psiquê no tempo. O psiquismo só pode ser compreendido historicamente, portanto, é imprescindível compreender o desenvolvimento da sociedade, como os homens produziram e produzem sua existência e, dessa maneira, suas formas de pensar, agir e emocionar-se. Assim, os fenômenos psíquicos são de origem histórico-social: “a história do psiquismo humano é a história social de sua constituição”. (Shuare, 1990, p. 61).

Agora, retornando ao nosso problema central, também podemos observar o quanto a falta de mediações sócio históricas ricas e enriquecedoras também levam ao empobrecimento das mentes os que aprendem, ensinam, avaliam e, sobretudo dos que teorizam a respeito.

Na primeira década do século XXI, o contexto social político e econômico é distinto do momento em que Vygotski elaborou sua teoria, no entanto, a atualidade carece de teorias que venham a superar o que está instituído pelo sistema capitalista, sob a sua forma monopolista hegemônica, e, por isso mesmo, é que se faz essencial um trabalho consolidado de grupo, na contramão do que está posto. Entendemos que a arma do proletariado ou do trabalhador contemporâneo ainda é o pensamento, a filosofia. Não que as idéias transformem a vida objetiva diretamente, mas elas, sendo a prática pensada, subsidiam o retorno a esta de modo consciente e intencional.

Vygotski (1983) e seus colaboradores deram outro rumo à Psicologia, ofereçam a Psicologia e à Educação novas perspectivas para se pensar o desenvolvimento e aprendizagem humana na sociedade soviética e nos inspira na sociedade do século XXI. Com isso,

pensamos ser possível extrair da teoria vigotskiana elementos teóricos que contribuam para intervenções para o processo de avaliação psicoeducacional em escolas de educação especial.

De posse de leituras de textos originais ou de teóricos continuadores da teoria de Vygotski, pode-se identificar o homem sendo tomado sempre atrelado à cultura e ao seu meio social mais imediato e, também, a uma história mais ampla – a história da humanidade. Pensa-se que Vygotski e outros autores soviéticos podem ser recuperados para se ter maior compreensão do ser humano que se forma numa sociedade capitalista e do século XXI. As concepções soviéticas de homem, aprendizagem, desenvolvimento, inteligência humana e deficiência intelectual, formuladas pela “troika”¹¹ e demais colaboradores, contribuem para que os psicólogos e pedagogos envolvidos com a educação escolar compreendam o homem que educa e é educado, bem como encaminham às alternativas de intervenção.

Com base nos autores soviéticos, entendemos ser necessária, à Psicologia e à Educação atuais, a valorização da história e o estabelecimento de relações entre a realidade objetiva e a formação de funções psicológicas superiores (como a linguagem verbal) que constituem culturalmente o psiquismo de pessoas com e sem deficiências, com vistas ao alcance de um estado de maior consciência e liberdade para todos. Como resultado final, esperamos que esta pesquisa contribua com apontamentos de pistas para alternativas teórico-metodológicas para o bom ensino (como escrevia Vygotski), ao permitir o acesso a saberes sistematizados, ao motivar o professor à comparação por meio de análise e ao provocar reflexões a respeito da educação atual em contraste com a da sociedade de Vygotski. Dentre outros aspectos, consideramos que:

é preciso considerar o projeto social e o projeto educacional soviéticos, para se conhecer a riqueza que a teoria vigotskiana contém em si, tanto para a Educação e a Psicologia daquelas décadas iniciais do século XX, quanto para a Psicologia e a Educação comum e especial do século XXI (BARROCO, 2007, p. 5).

2.2.2 Vygotski e a Defectologia Soviética: Contribuições para o Processo de Avaliação e para a Visibilidade da Pessoa com Deficiência

Tendo por necessário recuperar a teoria de Vygotski no que a relaciona à Educação Especial Soviética, em busca de contribuições para a atualidade, destacamos conceitos elaborados por esse teórico de modo que estes possam iluminar a prática dos psicólogos que trabalham nesta modalidade de ensino.

¹¹ Grupo de pesquisa russo composto por Vygotski, A.R Luria e A. N. Leontiev

Arelada à pesquisa maior anunciada na introdução e apresentação, coube-nos, investigar as partes íntegras das pessoas com deficiências para através da mediação compensar as partes comprometidas apresentadas através das dificuldades/distúrbios ou das deficiências, especificamente, o nosso interesse é voltados para a deficiência mental/intelectual¹².

Segundo Barroco (2007, p. 24), Vygotski (1997) toma a educação como “processo determinante para a transformação do homem biológico em homem cultural”, defendendo uma boa educação consoante com o projeto social revolucionário¹³. Cabe enfatizar que, para essa autora (2007, p. 194), “[...] a compreensão do desenvolvimento diferenciado pela deficiência ou por outra necessidade especial e a defesa do atendimento educacional às pessoas sob esta condição feitas por Vygotski constituem-se em um dos mais importantes capítulos da história da Educação Especial”.

Destacamos que o trabalho de Vygotski (1983), opõe-se às concepções que buscam explicações exclusivamente biológicas para o desenvolvimento dos sujeitos considerados portadores de deficiência, propondo um enfoque no qual a deficiência não é tanto de caráter biológico, como social. O autor não parte dos dados biológicos, buscando relacioná-los à história e à vida social. Sua compreensão implica em considerar o caráter social do desenvolvimento, a história e a vida social desde o princípio, quer o sujeito apresente características físicas relacionadas à deficiência ou não.

2.2.3 O Contexto Histórico e a Cronologia das Publicações Vygotskianas

Conforme visto em Barroco (2007), o período pós-revolução de 1917, vivido por Vygotski, trazia uma situação em que milhares de crianças se encontravam em condição de vulnerabilidade, muitas delas com deficiência. No intuito de responder adequadamente a essa demanda social, Vygotski envolveu-se na elaboração das propostas educacionais governamentais coerentes com o contexto político e social vigente. Nesse sentido, para atender às necessidades educacionais das crianças com deficiência, Vygotski criou, em 1925, um laboratório de psicologia. Este originou, em 1929, o Instituto Experimental de

¹² Os termos “deficiência mental” e “retardo mental”, embora ainda sejam utilizados no campo da saúde e da educação especial, cada vez mais têm sido substituídos pelo vocábulo “deficiência intelectual”, considerado mais adequado e preciso em sua referência ao intelecto. Em razão de os textos de Vygotski sobre defectologia terem sido produzidos nas décadas de 20 e 30 do século passado, o termo utilizado por ele para essa condição é predominantemente “retardo mental”.

¹³ Tem-se que a ênfase no coletivo, nas esferas da economia e da Educação, deveria gerar o novo homem, para a nova sociedade. Este não poderia ser analfabeto, conforme Lênin, primitivo, de acordo com Vygotski, e nem apenas ilustrado, como no czarismo. Antes, deveria dominar mecanismos psicológicos superiores para apreender o mundo e atuar sobre ele, transformando-o e sendo por ele transformado e, assim, ajudar a construir a nova sociedade (BARROCO, 2007, p. 370).

Defectología, onde foi desenvolvida parte das pesquisas que pautaram os textos que aparecem em suas obras.

Segundo os escritos de Vygotski (1983), pode-se entender que a tese central da defectología contemporânea é que:

[...] qualquer defeito origina estímulos de compensação. Por isso o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se a determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança (VIGOTSKI, 1983, p. 5).

Vygotskaya, citada por Barroco (2007), escreve que os trabalhos de Vygotski seguiram em duas direções, a teórica e a prática, e essas duas direções se entrelaçam de tal maneira que não se concebe uma separada da outra. Vygotskaya coloca ainda que Vygotski é reconhecido como um dos fundadores da Psicologia Especial e também da nova Educação Especial na Rússia. Vygotski propunha, com sua apresentação na conferência, “uma nova teoria explicativa para a natureza do desenvolvimento de crianças sob tal condição” (BARROCO, 2007, p. 20).

Para Barroco (2007), Vygotski foi a “coluna intelectual” da nova Defectología soviética. Foi ele quem apresentou os fundamentos científicos, com base nas psicologias gerais, em estudos experimentais e teóricos, sempre se atualizando e revisando o que publicavam em diferentes países, profissionais de diferentes áreas. Barroco esclarece que a Defectología se definia, portanto, como campo integrado que abarcava o estudo e a educação de todas as crianças e adultos com impedimentos ou incapacidades. O termo oficial aplicado à profissão, na qual os indivíduos estudam e ensinam tais crianças trabalham e recebem o treinamento para tanto, é designado defectologista (BARROCO, 2007, p. 213).

Barroco (2007) afirma que com a formação de professores para atuarem junto a pessoas com deficiência, realizada por um instituto fundado por A. S. Griboedov, Vygotski reconhece toda a inovação da nova defectología, que ganhou corpo e alma com um novo sistema de atendimento numa Rússia pré e pós-revolucionária.

Das obras publicadas por Vygotski, é especificamente no Tomo V de Obras Escogidas (VYGOTSKI, 1983), em que encontramos um estudo voltado para as deficiências, referindo-se à área que denomina de “Defectología”. Apoiando-se na teoria materialista dialética sobre o desenvolvimento, Vygotski define a defectología como:

o ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, da diversidade de tipos deste desenvolvimento e, sobre essa base, esboça os principais objetivos teóricos e práticos que enfrentam a defectología e a escola especial soviética (VYGOTSKI, 1983, p. 37).

Nos textos escritos entre 1924 e 1932 o autor apresenta as críticas a Defectología existente na época, a qual ele mesmo chamou de velha Defectología, bem como os fundamentos que compõe à Defectología por ele defendida (a nova Defectología). O volume é escrito em 1924, e é composto pelos seguintes capítulos: Os problemas gerais da defectología; Artigo sobre o defeito e compensação; Acerca da psicologia e da pedagogia do desenvolvimento infantil; Princípios da educação de crianças fisicamente deficientes.

Ainda em 1924 Vygotski publica seu primeiro trabalho na área da Defectología. Em 1925 e 1926 organiza um Laboratório de Psicologia que em 1929 deu origem ao Instituto de Defectología Experimental do qual esteve a frente da direção até sua morte (Vygotski 1983, p. 366).

Das Obras Escogidas, destacamos como algo de grande relevância as notas de rodapé, as quais trazem informações importantes e complementares aos capítulos do Tomo V. Das notas acerca das publicações tem-se que o texto, “Princípios da educação de crianças fisicamente deficientes”, foi preparado por Vygotski para o II Congresso de proteção jurídico-social dos menores de idade (1924). O título do evento sugere o quão diversificada era sua área de estudos e intervenção.

Os organizadores incluíram no livro uma resenha do livro de Grabórov “A escola auxiliar” (1925). O capítulo está orientado, a estabelecer os critérios para a estruturação do trabalho educativo e docente nas instituições para crianças com diversas anomalias de desenvolvimento, no qual estão expostos os princípios da organização e o conteúdo do trabalho pedagógico com as crianças ditas anormais.

Nesse Congresso se refletiram os critérios, essencialmente novos, sobre as possibilidades cognitivas das crianças com deficiência. O Congresso refletiu a linha otimista no desenvolvimento da defectología. Participaram nos trabalhos do Congresso defectólogos, psicólogos e médicos. Havia sido proposta ao Congresso a tarefa de analisar a fundo o estado das escolas especiais no aspecto organizativo e de princípios, assim como no aspecto educativo e de ensino. Nas resoluções se assinalou o objetivo de vincular a pedagogia especial da criança fisicamente deficiente e mentalmente retardada com os princípios e métodos gerais da educação social de crianças na escola soviética.

Em 25 de maio de 1925, publica-se pela primeira vez o Conselho Científico Estatal acerca dos problemas da educação das crianças cegas, surdas e mentalmente retardadas. (VYGOTSKI, 1997, p. 344).

Em 1928 foi publicada, *A infância difícil*, e *Acerca da dinâmica do caráter infantil* (1928, p.12), *Fundamentos do trabalho com crianças mentalmente retardadas e fisicamente deficientes: teses publicadas no livro “Problemas fundamentais da pedologia na URSS”* (Moscou, 1928) (VIGOTSKI, 1997, p. 196). Em 1928, os *Métodos de estudo da criança com retardo mental*.

Em 1929, surgem as *Teses fundamentais do plano para o trabalho pedológico*¹⁴ [no termo atual, pedagógico] de investigação no campo da *Infância Difícil*, *Anomalias do desenvolvimento cultural da criança: O resumo do conteúdo do informe em uma sessão da seção de defectología do Instituto de Pedagogia Científica, adjunto à Segunda Universidade Estatal de Moscou, em 28 de abril de 1928. Encontra-se publicado na revista “Problemas de Defectología”, 1929, n. 2 (8), (VIGOTSKI, 1997, p. 349). Ainda em 1929, é publicado os Problemas fundamentais de defectología contemporânea – “Este artigo foi escrito com base no informe apresentado por Vygotski não seção de defectología do Instituto de Pedagogia Científica, adjunto à Segunda Universidade Estatal de Moscou (MGU).*

Em 1930, deu-se a publicação do *Desenvolvimento cultural da criança anormal e dificilmente educável: “Teses do informe no I Congresso para o estudo da conduta do homem, que se realizou em Moscou em fevereiro de 1930”*. Foram publicadas no livro *“As ciências psiconeurológicas na URSS”, “Moscou, Leningrado, 1930”* (VYGOTSKI, 1997, p. 355).

Em 1931, em destaque, *A coletividade como fator de desenvolvimento da criança deficiente; Diagnóstico do desenvolvimento e clínica pedológica da infância difícil e Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente retardada*. “Este trabalho foi publicado na revista *“Problemas da defectología* (VYGOTSKI, 1997, p. 234).

Vygotski (1997) do que se sabe pelos escritos, participou de vários encontros, reuniões, palestras, congressos para expor suas idéias acerca da teoria que vinha elaborando. Nesta dissertação recuperamos apenas os eventos relacionados às pessoas com deficiências de modo a mostrar como o autor foi solidificando seu pensamento. As vastas publicações contribuíram para que Vygotski consolidassem suas teses acerca da Defectología.

¹⁴ Pedologia estudo científico geral e interdisciplinar da criança, pode ser comparado a psicopedagogia dos dias de hoje.

2.2.4 Vygotski e a Visibilidade do Desenvolvimento Social da Pessoa com Deficiência

Vygotski (1997) aponta que, na década de 1920, o psicólogo alemão William Stern (1871-1938) introduziu nos estudos sobre deficiência um parâmetro qualitativo de análise. Até então, pensava-se no deficiente físico em termos quantitativos, como aquele que tinha uma falta, um defeito que retardaria o processo de crescimento e desenvolvimento “normal”. Stern criou o conceito de “cadeia de metamorfoses” para dar conta de um desenvolvimento não-linear, tampouco contínuo, mas marcado por rupturas. Vale lembrar que isto não se aplica apenas à criança deficiente, mas vale para todo e qualquer ser humano em desenvolvimento.

Considera-se ainda que uma relevante contribuição de Stern apud Vygotski (1997), foi entender a compensação da deficiência levando em conta sua complexidade inerente ao fato de que há um duplo papel do defeito, ou seja, uma indissociabilidade entre a deficiência e sua superação. Para o autor, a força emergiria da debilidade, assim como novas aptidões surgiriam da deficiência. Isto significa que com a perda de um dos sentidos, naturalmente seriam criados mecanismos outros a fim de compensar esta insuficiência.

Vygotski (1983) pontua que, embora as colocações de Stern (1923) sejam importantes em termos de mecanismos explicativos, não se avança muito em relação à visão biologicamente ingênua.

Segundo Vygotski (1983), na mesma época, o fundador da Psicologia Individual, Alfred Adler (1870-1937), adicionou à teoria da compensação um fator psicológico que ele apontou como sendo o sentimento de inferioridade. Sem pretender entrar nas críticas formuladas a este conceito, podemos pensar que, segundo Adler, tal sentimento se interpunha entre o defeito físico e sua compensação, articulando-os de forma dialética. Ao contrário do que se poderia supor, este sentimento não paralisa o sujeito deficiente frente às dificuldades que ele pode encontrar, mas o impulsiona a atravessar tais limites. Logo, o sentimento de inferioridade e as aspirações psíquicas do sujeito atuam dialeticamente, como forças motrizes capazes de levá-lo a vencer sua deficiência.

Ainda conforma visto em Vygotski (1983), Theodor Lipps (1851-1914) também teve importante contribuição na formulação da teoria da compensação com sua lei do dique psíquico. Vygotski (1983) esclarece que segundo esta lei, “se um fato psíquico se interrompe ou se inibe em seu curso natural, ou se neste último aparece um elemento estranho ali onde se produz a interrupção, o retardo ou a perturbação do curso do fato psíquico, ocorre uma inundação”. Tal como um rio que se desvia ao encontrar uma barragem, quando os fatos psíquicos deparam-se com um obstáculo, aumentam sua energia psíquica e, deste modo, eles

criam mecanismos que lhes possibilitem chegar indiretamente ao seu fim, através de caminhos de rodeio (desvios).

Podemos atribuir a Vygotski (1983) a inserção do fator social na teoria da compensação. Segundo ele, o meio social não só influencia o modo como o sujeito vai perceber seu defeito orgânico frente a um mundo eminentemente visual, como também modula sua relação psicológica com este defeito, ou seja, o modo como ele se relaciona com a dita deficiência e de que forma ele se percebe enquanto deficiente. Diferentemente de Adler, que atribuía à compensação um caráter meramente individual e psíquico, Vygotski (1983), considera que a deficiência não é uma experiência negativa em si mesma. É apenas através do meio social que as dificuldades advindas do defeito físico são experimentadas pelo sujeito.

Ao abordar as deficiências, Vygotski (1983), explica que esta se divide em duas formas: primária e secundária, sendo que a deficiência primária, se refere mais a questões de ordem orgânica, enquanto que as deficiências secundárias, se relacionam aos de ordem social. Para este autor, em grande parte das vezes: “As conseqüências social do defeito acentua, alimentam e consolidam o próprio defeito. Neste problema não existe aspecto algum onde o biológico pode ser separado pelo social” (Vygotski, 1983, p. 93).

Conforme Barroco (2007), o problema primário e fundamental da deficiência na psicologia e na pedagogia é a sua natureza social, e não biológica. Perguntamos então como pode ser realizada uma intervenção por esses profissionais? Para responder a essa questão precisamos pensar antes como Vygotski explica como ocorre o desenvolvimento da pessoa com deficiência?

Para Barroco (2007) a respostas para estas questões encaminha para aquilo que entende ser o alvo da Educação Especial, ou seja, o quanto esta deve provocar o desenvolvimento das funções psicológica superiores (FPS), ou ainda a formação do homem com deficiência tanto quanto seja possível. Afirma ainda a autora que o papel do psicólogo ou do professor que lida com pessoas sob condição muito grave de deficiência, sua meta não de ser apenas de ser um mero cuidador, mas sim promover antes de tudo o desenvolvimento humano.

Vygotski, (1983), observa que em termos do desenvolvimento da maioria das pessoas com algum diagnóstico de deficiência seria, no seu entender, decorrente da ausência de uma educação adequada.

Vygotski (1983) afirma que as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças, ressalta, entretanto, que há peculiaridades na organização sociopsicológica da

criança com deficiência e que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais.

Segundo Vygotski (1983), uma criança cujo desenvolvimento esteja complicado por uma lesão ou alteração cromossômica não é simplesmente menos desenvolvida que as crianças consideradas normais de sua idade.

Neste sentido conforme Vygotski (1983), coloca que a criança que apresenta características físicas identificadas como causas de deficiência não se desenvolve em menor escala, mas desenvolve-se de outra forma. Não se trata de subtrair uma função, mas de desenvolver-se de modo qualitativamente diferenciado. Neste sentido, destaca-se a noção de desenvolvimento peculiar ou da peculiaridade qualitativa dos fenômenos e processos que são objeto de estudo da defectología (educação especial), pois “a especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade, são o que diferenciam a criança deficiente da normal, e não as proporções quantitativas” (VYGOTSKI, 1983, p. 3).

A partir de Vygotski (1983), podemos entender que o fenômeno da deficiência localiza-se nas interações sociais, no modo como a sociedade se organiza. Costuma-se dizer que aquele sujeito que apresenta dificuldades ou limitações em relação ao padrão considerado normal, tem dificuldades e limitações, de um ponto de vista individual. Pela compreensão trabalhada nesta dissertação, é preciso esclarecer que as dificuldades e limitações são atribuídas socialmente a um indivíduo. O que não significa negar as características físicas relacionadas socialmente como deficiências, mas sim afirmar que o que caracteriza a deficiência, nesta concepção, não são as questões físicas, mas sim o tipo de interações que envolvem um sujeito que apresenta tais características. Assim, é possível pensar que este sujeito pode relacionar-se e constituir-se de outras formas, a partir de outras relações.

Vygotski (1983) esclarece que o fato fundamental que encontramos no desenvolvimento composta por padrão, é o duplo papel de falha do órgão no processo de desenvolvimento, e formação da personalidade da criança. Por um lado, o defeito é mínimo, limitação, fraqueza, diminuição do desenvolvimento, por outro, precisamente porque cria dificuldades, estimula um grande passo à frente e se intensificou. A tese central de deficiência agora é esta: qualquer defeito cria incentivos ao desenvolvimento de uma compensação. Portanto, o estudo dinâmico da criança deficiente não pode simplesmente determinar o nível e a gravidade do prejuízo, mas inclui necessariamente a análise dos processos de compensação, ou seja, a substituição, a superestrutura e nivelamento no desenvolvimento e comportamento da criança. Assim como a medicina moderna o importante não é a doença, mas o paciente,

para a defectología o propósito não é o fracasso ocasionado pela deficiência, mas a pessoa em toda sua totalidade.

Vygotski (1983), afirma que um princípio fundamental, que pode ser de interesse do ponto de vista metodológico, é a verificação do fato de que, ao estudar o incomum, deve-se cuidadosamente distinguir desvios e atrasos no desenvolvimento primário e secundário.

O resultado principal dos estudos vigotskianos foi a conclusão de que os desvios e atrasos no desenvolvimento do intelecto e do caráter da criança anormal e difícil, como regra, estão sempre ligadas a complicações secundárias de cada um desses aspectos da personalidade ou da personalidade como um todo. Do ponto de vista metodológico, é direito de levantar a questão da correlação entre os desvios e atrasos no desenvolvimento infantil, primário e secundário anormal a dar a chave da metodologia da pesquisa e a metodologia da educação especial dessa criança. O estudo das complicações secundárias no desenvolvimento da criança anormal e difícil levou a estabelecer a existência de complexos sintomas específicos muito importantes no sentido teórico e prático.

Conforme visto em Vygotski (1983), na síndrome secundária do retardo mental, ocorre o desenvolvimento diferenciado das funções mentais superiores (formas superiores de memória, pensamento, caráter e que estão surgindo no processo de desenvolvimento social da criança). Embora seja notável que, por si só o desenvolvimento incompleto das funções mentais superiores não é necessariamente associada à limitação biológica.

2.2.5 A Crítica a Defectología Antiga ou à Invisibilidade do Desenvolvimento

É no volume V de Obras Escogidas (Vygotski, 1983), onde podemos encontrar as críticas e proposições do autor para os fundamentos da nova Defectología. Conforme pode ser visto em Barroco (2007), foi nesta época que o autor realizou muitas pesquisas acerca da temática referida. Na década de 1930, os escritos vygotkianos contavam com dados beneficiados por uma teorização mais amadurecida no que se referia a aprendizagem e desenvolvimento humanos.

Barroco (2007) salienta que em 1924, Vygotski, elaborou trabalhos na área da defectología debruçando-se sobre o estudo do comportamento diferenciado pela deficiência. Foi através desses trabalhos que Vygotski elaborou as teses fundamentais para sua teoria, como pode ser observado no texto *Defeito e Compensação*. Com isso vislumbra o alcance da humanização para todos.

Segundo McCagg apud Barroco (2007, p. 210), a Defectología passou a ser uma área de estudos de intervenção na era soviética, relacionada a estavam a surdopedagogia (deficiência auditiva), a tiflopedagogia (visual), a oligofrenopedagogia (intelectual) e a logopedia (fala).

Segundo afirma Barroco (1997), as terminologias tiveram origem nos anos pré-revolucionários. Para a mesma autora; a Defectología se definia como um campo integrado que abarcava o estudo e a educação de todas as crianças e adultos com impedimentos ou incapacidades.

Griboedov apud Barroco (2007, p.211), fundou um instituto para formar professores para atuarem na área da Defectología. Neste sentido, Vygotski (1997) propôs a revisão das escolas em termos metodológicos no que se referia ao atendimento a pessoas com deficiências.

Desta forma, para Barroco (2007), a Defectología foi ganhando espaço e se fortalecendo como um sistema de atendimento na Rússia pré e pós-revolucionárias. Assim o termo defeito passou a ser utilizado por Vygotski e por outros nas primeiras décadas o século XX. Para a autora, o termo defeito não era utilizado como um termo pejorativo, mas sim uma derivação da palavra Defectología.

No texto Os Problemas fundamentais da defectología contemporânea publicado em 1929, Vygotski (1983), defende a Defectología com sendo um ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, de diversos tipos deste desenvolvimento.

Para Vygotski (1983):

a defectología tem seu próprio objeto específico de estudo, e este deve ser compreendido. Os processos de desenvolvimento da criança, que ela estuda, mostram uma enorme variedade de formas, um número quase ilimitado de tipos diferentes. A ciência deve dominar essa peculiaridade e explicá-la, estabelecer os ciclos e as metamorfoses do desenvolvimento, suas desproporções e centros mutáveis, descobrir as leis da diversidade. Apresentam-se, além disso, problemas práticos, como dominar as leis desse desenvolvimento (VYGOTSKI, 1983, p.14).

O trabalho referente especificamente a critica à Defectología foi escrito em 1931, texto no qual Vygotski (1983), demonstrou a inconsistência da pedologia de seu tempo, que exercia uma influencia sumamente negativa no enfoque da determinação e compreensão das anomalias do desenvolvimento da criança.

Vygotski (1983) elaborou uma crítica ao que se denominava “concepção puramente aritmética da soma dos defeitos Neste sentido, pode-se destacar o uso de escalas de

desenvolvimento no processo de avaliação como uma das referências utilizadas, descaracterizando seu papel exclusivo de diagnosticar os desempenhos atuais e prognosticar os desempenhos futuros. As escalas podem ser utilizadas, principalmente, como um instrumento de orientação ao desenvolvimento do sujeito, sem ser considerada a única referência.

A crítica postulada por Vygotski (1983) dizia respeito à deficiência, explicada pelos parâmetros da biologia e sob enfoque quantitativo, uma vez que: “Todos os questionamentos levantados e resolvidos neste campo se referiam a problemas quantitativos” (KRÜNEGEL, apud VYGOTSKI, 1926).

Vygotski (1983) salienta que os métodos mais utilizados de investigação psicológica da criança anormal era a escala métrica de A. Binet, as quais se baseiam numa concepção puramente quantitativa do desenvolvimento da criança que é complicada pelo defeito. Usando esses métodos, para determinar o grau de comprometimento do intelecto, mas não caracterizado o defeito em si, nem a estrutura interna da personalidade que ele cria.

Vygotski (1983), pontua que o mesmo também pode ser visto em comparação com outros métodos de estudo psicológicos, e métodos não só psicológico, mas abrangem outros aspectos do desenvolvimento infantil (anatômicos e fisiológicos). Novamente, as proporções, o tamanho da escala, são as categorias fundamentais da investigação, como se todos os problemas de deficiência fossem problemas de proporção e toda a diversidade de fenômenos estudados pela defectologia fossem abrangidas por um regime único: “mais-menos”. A defectologia começou primeiramente a calcular e medir do que experimentar, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e qualitativamente.

Para Vygotski (1983), a defectologia prática também escolheu o caminho mais fácil do número e extensão, e tentou tornar-se consciente de si mesma educação como menor. Embora, em teoria, o problema se reduz a um desenvolvimento limitado quantitativa.

Obviamente se Vygotski estabeleceu como marca da nova Defecotologia a ênfase nos aspectos positivos da deficiência, e ainda a crítica ao quantificado ofertado pela velha Defectologia, Binet não passou ileso as criticas vygotkianas, uma vez as avaliações propostas por Binet também fixavam-se nos números.

Em atenção ao nosso tema, destacamos que Vygotski (1983), afirma que a Psicometria fornece apenas o ponto de partida para a análise ou a trama descreve a composição da imagem. Os métodos clínicos, ou diagnóstico requerem uma medição precisa não só, mas também uma interpretação criativa. Esta é a razão pela qual um médico competente deve acumular uma grande quantidade de material experimental é em primeira

mão, a referência a objetos comuns como excepcional. A partir desta experiência deve-se construir idéias de trabalho que podem segurar em cada caso e cada uma de suas peculiaridades. A psicologia clínica pode ser definida como a aplicação de normas a casos de desenvolvimento psicológico ou comportamental no estudo. A regulamentação é a linha divisória entre a psicologia clínica e psiquiatria. Este termo enfatiza também a diferença entre uma comparação puramente psicométricas e diagnóstico diferencial.

Do que se observa pelas leituras, a intenção de Vygotski (1983) era mostrar que a velha defectologia, deveria ser superada pela defectologia contemporânea, de base soviética, pela interpretação quantitativa sendo substituída pela qualitativa.

A nova Defectologia, proposta por Vygotski (1983) lutava por uma tese básica em defesa do que era a única garantia de sua existência como uma ciência, precisamente o argumento que diz que a criança cujo desenvolvimento é complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares normais, mas pelo contrário desenvolvidos de modo diferenciado (Barroco, 2007).

Na verdade, para Vygotski (1983), havia uma correspondência completa entre a singularidade de cada etapa de idade no desenvolvimento da criança e a singularidade dos diferentes tipos de desenvolvimento. Assim como a passagem do engatinhar para andar ereto, fala arrastada e linguagem é uma metamorfose, uma transformação qualitativa de uma forma a outra, então, por exemplo, a linguagem da criança surda e o pensamento da criança com problema constituem-se qualitativamente em diferentes funções, em comparação com pensamento e da linguagem das crianças normais.

O enfoque quantitativo da deficiência, segundo Vygotski (1983), focava-se naquilo que a criança não era e com aquilo que ela não era capaz de fazer, reunindo sujeitos que têm como característica comum o fato de não serem enquadrados no padrão de normalidade. Desta forma, tanto para fins de avaliação, como no tocante à educação dos sujeitos considerados portadores de deficiência, o autor refere que é necessário caracterizar o seu desenvolvimento, não interessando ao educador medi-lo, como ocorre até hoje.

Concluimos com as críticas postuladas por Vygotski (1997) à velha Defectologia, que elas também seriam de grande valia para as diversas formas de avaliações realizadas na atualidade quando pautadas em baterias de testes objetivando chegar a um número (QI). Portanto, podemos pensar que criticava a invisibilidade: não se vislumbrava a possibilidade do desenvolvimento para todas as pessoas com deficiência, sobretudo, com DI. Do que Vygotski, nos deixa como legado, sua teoria, nota-se a presença marcante de enfrentamento à velha Defectologia presente na práxis dos psicólogos que se denominam avaliador.

2.2.6 Dos Legados de Vygotski para a Psicologia Atual

Os principais postulados de Vygotski (1983), acerca das deficiências deixa-nos como legado um olhar crítico e prospectivo acerca das questões já citadas ao longo do trabalho, aborda a forma como essa educação deveria ser elaborada destacando que o deficiente se desenvolve de uma maneira própria, mas isso não deve ser desmerecedor, pois o importante é que ela se desenvolva.

Vygotski (1983), se concentrava nas habilidades que as crianças tinham e não em suas carências ou limites. O autor destaca a importância das interações sociais como forma de desenvolver as características biológicas. Ele ainda, afirma que é através da inserção na cultura e da participação no processo de construção histórica, que a criança deficiente assimila as formas sociais de atuação, as internaliza e interage como sujeito histórico.

Vygotski (1983) afirma também que, não podemos apenas focalizar nos aspectos negativos da doença e de uma forma generalizar sobre ela. O autor ensina para a atualidade que devemos falar sobre as características positivas que as constituem como pessoa, pois para Vygotski (1983), a deficiência tem dupla influência no desenvolvimento. Ao procurar meios de se adaptar, ela estimula o indivíduo ao invés de limitá-lo. Em contrapartida, para este autor, o desenvolvimento encontra vias de realização nas relações sociais. Ao ensinar, o professor deve entender que o aluno com deficiência tem possibilidades de aprender e se desenvolver, não há limites para ensinar, e o professor deve encontrar formas para superar a deficiência através das mediações sociais.

Vygotski (1983) ilustra a concepção de deficiência de sua época explicando que: “[...] alguém que possui um repertório psicológico deficiente, que não possui memória necessária, a capacidade de percepção adequada ou a inteligência adequada. Uma pessoa retardada é psicologicamente desvalida de nascença” (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 227).

Para Vygotski e Luria, (1996), a diferença está apenas no fato de que uma criança normal utiliza racionalmente suas funções naturais e, quanto mais progride, mais é capaz de imaginar dispositivos culturais apropriados para ajudar sua memória. Não é o que se dá com a criança retardada. Uma criança retardada pode ser dotada dos mesmos talentos naturais de uma criança normal, mas não sabe como utilizá-los racionalmente. Assim, eles permanecem adormecidos, inúteis, como peso morto. Ela os possui, mas não sabe como utilizar esses talentos naturais e isso constitui o defeito básico da mente da criança retardada. Em

consequência, o retardo é um defeito não só dos próprios processos naturais, mas também do seu uso cultural.

Conclui-se com isso, que essa idéia era o cerne no que se dizia respeito às deficiências, contudo, se lançarmos um olhar crítico, podemos afirmar que ela permeia as concepções tidas em Escolas de Educação Especial, bem como nos processos de avaliação. A tarefa de Vygotski se desdobrava perante uma defectologia com enfoque nos aspectos positivos, das deficiências, mais precisamente nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência.

2.2.7 Do Desenvolvimento à Educação da Pessoa com Deficiência

Com respeito ao desenvolvimento e à educação da pessoa com deficiência, encontramos em Vygotski (1997), três princípios: o primeiro princípio, aparece em um texto de 1929, publicado em 1997, onde o autor russo crítica a análise quantitativa da deficiência e rejeita as abordagens voltadas à mensuração de graus e níveis de incapacidade. Do mesmo modo, semelhante a suas críticas às teorias do desenvolvimento que concebiam a criança em referência ao adulto (VYGOTSKI, 1997).

Os postulados vygotkianos acerca da deficiência, lançam um olhar crítico sobre as questões e destaca a forma como essa educação deveria ser elaborada. O primeiro princípio refere-se a pessoa com deficiência que se desenvolve de uma maneira própria, mas isso não deve ser desmerecedor, pois o importante é que ela se desenvolva. O segundo princípio se concentra nas habilidades e na capacidade de aprendizagem e desenvolvimento que essas crianças possuem e não em suas limitações. Ou seja, Vygotski (1983) apresenta uma visão positiva e prospectiva da deficiência. E por último, o princípio que considera a importância das interações sociais como forma de desenvolvimento das características biológicas.

Segundo o autor, é através da inserção na cultura e da participação no processo de construção histórica, que a pessoa assimila as formas sociais de atuação, as internaliza e interage como sujeito histórico.

Vygotski (1983) afirma e reafirma o tempo todo suas intenções teórico-metodológicos, deixando claro ao leitor seu pensamento. Coloca o autor que, devemos falar sobre as características positivas que as constituem como pessoa, uma vez que a deficiência tem dupla influência no desenvolvimento. A pessoa com deficiência ao procurar meios de se adaptar, estimula o indivíduo ao invés de limitá-lo, desta forma, o desenvolvimento encontra vias de realização nas relações sociais.

Não há, na visão vigotskiana, diferenças quanto aos princípios de desenvolvimento para os considerados normais e considerados deficientes. Há uma unidade nas leis de desenvolvimento. O autor reconhece, no entanto, que existem particularidades na forma de aprender e se desenvolver, nos recursos necessários para a aprendizagem, entre outros fatores. As leis de desenvolvimento revelam uma só direção, tanto para os considerados normais como para os considerados portadores de deficiência, mas a expressão deste desenvolvimento se dá de forma complicada pelo “defeito” é o duplo papel da insuficiência orgânica no processo deste desenvolvimento. Por um lado, o “defeito” é a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento. Por outro lado, ao originar dificuldades, estimula o movimento para o desenvolvimento. Neste sentido, qualquer “defeito” origina estímulos para formar a compensação.

Para Vygotski, (1983), a educação das crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estão dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento de crianças e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz.

Segundo ao autor, a criança que apresenta características físicas identificadas como causas de deficiência não se desenvolve em menor escala, mas desenvolve-se de outra forma. Não se trata de subtrair uma função, mas de desenvolver-se de modo qualitativamente diferenciado. Neste sentido, destaca-se a noção de desenvolvimento peculiar ou da peculiaridade qualitativa dos fenômenos e processos que são objeto de estudo da defectologia (educação especial), pois “a especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade, são o que diferenciam a criança deficiente da normal, e não as proporções quantitativas” (VYGOTSKI, 1995, p. 3).

2.2.8 O Princípio de Compensação e da Supercompensação em Vygotski

Dentre os conceitos elaborados ou desenvolvidos por Vygotski (1997), um deles merece mais atenção: a compensação. O autor buscou em elementos orgânicos a formulação deste princípio como, por exemplo, a relação entre vírus e vacina em que o organismo, a partir do contato com a vacina, elaborada com o próprio vírus causador da doença, torna-se mais resistente a ele. Também a compensação biológica de alguns órgãos do corpo humano, como os rins, por exemplo, que na falta de um, o outro compensa sua função.

Ainda outra referência, encontrada no TOMO V, é em relação aos órgãos dos sentidos, Vygotski (1983) afirma que pode haver uma substituição através da qual o cego pode ler não com a visão, mas com o tato, e o surdo pode compreender a fala do outro não com os ouvidos, mas com os olhos.

Segundo Barroco “o mecanismo de compensação não seria algo simplista, natural, de substituição das funções comprometidas de alguns órgãos de sentidos por outras funções ou órgãos” (BARROCO, 2007, p.222). Ainda a autora esclarece que a compensação acontece no plano social, e não no biológico, visto que “a natureza não compensa automaticamente uma perda”. (VYGOTSKI, apud BARROCO 2007, p.222).

Para Barroco:

a compensação é tomada como um processo a ser desenvolvido de modo positivo, o que leva a enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe ao comportamento natural defeituoso (VYGOTSKI; LURIA apud BARROCO 2007, p. 222).

De acordo com Vygotski apud Barroco (2007):

Quanto mais adaptada esta a infância em qualquer espécie de animais, tanto menores são as possibilidades potenciais do desenvolvimento e educação. A garantia do desenvolvimento supereficiente está dada pela presença da insuficiência; por isso, as forças motrizes do desenvolvimento da criança são a inadaptação, a supercompensação. Tal concepção nos dá a chave para a psicologia e pedagogia de classes. Assim como o curso de uma torrente este delimitada pelas margens e o curso, a linha psicológica diretriz, o objetivo da vida do homem no desenvolvimento e crescimento, estão delimitados pela necessidade objetiva do curso social e as margens sociais da personalidade. (Vygotski apud Barroco 2007, p. 222).

Vygotski apud Barroco (2007) afirma ainda que: “Que verdade libertadora para um pedagogo [...]!” Ou seja, como esclarece Barroco (2007), o defeito não é unicamente fonte de pobreza psíquica, é também fonte de riqueza; não é unicamente debilidade, é também força energia. Desta forma, abre-se novas formas de atuação para os profissionais que atuam em Escolas Especiais, pois a concepção de Vygotski oferece nortes para uma nova forma de atuação, desta vez apostando no desenvolvimento e aprendizagem humana, seja a pessoa deficiente ou não.

Vygotski (1983), propõe que a deficiência pode ser superada pelas vias colaterais; a este autor interessa o estudo das vias alternativas de desenvolvimento humano na presença da deficiência. O entendimento vygotkiano acerca da deficiência representou um grande salto para a defectologia, que tendia a conceber a existência de leis do desenvolvimento próprias às pessoas com deficiência.

Vygotski (1983) afirmava que o funcionamento psíquico das pessoas com deficiência obedece às mesmas leis do desenvolvimento normal, embora com uma organização distinta das pessoas sem deficiência.

Ao tratar desse assunto Vygotski (1983), explica analiticamente a deficiência em termos positivos, focando as potencialidades biológicas da pessoa e gerando potencialidades psicológicas e não nas limitações. O olhar para as limitações do indivíduo deve ser algo que permita a compreensão do seu histórico de vida e das suas aprendizagens, mas é preciso ter cuidado, pois essa prática carrega em si uma visão estritamente quantitativa da deficiência, trazendo uma preocupação com apenas aquilo que o indivíduo não é capaz de fazer, pelas suas inabilidades e defeitos, pela falta que apresenta, por sua negação em relação a um padrão estereotipado de normalidade.

Nas palavras de Vygotski (1983) “onde é impossível o desenvolvimento orgânico, ali está aberta de forma ilimitada a via do desenvolvimento cultural”. (1983, p. 153).

Para elaboração do conceito de compensação, Vygotski bebeu em fontes adlerianas¹⁵ ao afirmar que “[...] não estamos em condições de pensar, sentir, querer, e atuar sem que diante de nós haja algum objetivo”. E que esse objetivo seja o de promover o desenvolvimento social das pessoas que se apresentam sob outras formas de desenvolvimento.

Dos pressupostos teóricos de Adler apud Vygotski (1983) acerca do desenvolvimento, com o qual Vygotski corrobora é o caráter dialético de sua teoria, bem como a base social da psicologia da personalidade.

Ressaltamos que Adler apud Vygotski (1983), pensa dialeticamente o desenvolvimento da personalidade, sendo que esta é impulsionada pela contradição, pelo defeito, pela inadaptação. No entanto, a falha não é apenas uma deficiência, pelo menos, um valor negativo, mas também um estímulo para a sobrecompensação.

E Adler apud Vygotski (1983), conclui que “a lei psicológica fundamental na transformação dialética da falha do órgão, através de um sentimento subjetivo de inferioridade mental nas aspirações de compensação e sobrecompensação” (ADLER, apud VYGOTSKI, 1927, p. 57).

É importante salientar que nem todas as proposições de Vygotski coadunavam com as idéias de Adler acerca da deficiência. Observamos com crescente clareza na obra de Vygotski (1983) uma atitude crítica em relação a uma série de princípios de Adler tais como a

¹⁵ A. Adler (1870-1937), psiquiatra e psicólogo austríaco, fundou a escola de psicologia individual (psicologia da personalidade). Ele deixou a escola de Freud, que discordam sobre o quanto uma visão política e social. Vygotski enfatiza o caráter dialético de sua teoria e idéias, ao contrário de Freud e Kretschmer, sobre a base social do desenvolvimento da personalidade.

redução limitada e errônea de influência ambiental no processo de desenvolvimento da criança; o “sentimento de inferioridade; a inconsistência do conceito filosófico de “excessiva” e outros.

Em resumo, Vygotski (1983) faz crítica à teoria adleriana, a qual se apresentava filosoficamente frágil, necessitando de uma “metodologia filosoficamente consistente. Vygotski reflete que a teoria de Adler, enfrentava também as características da época de “crise da psicologia”, o que requeria um novo método de análise.

Ainda Adler apud Vygotski (1983) e a sua escola têm organizado o sistema psíquico na teoria de órgãos danificados e as funções como uma falha permanente de alta estimulação para o desenvolvimento. O fracasso dos órgãos sensoriais, de acordo com as palavras de Adler, no indivíduo é um estímulo constante para o desenvolvimento da psiquê.

Segundo Vygotski (1983), se, devido à deficiência morfológica ou funcional um corpo não pode exercer plenamente suas funções, o sistema nervoso central e a psique do homem assume a tarefa de compensar a operação difícil do que o corpo, assim o defeito torna-se, portanto, o ponto de partida e força motriz do desenvolvimento psicológico da personalidade.

Para Vygotski (1983), a educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estão dadas também as tendências psicológicas em uma direção oposta, está dada as possibilidades de compensação para vencer o sentido contrário, são apresentadas as possibilidades de compensação para a superação do defeito e que precisamente essas possibilidades estão em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem estas ser incluídos no processo educativo como força motriz. Estruturar o processo educacional como um todo na direção das tendências naturais e a supercompensação não significa reduzir as dificuldades que surgem do defeito, mas colocar em tensão todas as forças para sua compensação.

Conforme visto em Vygotski (1983), a linha do defeito-compensação é precisamente a linha diretriz do desenvolvimento da pessoa com deficiência. A pessoa com defeito/deficiência também se desenvolve, porém de modo distinto, e para o psicólogo, é importante conhecer-reconhecer essas peculiaridades para assim conduzir sua prática.

Frente à concepção de deficiência e o conceito de compensação social, desenvolvidos por Vygotski, este afirmava que, embora os vários tipos de deficiências sejam também circunstâncias biológicas, a educação deve estar voltada para suas conseqüências sociais.

Para Vygotski (1983), diante da impossibilidade de desenvolvimento orgânico, abrir-se-ia de forma ilimitada a via do desenvolvimento cultural, destacando a importância de um olhar prospectivo no atendimento aos indivíduos com necessidades educacionais especiais, em suas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento que podem ser oferecidas pela psicologia educacional, com base no que os indivíduos podem vir a ser diante de intervenções e mediações enriquecidas, pois:

Tal fato quase que necessariamente demanda uma compreensão dialética dos fenômenos psíquicos em seus aspectos subjetivos e objetivos, em seus condicionantes históricos e sociais, inclusive com relação ao desenvolvimento humano específico, quando, sobre a base biológica, devem ser disponibilizadas formas culturais de compensação. Caso contrário, a educação orienta-se, desde o início, para a deficiência, a invalidez, como um princípio. Neste sentido, o autor afirma que é um equívoco ver na anormalidade só uma enfermidade. Na criança anormal nós só vemos o defeito e por isso nossa teoria sobre a criança, o tratamento dado a ela, se limitam a constatação de uma porcentagem de cegueira, surdez ou alterações do paladar. Detemo-nos nas gramas de enfermidade e não notamos os quilos de saúde. Notamos os defeitos e não percebemos as esferas colossais enriquecidas pela vida que possuem as crianças que apresentam anormalidades (VYGOTSKI, 1983, p. 45).

Vygotski (1983), enfatiza que mesmo com a possibilidade de originar estímulos para formar a compensação, a via que leva ao desenvolvimento da deficiência torna-se a mais comum frente às interações com as quais os sujeitos considerados portadores de deficiência estão envolvidos mais frequentemente.

É importante salientar, no entanto, que os modos utilizados para relacionar-se com a cultura são diversificados no desenvolvimento de sujeitos que apresentam características físicas relacionadas à deficiência. Os cegos utilizam bengalas para locomoção, o tato para leitura; os surdos utilizam a leitura labial para compreender a fala dos interlocutores; sujeitos que apresentam seqüelas motoras utilizam cadeiras de rodas para locomoção e formas alternativas de comunicação, entre outros exemplos. Os processos de compensação estão dirigidos não ao complemento direto do “defeito”, o qual não é possível em grande parte, senão à eliminação das dificuldades criadas pelo “defeito” (VYGOTSKI, 1995, p. 10).

Segundo Vygotski (1983), a compensação social pode ser produzida por uma via indireta, de caráter social e psicológico. Esta condição social do desenvolvimento dos sujeitos se forma a partir de alguns fatores fundamentais. A própria ação do “defeito” sempre resulta ser secundária, indireta, reflexa, podendo constituir-se em um descenso da posição social da criança, uma “luxação social”. Neste sentido, a compensação social consiste em criar condições e estabelecer interações que possibilitem aos sujeitos considerados portadores de deficiência apropriarem-se da cultura, seja qual for o seu diagnóstico relacionado à

deficiência. O autor chama a atenção, porém, para que o processo de compensação não seja compreendido como universal e que não ocorre livremente.

Desta forma, compreende que “o desenvolvimento cultural é a esfera principal de onde é possível a compensação da deficiência. Onde é impossível o desenvolvimento orgânico, ali está aberta de forma ilimitada a via do desenvolvimento cultural” (VYGOTSKI, 1983, p. 153).

É importante salientar que esta compreensão não tem por objetivo negar as questões orgânicas conhecidas como causas de deficiência. Pelo contrário, esta é uma compreensão que se propõe a discutir o papel das questões orgânicas no desenvolvimento humano, desenvolvimento este que se dá socialmente. Os processos de compensação estão dirigidos não ao complemento direto do “defeito”, o qual não é possível em grande parte, senão à eliminação das dificuldades criadas pelo “defeito” (VYGOTSKI, 1995, p. 10).

2.3 A SUPERCOMPENSAÇÃO PARA VYGOTSKI

Vygotski (1983), ao tratar da supercompensação, fenômeno que não considera raro nos seres vivos, bebe em fontes Sternianas quando este afirma que: “Aquilo que não mata, me faz forte” (Vygotski, 1983, p. 41); ou seja, é da debilidade e da fraqueza que se tira a força para compensar a deficiência (VYGOTSKI, 1983).

Conforme observado em Vygotski (1983), em sistemas de psicologia que colocou no seu centro o conceito de personalidade integral, a idéia de supercompensação desempenha um papel dominante. Stern traz esta idéia: “Aquilo que não mata me torna mais forte”, implicando que a força vem da fraqueza, difíceis de competências (Stern, 1923, p. 145). Difundida e influente na Europa e América do Norte, a escola atual psicológica criada pelo psiquiatra austríaco que se chama Adler psicologia individual, ou psicologia da personalidade, tem vindo a desenvolver esta idéia em um sistema global, uma teoria sobre o final psíquê.

Para Vygotski (1983), seria errado supor que o processo de compensação, inevitavelmente, sempre terminaria em sucesso, um sucesso, sempre leva à formação do talento do padrão. Como qualquer melhoria de processo e controle, a compensação também pode ter dois resultados extremos: a vitória e a derrota, entre os quais estão localizados em todos os graus possíveis de transição de um pólo a outro. O resultado depende de muitas causas, mas, principalmente, da correlação entre o grau de comprometimento de fluxo e de compensação de riqueza. Mas seja qual for o resultado que se espera para o processo de compensação prevista em todas as circunstâncias o desenvolvimento agravado por um defeito

é um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, na base da reorganização de todas as funções de adaptação.

Segundo Vygotski e Luria (1996), todos podem aprender e, conseqüentemente desenvolver-se. Todos podem encontrar, no caso das deficiências, meios de desenvolver o talento cultural, isto é a capacidade de empregar de modo mais eficaz possível as funções que estão íntegras. Quando falta o talento biológico, as mediações culturais contribuem para a construção de um novo edifício: a formação do homem cultural, com todas as compensações possíveis.

“O sentimento de inadequação dos órgãos individual é um estímulo constante para o desenvolvimento da psique”, (ADLER, 1926, p. 10). O sentimento ou consciência da deficiência, que surge no indivíduo como resultado de defeito, é a avaliação da sua posição social e se torna a principal força motriz do desenvolvimento psíquico.

Vygotski (1983), reforça que a particularidade da forma de desenvolvimento, os objetivos finais continuam a ser comuns a uma criança anormal como normal, é assim a configuração do esquema de condicionamento social desse processo. A partir daqui surge a dupla perspectiva do passado e do futuro, o estudo do desenvolvimento agravado por um defeito. Desde o ponto inicial e final desta evolução são socialmente condicionado, é necessário compreender cada um dos seus momentos, não só em relação ao passado, mas também em relação ao futuro. Com o conceito de compensação, como forma fundamental do desenvolvimento, introduz o conceito de orientação para o futuro, ou seja, abrem-se possibilidades de desenvolvimento.

O autor russo, explica ainda que estas leis aplicam-se igualmente à soma e à psique, à medicina e à pedagogia. Na medicina é cada vez mais forte a opinião que estabelece que o único critério de saúde ou de doença é o funcionamento inadequado ou de corpo inteiro e anomalias originais são avaliados apenas na medida em que elas são compensadas ou não, geralmente através de outras funções do corpo.

Para Vygotski (1983), as raízes de uma criança normal na civilização representa, geralmente, uma liga única com os processos de maturação biológica. Ambos os planos de desenvolvimento, natural e cultural, coincidem e se fundem uns com os outros. Ambos os conjuntos de alterações a convergir, não interferem uns aos outros e constituem, em essência, a série única de personalidade biológica parceiro formação. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se realiza em um ambiente cultural, é transformado em um processo biológico historicamente condicionado. Desenvolvimento da linguagem em crianças pode ser um bom exemplo da fusão dos dois planos de desenvolvimento, a natural e cultural.

Desta forma, Vygotski (1983) expõe que a vida de qualquer organismo é guiada pela exigência biológica da adaptação, a vida da personalidade é direcionada pelas exigências do seu ser social. “Nós não podemos pensar, sentir, querer, agir sem ter qualquer efeito, antes de nós” (ADLER, 1927, apud VYGOTSKI (1997 p. 2).

Segundo Vygotski (1983), a teoria de compensação é de fundamental importância e fundamenta a teoria psicológica, bem como a prática da educação de crianças com deficiências. As perspectivas são abertas para o professor quando este sabe que a deficiência não é só falha e defeito, mas também uma possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento.

Na perspectiva vigotskiana, o professor deve entender que na deficiência há também uma fonte de forças e habilidades, potencialidades, bem como as oportunidades para superação. Acreditar que todos os defeitos, inevitavelmente, serão compensados é algo ingênuo a ponto de pensar que qualquer doença inevitavelmente termina em recuperação. Primeiro de tudo precisamos de clareza da abordagem e realismo na avaliação, sabemos que as tarefas de supercompensação de defeitos, tais como cegueira e surdez são enormes, enquanto o fluxo de compensação é pobre e escassa, o caminho do desenvolvimento é extremamente difícil, mas por isso é mais importante saber a direção certa.

Na forma como a sociedade está organizada, as pessoas com deficiência encontram muitas dificuldades para desenvolver-se, pois esta é uma organização excludente, que dificulta o acesso à cultura para aqueles que fogem ao padrão de normalidade. O “defeito” originado pelo desvio deste padrão provoca o desaparecimento de algumas funções, reorganizando todo o desenvolvimento em novas condições e alterando o processo de relacionamento com a cultura.

2.4 A CRÍTICA DE VYGOTSKI À ESCOLA AUXILIAR

Nas primeiras décadas do século passado, Vygotski (1983) desferiu uma profunda crítica a concepção da educação especial tradicional que merece ser recuperadas de forma a iluminar a prática dos psicólogos que atuam em Educação Especial nos dias atuais.

Vygotski (1983) indaga se:

A escola tradicional auxiliar segue a linha da menos resistência, acomodando-se e adaptando-se ao retardo da criança: a criança retardada domina, com enormes dificuldades, o pensamento abstrato, por isso a escola exclui de seu material tudo o que exige o esforço do pensamento abstrato e fundamenta o ensino no caráter concreto e na visualização. O princípio do domínio absoluto da visualização sofre, atualmente, uma séria crise, análoga à crise do mesmo princípio na escola geral. Na realidade, deve a escola seguir a linha da menor resistência e só adaptar-se ao retardo da criança? Não deve, pelo contrário, lutar contra o retardo, encaminhar o trabalho pela linha da maior resistência, quer dizer, em direção à superação das dificuldades no desenvolvimento da criança, criadas pelo defeito? (VYGOTSKI 1983, p. 142).

Segundo Vygotski (1983), é importante dizer que as leis de desenvolvimento da criança anormal e da normal mostram-se ante nos como uma lei única no “essencial”, ou seja, as mediações sociais experienciadas pela criança com e sem deficiência interferirão no curso de seu desenvolvimento.

Em 1929, Vygotski fez a crítica a Defectología afirmando que:

a escola especial não deve apenas aplicar o programa reduzido da escola comum, nem com seus métodos facilitados e simplificados. A escola especial se encontra diante de uma tarefa de uma criação positiva, de gerar formas de trabalho próprias que respondam a peculiaridade dos seus educandos. Nenhum dos que tem escrito em nosso país sobre este tema tem expressado mais exatamente essa idéia que A.S Griboiédov, como temos assinalado. Se renunciamos à noção de criança deficiente como uma semelhança diminuída do [tipo] normal, ineludivelmente também devemos rechaçar o conceito de escola especial como uma escola comum, prolongada em tempo e com material didático abreviado (VYGOTSKI, 1983, p. 33).

Sobre o trabalho escolar com deficientes Vygotski (1983, p.28) propõe que:

[...] a educação para estas crianças deveria se basear na organização especial de suas funções e em suas características mais positivas de se basear em seus aspectos mais deficitários. A proposta do autor é de ação educacional no contexto escolar, pela qual o professor realiza suas mediações para descobrir as “vias de acesso” à constituição de conhecimentos e valores. O professor precisa conhecer o que está íntegro e, por essa via, colateral, contribuir para o desenvolvimento do aluno. Com isso, possibilita que o seu aluno aprenda e se desenvolva mesmo tendo deficiência, sem previamente determinar até onde ele terá condições de aprender, ou melhor, sem estabelecer limitações. (VYGOTSKI 1987, p.28).

Em seu país a educação especial recebeu influências européias. A crítica elaborada por Vygotski (1983) dizia respeito a que, aquele modelo de escola especial, separava e isolava os sujeitos em um mundo restrito e adaptado ao “defeito”.

Assim Vygotski (1983), relembra que as escolas especiais russas basearam-se na educação alemã, que se mostrava poderosa e valiosa. Algumas destas possuíam até mesmo pequenos bancos para crédito, movimentação comercial e artesanal do deficiente. Porém, constituíam-se em fortalezas, em um mundo à parte, sob uma pedagogia terapêutica e farmacológica.

Ao contrário, Vygotski afirma que na URSS, “a educação e o ensino dos cegos e de outros deficientes deveriam ser apresentados como um problema de educação social, tanto psicológica quanto pedagogicamente, subentendendo-se que a surdez e a cegueira não eram fatos biológicos, mas sociais” (Vygotski apud Barroco, 2007, p. 264).

Vygotski (1983) criticava o programa reduzido de conteúdos e métodos simplificados de ensino. Mais que uma escola para deficientes, a escola especial deveria ser um local para educação. E, neste sentido, o privilégio do abstrato frente ao concreto, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, deveriam ser as metas. Elaborava, desta forma, uma forte crítica à ênfase no exercício das funções sensoriais e motoras, em detrimento das cognitivas. Para o autor, as questões sociais deviam ser consideradas principais na educação, pois “ao trabalhar exclusivamente com representações concretas e visuais, freiamos e dificultamos o desenvolvimento do pensamento abstrato, cujas funções não podem ser substituídas por nenhum procedimento visual” (VYGOTSKI, 1995, p. 119).

Segundo o autor, o caráter “especial” deveria ser retirado da educação especial. A educação especial compreendida como parte da educação geral, deveria ter as mesmas bases e a mesma finalidade, utilizando-se de métodos e procedimentos diferenciados, sempre que necessário. Desta forma, todas as crianças estariam tendo acesso aos mesmos conhecimentos, mesmo que por vias peculiares. Assim, o autor indica que a concepção de educação especial que defendia, referia-se a procedimentos específicos de educação, porém, fazendo parte do processo geral de educação, tendo os mesmos objetivos e programas.

Conforma visto em Vygotski (1983), é sobre este aspecto que os educadores deveriam se debruçar, ou seja, compreender como cada sujeito que apresenta um diagnóstico relacionado à deficiência se desenvolve. O diagnóstico, nesta visão, é um dos fatores que o educador deve observar, pois é um dos elementos que constituem o desenvolvimento do sujeito, mas não é o ponto central e definidor de toda a sua ação. Junto ao diagnóstico, outros tantos elementos constituem o sujeito, como as condições sociais e econômicas de sua vida, as pessoas com quem interage, a qualidade destas interações, as situações de aprendizagem que já conheceu.

Para ao autor referido acima, não é importante saber só qual doença tem a pessoa, mas também que pessoa tem a doença. [...] “O mesmo é possível com relação à deficiência. É importante conhecer não só o defeito que tem afetado uma criança, mas que criança tem tal defeito” (VYGOTSKI, 1983, p. 104).

Vygotski (1983) coloca que a educação das crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estão dadas também as tendências

psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento de crianças e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz.

Afirmava Vigotski (1983), que não bastava a criança ir para uma escola “para os tolos”, para ela estar em uma posição social difícil. Portanto, para Adler (1927) apud Vygotski (1983) e a sua escola, o primeiro ponto e de toda a educação básica é combater o sentimento de inferioridade não permitindo assim o seu desenvolvimento.

Segundo Vygotski (1983), a escola especial enfrenta a tarefa de criação de positivas, para gerar os seus próprios métodos de trabalho para responder à singularidade de seus alunos. Se desistir da idéia de uma criança deficiente como normal uma similaridade diminuiu, inevitavelmente, também devemos rejeitar o conceito de escola especial como uma escola comum.

Griboyedov, (1926) apud Vygotski (1983), é extremamente importante para estabelecer as diferenças, precisamente quantitativa da criança deficiente, mas não podemos parar com isso. Saberemos, por exemplo, a extensas observações contemporâneas de crianças deficientes mentais, que têm menor circunferência da cabeça, menor estatura, menor capacidade torácica e força muscular, diminuição da inteligência motora, redução da capacidade de resistir às influências negativas, fadiga e da tendência de alta para a fadiga, as associações mais lento, diminuição da atenção e memória, diminuição da capacidade para o esforço volitivo.

É trabalho para os defectologistas contemporâneos investigar as características positivas da particularidade do desenvolvimento das crianças com atraso mental. Em qualquer caso, a conclusão básica Griboyedov (1926) apud Vygotski (1983), feita com precisão completa seu argumento:

Ao considerar a criança retardada, a paidologia vê claramente que a sua diferença em relação a normal não é apenas quantitativa, mas também qualitativa e, portanto, não precisa de permanência na escola ou ficar sozinha na sala de aula com crianças menores, ou em conjunto com seus companheiros pelo nível e ritmo de desenvolvimento psíquico, mas em uma escola especial com o seu próprio programa com uma metodologia própria, com o seu próprio modo de vida e corpo docente especializado (GRIBOYEDOV, apud VYGOTSKI 1983, p. 19).

Este autor parece corroborar com as idéias da Educação Especial da atualidade, porém, no campo teórico desta abordagem, seria um erro absolutizar a peculiaridade do tipo de desenvolvimento da criança com um ou outro defeito e esquecer que os limites dessa

peculiaridade são dadas pelos condicionamentos sociais desse desenvolvimento, é igualmente errado esquecer que os limites da peculiaridade da escola especial vivem na comunidade de propósitos e tarefas sociais da escola comum especial.

Vygotski (1983), faz a crítica em relação a denominação escola especial, uma vez que esta, busca atingir os mesmos objetivos que a escola comum.

Finalizando as críticas que Vygotski expõe acerca Defectología ele afirma que:

Em correspondência com o que completa no âmbito teórico, temos designado como a passagem da concepção quantitativa para qualitativa, a prática da característica essencial da deficiência atual é a proposta do trabalho positivo que está diante da escola especial. Nós não devemos conformar mais com o fato de que na escola especial deve simplesmente aplicar o programa reduzido a escola comum, ou os seus métodos facilitados e simplificados. Intui-se mostrar que nos estudos da defectología o desenvolvimento, tem suas leis, seu ritmo, seus ciclos, suas desproporções, sua metamorfose, sua tradução dos centros, as suas estruturas, que é uma área particular e relativamente independente do conhecimento sobre uma profunda peculiar. Em termos práticos, no domínio da educação, como tenta-se expor a defectología enfrenta as tarefas cuja solução demandada requer um trabalho criativo, uma organização de formas especiais. Para resolver estes ou aqueles problemas da deficiência precisam encontrar uma sólida fundação para a teoria e prática. A fim de não construir um alicerce teórico sobre a areia, e ainda para evitar o ecletismo e empirismo superficial. A defectología deve contar com a base filosófica do materialismo dialético em que assenta a nossa educação em geral, e a base social sobre a qual devemos construir nossa educação social. Este é precisamente o problema da defectología (VYGOTSKI, 1983, p.313)

E ainda para Vygotski (1983):

A tarefa da metodologia não consiste só em aprender a medir, senão também em aprender a ver, a pensar, a relacionar, e isto significa que o excessivo temor aos chamados momentos subjetivos na interpretação e a tentativa de obter o resultado de nossos estudos de modo puramente mecânico e aritmético, como ocorre no sistema de Binet são errôneos. Sem a exploração subjetiva, isto é, sem o pensamento, sem a interpretação, sem a decifração dos resultados e o exame dos dados, não existe investigação científica (VIGOTSKI, 1983, p. 316).

Entende-se que a educação não é de modo algum algo a ser entendido somente como instrução, medidas educativas deliberadamente. Se fossemos traçar um paralelo com os estudos de Vygotski acerca da Defectología, poderíamos afirmar que suas críticas são atuais ao que se refere às Escolas de Educação Especial, e à visão que os profissionais inseridos nessas possuem sobre as deficiências, pois ainda temos como predominância o enfoque quantitativos das deficiências e uma visão pessimista das deficiências. Os diagnósticos são realizados com base em testes psicométricos de forma a mensurar o grau de debilidade apresentada pela pessoa.

Pensamos que a pessoa deficiente é reduzida a sua própria deficiência a não há perspectivas positivas para que ela se desenvolva a contento. As pessoas que possuem algum

tipo de deficiência são isoladas do contexto social e inseridas em escolas especiais de forma segregada e excluídas das possibilidades de desenvolvimento humano e social.

Ao finalizarmos essa seção, que iniciamos com a história, e posteriormente apresentamos os pressupostos teóricos e metodológicos da visão vygotskiana acerca da pessoa com deficiência. Pretendemos expor, também, algumas elaborações teóricas apresentadas por Luria acerca da pessoa com deficiência, especialmente as contribuições pertinentes à psicologia e pedagogia.

Luria e a Deficiência Intelectual: continuidade dos estudos vygotskianos em favor do desenvolvimento humano

Isso se justifica, pois este autor deu continuidade ao trabalho vygotskiano, e pode dedicar-se à temática da deficiência intelectual, de um modo como Vygotski não o fez – o que pode ser entendido, dentre outras razões, pela sua morte prematura, já que no início de suas experiências acadêmico-científicas dedicou-se à deficiência intelectual (Barroco, 2007). Um outro ponto a esse respeito é encontrado em Tuleski (2007) que nos lembra que Vygotski, Luria e Leontiev eram conhecidos como: troika, termo já explicado anteriormente nessa dissertação. Deste grupo destacamos com a seguinte citação a admiração de Luria por Vygotski:

Não é exagero dizer que Vigotski era um gênio. Em mais de cinco décadas de trabalho no meio científico, nunca mais encontrei qualquer pessoa cujas qualidades se aproximassem das de Vigotski: sua clareza mental, sua habilidade na identificação da estrutura essencial de problemas complexos, a extensão de seu conhecimento em vários campos, e a capacidade que tinha de antever o desenvolvimento futuro de sua ciência (LURIA, apud TULESKI, 2007, p.148).

Além de gênio, Vygotski era também um líder, como podemos concluir:

Tendo Vigotski como nosso líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e do status da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nossa meta, excessivamente ambiciosa à maneira característica da época, era a criação de uma nova abordagem abrangente dos processos psicológicos humanos (LURIA, apud TULESKI, 2007, p. 28).

Tuleski, dentre outros autores que são estudiosos e biógrafos dos psicólogos soviéticos, afirma também que Vygotski, Luria e Leontiev são os principais representantes da Psicologia Histórico e Cultural, como vemos:

A Psicologia Histórico-Cultural, elaborada inicialmente por Vigotski e continuada por Luria e Leontiev, apresenta os fundamentos necessários para a compreensão da criança e do adolescente presentes em nossas escolas como indivíduos concretos, isto é, em suas múltiplas determinações, possibilitando a superação das posições dicotômicas tão presentes ainda na Psicologia contemporânea e, ao mesmo tempo, das posições ecléticas que não trazem respostas à problemática da educação atual, em particular a brasileira (TULESKI, 2007, p.127).

Assim, resgatando algumas contribuições de Luria (1974), especialmente as que constam em seu livro *Le Infant de Retarde Mentale* (A Criança com Retardo Mental) publicado em 1974 pela editora francesa Toulese. Das contribuições deixadas por Luria nessa obra recuperamos algumas que julgamos importantes e que podem contribuir e complementar o que apresentamos sobre a visão vygotskiana acerca da pessoa com deficiência. Trata-se de uma coletânea que reúne textos de outros autores soviéticos (citar os autores) envolvidos em desvendar a condição da eficiência intelectual. Nela, não se nega a importância do aspecto biológico, porém, não o empregam como justificativa para a não intervenção educacional de qualidade.

Luria (1974), mostra por suas pesquisas que os estudos psicológicos dão uma descrição clara das crianças com retardo mental, bem como as particularidades de seu desenvolvimento mental. Afirma que as crianças com retardo mental¹⁶ são também chamadas de oligofrênicas, nome mais comumente conhecido entre os médicos, cuja origem vem do grego “trace” = pouco “phrenos” = mente). Segundo o autor, elas podem ter sofrido uma doença no cérebro, durante o período intra-uterino ou mesmo durante a infância e isto acarreta em perturbação no desenvolvimento normal do cérebro, produzindo alterações no desenvolvimento mental.

Esse exposto por Luria não se constituía em novidade para a época, uma vez que pesquisadores de várias partes do mundo se dedicavam e ainda se dedicam ao aspecto genético neurológico que leva à condição da DI. Contudo, Luria (1974) esclarece ainda que todas estas características do funcionamento mental e de comportamento são, portanto, não o resultado de uma diversidade natural de características individuais, mas um desdobramento da doença que eles sofreram. Nesse sentido, voltamos à base vygotskiana já apresentada: o problema do não desenvolvimento da pessoa com deficiência não é o fato biológico em si, mas o modo como a sociedade lida com ele. Nisso está o impedimento ao desenvolvimento cultural de modo mais amplo.

Para Luria (1974), esta concepção de deficiência mental envolve a análise científica das características originais da atividade cognitiva e do comportamento da criança. Afirma que a existência de uma lesão cerebral grave, contém a fonte de desenvolvimento mental anormal, exigindo a descrição detalhada das causas e das formas clínicas da doença, o que produz um desenvolvimento anormal, bem como uma análise da fisiologia específica das

¹⁶ Os termos empregados pelo autor não soa mais utilizados nos dias de hoje. Devemos considerar, pois, a condicionalidade do autor e da sua obra ao momento histórico e às condições datadas do desenvolvimento na área.

características nervosas, ou seja, as funções de um cérebro lesionado. Isso se mostra relevante visto que a escola e a psicologia que nela se aplica não podem negar o evidente, que é o fato biológico. Todavia, devem estabelecer uma proposta de intervenção que leve esses indivíduos a se apropriarem de recursos externos e, que darão, posteriormente, origem aos recursos internos, servindo-lhes como instrumentos psicológicos para estarem no mundo e sobre ele intervirem.

Voltando-nos à história dessa busca pelo desvendamento dessa condição do desenvolvimento humano pelas intervenções, Pavlov (apud LURIA 1974), autor considerado como fundador da moderna pesquisa científica sobre o cérebro, estudou as funções dos o comportamento dos animais, nomeadamente conhecido como o método dos reflexos condicionados de forma a traçar um paralelo de modo reducionista com o comportamento humano.

Indo além da teorização de Pavlov, Luria (1974) escreve que a principal função dos hemisférios foi analisar e sintetizar os estímulos recebidos do mundo exterior e criar novos canais de conexões temporárias. Com estes circuitos, o corpo pode se adaptar às novas condições do seu ambiente. Ao contrário dos animais, o capital humano (explicar o que é isso) é necessário para integrar estímulos sociais envolvidos na realidade comum. A existência deste sistema dificulta enormemente a atividade do cérebro humano e cria uma base para a assimilação da experiência comum a toda a humanidade e para o desenvolvimento de funções superiores da vida mental. Esclarecer a idéia de Luria.

2.4.1 As Causas da Chamada Oligophrenia

Segundo Luria (1974), as crianças que necessitam frequentar Escolas de Educação Especial são eram as conhecidas como “oligofrênicas”, vítimas de doenças graves no cérebro durante a vida fetal ou infantil. Conforme Luria (1974), A oligofrenia constituía o termo técnico para as crianças com retardo mental. Para esse autor a perturbação do desenvolvimento mental geralmente leva a uma anomalia que compromete as formas complexas de atividades relacionadas com a cognição, abstração e generalização. Mas isso não significa que o autor defendia o não investimento no desenvolvimento da pessoa com DI. Antes, oferece uma base para entendê-lo e para que se trace uma proposta de intervenções educacionais e de outras ordens adequadas – mas sempre em busca do desenvolvimento ou da formação do talento cultural (VYGOTSKI e LURIA, 1996).

Segundo Luria (1974), para se abordar o problema do retardo mental, há que se limitar significativamente ao conceito de oligophrenia e distingui-lo de outros estados que são semelhantes na aparência. Esclarece que havia pontos de vista diferentes sobre a origem da oligophrenia, afirmando que alguns autores atribuem grande importância à hereditariedade. E que as pesquisas mostravam que mais corretamente a oligophrenia parecia ter os mesmos sintomas de uma lesão cerebral, apraxia, afasia e apoplexia. O estudo da oligophrenia deveria considerar exatamente o timing ou a lesão que ocorre em sua origem.

O autor esclarece ainda que a anatomia patológica da oligophrenia havia sido pouco estudada. Mas, suas pesquisas confirmaram que oligophrenia ocorria tanto como resultado de um dano presente no desenvolvimento embrionário, ou uma lesão do sistema nervoso central no desenvolvimento inicial da criança. E que geralmente, observa-se mudanças anatômicas no retardo mental: uma é caracterizada pelo subdesenvolvimento do cérebro (desenvolvimento inadequado das circunvoluções, um número reduzido de camadas corticais, uma distribuição incorreta das células destas camadas, um número reduzido de células nervosas, subdesenvolvimento da substância branca, o aparecimento de elementos celulares na substância branca.

Sem essas distinções, pode-se ficar numa generalidade pouco esclarecedora, o que leva a equívocos que paralisam ou dificultam a formação de funções psicológicas superiores em níveis cada vez mais complexos. Isso nos parece importante, visto que o empenho em conhecer profundamente as causas do desenvolvimento diferenciado pode oferecer subsídios para o trabalho também diferenciado (hoje, no espaço escolar, atrelado ao Atendimento Educacional Especializado – AEE), mas que chegue ao ponto comum: a formação do que é propriamente humano nos indivíduos, de modo mais pleno possível.

Nesse sentido vale dizermos que Luria (1974), aponta que nos países capitalistas tem-se discutido por muito tempo que as crianças mentalmente atrasadas são consideradas até certo ponto, crianças normais, mas que têm na hereditariedade as razões dessa inferioridade, portanto, não podem receber uma educação integral nas escolas regulares. Afirma ainda que para descobrir quem são essas crianças é necessário submetê-las a testes psicológicos para medir o nível intelectual.

Conforme escreve Barroco (2007), nesse livro em tela, Luria segue a mesma direção de Vygotski, faz a crítica ao uso indiscriminado de procedimentos denominados de avaliação da inteligência, pelos ditos testes formais. Luria (1974), expõe que esses testes consistem em uma série de tarefas que exigem conhecimento e percepção geral. De acordo com o mesmo autor, a distribuição das crianças nos países capitalistas são feitas de acordo com seus

desempenhos no decorrer do ano letivo ou ainda testado seu desempenho através dos testes psicometricos. Ou seja, os que têm sucesso nessas tarefas são colocadas em classe A ou prosseguem para um programa avançado e mais tarde transferido para um tipo mais avançado da escola. Esses testes consistem em uma série de tarefas que exigem conhecimento e percepção geral. O segundo grupo é localizado também com o resultado dos, sendo inseridos em classe B e o terceiro grupo que não têm a contento, considerada como tendo menor potencial são colocados em classe C. Estes são examinados como sendo considerados incapazes de receber uma educação completa. Eles são enviados para o menor tipo de escola (a escola especial) e, quando concluído os estudos, são considerados incapazes de obter o mesmo desenvolvimento, permanecendo não qualificados quando comparados com os ditos normais.

Luria (1974), esclarece que este sistema de avaliação é utilizado em diferentes regiões da Inglaterra, sendo bem aceita como já sabemos por Binett e Simon- Escola de Inteligência e Análise, Moscou,1958.

Segundo Luria (1974), as crianças que pertencem a classes menos abastadas da população geralmente coincidentemente são colocadas nas classes C e são sentenciados a receber um menor nível de escolaridade, enquanto as crianças mais bem preparadas recebem uma educação que os leva a ocupar uma posição de um futuro de topo da sociedade. A seu ver, estes métodos de seleção das crianças com baixa capacidade intelectual são distorcidos, e isso pode ser explicado, pois uma vez que estão inseridos em contexto social prejudicado, têm também a educação formal comprometida. Segundo Luria (1974), essas crianças, nasceram das teorias falhas, sendo que os defensores desses métodos de seleção, ainda são muitos nos países capitalistas, e defendem o argumento que o retardo mental é determinado pela hereditariedade. Essa teoria defende o atendimento em escolas especiais, devido a sua baixa capacidade intelectual inata.

Vale aqui retomarmos o que expusemos no início desta dissertação, acerca da nossa experiência profissional junto a uma prefeitura e a uma escola especial. Podemos identificar quanto é moroso o processo de superação de uma dada prática educacional e psicológica. Experienciamos essa situação denunciada pelo autor e nos angustiamos, mesmo sem termos acesso aos seus escritos. Podemos pensar quanto fica difícil as mudanças nas práticas instituídas visto que a origem dessas concepções criticadas não foi vencida. Entendemos que a sociedade de classes, na forma capitalista atual, leva a reprodução de idéias que referendam a diferença em seu modo perverso. As teorias nem sempre explicam que os indivíduos podem ter outro devir, podem vir a ser o que não são. Ainda que tenham problemas biológicos, de

fato, o limite para o não alcance daquilo que parte da humanidade se apropria e usufrui não está em suas massas encefálicas.

Estamos, pois, num enfrentamento contra essas teorias burguesas que, segundo Luria (1974), apregoam que as possibilidades de desenvolvimento ulterior da criança não dependem das condições do seu ambiente, mas são pré-determinadas por fatores hereditários dados de capacidade mental. É necessário que façamos a marcação do quanto isso se constitui em um problema ético para a psicologia e para a educação: levar pessoas a pensarem que são, por si mesmas, responsáveis pelo pouco que apropriam de um acervo infinito de elaborações humanas.

Referindo-se a avaliação das crianças, Luria (1974), escreve que trata-se de um sistema de seleção de crianças que busca mensurar a inteligência, o que para o autor simboliza um preconceito de classe social. Afirma Luria (1974), que sob certas condições, com a utilização de um conjunto de métodos e instruções dadas de forma adequada, e ainda, e com a diligência e sistematização necessárias, até mesmo a capacidade natural de crianças com comprometimento se revela de outro modo, quando comparada com as ditas normais. Mesmo não escrevendo numa época de defesa da inclusão escolar, dizia que aquelas crianças podem fazer o curso de uma escola regular sem dificuldade e receber uma educação completa e bem equilibrada, à medida e em que esses recursos são formados e crescem ainda mais.

Lembramos que Patto (19...) questionou, no momento de implantação do Ciclo Básico em São Paulo, se a criança da escola pública era deficiente, diferente ou mal trabalhada. Um pouco antes Luria (1974), já trazia um questionamento acerca da educação das crianças, nos fazendo refletir sobre quais são exatamente as crianças com retardo mental e como podemos distingui-las das outras crianças cuja educação foi negligenciada.

Luria (1974) aponta que é perfeitamente natural [compreensível] que as crianças criadas em um ambiente familiar e intelectual favorável, e que tenham todas as oportunidades para desenvolver a sua sagacidade, adquiram uma gama muito maior de conhecimentos gerais. Por outro lado, o autor afirma também que os filhos de trabalhadores, cuja família é menos favorecida, tendo seu conhecimento geralmente mais limitado e nível intelectuais mais baixo, assumem como características uma boa inteligência concreta, mas com qualidades inferiores nas tarefas que requerem atenção e cultura, e conseqüentemente pontuam menos escores nos testes.

Da sintomatologia Luria (1974), coloca que o primeiro sinal apresentado no diagnóstico da deficiência intelectual encontra-se relacionado com a capacidade de abstração, conforme esse autor. É preciso lembrar que essa capacidade, em acordo com Vygotski e Luria

(1996) e com Leontiev (1974), é desenvolvida socialmente. Desta forma, para Luria (1974), torna-se um ponto crucial na distinção de outras crianças capazes de abstraírem. O estudo psicológico destas crianças fornece uma explicação para as características anormais de seu processo mental. Um estudo cuidadoso da história de seu desenvolvimento mostra que, em geral, esta pessoa sofreu um trauma, uma patologia cerebral durante a vida intra-uterina ou na infância precoce e isso leva a anomalias, persistente em todos os do seu desenvolvimento mental.

Luria (1974), considera-se que estas crianças tenham “menos talento” [natural] que as ditas normais, mas afirma que seria um erro pensar em baixa capacidade intelectual.

Para Luria (1974) as singularidades da atividade mental dessas crianças tem sido bem descrita pelos psicólogos como o conjunto de idéias, as características distintivas do seu funcionamento e comportamento e originalidade intelectual. Explica que a criança normal começa muito cedo a ampliar o alcance de seus interesses para o mundo real, suas sensações e análises, apresentando capacidade de síntese.

Quando a criança normal começa a andar, expande seu conhecimento do mundo concreto. Quando começa a manipular os objetos, acostuma a distinguir os diferentes aspectos dos objetos do mundo real que a rodeia. Quando começa a aprender, adquire um conhecimento dos objetos generalizado e sistemático e que vai bem além dos limites de suas sensações imediatas. A percepção de um objeto é afetada pelo conhecimento que ele tem recebido por parte dos adultos. tornando-se capaz de enriquecer a sua coleção de objetos e descobrir novas relações. a percepção imediata é substituída por uma comparação complexa de processo: a discriminação, a generalização, análise e síntese, tornando-se um processo contínuo de pensamento e percepções. Essa característica marcadamente das crianças anormais das normais. (Luria, 1974).

Luria (1974), nos alerta que para perceber isso, basta olhar como uma criança com retardo mental descreve uma imagem temática e como (ao contrário de uma criança comum) não capta representados como objetos separados sobre a imagem e as atividades que são familiares. Ou seja, não consegue estabelecer relações entre os objetos. A riqueza global das relações inusitadas permanece inacessível para a criança. Coloca que é fácil observar que o leque de percepções e idéias que compõem o mundo de uma criança com retardo mental é incomparavelmente menos produtivo e mais limitado do que o alcançado por uma criança normal. Os mesmos tipos de análises e sínteses para a qual ele considera a sua percepção da realidade é incomparavelmente mais fragmentada e superficial, como aquelas usadas por uma criança normal.

Consideramos que nesse momento, sobretudo, se constitui um espaço fundamental para o desenvolvimento: a mediação, o apoio do outro para estabelecer relações não se mostram a primeira vista. Gerar, pois a necessidade de indagar, de duvidar e de concluir sobre o mundo é uma atividade altamente educativa.

Para Luria (1974), a pesquisa em psicologia soviética mostrou que o desenvolvimento mental das crianças é caracterizada por uma sucessão de fases distintas e separadas, cada uma com suas características particulares. Mas o progresso é evidente no desenvolvimento da atividade cognitiva da criança e da formação gradual mental das operações internas que cumprem a sua vida escolar.

A esse respeito, pondera que basta seguir com atenção a formação dos conceitos de número em crianças pequenas. Esta formação começa com um exame de objetos concretos e suas listas externas. Este processo diminui gradualmente com a busca visual de toda uma série de objetos, em seguida, fornece a linguagem externa. Podemos seguir a redução gradual da linguagem e da transição para a nomeação do conjunto de objetos separados por números. E finalmente, as crianças dominam o cálculo mental usando tabelas de multiplicação bem conhecidas. Quando todo este processo complexo está enquadrado corretamente, as fases da formação progressiva de “complexo de ações mentais” emerge com clareza suficiente. Este exemplo para a formação do cálculo mental não é única. Em princípio, o desenvolvimento da leitura e da escrita da criança segue o mesmo curso, bem como o desenvolvimento de suas possibilidades motoras e, finalmente, sua ideação (LURIA, 1974).

Segundo Luria (1974), o retardo mental não é aparente em todas as fases do desenvolvimento. Em uma atividade quando a criança tem um caráter bastante simples e específico, o atraso não é visto, no entanto, e começa a ser evidente quando comparado com a criança normal quando começa a desenvolver modos internos da atividade cognitiva orientando operações intelectuais, internamente mediada pela linguagem.

De acordo com Luria (1974), em geral, a criança com retardo prova-se completamente incapaz, regride para ações específicas relacionadas com o anúncio ou resolve o problema, contando nos dedos. Não é possível obter a lista para um cálculo real externo interno somente depois de grandes esforços pode levar anos, muitas vezes dos tipos mais graves de retardo mental, até mesmo um treinamento prolongado não se obtém o sucesso desejado. As operações abreviadas mentalmente não tem avanço. As atividades da criança permanecem em um nível de ação externa específica: por isso, muitos professores experientes que desejem contar com verdadeiro grau de desenvolvimento de uma criança com retardo mental ao lhe pedir para realizar cálculos mentais não obterão sucesso. A operação mental não

se realiza, necessita a criança de recursos externos, como os dedos, ou objetos que tornem as coisas mais concretas. Uma criança inserida por um tempo em classe especial e continua a fazer suas operações através de listas externas, pode certamente ser colocado na categoria de crianças com retardo mental.

Para Luria (1974), a inadequação da criança com retardo é claramente visível. A criança com retardo mental pode facilmente classificar e, por vezes, enumerar os objetos apresentados a ele, mas para perceber as suas deficiências, basta propor a resolver problemas de aritmética só pela aritmética mental. Em geral, crianças com retardo mental revela-se totalmente incapaz, ele regride para ações específicas relacionadas com a enumeração ou resolve o problema colocado pela contando nos dedos, não é possível passar a lista para um cálculo real externo interno somente depois de grandes esforços pode levar anos, muitas vezes dos tipos mais graves de retardo mental, até mesmo um treinamento prolongado não desejado sucesso. As atividades da criança permanecem em um nível de ação externa específica: por isso, muitos professores experientes que desejem contar com verdadeiros grau de desenvolvimento de uma criança com retardo mental lhe pediu para realizar cálculos mentais. Se um aluno que não está aprendendo, e há muito tempo manteve-se em uma classe especial e continua a fazer suas operações através dos recursos externos, segundo Luria (1974), esta criança pode certamente ser inserida na modalidade de ensino para crianças especiais.

Luria (1974) coloca que um atraso na formação das operações internas de síntese pode certamente ser considerada uma característica proeminente da criança com retardo mental. Esse atraso, aparecendo em suas idéias e conhecimento, está estreitamente relacionado com o atraso de linguagem e os sistemas complexos que forma de associação com a linguagem.

Para Luria (1974), o retardo mental da criança é evidente quando a compreensão de problemas aritméticos na sua assimilação de um texto complexo e no desenvolvimento de sua inteligência abstrata. Em todas essas situações, a criança mentalmente atrasada capta apenas fragmentos mais óbvios, mas não sintetizam, não criam um sistema preliminar de rotas que lhe permita compreender o problema do texto de aritmética, ou conceitos. Essa característica da criança com retardo mental está intimamente relacionada ao desenvolvimento do significado da palavra (a linguagem) que é frequentemente muito menos a nomeação de separar objetos ou atividades conjuntas. A linguagem não é usada para a triagem de novas associações e relações, mas serve mais como um meio de reprodução e clichês para lembranças habituais.

A estreiteza de orientação, a deficiência, a pobreza de análise e síntese, a lentidão para mediar complexas formas de atividade cognitiva e à incapacidade de avançar estes tipos de ações são para Luria (1974) pontos importantes na identificação da criança com retardo mental. Além disso, o autor afirma que os educadores enfatizam a significativa falta de boas práticas para as crianças com retardo mental. Algumas dessas crianças são negativistas e se opõe a qualquer tentativa de controle de seus comportamentos, e usam sua energia para fazer qualquer outra tarefa do que não lhes foi solicitado. Alguns não conseguem obedecer normas estabelecidas pelas professoras. São crianças que não se sentem afetados pela não avanço de sua aprendizagem e desenvolvimento, não se preocupam com seus companheiros e são insensíveis ao seu próprio sucesso.

Assim Luria (1974) coloca que todas essas peculiaridades do comportamento de crianças mentalmente retardadas mostram forte originalidade do desenvolvimento da sua personalidade. Os educadores se queixam frequentemente da falta de atenção geral de crianças mentalmente retardadas e sua incapacidade de se concentrar muito tempo em uma determinada tarefa. Eles indicam que muitas vezes essas crianças têm dificuldade de obedecer às instruções verbais e não conseguem concluir as tarefas propostas. Qualquer ruído fora da classe lhes rouba a atenção. Desta forma, podemos ir compreendendo o que separa as crianças com retardo das que possuem um desenvolvimento a contento.

Podemos observar que o método ou a estratégia de comparação tem sido recorrente para entendermos quem é a criança com deficiência intelectual. Todavia, o que não tem se aplicado é chamar a história de vida da criança, da sua família, da sua comunidade e da classe social a que pertence para subsidiarem as conclusões a que se chega. E nisso, os autores soviéticos oferecem grande contribuição. A psicologia que se denomina histórico-cultural reposiciona o biológico a um espaço que lhe cabe, e postula que as atividades mentais e os conteúdos intrapsíquicos assumem dadas direções e nível de desenvolvimento em acordo com as relações sociais instituídas

A negação dessa chamada, leva ao que Luria (1994) relata: muitas vezes, os educadores notam certa “fadiga” em grande parte destas crianças. Se eles têm que realizar alguma tarefa durante dez ou quinze minutos, pois os alunos rapidamente tornam-se cansados, e parecem não compreende as perguntas, começando a mostrar sinais de agitação e teimosia. Tornam-se barulhentos, distraídos e às vezes podem até se tornar preguiçosos e indiferente a responder às perguntas. Essa conduta inadequada, que vem se ampliando com a desvalorização da escola, se acentua com a falta de aposta nas possibilidades de

desenvolvimento dos alunos e da importância do professor para esse alcance, como aponta Facci (ano)

Acerca da importância da escola, Luria (1974), afirma que esta pode desenvolver muitas habilidades nas crianças com deficiência, através de métodos adequados e hábitos de trabalho, assim os alunos podem desenvolver as suas capacidades, compensando suas deficiências, aumentando as chances de desenvolvimento de suas mente.

Desta forma, Luria (1974), destaca que a escola tem forte influência no desenvolvimento humano, seria um grande erro subestimar a sua importância e considerar que as habilidades inatas determinam o destino de uma pessoa.

Luria (1974) afirma que entre os problemas de aprendizagem nas escolas regulares, algumas dificuldades insuperáveis aparecem no decorrer do currículo e, apesar dos esforços persistentes dos professores, eles ainda são incapazes de adquirir novas competências e novos conhecimentos. Geralmente, as crianças com deficiência mental permanecem atrás dos outros desde o início da escola, e participam do programa escolar, no entanto, não assimilam os conhecimentos e as explicações dos professores.

Tudo o que apresentamos impõe que nos posicionemos em busca de superação de situações como essas denunciadas por Luria e que ainda são recorrentes nos dias de hoje. Assim, embora não trate especificamente das crianças com deficiência, vale destacar o que escreve Facci (ano), visto que contribui para compreensão e superação dessa prática de atendimento pouco educativa que vimos denunciando nesta seção, Facci (ano) expõe quanto as escolas estão impregnadas de concepções que negam a importância de seu papel clássico: o ensino. Também demonstra quanto o professor [de qualquer nível ou modalidade de ensino] encontra-se com uma atividade social que se esvazia de significado a olhos vistos.

Isso tudo que expusemos revela, a nosso ver, a própria descrença na educação, na psicologia revolucionária e, antes de tudo, no próprio homem, com ou sem deficiência.

3 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A FORMAÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: META PRINCIPAL DA PSICOLOGIA

O objetivo deste capítulo é discorrer sobre a questão metodológica na teoria vygotskiana, expondo o método de análise utilizado por Vygotski para compreensão das Funções Psicológicas Superiores (FPS), para entender como o autor explica o desenvolvimento humano de modo a contribuir para o trabalho dos psicólogos que atuam no processo de avaliação psicoeducacional em Escolas de Educação Especial.

Vygotski (1996) antes de abordar a discussão sobre a análise das funções psíquicas superiores (FPS), discorre sobre alguns aspectos que julga importante e pertinentes à discussão. O autor russo nos orienta acerca do panorama confuso que vivenciava a ciência psicológica da época, texto ao qual ele faz referência a Crise que afetava os fundamentos da psicologia e afirma que devido a isso seria necessário abordar o problema da própria análise antes de abordar a análise do problema (questão do método). Para o autor, antes de tudo trata-se de uma questão metodológica, para posteriormente analisar as FPS.

O ápice dessa análise radicou-se na tese histórica e metodológica de que a *crise da psicologia*¹⁷ se formulava com base em uma crescente ruptura entre duas psicologias, “uma psicologia científico-natural e a outra idealista” (VYGOTSKI, 1927/1996, p. 338). Nesse cenário polarizado, marcado pela disputa entre diferentes pontos de partida epistemológicos e entre métodos de investigação de base naturalista e mentalista, os processos psicológicos ora eram tratados como processos biológicos ou mesmo físicos, ora como fenômenos transcendentais e metafísicos, respectivamente.

No período de sistematização atinente à crise da psicologia, as idéias de Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936), bem como as primeiras versões do behaviorismo e a reflexologia, aparecem nas reflexões de Vygotski (1996) como emblemas dessa psicologia alicerçada em uma matriz de pensamento atômica e mecanicista, da qual esse autor se distanciará cada vez mais significativamente no percurso de construção de suas idéias.

Vygotski (1996) pontua como os métodos psicológicos à sua época, de tendências tão objetivas como o behaviorismo e a reflexologia, mesmo diante de diferentes temas e procedimentos utilizados pelos psicólogos, estavam estruturados sobre uma base universal, um princípio, um esquema, um tipo, um fundamento invariável: estímulo-resposta – tomado nessa perspectiva como o único que possibilitaria o estudo da conduta. Segundo ele, “[...] se

¹⁷ Referência ao texto a Crise da Psicologia escrito em 1927 por Vygotski

trata sempre de influir de alguma forma sobre o homem, de apresentá-lo umas ou outras excitações, de estimular sua conduta ou sua vivência de um modo ou outro com o fim de estudar, investigar, analisar, descrever, comparar a resposta ao estímulo dado, à reação que este estímulo provoca”. Dessa forma, “[...] o próprio sentido do experimento consiste em provocar artificialmente o fenômeno estudado, variar as condições no meio das quais transcorre, modificá-lo de acordo com os fins que perseguem” (VIGOTSKI, 1996, p. 48), tornando-se a análise correlativa estímulo-resposta o meio mais importante do experimento psicológico.

Para Vygotski (1996), o princípio estímulo-resposta como base inicial do método psicológico é considerado frequentemente como uma realização especial da psicologia objetiva, como um traço específico diferencial do método objetivo e habitualmente se contrapõe ao método subjetivo da psicologia empírica. Cria-se, dessa forma, a impressão de que na “psicologia empírica as coisas acontecem de outro modo e que são conhecidas outras formas de experimento radicalmente diferentes” (VIGOTSKI, 1996, p. 49).

No entanto, cumpre assinalar que Vygotski (1996) identificou algumas diferenças no bojo da psicologia científico-natural. Isso o fez aproximar-se mais de uma de suas correntes, a reactologia, principalmente a partir de sua entrada no Instituto de Psicologia Experimental de Moscou, em 1924, sob a direção de Lavr Georgiévich Kornilov (1870-1918), fato que se atesta nas produções de vygotskianas que antecedem a teoria Histórico-Cultural. Os avanços da reactologia, para Vygotski, justificam-se porque sua unidade de análise não era o reflexo, como na reflexologia, mas sim a “reação”, pressupondo, dessa forma, uma mutualidade entre sujeito-objeto.

A despeito desse reconhecimento, a análise vygotskiana sobre a crise da psicologia operou questionamentos paradigmáticos também às bases da reactologia. As principais críticas, em primeiro lugar, incidiam no fato de que a explicação reactológica implicava uma similitude entre os comportamentos dos seres humanos e dos demais animais; em segundo lugar, enfocavam o fato de que Kornilov corroborava a retórica ideológico-filosófica que procedia a aplicação da crítica do materialismo dialético à psicologia, assim como sustentava o tradicional dualismo mente-corpo. Sobre este último ponto, afirma Vygotski (1982) que não é possível estudar a psicologia em termos de reações, já que dentro das reações estão incorporados dois elementos [mente e corpo] funcionalmente dependentes que não podem ser reduzidos a uma unidade.

Com base no que escreveu Vygotski, 1927, sobre os caminhos epistemológicos e metodológicos percorridos pelas psicologias, pode-se depreender que, ao criticar, por um

lado, as correntes científico-naturais, o autor se afasta de perspectivas elementaristas e distancia-se da tendência a transpor mecanicamente à investigação do psiquismo tanto o método das ciências naturais, como os então exaltados conceitos filosóficos do marxismo. Ao mesmo tempo, suas assertivas sobre as correntes idealistas, por outro lado, mostram seu afastamento de uma matriz de pensamento estruturalista e de um método mentalista que inviabilizavam o estudo da consciência a partir de um método objetivo.

Conforme Namura (2004), uma questão central para esse debate é que, segundo Vygotski, nenhuma das principais tendências vigentes no seu tempo lograva buscar uma explicação para o que há de especificamente humano no ser humano a partir da sua própria condição. Indício disso é o fato de que, em meio ao dualismo entre naturalistas e mentalistas, observassem também possibilidades duais quanto ao tratamento do conceito de “sentido”, pois só era presumível associá-lo a uma esfera exterior, sendo capturável pelas sensações e percepções, ou ao âmbito de uma interioridade auto-suficiente em relação à cultura.

Para se deslocar fundamentalmente dos caminhos então adotados por naturalistas e por mentalistas, Vygotski (1996) busca subsídio metodológico no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels. Assim, Vygotski (1996) aborda a constituição da condição humana através do que chama de “método inverso” ao da natureza, segundo o qual não se estuda tal condição a partir das funções psicológicas existentes nos demais animais, à luz de um viés meramente evolutivo e acumulativo, como era feito por Darwin, por Pavlov e pelos reflexologistas.

Para Vygotski (1996, p. 207), a análise da gênese do ser humano continua tendo assento, porém desde que se tome como ponto de partida a atualidade e a particularidade humanas, pois: “só podemos compreender cabalmente uma determinada etapa do processo de desenvolvimento - ou, inclusive, o próprio processo - se conhecemos o resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma final que adota e a maneira como o faz” (VYGOTSKI, 1996, p. 207).

3.1 EM DEFESA DE UM MÉTODO PARA COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Poderíamos enunciar como importante ao abordar a questão metodológica em Vygotski, que toda abordagem fundamentalmente nova dos problemas científicos conduz inevitavelmente a novos métodos e técnicas de investigação. O objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita, o que diferencia a investigação de outras

formas em que métodos já elaborados e estabelecidos na ciência são aplicados às novas áreas (VYGOTSKI, 1996).

A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância da investigação, sendo ele considerado pelo autor como:

[...] premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação”. Um método e modos de investigação peculiares são exigidos pela particularidade do processo de desenvolvimento cultural¹⁸. O conhecimento de tal particularidade e a tomada dela como ponto de partida da investigação é colocado pelo autor como uma condição indispensável para que o método e o problema se correspondam, o que coloca o problema do método como “[...] o princípio e a base, o alfa e o ômega de toda a história do desenvolvimento cultural da criança (VYGOTSKI, 1996, p 47).

Para Vygotski (1996) era preciso, contar com o apoio de um método autêntico, entender sua relação com outros métodos, precisar seus pontos fortes e fracos, entender seu fundamento principal e saber utilizá-lo adequadamente. Significa elaborar, em certa medida, um enfoque correto e científico de toda a exposição futura dos problemas mais importantes da psicologia infantil desde seu aspecto histórico do desenvolvimento cultural.

O caminho a ser percorrido para análise segundo Vygotski (1996), seria a técnica adotando formas diferentes de acordo com o conteúdo do problema estudado (memória, pensamento), com a personalidade do sujeito (idade e tipo), com as tarefas específicas da investigação no concreto (análise, gênese de algum processo) e com seu caráter (experimental, clínica); diante da infinidade de procedimentos básicos e técnicas o autor anuncia descrever sua forma essencial, suas variações mais importantes e os princípios que embasam sua estrutura.

Conforme Vygotski (1996), a oposição era entre a velha psicologia (outras correntes psicológicas) e a nova psicologia. O autor afirma que como na nova psicologia a concepção sobre as relações e a natureza do estímulo-resposta mudou radicalmente, incluindo a mudança de sentido, de conteúdo e de conceito, juntamente com a novidade de sua formulação verbal, acreditou-se que a base formal do método experimental havia mudado. Porém, “de fato, a velha psicologia, do ponto de vista formal, edificava seus experimentos sobre a mesma base que a nova”, atentando o autor, porém, para a existência sim de diferenças entre a velha e a nova psicologia em suas tendências e métodos. Isso significa tão somente:

¹⁸ O autor denomina desenvolvimento cultural o processo de modificação da conduta.

[...] que a própria introdução do método experimental na psicologia incentivou desde dentro a revolução na psicologia empírica, aproximando o método da psicologia do método e do espírito das ciências naturais, preparando historicamente o surgimento da psicologia objetiva. (VYGOTSKI, 1996, p 49- 50)

Segundo o autor, adentrando espontaneamente no firme terreno das ciências naturais os partidários da velha psicologia compreenderam o caráter reativo da vida psíquica na prática experimental, cujo método se formalizou na esfera da psicofísica e da psicofisiologia, relativas aos campos psíquicos mais simples.

Toda a idéia do método experimental, segundo o autor, encontra sua forma plenamente desenvolvida em Wundt, para quem:

[...] a própria essência do experimento psicológico firma-se na modificação do estímulo material que provoca mudanças no processo psíquico diretamente relacionado com ele; e no registro objetivo, dentro do possível, das manifestações exteriores do processo psíquico provocado” (VYGOTSKI, 1996, p. 50). Fica evidente aqui também, segundo o autor, o dualismo subjacente à psicologia empírica, ao interpretar a reação como um processo puramente psíquico, e pela relação que estabelece entre o processo psíquico e suas manifestações externas, captadas no experimento.

Para Vygotski (1996), o significado metódico auxiliar (e não metodológico principal) atribuído por Wilhelm Wundt (1832-1920) ao papel do estímulo e da resposta apontava para o que se realizava no interior como o mais importante, o que levava ao centro da introspecção, com estabilidade adquirida pelo modo como o experimento era dirigido e com confiabilidade condicionada pelo estímulo e pela resposta.

Encontra-se em Wundt apud Vygotski (1996), uma disparidade entre a estrutura formal e a interpretação básica, uma distinção de três tipos de experimentos psicológicos: de estimulação, de expressão e de reação¹⁹, que se reduziam, porém, ao esquema estímulo-resposta. Diante de sua breve análise, o autor conclui que:

[...] a velha psicologia experimental elaborava seus experimentos de acordo com o princípio de estímulo-resposta”, radicando as diferenças entre a velha e a nova psicologia “[...] na compreensão desse princípio, no conteúdo que encerram tais palavras, no papel que desempenham os estímulos e as reações no experimento” (VYGOTSKI, 1996, p. 51).

Para Vygotski (1996), as diferenças de índole metodológica e às vezes de princípio são encontradas entre as diversas tendências na aplicação do princípio dado, citando em particular a concepção subjetiva e a objetiva-subjetiva do próprio processo de reação.

¹⁹ Maiores esclarecimentos sobre os três tipos de experimento propostos por Wundt são encontrados em Obras Escogidas – Tomo III pagina 54.

Outra divergência fundamental apontada pelo autor é a diferença entre as concepções mecanicista e estrutural das relações e vínculos do estímulo e a reação. Para ele, o entendimento dos processos psíquicos como estruturas (com nexos e relações como formações - processos íntegros que determinam o papel e o significado das artes) contêm os germes de formas experimentais completamente novas, interessando ao autor: "[...] porque criam as premissas metodológicas indispensáveis para o tipo de experimento que consideramos fundamental e adequado para a investigação do desenvolvimento cultural da criança" (VYGOTSKI, 1996, p. 52).

Com tudo isso, para Vygotski (1996), a psicologia estruturalista e sua reforma do experimento psicológico que pretende lançar-se sobre os extremismos e unilateralismo das concepções subjetivas e objetivas na psicologia, sintetizando-as em um enfoque global da psique e do comportamento, segundo o autor, "[...] afeta os princípios em muito maior medida que a estrutura formal do experimento psicológico" (VYGOTSKI, 1996, p. 52). Uma vez que não chega a colocar a criação de um novo tipo de experimento que se emparelhe ao objetivo fundamental de interpretar de um modo novo os dados experimentais. Para ele: "[...] em relação concretamente com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a nova psicologia, ainda que tenha colocado problemas desse tipo, nem sequer tem tentado elaborar um método adequado à natureza específica desse problemas". (VYGOTSKI, 1996, p. 52)

Salienta o autor que apesar da nova psicologia, considerando-se as mudanças na concepção das relações entre estímulo-resposta e nas tarefas da investigação, ter preparado o caminho para o posterior desenvolvimento do esquema básico do experimento psicológico e ter criado para ele as premissas metodológicas imprescindíveis, "[...] não deu por si mesma nem um só passo decisivo nessa direção e segue sendo a data fiel à sua prática experimental, conformando-se no plano metodológico à velha fórmula do estímulo-resposta" (VYGOTSKI, 1996, p. 53).

Vygotski (1996) coloca como ponto de partida o estabelecimento de três teses importantes para a compreensão do método de investigação adaptado por ele: a primeira se refere à similaridade e aos pontos de contato entre ambas as formas de atividade; a segunda, esclarece os pontos fundamentais de divergência; e a terceira, que pretende assinalar a relação psicológica real entre uma e outra. Desta forma, a similaridade entre signo e ferramenta tem por base sua função mediadora, podendo-se o emprego de signos ser incluído como uma atividade mediadora, já que o homem influi sobre a conduta através deles. A segunda tese consiste em que são divergentes as linhas da atividade mediadora: como por meio da ferramenta o homem influi sobre o objeto de sua atividade, ela esta dirigida para fora e é o

meio da atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza; já o signo não modifica em nada o objeto da operação psicológica, sendo ele o meio do qual o homem se vale para influir psicologicamente, em sua conduta e na dos demais, o meio para sua atividade interior (dirigida a dominar o próprio ser humano), orientando-se o signo para dentro. Finalmente, a terceira tese leva em conta o nexos real entre essas atividades em seu desenvolvimento filo e ontogenético, encontrado-se reciprocamente relacionados o domínio da natureza e o domínio da conduta, como “[...] a transformação da natureza pelo homem implica também a transformação de sua própria natureza” (VYGOTSKI, 1996, p. 95).

Para Vygotski (1996), o primeiro emprego do signo significa que se saiu dos limites do sistema orgânico de atividade existente para cada função psíquica. A aplicação de meios auxiliares e o passo à atividade mediadora reconstrói pela raiz toda a operação psíquica a semelhança de como a aplicação das ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto a um, como a outro denominamos, em seu conjunto, com o termo de função psíquica superior ou conduta superior.

Um dos principais objetos de estudo ao qual Vygotski (1996) se dedicou, e defendeu foi a necessidade de apresentar os princípios que dão base a essa análise, e que deveriam estar presentes nas investigações psicológicas, levando-se em conta a crise metodológica da Psicologia e a premissa de história e dialética como fundamentos. Conforme o autor, “podemos assinalar três momentos determinantes sobre os quais se apóia a análise das formas superiores de comportamento e que constituem a base de nossas investigações” (VYGOTSKI, 1996, p. 100).

Desta forma, Vygotski (1996), apresenta os princípios metodológicos, primeiramente a análise do processo ao invés do objeto/Produto, com essa proposição o autor em questão se contrapôs às teorias de sua época que analisavam os objetos como formas estáveis, através da decomposição dos elementos que os constituíam.

Vygotski (1996), a partir da análise empreendida, concluiu que as diferentes propostas não ofereciam base para uma psicologia geral, uma vez que trabalhavam com diferentes objetos e por diferentes caminhos, ora numa tendência materialista mecanicista, ora idealista, sendo que ambas podem ser caracterizadas como tendências metafísicas em contraposição a uma psicologia concreta. Para superar essa crise, era necessária a criação de uma psicologia geral, social e dialética, onde a investigação do humano superasse a determinação mecanicista da materialidade sobre o homem sem, contudo, encerrá-lo nos desmande de uma instância intrapsíquica individual.

Segundo Vygotski (1995), na criação dessa psicologia, necessário se fazia redefinir seu objeto, delineando de modo claro o problema a partir do qual o ser humano poderia ser investigado em sua totalidade, assim como o método apropriado para tanto. A relação mutuamente constitutiva entre problema e método, também fora apontada por Vygotski em outros textos, como nessa passagem: “... toda apresentação fundamentalmente nova dos problemas científicos, conduz inevitavelmente a novos métodos e técnicas de investigação. O objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita” (VYGOTSKI, 1995, p. 47).

Vygotski (1995) destacou o sujeito como o objeto por excelência da psicologia, mas no modo como construiu teoricamente esse problema já se encontra a influência do método, pois o sujeito é aqui concebido em sua historicidade. O materialismo histórico e dialético ocupa esse lugar na relação em que “O método tem que ser adequado ao objeto que se estuda” (1995, p. 47).

Desse modo, Vygotski (1995) conseguiu escapar do dualismo que marcava a crise na Psicologia, concebendo o sujeito não como subjetivo abstrato e nem como objetivo mecanicista, mas como, num movimento dialético, constituído e constituinte nas e pelas relações sociais. Por sua vez, explicitou as relações inexoráveis que existem entre o que e o como se investiga, relações essas marcadas por uma compreensão de ciência que conota o processo de produção de conhecimento e os resultados que daí advém.

Sobre a relação singular/coletivo e suas implicações metodológicas. Essa primeira diretriz relaciona-se diretamente com a perspectiva histórica e dialética a partir da qual Vygotski (1995) realiza suas investigações, pois a partir desse olhar o objeto de pesquisa não está dado e, uma vez que é constituído historicamente, se faz necessário perscrutá-lo nesse processo.

Partindo desse princípio, Vygotski (1996) compreende as funções psicológicas superiores a partir do estudo do seu processo de desenvolvimento. Conforme o autor, “À análise do objeto deve contrapor-se a análise do processo o qual, de fato, se reduz ao desdobramento dinâmico dos momentos importantes que constituem a tendência histórica do processo dado” (VYGOTSKI, 1999, p. 101).

Esse direcionamento metodológico nos indica a preocupação em Vygotski (1996) frente aos problemas que estuda, uma busca pela emergência daquilo que só pode ser compreendido enquanto processo, não como algo que é, mas que está sendo a partir do que foi, inaugurando na psicologia um modo de investigar pautado numa noção dinâmica e

histórica do psiquismo e do sujeito, que está relacionado com o segundo princípio metodológico que apresenta.

No segundo princípio, Vygotski (1996), propõe à análise genotípica ao invés de fenotípica. O autor sugere que se busque a emergência histórica e social do fenômeno, através da análise do desenvolvimento histórico do mesmo, ao que ele se refere como a busca pelas origens genéticas de determinada função psíquica, desde que apareceu até o seu desaparecimento ou até tornar-se “automatizada”. Contrapõe-se, dessa forma, aos estudos que se limitam aos aspectos imediatamente disponíveis do objeto e as suas manifestações externas. Conforme o autor, é necessário evitar o estudo de processos psicológicos fossilizados, ou seja, processos psicológicos automatizados ou mecanizados. Para tanto, faz-se necessário “... converter o objeto em movimento e o fossilizado em processo” (VYGOTSKI, 1995, p. 105).

Para o autor, portanto, é necessário ir além do que fenotipicamente “aparece”, pois esse “dado” é resultado de um processo em que se constituiu a partir de determinadas condições, históricas e sociais. Mais do que estudar o modo como algo se apresenta (um processo psíquico, ou outro objeto de estudo), se faz necessário pesquisar como pôde chegar a se apresentar do modo como se apresenta hoje, busca essa que almeja a desnaturalização dos fenômenos a partir de um olhar que enfoca sua historicidade e a complexidade das relações que o instituíram. O autor ressalta que:

[...] constitui um grave erro pensar que a ciência só pode estudar o que nos mostra a experiência direta. Os estudos baseados na análise de vestígios de influências, em métodos de interpretação e reconstrução, na crítica e na indagação do significado foram tão úteis quanto os baseados no método da observação “empírica” direta (VYGOTSKI, 1996, p. 277).

Ainda a teoria vigotskiana ressalta a importância da contraposição das tarefas descritivas e explicativas, expondo desta forma o quarto princípio, ao realizar uma que deve ser fundamentada nos dois princípios anteriores, e que não se sustentaria apenas a partir da mera descrição dos fatos. Embora reconhecesse que esta é parte importante de todo e qualquer investigação, Vygotski (1996) destaca que é necessário estabelecer teoricamente as relações que constituem o objeto que se estuda em suas múltiplas determinações. Nesse sentido, o autor também se contrapõe à psicologia subjetivista de sua época que limitava o conceito de análise científica à descrição dos fenômenos e era contrária à explicação dos mesmos.

Para Vygotski (1996), a descrição por si só não é suficiente, é necessário ir além estabelecendo as relações que constituem a base de determinado fenômeno. Conforme o

autor, “explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos a outra...” (VYGOTSKI, 1996, p. 216).

E para finalizar a exposição dos princípios, o último se refere a perspectiva vygotskiana de explicação dos fenômenos, sendo que esta deve ser explicativa-relacional, ou seja, o sujeito deve ser compreendido a partir da sua condição inexoravelmente social, cultural e histórica, o pensamento em relação à linguagem (VYGOTSKI, 1996), a criatividade em relação à memória, à imaginação, à ação, à emoção e à razão (VYGOTSKI, 1990, 1996). Essas relações não acontecem entre fenômenos que existem aprioristicamente e então se relacionam, mas esses fenômenos só existem nas e pelas relações em que dialeticamente se constituem.

A esses três momentos apresenta-se outro princípio fundamental, a saber, a análise de unidades ao invés de elementos, princípio este que, ao contrário dos anteriores, descritos no conjunto de textos que tratam da história do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores escritos em 1930, é explicitado no último capítulo de *Pensamento e Linguagem*, escrito em 1934, onde o autor se contrapõe à investigação científica pautada em elementos por fragmentarem o objeto de estudo sem atingir a totalidade do fenômeno, além do caráter não dialético desse tipo de análise. Conforme o autor, “[...] a análise pela decomposição em elementos não é de fato uma verdadeira análise, aplicável à resolução de problemas concretos em qualquer tipo de fenômeno” (VYGOTSKI, 1991, p. 288).

Em contraposição a esse método de análise característico da Psicologia subjetivista de sua época, Vygotski propõe que a análise dos processos psicológicos seja pautada em unidades de análise: interpretando estas últimas como os produtos da análise que, diferentemente dos elementos, constituem os componentes primários, não com relação à generalidade do fenômeno a estudar, mas somente com relação às suas características e propriedades concretas. Essas unidades, diferentemente dos elementos, não perdem as propriedades inerentes ao todo que devem ser objeto de explicação, senão que encerram em sua forma mais simples e primária essas propriedades do todo que tem motivado a análise (VYGOTSKI, 1991, p. 288).

Além dessas diretrizes, Vygotski (1991) chama a atenção para a investigação e análise de processos e condutas cotidianas automatizadas, fossilizadas ou mecanizadas, as quais carregam as marcas de formações complexas de nossos antepassados e ao mesmo tempo anunciam devires. Novamente explicita-se sua preocupação com o caráter histórico-cultural do processo de constituição do ser humano e conseqüentemente das funções psicológicas, os quais devem ser estudados em processo.

Conforme Vygotski (1995), a valorização cotidiana de um fenômeno e seu valor de conhecimento científico nem sempre coincidem de maneira direta ou imediata e, mais ainda, não podem coincidir se tal fenômeno é estudado como prova indireta, como mínima demonstração material, como marca ou sintoma de algum processo ou acontecimento grande e importante que se reconstrói ou se desvela graças a investigação e ao estudo, a análise e interpretação de seus fragmentos ou resíduos, que se convertem em um meio valioso de conhecimento científico. O zoólogo, com o resíduo insignificante de um osso animal fóssil, reconstrói seu esqueleto e, inclusive, seu modo de viver. Uma moeda antiga, que carece de todo valor real a princípio permite ao arqueólogo conhecer um complexo problema histórico. O historiador, que decifra um hieróglifo desenhado em uma pedra, penetra nas profundidades dos séculos desaparecidos. O médico estabelece o diagnóstico da enfermidade com base em uns poucos sintomas. Somente nestes últimos anos a psicologia vem superando o temor diante da valorização cotidiana dos fenômenos e aprende por minúcias insignificantes – resíduos dos fenômenos como dizia Freud, que pedia maior atenção para a psicologia da vida cotidiana – a descobrir com frequência importantes documentos psicológicos.

Desta forma, o estudo do insignificante, também chamado por Vygotski de função rudimentar nos estudos sobre os processos psicológicos que empreendeu, é para o autor um procedimento metodológico básico para a compreensão do comportamento humano, sendo considerado o ponto de partida do método. Tem por finalidade “[...] revelar como se manifesta o grande no pequeno” (VYGOTSKI, 1995, p. 66). Desta forma, há possibilidade de compreensão e análise do processo histórico de transformação das funções culturais rudimentares para novas formas de comportamento, chamados de funções psicológicas superiores, já que as formas fossilizadas estabelecem o elo entre o presente e o passado. No entanto, Vygotski enfatiza que este procedimento não deve ser ponto de chegada do método, já que a investigação do insignificante não possibilita o entendimento das formações posteriores, mas garante o entendimento do movimento destas, fundamento de sua psicologia histórica. Movimento entre o começo e o fim do desenvolvimento, entre a plasticidade e a petrificação, entre o que foi, o que é e o que pode vir a ser.

3.2 AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Segundo Vygotski (1996), as funções psicológicas superiores são as que, realmente interessam à Psicologia, na medida em que possuem origem social, sendo próprias do homem. Para o autor, a diferença entre as funções elementares e as superiores é fundamental para a

compreensão adequada do problema. A confusão entre elas fez com que, muitas vezes, na história da Psicologia, o homem e o seu psiquismo fossem estudados do mesmo modo como estudamos o animal.

Vygotski (1999) afirma que para humanizar-se o homem deve desenvolver suas funções psicológicas superiores (caracterizadas por serem voluntárias e mediatizadas) e assim tornar-se cada vez mais livre, cada vez mais independente de suas necessidades naturais. As funções psicológicas superiores são desenvolvidas a partir das formas mais simples (funções psicológicas elementares), com uma relação imediata com a realidade. Em relação à genética, elas [as funções psicológicas superiores] se diferem de modo que, no plano da filogênese, originam-se não como um produto da evolução biológica, mas como desenvolvimento histórico do comportamento, e no plano da ontogênese, elas também têm sua história social especial. Com relação à estrutura, sua singularidade vem do fato que existe, como distinção da estrutura reativa direta dos processos elementares, elas são construídas baseadas no uso de estímulos-meios (signos) e, por isso, têm um caráter indireto (mediado). Finalmente, em relação à função, são caracterizadas pelo fato de desempenharem uma função nova e essencialmente diferente das funções elementares; executando uma adaptação organizada à uma situação com indivíduo controlando previamente seu comportamento.

Assim, para Vygotski (1999), as funções psicológicas elementares são predominantes na vida de um indivíduo por um curto espaço de tempo. Já em tenra idade a criança começa a se comunicar com o mundo por meio de sinais e instrumentos; suas relações já não são exclusivamente diretas e imediatas como em seus primeiros meses de vida.

Conforme Vygotski (1994), com o passar do tempo, a criança, em seu desenvolvimento e por sua atividade, vai intencionalmente usando instrumento físico e linguagem como meios para sua ação sobre a realidade. Suas funções psicológicas já têm as características das funções psicológicas superiores (mediatas e intencionais), sendo estas operações externas. Com a complexificação das relações que essa criança estabelece com o mundo, aliada a seu sistema nervoso (aparato biológico) e à apropriação dos conhecimentos humanos, a criança internaliza as estruturas que eram anteriormente exclusivamente externas: Todas as funções psicointelectuais 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, como funções intrapsíquicas.

Vygotski (1997), em um texto sobre os sistemas psicológicos (1997), explicita um pouco mais esse processo. Segundo o autor as funções são interpsicológicas caracterizam-se

pela ordenação do outro à criança da ação a ser realizada. Aos poucos a criança começa a ordenar a ela mesma o que deve fazer, sendo, no entanto, esta ação ainda externa (extrapsicológica). Por fim, o indivíduo começa a desempenhar suas atividades individuais regidas por propriedades internas, isto é, as funções passam a ser intrapsicológicas. “É essencial o fato de que uma série de funções psicológicas vão do externo ao interno.” (1997, p. 141)

O autor russo ainda discorre que as funções intrapsíquicas caracterizam-se “[...] por dois pontos do cérebro, que são estimulados a partir de fora, tem tendência de atuar dentro de um sistema único.” (VYGOTSKI, 1997a, p. 91). Esta proposição vigotskiana teve como uma de suas principais decorrências o conceito desenvolvido por Leontiev nos anos 1940 de “novos órgãos funcionais”.

Para Leontiev, os órgãos funcionais, entendidos aqui como neoformações tipicamente humanas e ontologicamente sociais, não são fixados morfológicamente no encéfalo, mas necessitam dele para sua efetivação. “As faculdades do homem não estão virtualmente contidas no cérebro. O que o cérebro encerra virtualmente não são tais ou tais aptidões especificamente humanas, mas apenas a aptidão para a formação de novas aptidões” (LEONTIEV, 1978, p. 257)

Tal como Vigotski, Leontiev (1978) ressalta que o cérebro é estimulado de fora, pelo mundo de objetos e fenômenos da realidade do homem, criado pelo trabalho, fornecendo o que é verdadeiramente humano. Assim sendo, é pela apropriação dos conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade que os indivíduos desenvolvem sua atividade psíquica complexa e sua personalidade.

A todo esse processo de internalização das funções psicológicas superiores Vigotski dava também o nome de processo de revolução, tendo em vista que há um salto qualitativo de uma estrutura para outra, a superação de um ponto nodal. Há uma radical reestruturação da atividade psíquica e com isso há: “[...] 1) uma substituição de funções; 2) mudança nas funções naturais [...]; 3) o aparecimento de novos sistemas psicológicos, funcionais (ou funções sistêmicas) [...]” (VYGOTSKI, 1999)

É importante ressaltar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não extingue as funções psicológicas elementares, assim como as funções psicológicas superiores internas não anulam as externas, visto que Vygotski, fundamentado no materialismo histórico e dialético, não fazia a dissociação entre natural e social, entre os processos elementares e os superiores. O que ocorre é um domínio das formas superiores sobre as inferiores devido às diferenças qualitativas entre suas estruturas; há superação por

incorporação, e assim sendo, “as formas inferiores não se aniquilam, mas se incluem na superior e continuam existindo nela como instância submetida.” (VYGOTSKI, 1995, p. 129).

3.3 FORMAÇÃO DO SISTEMA PSICOLÓGICO

Conforme Vygotski (1995), as funções psicológicas internalizadas ficam cada vez mais interligadas, há uma mudança na relação existente entre as funções superiores, modificando a estrutura funcional da consciência e formando um novo sistema psicológico caracterizado pela intrínseca interconexão e inter-relação das funções. É esse sistema que dá ao indivíduo a percepção de totalidade do psiquismo.

Para Vygotski (1995), o sistema psicológico começa a se desenvolver inicialmente como uma relação entre as diversas funções psicológicas. No entanto, com o desenvolvimento do indivíduo essas funções, que anteriormente estavam somente relacionadas, começam a se fundir, a ter relações sistêmicas, vínculos interfuncionais.

Vygotski (1995) afirma ainda que no primeiro ano de vida, é observável uma estreita relação entre sensação/percepção e o ato motor, tendo as atitudes emocionais como principal meio da relação criança-adulto. Esta relação propriamente dita intensifica-se já no ano seguinte, e a ação e percepção começam a se integrar. O indivíduo inicia aos poucos o controle de seus atos motores tendo a percepção como sólida referência (e não mais como simples eliciador). Um fator que contribui de forma decisiva para esta conquista, além é claro do próprio treino da habilidade motora e percepção, característica da atividade principal desta idade (objetal-manipuladora, entre dois e três anos aproximadamente), é o surgimento da linguagem. Esta, mesmo que ainda bastante rudimentar, possibilita a categorização da percepção ao sujeito nomear com sentido o mundo objetivo, materializando seu pensamento. Neste momento começa a ser mais amplamente desenvolvida a relação entre pensamento e linguagem, no qual em uma idade mais avançada, se fundirão, como bem demonstrou Vigotski (2001).

Vygotski (1995) afirma que o surgimento da linguagem, o domínio da marcha e o maior conhecimento e controle do ambiente, criam as condições para que o indivíduo se conheça e assim desenvolva sua consciência, sendo a automeação (aparecimento do eu na fala) um dos principais indícios desse novo momento.

Vygotski (1995) esclarece que com uma maior apropriação do mundo humano, a criança desenvolve ainda mais sua imaginação e mundo simbólico, e o jogo de papéis (a atividade principal da criança pré-escolar) é fundamental. Nesta atividade, utilizando, entre

outras coisas, a imitação, a criança desenvolve ainda mais seus movimentos, linguagem, percepção, memória e imaginação, sendo este período (por volta dos 3 a 6 anos) de vital importância para a solidificação das habilidades recém conquistadas, assim como um período crucial para a apropriação das regras sociais, desenvolvimento dos sentimentos, enfim, de sua consciência social.

Para Vygotski (2001), no que concerne às funções psicológicas, memória e atenção, em maior destaque que as demais, estão neste momento em franco desenvolvimento, com suas estruturas tornando-se cada vez mais mediatizadas e assim controladas voluntariamente. A memória, que já tem em sua origem uma relação de interdependência com a atenção, funde-se ao pensamento, tornando-se lógica (memória lógica). Com o desenvolvimento do corpo inorgânico, essas funções vão se relacionando sistematicamente com o pensamento, sendo a seguinte expressão vigotskiana uma clara explicitação deste processo: “se para criança pequena pensar é recordar, para o adolescente recordar é pensar” (VYGOTSKI, 2001, p. 381).

O processo de desenvolvimento das funções psicológicas na criança é também analisado por Vygotski (1995), que estabelece uma diferenciação entre funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores, exclusivamente humanas. As funções psicológicas elementares são garantidas pelo aparato biológico da espécie e são comuns a homens e animais, como a atenção involuntária e a memória imediata. Já as funções superiores têm origem em processos eminentemente culturais e constituem um produto do desenvolvimento social da conduta, e não biológico.

Para Vygotski (1995), as formas psíquicas elementares são completamente determinadas pela estimulação, ou seja, caracterizam-se por uma relação direta e imediata entre estímulos e reações (funcionamento involuntário). As funções psíquicas superiores (FPS), por sua vez, caracterizam-se pela introdução de estímulos-meio artificiais que passam a mediar a relação entre estímulos e reações. Esse novo estímulo artificial é o signo. Vygotski define os signos como estímulos-meio artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica que cumprem a função de autoestimulação, isto é, constituem meios para dominar a conduta (própria ou alheia). Dessa forma, o traço característico da operação psíquica superior é o domínio do próprio processo de comportamento, por meio da introdução de signos. São exemplos de FPS a atenção voluntária e a memória cultural, entre outras. Enquanto na memória natural ‘algo se memoriza’, na memória cultural, com a ajuda dos signos, o homem memoriza algo.

É importante salientar que Vygotski (1995) não estabelece uma dicotomia entre as funções elementares e superiores. As relações entre as funções elementares e superiores

explicam-se por meio da categoria dialética de superação. As formas inferiores não se aniquilam, mas continuam existindo como instância subordinada às funções superiores, ou seja, os processos superiores negam a etapa da conduta primitiva, mas a conservam em forma oculta. O homem chega a dominar a sua própria conduta na etapa superior de seu desenvolvimento subordinando ao seu poder suas próprias reações com base nas leis naturais do comportamento.

Vygotski (1996), acredita que “as funções rudimentares e as superiores são os pólos extremos de um mesmo sistema de conduta, seu ponto inferior e superior que marcam os limites dentro do quais se localizam todos os graus e formas das funções superiores. Ambos os pontos, tomados em conjunto, determinam a secção do eixo histórico de todo o sistema de conduta do indivíduo” (VYGOTSKI, 1996, p. 67).

Alertando para o equívoco de se identificar história com passado, o autor aponta que o estudo histórico “[...] significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação os fenômenos (VYGOTSKI, 1996, p. 67) e que estudar algo historicamente “[...] significa estudá-lo em movimento”, “[...] exigência fundamental do método dialético”. Para o autor, “[...] quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde seu surgimento até seu desaparecimento, isso implica colocar de manifesto sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento o corpo demonstra que existe”. Assim, pois, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas sim o que constitui seu fundamento”. Sendo assim, a compreensão da conduta como a história da conduta, segundo referência tecida pelo autor Blonski, “[...] é a verdadeira concepção dialética em psicologia” (VYGOTSKI, 1996, p. 67-68).

O indivíduo em sua conduta manifesta em forma cristalizada diversas fases de desenvolvimento já acabadas, [...] os múltiplos planos genéticos do indivíduo, que incluem as capas de diferente antiguidade, conferem a ele uma estrutura sumamente complexa e lhe servem de escada genética que une, através de toda uma série de formas de transição, as funções superiores do indivíduo com a conduta primitiva na ontogênese a na filogênese (VYGOTSKI, 1996, p. 68).

Ainda sobre o significado metodológico de sua análise o autor coloca que “[...] a tarefa das futuras investigações consiste em mostrar a estrutura e o desenvolvimento da imensa multiplicidade de formas concretas e isoladas da conduta superior, com toda a complexidade real que esses processos têm e seguir o movimento histórico real do princípio encontrado por nós” (VYGOTSKI, 1996, p. 82).

O fundamento mais geral da conduta e que é idêntica nos homens e nos animais é a sinalização, “[...] formulação mais geral da idéia dos reflexos condicionados em que se baseia a fisiologia da atividade nervosa superior” (VYGOTSKI, 1996, p. 84). No entanto, o que precisamente distingue a conduta humana é o fato de que “[...] 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”. Diante disso, o autor aponta que “[...] se a atividade fundamental e mais geral dos grandes hemisférios nos animais e no homem é a sinalização, a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico é a significação, quer dizer, a criação e o emprego dos signos” (VYGOTSKI 1996, p. 84).

Colocando como ponto central de sua investigação o estudo da passagem da influência social exterior ao indivíduo à interior a ele, duas teses passam a interessá-lo: uma é a de que não é simples a questão da influência social sobre o outro mediante signos, quando abordada de forma diferente da proposta pelo esquema do reflexo condicionado; a outra tese consiste em estabelecer a existência de uma forma de conduta que implica na união, em uma só pessoa, do papel ativo e passivo, destacando o que já havia analisado com relação às funções rudimentares.

Assim, Vygotski (1995) irá postular que: “toda função psíquica superior passa inevitavelmente por uma etapa externa de desenvolvimento porque a função, a princípio, é social” (p.150). Trata-se da lei genética geral do desenvolvimento cultural: “[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” (VIGOTSKI, 1995, p.150).

Conforme Vygotski (1996), essa lei é válida, conforme o autor, para o desenvolvimento da atenção voluntária, da memória lógica, da formação de conceitos e do desenvolvimento da vontade. Diante do exposto, o autor denomina o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança como a sociogênese das formas superiores de comportamento – opondo-se, portanto, à idéia de uma psicogênese.

O postulado de que as FPS são relações internalizadas de ordem social é coerente com a perspectiva de Leontiev (1978), que afirma que as novas aptidões e funções psíquicas formam-se no indivíduo por meio do processo de apropriação da cultura. Leontiev (1978) demonstra que as funções e aptidões especificamente humanas não se transmitem pela via da hereditariedade, mas fixam-se sob uma forma objetiva, exterior aos indivíduos, nos produtos

da atividade humana (por meio do processo de objetivação), devendo ser apropriadas pelos indivíduos singulares na ontogênese.

Segundo Vygotski (1995), com a introdução de instrumentos culturais, as operações psíquicas da criança se reorganizam, na direção do autodomínio de seus processos de comportamento. Dessa forma, o desenvolvimento da atenção voluntária, por exemplo, depende da introdução de meios auxiliares externos na situação psicológica, os quais serão internalizados pela criança. Do mesmo modo, o desenvolvimento da memória voluntária se efetiva na medida em que a criança assimila e internaliza técnicas culturais de memorização.

A mediação do adulto nesse processo é destacada por Vygotski (1995), que afirma que o desenvolvimento cultural tem sempre como ponto de partida a atuação de outras pessoas sobre a criança:

Sabemos como base em Vygotski (1995), que a continuidade do desenvolvimento cultural da criança é a seguinte: primeiro outras pessoas atuam sobre a criança; se produz então a interação da criança com seu entorno e, finalmente, é a própria criança quem atua sobre os demais e tão somente ao final começa a atuar em relação consigo mesma. Assim é como se desenvolve a linguagem, o pensamento e todos os demais processos superiores de conduta.

Assim, “[...] a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais deslocadas para o interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura” (VYGOTSKI, 1995, p. 151).

Com o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, há mudanças filogenéticas e ontogenéticas, assim como mudanças estruturais e funcionais:

Geneticamente, em termos de filogênese, a característica básica é o fato de que elas [funções psicológicas superiores] foram formadas não como um produto da evolução biológica, mas do desenvolvimento histórico do comportamento; preservam uma específica história social. Ontogeneticamente, do ponto de vista estrutural, sua característica é que, em contraste com as estruturas imediatas dos processos psicológicos elementares, que reagem diretamente aos estímulos, são construídos baseados na utilização dos estímulos mediados (signos), e por causa disso, têm caráter mediado. Finalmente, com respeito à função, elas são caracterizadas pelo fato de que desempenham um papel novo e essencialmente diferente em comparação às funções elementares, e surgem como produto do desenvolvimento histórico do comportamento (VYGOTSKI, 1999, p. 37).

3.4 O DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA VYGOTSKI

Facci (2004) destaca que Vygotski analisa o desenvolvimento do psiquismo humano como atrelado às condições históricas em que o homem se desenvolve enquanto Piaget parte de um modelo biológico para a compreensão de desenvolvimento.

Em suas pesquisas, Vygotski (2000), identificou dois níveis de desenvolvimento: o real ou efetivo, que constitui as funções psicológicas já efetivadas, formadas e amadurecidas pelo indivíduo, como resultado de certos ciclos de desenvolvimento, identificados por meio da solução individual do problema; e o nível de desenvolvimento potencial, proximal ou próximo, definido como aquelas funções em vias de amadurecimento, identificadas pela solução de tarefas com o auxílio de adultos e de outras crianças mais experientes.

Enquanto aquele nível caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, este o caracteriza prospectivamente. Vygotski (1993, p. 239) esclarece que “... a zona de desenvolvimento próximo tem um valor mais direto para a dinâmica da instrução que o nível atual de seu desenvolvimento”. O processo de desenvolvimento segue o processo de aprendizado e este é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal; portanto, o ensino deve incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal

A história do desenvolvimento do indivíduo nasce, de acordo com Vygotski, do entrelaçamento das linhas das funções psicológicas elementares, de origem biológica, e das funções psicológicas superiores, que são geneticamente sociohistóricas. A aprendizagem tem a função de impulsionar os “vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VYGOTSKI, 1991, p.101).

Dessa maneira, Vygotski postula que desenvolvimento e aprendizagem são dois processos genética e funcionalmente distintos, mas que mantêm relações entre si. A aprendizagem, por criar processos internos, impulsiona o desenvolvimento, formando uma zona de desenvolvimento proximal. Vygotski (1991) parte do pressuposto de que há, no indivíduo, dois níveis diferentes de desenvolvimento: um efetivo (real) que se refere ao que a criança sabe fazer sozinha, sem nenhum tipo de acompanhamento de outra pessoa; e um proximal, que se caracteriza por aquilo que a criança não consegue, ainda, fazer sozinha, mas obtém êxito se contar com o auxílio de pessoa ou e outros tipos de recursos. A educação, principalmente a formal, deve atuar na zona de desenvolvimento proximal, atribuindo, desta forma, a escola e ao professor, importante função no desenvolvimento do indivíduo.

Diferentemente dos autores de sua época, Vygotski entende que a aprendizagem e o desenvolvimento seguem linhas diferentes e que suas inter-relações não são simétricas nem paralelas. Para o autor “[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da

aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a zona de desenvolvimento potencial” (VYGOTSKI, 1994, p. 116).²⁰

Para Vygotski, a zona de desenvolvimento proximal é “A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se como uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança” (VYGOTSKI, 1994, p. 112). Com isso, a aprendizagem, como expressa o autor nesse mesmo texto, é fonte do desenvolvimento, impulsionadora deste e, num movimento dialético, por ele impulsionada.

Segundo Vygotski (1996), é somente pela aprendizagem em suas formas especificamente humanas, isto é, quando há a transmissão de indivíduo para indivíduo das ações práticas e teóricas elaboradas socialmente, que este processo, impressionante em sua complexidade e cheio de contradições dialéticas, é completado.

Assim:

[...] a assimilação que ocorre durante o processo de aprendizagem também resulta em adaptação à atividade que não é somente resposta às características específicas da existência humana, mas uma atividade que responde à existência de ambos no mundo material e no mundo das relações humanas e também no mundo da idéias, conceitos e conhecimento em que a experiência da atividade social geral é refletida. Aprendizagem, então, é uma forma de manifestação da vida do homem: respondendo às suas necessidades e motivos vitais; ela é intencionalmente motivada e é por si mesma capaz de tornar-se um fim. Ela é, portanto, sujeito de leis internas, as leis que dirigem o desenvolvimento da vida do indivíduo (LEONTIEV, 1961, p. 243-244).

Para Vygotski (1994), não é necessário sublinhar que a característica essência da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com os outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso anterior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.

Quando um conteúdo é aprendido, o indivíduo memorizou aquelas informações que, em conexão com aquelas por ele já apropriadas, são significadas ou re-significadas; isto é, o indivíduo promove a síntese de seus conhecimentos, alterando assim sua compreensão da realidade.

Conforme Barroco (2007), o homem cultural é aquele que, vivendo com outros homens, apropria-se e cria formas mediatas de estar no mundo, de apreendê-lo, de transformá-lo. Necessariamente vale-se da língua/linguagem para tanto e desenvolve o pensamento

²⁰ A área de desenvolvimento potencial é outra denominação para zona de desenvolvimento proximal. O nome dado varia entre as traduções, sendo a expressão proximal a que mais se aproxima do termo russo utilizado por Vygotski.

verbal. Este passa a regular o seu comportamento, permitindo que as suas próprias funções elementares (sensação, percepção, etc.) sejam desenvolvidas para um dado curso que o habilita a estar no mundo de modo ativo.

Conforme Vygotski, Luria (1996), no início da vida, a atividade psicológica do bebê é bastante elementar e determinada por sua herança biológica ou pelo equipamento biológico. O adulto não está só ligado ao meio ambiente por milhares de elos os mais estreitos, como é, ele próprio, produto dele; sua essência encontra-se na essência das coisas ambientais. Não é o que se dá com um recém-nascido. Tudo quanto, para o adulto, serve de ponte entre ele e o meio ambiente, tudo o que lhe traz cada sinal do mundo exterior – isto é, sua visão, audição e os demais órgãos da percepção – é quase não funcional num recém-nascido. Imagine-se um homem a quem, um após o outro, se tenham cortado todos os vínculos com o meio ambiente; ele passa a estar completamente isolado do mundo, uma pessoa solitária em meio a um mundo de coisas que não existem para ele. Essa condição é a que se assemelha à de um recém-nascido.

Vygotski e Luria (1996), ressaltam que os fatores biológicos têm preponderância sobre os sociais somente no início da vida da criança. Aos poucos, as interações com seu grupo social e com os objetos de sua cultura passam a governar o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento.

Segundo Vygotski e Luria (1996), esse desenvolvimento produz uma revolução total na vida da criança: de ser primitivo com somente sensações orgânicas, de ser que não vê e não ouve, imerso apenas em sua vida orgânica, ela se transforma num ser que, pela primeira vez, se defronta com a realidade, e começa a interagir com ela, começa a reagir ativamente a estímulos que dela provêm e se encontra diante da necessidade de gradativamente e de maneiras primitivas, adaptar-se a ela. O primeiro princípio “orgânico” de existência começa a ser substituído por um segundo princípio – o princípio da realidade externa e, o que é mais importante, social.

Pode observar que de forma alguma, Vygotski (1996) não ignora as definições biológicas da espécie humana, no entanto, atribui como fundamental a dimensão social, que fornece instrumentos e símbolos que medeiam a relação do indivíduo com o mundo, e que acabam por fornecer também seus mecanismos psicológicos e formas de agir nesse mundo.

A teoria de vigotskiana, entende a relação entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem diferentemente das outras concepções. O desenvolvimento e a aprendizagem estão relacionados desde o nascimento da criança. O desenvolvimento não é um processo previsível, universal ou linear, ao contrário, ele é construído no contexto, na interação com a

aprendizagem. Atuando de forma a transformar o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real. Neste sentido, a linguagem constitui o principal mediador da aprendizagem e do desenvolvimento. É através dela que o ser humano se constrói enquanto ser sócio-histórico, modificando os seus processos psíquicos. A linguagem permite a evocação de objetos ausentes, análise, abstração e generalização de características de objetos, eventos e situações, e possibilita o intercâmbio social entre os seres humanos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: EM BUSCA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Do criticado e do caminho percorrido rumo à superação

Ao finalizarmos a exposição do que alcançamos com nossa pesquisa, é necessário retomarmos alguns pontos. Lembramos que a justificativa para a realização da pesquisa deuse, principalmente, devido a uma trajetória profissional que vivenciamos como psicóloga e que esteve relacionada ao âmbito de avaliações psicoeducacionais, do modo como expusemos, ao próprio desconhecimento e, também, carência de referências na área sob as perspectiva teórica assumida. Essas experiências encaminharam a procura pelo aprofundamento teórico, por meio do Programa de Mestrado em Psicologia (UEM, 2009-2010). Desejávamos encontrar uma psicologia que superasse a prática avaliativa onde predominavam números, rótulos e prognósticos negativos acerca da pessoa avaliada. Essa prática criticada, na verdade, não se apresentava isolada, mas respondendo a uma dada concepção de mundo, sociedade, desenvolvimento humano. Em síntese, ela revela e mantém fecunda a idéia de que as pessoas são aquilo que a herança biológica e o talento individual (inato ou adquirido por uma boa educação familiar) permitem.

Essa concepção de que a vida humana e os rumos que ela assume estão sob essa dependência acaba por revelar um determinismo que é essencial para que se tenha uma visão invertida da realidade, ou uma visão sob a ideologia dominante. Negar a historicidade na formação humana implica em compreender a vida dos homens de cada época e cultura sem a vitalidade que os moveram, bem como em negar quanto a genericidade humana se revela de modos tão diferenciados nos indivíduos particulares. Isso resulta na negação das diferenças, ou melhor, das origens da diferenças singulares não favorecendo a identificação de possibilidades de transformações.

Pelo que encontramos dos autores, naquilo que criticaram, defenderam e propuseram, é possível e necessário que outra psicologia se firme, ante o modo hegemônico de se explicar a aprendizagem e o desenvolvimento humanos, o sucesso ou o fracasso escolar, dentre outras temáticas de grande importância.

Sem a formação teórica necessária, considerávamos que o psicólogo avaliador pudesse contribuir para o desenvolvimento humano, fosse a pessoa avaliada especial ou não, e ainda perguntávamos o quanto em nossa profissão seria possível extrapolar o perfil de um

psicólogo avaliador *testólogo*, e, assim, podermos desenvolver uma prática que fosse além de rótulos e de encaminhamentos para avaliações neurológicas, psiquiátricas e para terapias medicamentosas ou para as *medicalizações*, como escreve Moysés e Collares (1997).

Vivíamos um contexto de compreensão daquilo que é educacional e pedagógico sob a perspectiva de uma psicologia sob o viés médico-clínico ou de *psicologização*. Este não se tratou de um fenômeno isolado, como Souza, em sua pesquisa, analisa:

A psicologização maciça do processo de aprendizagem também é constatada por meio do grande número de encaminhamentos de crianças e adolescentes para atendimento psicológico nas Unidades Básicas de Saúde. Um levantamento preliminar realizado em 1989, na região da ARS-3/SUDS-3, no Jabaquara/São Paulo, aponta que 70% das crianças encaminhadas, na faixa etária de seis a catorze anos, apresentam como motivo do encaminhamento psicológico problemas escolares, quer de aprendizagem, quer de comportamento. Nesse mesmo levantamento, observou-se também que metade das crianças não apresentava nenhuma reprovação (Souza, s/d, p.36).

Souza (s/d, p. 38) também escreve que:

[...] aqueles que vencem sua crença na incapacidade das crianças em se alfabetizarem encontram novas maneiras de trabalhar, de “olhar” seus alunos, de organizar critérios de avaliação e de se comprometer com os pais no processo de escolarização. Para esses educadores, vencida a barreira da “carência cultural”, o centro de preocupações passa a ser o processo de letramento de seus alunos e a criação de significativos espaços de socialização. (Souza, s/d, p. 38)

Vencer a crença não se dá pela intuição da realidade, mas pelo seu desvendamento. Assim, a intuição de que a prática que desenvolvíamos devesse ser superada não bastava, era preciso instrumentos, tal como escreve Vygotski, que servissem de recursos para fazermos essa guinada.

Esses eram, pois, os desafios iniciais. Desse modo, o ingresso no PPI permitiu o contato, de fato, com a teoria vygotskiana, especialmente no que se refere aos estudos que Vygotski (1997) desenvolveu sobre as deficiências, compilados na coletânea sobre a Defectología. Este autor visto na formação inicial em Psicologia de modo tão superficial e, por isso, não apropriado, passou a ser objeto de nossos estudos. Desta forma, passou a nos interessar também como ele compreendia a deficiência intelectual, uma vez que essa era a questão intrigante e norteadora que nos levou a buscar respostas para as seguintes perguntas: seria possível que a prática orientada pelo emprego de testes psicológicos assumisse a função de produtora de deficiências, ou que o teste em si já se revelasse com tal propriedade?

Em busca dessas respostas, delimitamos nosso objeto de pesquisa, focando as contribuições dos estudos da Defectología Soviética voltados à Deficiência Intelectual para a formação do psicólogo e da sua atuação junto à Educação Especial ou ao Atendimento

Educacional Especializado – AEE. Tivemos como intenção buscar por respostas ou pistas que respondessem aos desafios que se apresentam a muitos profissionais que atuam nesse campo e que, possivelmente, ainda podem não estar satisfeitos com o que desenvolvem, mas também não sabem a direção a tomar, quais conteúdos e encaminhamentos teórico-metodológicos colocar no lugar daquilo que é criticado.

A nossa pesquisa contou com etapas condizentes a uma investigação de natureza bibliográfica, com ênfase em aspectos históricos e de resgate conceitual. Lembramos que teve como objetivos principais, identificar as críticas e proposições de Vygotski e de outros autores contemporâneos seus à defectología russa, com enfoque à deficiência intelectual; aprofundar nas elaborações teórico-metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural a respeito de como a pessoa com deficiência intelectual aprende e se desenvolve; discutir contribuições para a formação e a atuação do psicólogo junto ao atendimento educacional especializado. Podemos avaliar, que com esses objetivos propostos nos direcionando, conseguimos compreender e expor as contribuições vygotskianas no que se refere à Defectología.

Pensamos que a recuperação e exposição daquilo que o referido autor elaborou, pode contribuir para a prática de profissionais que atuam em contexto educacional especializado, principalmente no que se refere à visão prospectiva de Vygotski sobre a deficiência humana.

Essa visão, na verdade, só é possível ante a formação filosófica do autor que lhe permitia ter uma concepção de dinamicidade na formação da humanidade nos homens com e sem deficiência. A filosofia, nem sempre posta em evidência no âmbito da Educação Especial ou do Atendimento Educacional Especializado, na verdade, encaminha à concepção de mundo e de desenvolvimento humano atrelada à historicidade da própria vida. Desse modo, tornou-se possível ao autor, sobre as bases do materialismo histórico-dialético, buscar outro devir para a psicologia e defectología instituídas, que tinham uma compreensão a-histórica, restando-lhes a constatação de que tudo já estava dado no momento da concepção e nas etapas iniciais da vida dos sujeitos. Vygotski, assim como demais autores da Psicologia Histórico-Cultural, aposta no desenvolvimento e aprendizagem, ou melhor, na aprendizagem movimentando o desenvolvimento. Isso vai numa direção contrária a de outras concepções ao entender que a pessoa com deficiência esta fadada a não aprendizagem e ao não desenvolvimento, e a viverem uma vida já predestinada, e limitada, a uma parca formação. Essa compreensão do que podemos chamar limite *a priori*, não permite um verdadeiro trabalho pedagógico e psicológico, visto que o olhar dos profissionais paira sobre a limitação biológica, e assim, não há o que propor pedagogicamente falando, pois a pessoa com deficiência apenas será treinada até certo nível (sempre baixo).

Com isso queremos dizer que nosso olhar sobre o objeto (no caso, o aluno) quando instrumentalizado pela teoria, encaminha para intervenções que podem ser significativas para que a metamorfose se dê: de crisálida à borboleta (VYGOTSKI e LURIA, 1996). Essa metamorfose ou transformação implica em formar nos alunos com e sem deficiências órgãos sociais, ou seja, os olhos deixam de ser naturais para capturarem socialmente os fenômenos e fatos, assim como os ouvidos e demais órgãos e funções. Promovemos então uma grande revolução: a transformação de funções básicas, biológicas em funções psicológicas superiores, na direção da formação social da mente, de forma cada vez mais apurada.

Destacamos, ainda, que nossa pesquisa se atrela à Área de Concentração Constituição do Sujeito e Historicidade, a qual objetiva desenvolver estudos e formas de atuação que tenham como norte a compreensão da subjetividade para além dos paradigmas idealistas e positivistas, apreendendo-a como uma construção histórica e, portanto, passível de modificações pelas ações e decisões humanas. Vinculou-se à Linha de Pesquisa Constituição Psicossocial da Subjetividade e do Conhecimento e ao Projeto de Pesquisa²¹ e nesse sentido consideramos que correspondeu ao que a Área e a Linha anunciam e preconizam. Ou seja, pudemos entender quanto a Deficiência Intelectual não se apresenta unicamente por determinantes biológicos, mas assume dada intensidade ou amplitude ante uma construção histórica da mesma. Isso permite ao psicólogo um espaço precioso para o seu trabalho, desde que seu empenho não seja pelo mero treinamento, mas pelo desenvolvimento pleno de pessoas que ensinam e que são ensinadas, com e sem deficiências. Entendemos, retomando, o processo de formação social da mente da pessoa com e sem deficiência, ou ainda, o processo que não raramente se dá: a formação social da mente deficiente. É contra esse processo que estamos nos posicionando!

Mais especificamente, em relação ao atrelamento à pesquisa Psicologia Histórico-Cultural e Defectología Soviética para o ensino da linguagem verbal a alunos com deficiências auditivas, visuais, e surdocegueiras na escola atual (2009-2013), consideramos que com a nossa temática contribuimos com os objetivos da pesquisa mesma, quando nos aprofundamos nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural e da Defectología Soviética a respeito da formação e da atuação do psicólogo ante a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual. E ainda quando verificamos através da prática a aplicabilidade da teoria em relação aos conteúdos curriculares; ao ensino em sala de aula; e ao processo avaliativo. Identificar aspectos que devem compor a mediação do professor no

²¹ Projeto de pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Cnpq, em atendimento ao edital 03/2008, coordenadora pela prof^a. Dra. Sonia Mari Shima Barroco.

ensino da linguagem verbal em sala de aula às pessoas com deficiências, pelo papel fundamental que ela tem sobre o desenvolvimento cognitivo, certamente contribui para um atendimento educacional diferenciado.

Também merece que registremos que a nossa apropriação da teoria, as reflexões e as conclusões às quais chegamos carregam as marcas de um trabalho coletivo. O estudo em grupo, com leituras, sínteses, exposições constituiu, pessoalmente, como algo da maior relevância. A solidão e as incertezas, apontadas inicialmente neste trabalho, deram espaço ao debate, à busca conjunta de alternativas ao criticado. Isso nos levou a entender a própria ênfase de Vygotski (1997) em dizer que a educação das chamadas escolas auxiliares fosse de fato especial. Assim, aquilo que líamos nos livros, precisava iluminar a nossa formação, em seu conteúdo e forma. Podemos dizer que participar do grupo nos parece ter sido de grande relevância, pois permite que a pesquisa tenha continuidade, sobretudo por sua importância social e acadêmica ao oferecer os subsídios teórico-metodológicos vygotskianos para a prática em Educação Especial ou Inclusiva. As resultantes das produções do grupo que a realiza tem sido empregadas em cursos de formação de professores e psicólogos, uma vez que não se tem encontrado muitas referências para subsidiar as práticas formativas.

Isso também nos leva a concluir que os alunos precisam ter laços entre si que os unam e os estimulem ao crescimento; os seus objetivos precisam estar amarrados aos da coletividade, como escreve Barroco (2007). Levar o aluno com e sem deficiência ao sentimento e à consciência de pertencimento é parte do processo de humanização. Mostrar-lhes as resultantes, conseqüências e implicações para si mesmos e para a sociedade daquilo que elaboram implica em animá-los nesse árduo processo de tornar pessoal aquilo que a humanidade vem elaborando.

Como dissemos, o ponto de partida da nossa pesquisa foi uma experiência prática e pessoal, subsidiada por conceitos psicanalíticos, os quais não nos possibilitavam pensar o humano de forma histórica, a partir de uma realidade histórica e social, houve a necessidade de novos conhecimentos teóricos. Desta forma, o contato com a teoria vygotskiana, foi um divisor de águas, no que se refere à formação teórica e prática, e principalmente na aquisição de novas concepções de mundo, de sociedade e dos homens sejam eles deficientes ou não. Indagamos se, do mesmo modo, a educação escolar não deveria ser uma divisora de águas para os alunos com deficiência intelectual, se ela não deveria oferecer-lhes um norte e também o conteúdo para as suas transformações. A intencionalidade com que a educação deve ser oferecida deve ser marcante para o professor e demais profissionais e para os alunos. Com isso afirmamos quanto o espontaneísmo deve ser combatido, assim como a visão

caritativa – tal como Vygotski (1997) denunciava haver na caduca defectologia burguesa-, pleiteando um atendimento educacional especializado com base científica, de tal modo que as múltiplas determinações, o que é oculto em várias áreas do saber se desvende.

Concluimos que a teoria vygotkiana nos possibilita a superação de uma visão clínica e medicamentosa das deficiências, como se essa fosse uma doença, passível de cura ou apenas de tratamento, para nos arvorarmos em defesa do atendimento educacional, com ensino rigoroso de conteúdos científicos, como defendem Facci (2004), Duarte (2003). Não negamos de forma alguma a importância dos profissionais da saúde no atendimento multidisciplinar, mas salientamos que devem ir além das aparências e que à Educação cabe o ensino que leva a aprendizagem e esta ao desenvolvimento. A revolução dos homens encontra no conhecimento as suas armas.

Vimos quanto a teoria de Vygotski preconiza uma psicologia crítica, histórica e uma prática consciente, instigando-nos a refletir sobre outras formas de encaminhamentos para o trabalho psicológico e pedagógico, desta vez com outro olhar acerca do desenvolvimento e aprendizagem humana nas pessoas que se apresentam com diagnóstico de DI.

Partindo de uma prática embasada pelos pressupostos da teoria acima referida, podemos pensar o quanto, atuar na contramão do instituído, revela práticas distorcidas e superficiais, um exemplo disso pode ser observado na aplicação de um teste de desempenho intelectual, um desempenho ruim na execução dos testes resulta na conclusão de um QI baixo, o que justificava, para alguns profissionais que realizavam as avaliações, a inserção de uma criança em uma escola de educação especial, sendo que os laudos psicológicos nesta modalidade de ensino têm como referência o DSM-IV.

Essa prática ao contrário dos pressupostos vygotkianos, que vê na pessoa com deficiência possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento denunciando os limites postos antes pela prática social que pela condição neurológica, acarreta em denominações tais como: retardo mental leve, moderado, grave e profundo ou ainda, funcionamento intelectual, com ênfase no fator quantitativo, estigmatizando e rotulando a crianças pelo resto de suas vidas, impossibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Outra questão bastante intrigante durante a pesquisa foi se os testes com funções de quantificar a inteligência humana, no caso os mais usados nas avaliações, Wisc e Raven seriam produtores de deficiências? Ou, teriam ele os crivos formais para oficializar um processo anterior de produção das deficiências? Concluimos que avaliar uma pessoa deve ter o intuito de identificar o estágio de seu desenvolvimento para escolha de caminhos para que ela possa ter potencialidades formadas e desenvolvidas. Essa avaliação, que deve ser contínua

e prospectiva, não deve ser dar sem uma análise qualitativa do desenvolvimento e aprendizagem da pessoa avaliada, sem o prévio entendimento e análise crítica das mediações educacionais e sociais que concorrem para a formação social da mente.

Sem isso, corremos o risco sim de afirmar que uma pessoa apresenta deficiência, sem tê-la, pois isso acaba se confundido com possíveis déficits de aprendizagem decorrentes de muitos fatores, entre eles evasão escolar, problemas no processo de ensino-aprendizagem ou problemas de *ensinagem*, e também na falta de crédito por parte da família que, por diferentes razões, não reconhecem a importância da escola e não criam as condições para seus filhos estudarem. Entre muitos outros fatores que podem influenciar em um processo eficaz de aprendizagem.

Mesmo que se defenda que os conteúdos formais avaliados nos subtestes verbais e de execução do WISC-III, devem ser ensinados pela educação formal, passamos a nos questionar se toda aprendizagem daqueles alunos que atendíamos ocorria em nível de igualdade para todos. E mais que isso, se o conteúdo ensinado nas escolas brasileiras diz respeito a uma educação de qualidade para todos. Indagávamos se a aprendizagem ocorria de modo igual para as pessoas de diferentes classes sociais. Para essas indagações, encontramos respostas na teoria vygotskiana, em vários aspectos ela contribui para um novo fazer psicológico. Obviamente que a escola era igual para todos eles, pois não satisfazia suas necessidades, ou seja, não impulsionava ao contato e apropriação do saber, e por isso, não movimentava a linha de seus desenvolvimentos.

Os pontos arrolados foram determinantes para a construção e elaboração dos capítulos, pois cada um deles preocupou-se em atender as demandas da pesquisa, cujo propósito maior foi buscar subsídios que contribuiu para a formação e atuação do psicólogo no âmbito da Educação Especial ou de Atendimento Educacional Especializado. O primeiro capítulo teve como objetivo recuperar aspectos históricos da constituição da Psicologia, visto que a prática psicometrista criticada, a qual enfatiza o uso de testes padronizados de inteligência e de personalidade, predominante nas avaliações psicoeducacionais, não se instituiu de modo espontâneo. Ela decorre da influência do modelo médico e clínico de se conceber a aprendizagem e o desenvolvimento humanos, e do próprio papel social da ciência psicológica.

No segundo capítulo tivemos como intenção buscar em outros tempos históricos, a compreensão de como os homens concebem as deficiências, em acordo com as condições sócio-históricas apresentar as elaborações teóricas de Vygotski acerca das deficiências, de forma a contribuir para profissionais que atuam na modalidade de atendimento especializado.

Destacamos que esse capítulo assume maior relevância, pois trata especificamente da questão da DI, a partir da teoria vygotskiana, apresentando aos profissionais que atuam nessa modalidade uma visão diferenciada do desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiências. Lembramos que Vygotski assim como Marx, lutavam pela emancipação humana independente de classes sociais. No caso de Vygotski, o autor lutava pelo atendimento educacional emancipador independente da pessoa ter ou não deficiência.

O terceiro capítulo discorreu sobre a questão metodológica na teoria vygotskiana, expondo o método de análise utilizado por Vygotski para a compreensão das Funções Psicológicas Superiores (FPS), buscando entender como o autor explica o desenvolvimento humano de modo a contribuir para o trabalho dos psicólogos que atuam no processo de avaliação psicoeducacional em Escolas de Educação Especial. Dessa demanda surgiu a necessidade de um novo *fazer* psicológico, não apenas pautado em testes psicométricos, mas que promovesse uma nova relação entre avaliador-avaliando.

4.2 DA IMPORTÂNCIA DA TEORIA VYGOTSKIANA PARA UMA NOVA PROPOSTA DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO

Da eleição de pontos importantes para a construção de uma nova atuação profissional, destacamos a questão da historicidade na obra vygotskiana. Para Vygotski (1995), estudar algo historicamente é estudar o movimento, já que seria contraditório pensar que o estudo da história inclui somente o passado. A história está em constante movimento e este movimento é uma das exigências do método dialético, não por imposição, mas por coerência ao movimento que o método promove. Um estudo com base no método proposto envolve ir à origem, à vida, como se desenvolveu, que relação existe entre os fatos históricos, identificar as questões que estão “fossilizadas”, ou seja, questões que foram impressas no homem ao longo da história, mas que, ao mesmo tempo, podem ser modificadas.

Entender isso foi fulcraz para um nova atuação e formação como psicóloga ao compreendermos ser necessário irmos além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico. Necessitamos rever nossos conhecimentos e práticas a partir de noções que entendam o humano como um ser constituído ao longo de sua própria vida, ao longo de sua ação sobre o mundo, na interação com os outros homens, inseridos em uma cultura que acumula e contém o desenvolvimento de gerações

anteriores. Estas perspectivas fortalecem nosso vínculo com a sociedade onde inserimos na qual atuamos.

Bock (2008), esclarece que uma profissão não é um fazer pronto que recebemos, a prática se constrói na história de uma sociedade em um tempo histórico que permita seu surgimento, ou seja, necessite dela. Para a referida autora, a importância do trabalho justifica-se pela contribuição e reflexões quanto à utilização deste corpo teórico para a compreensão dialética que envolve as relações no contexto escolar. Análises pautadas nessa fundamentação teórica podem contribuir para a elucidação da realidade escolar vivida e propostas de intervenção que levem em conta a historicidade dos fenômenos humanos que estão presentes do processo pedagógico.

Concordamos com Bock (2008), ao afirmar que a Psicologia permitia colocar o homem certo no lugar certo; prometia facilitar a aprendizagem; adaptar as pessoas; facilitar a percepção de cada um sobre si mesmo e diferenciar os sujeitos (alunos ou trabalhadores). Eram muitos os interesses da elite que a Psicologia pudesse ajudar a resolver e não fazia isso de modo espontâneo; possuía tecnologia apropriada para esta tarefa. Segundo a mesma autora, esse conjunto de fatores colocou a Psicologia em um lugar privilegiado na sociedade do início da segunda metade do século XX.

Se esse fato histórico contribuiu para o fortalecimento da ciência psicológica, podemos ressaltar que em outro momento histórico, isso parecia ter caráter revolucionário, no entanto, seguir nessa perspectiva nos dias atuais implica em fazer prevalecer uma prática que não projeta mudanças, isto é, possui caráter reacionário, pois já temos teorias que nos permitem atuar de forma a contribuir para o desenvolvimento humano, e não apenas estabelecer premissas negativas e limitadoras no que concerne aos homens.

Segundo Bock (2008), o compromisso da Psicologia sempre esteve atrelada aos interesses burgueses, ao contrário da psicologia de Vygotski, com base em pressupostos marxistas, os quais possuem caráter revolucionário, possibilitando-nos um rompimento com esta tradição e a construção de um novo lugar para a Psicologia; a construção de uma nova relação da Psicologia com a sociedade. Desejamos construir uma psicologia a serviço dos interesses da maioria da sociedade; uma psicologia acessível a todos, comprometida com os problemas sociais buscando enfrentar alguns desafios teóricos e práticos, de velhas concepções que ainda não foram superadas. Para tanto, necessitamos rever nossos conhecimentos e práticas a partir de concepções que expliquem o homem como um ser histórico, que atua de forma ativa sobre o mundo, na interação com os outros homens,

inseridos em uma cultura que acumula e contém o desenvolvimento de gerações anteriores. Tais perspectivas fortalecem nosso vínculo com a sociedade onde inserimos nosso trabalho.

A teoria vygotskiana nos deixa como legado, uma psicologia capaz de contribuir para que esta realidade desigual se evidencie e possamos também com nosso conhecimento contribuir para sua superação. Mas para isto é preciso abandonar concepções naturalizantes dos fenômenos psicológicos; fazendo-se necessário, adotar perspectivas históricas que permitam compreender que o humano não está pronto e que nem tem um destino próprio a perseguir, mas que vai se constituindo conforme vamos, coletivamente, dando conta de produzir nossa sobrevivência e nossa vida social.

Quando abrimos mão das concepções históricas e críticas, temos uma psicologia que se fundamenta em perspectivas naturalizantes da subjetividade, e apesar de termos condições teóricas para exercer uma prática diferente do que as observadas, Bock (2008) afirma que é possível verificar, na tendência atual, a moda que invadiu o campo da Psicologia ao abordá-la sob uma visão crítica, comprometida com a finalidade de transformação, no entanto, a autora afirma que o que se observa é o desconhecimento desta fundamentação teórica e a inadequação na sua utilização no cotidiano da vida escolar. De forma a-crítica e a-histórica o psicólogo inserido em modalidade educacional, atua de forma alienada, e contribui para a manutenção das ideologias dominantes.

Para Souza (2000), a psicologia escolar constitui-se ainda hoje em uma área que compreende diversas abordagens teóricas. A autora pontua que essa área da Psicologia, vive os mesmos dilemas da profissão, ou seja, o profissional vivencia a fragmentação em diversas perspectivas teóricas.

Segundo Souza (2000), o fenômeno psicológico se constitui como algo datado, instituído e instituintes das relações sociais em uma sociedade de classes. A autora considera a escolarização como um processo vigente na sociedade atual e que precisa ser entendido na complexidade das relações sociais dessa mesma sociedade e as contradições existentes na sociedade também comparecem na escola e também comparecem na formação e atuação do profissional de psicologia.

Entendemos em concordância com a autora, que ao psicólogo cabe explicitá-las e superá-las juntamente com educadores, pais e alunos. Este profissional poderia oferecer à escola e à educação, muito mais do que vem oferecendo, se conseguir estabelecer um espaço de mediação que segundo Souza (2000), não é pedagógico, mas que inclui o pedagógico e que considera que é possível que haja a apropriação das finalidades da educação por aqueles que têm a educação enquanto finalidade humana e social. Ao psicólogo cabe atuar nessa mediação

entre a educação, a família e a sociedade, contribuindo de forma consciente através de pesquisas científicas e reflexões críticas sobre a prática profissional, trabalhando na direção de uma formação profissional crítica.

Esta realidade pode ser exemplificada pelo trabalho desenvolvido pelos profissionais que pregam ter uma visão crítica, mas que incluem em suas práticas ações da Psicologia tradicional, puramente clínica. Portanto, as contribuições de Meira (2000) podem ser consideradas adequadas quando coloca que só intenção não é suficiente, existe realmente a necessidade de conhecer o homem como ser histórico e social, mas, para que se efetive uma ação transformadora, é preciso que se coloquem em prática os significados que envolvem essa ação.

Algumas críticas são direcionadas à Psicologia Escolar e mencionadas por Meira (2000), que assinala que a Psicologia Escolar ficou reduzida à psicologia escolar, ou seja, as questões escolares são direcionadas ao aluno sem ter um aprofundamento e nem comprometimento com as questões fundamentais da Educação e, diante desse fato, existe a necessidade de efetivar um processo de democratização educacional. Neste sentido, denuncia a autora citada, a Psicologia Escolar se distanciou do objetivo de democratização educacional, embora devesse ser sua principal finalidade. O que acontece é que, na maioria das vezes, a Psicologia Escolar tem se limitado em atuar nas questões secundárias, ou seja, em questões que apontam apenas indícios de problemas sociais e escolares que são mais graves do que aparentam ser.

De acordo com Patto (1984), existe uma diversidade teórico-metodológica da Psicologia que encobre a ideologia dominante e indica a tendência da Psicologia Escolar em se colocar a serviço da manutenção da sociedade capitalista, contribuindo, assim, para a conservação da estrutura tradicional da escola, bem como para a ordem social em que a escola está inserida. É neste sentido que a Psicologia Escolar vem sofrendo diversas críticas, exigindo dos profissionais um novo posicionamento.

Diante destas considerações, Meira (2000) afirma que, para isso, é preciso estar atento para duas questões básicas. A primeira questão mencionada é em relação às críticas, que não podem cegar para as possibilidades de avanços significativos possíveis. A autora defende a necessidade de uma prática transformadora em um processo educacional que está inserido num sistema não-igualitário, marcado por desigualdades e injustiças.

Entretanto, como coloca Meira (2000), não se pode recusar em refletir sobre as novas possibilidades de atuação, porque seria negar o caráter dialético e contraditório pelo qual passa a sociedade. A proposta de mudança é complexa, mas “acreditamos que o fenômeno

educacional pode constituir-se em um objeto possível da ação humana transformadora, e que a Psicologia Escolar pode contribuir de forma valiosa e efetiva para esse processo” (200, p. 54). A segunda questão fundamental ressaltada pela autora é sobre a importância de uma reflexão sobre as várias propostas teóricas apresentadas na direção crítica da Psicologia e o quanto podem, realmente, contribuir para o delineamento de um novo perfil do profissional que atua na escola, ela afirma que: “É preciso estar atentos para não incorrerem no risco de simplesmente adotar o discurso da transformação sem alcançarmos a consistência teórica e filosófica necessária para concretizá-la” (MEIRA, 2000, p. 54).

A importância do trabalho do psicólogo justifica-se pela contribuição e reflexões quanto à utilização deste corpo teórico para a compreensão dialética que envolve as relações no contexto escolar. Análises pautadas nessa fundamentação teórica podem contribuir para a elucidação da realidade escolar vivida e propostas de intervenção que levem em conta a historicidade dos fenômenos humanos que estão presentes do processo pedagógico.

Meira (2000) contextualiza essa diferença e aponta a divisão para as funções de cada área a serem desenvolvidas, diferenças estas que foram construídas historicamente. A Psicologia Escolar envolveria as questões de ordem prática no contexto educacional, o profissional da psicologia estaria inserido e exerceria suas funções diretamente ligadas à educação, e a Psicologia da Educação estaria diretamente ligada aos aspectos teóricos e deveria ocupar-se da construção de conhecimentos úteis ao processo educacional. Segundo o ponto de vista da autora citada, esta distinção de termos expressa uma visão distorcida, uma vez que a articulação permanente entre teoria e prática é fundamental para a construção de novas elaborações, no sentido de buscar elementos teóricos importantes, bem como a concretização de pressupostos e finalidades transformadoras. Este seria o compromisso efetivo da Psicologia com a Educação.

Para Meira (2000, p. 36), a Psicologia Escolar refere-se a:

[...] uma área de atuação da Psicologia e ao exercício profissional do psicólogo que atua no campo educacional e que, para dar conta de inserir-se criticamente na educação, deve apropriar-se de diferentes elaborações teóricas construídas não apenas no interior da ciência psicológica, mas ainda da Pedagogia, Filosofia e Filosofia da Educação, entre outras, de forma a assumir um compromisso teórico e prático com as questões da escola já que, independentemente do espaço profissional que possa estar ocupando (diretamente na escola, em serviços públicos de Educação e Saúde, em universidades, clínicas, equipes de assessoria ou de pesquisas etc.), ela deve constituir-se em seu foco principal de reflexão. Isto significa que é do trabalho que se desenvolve no interior das escolas que emergem as grandes questões para as quais se deve buscar os recursos explicativos e metodológicos que possam orientar a ação do psicólogo escolar.

Outra contribuição que destacamos como de grande valia para uma nova atuação teórico e prática na teoria de Vygotski, é a concepção de homem, constituído numa relação dialética com o social e com a História, sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico. Esse homem, constituído na materialidade, de forma a produzir a sua existência através do modo de produção.

Destacamos ainda o método dialético presente em todo o processo de criação e pensamento vygotkiano. O método oferece-nos uma nova forma de compreensão de vida, de sociedade e dos homens, as sínteses dialéticas norteiam-nos a pensar o desenvolvimento humano de forma integrada com o meio social, é produtor e produto dele.

Barroco (2007) nos lembra que, Vygotski e seus colaboradores/continuadores preconizam o atendimento de fato educacional aos indivíduos com deficiências, bem como a participação dos mesmos na sociedade de modo mais efetivo, o que inclui um trabalho educativo e instrutivo na escola para os indivíduos com deficiência, contemplando os eixos natureza, trabalho e sociedade, tal como se dava na educação social regular. A autora aponta que era necessário vencer a concepção caritativa, beneficente e não científica no campo de Defectología e da Psicologia. Escreve:

Interessou-nos, o conhecimento teórico que estes estudiosos desenvolveram a respeito da Defectología, uma vez que buscavam uma nova perspectiva, que *desamarrasse* os indivíduos de uma condição biológica determinante e os liberasse para realizarem suas *potencialidades*, tendo por norte a formação do *homem cultural* [...] (BARROCO, 2007, p.??)

Esse aspecto nos chamou a atenção visto que, passados quase um século, apesar de avanços na ciência e na tecnologia assistiva, permanecem questões muito semelhantes com as quais Vygotski se defrontava.

Concordamos com Barroco (2007) que analisou publicações de Vygotski e de outros autores que escreveram a respeito da *nova* educação soviética comum e especial. A autora entende ser necessário à Psicologia e à Educação atuais a valorização da história e o estabelecimento de relações entre a realidade objetiva e a formação de funções psicológicas superiores que constituem o psiquismo de pessoas com e sem deficiências. Defende que isso se faz necessário para o alcance de um estado de maior consciência e liberdade para todos. Nesse sentido vale destacarmos o que escreve Vygotski sobre a formação humana (colocar conteúdo do texto do Vygotski)

Outro ponto de grande relevância é a abordagem de um dos conceitos vygotkianos mais conhecidos no rol da educação: zona de desenvolvimento proximal, já explicado

anteriormente, entende-lo em sua gênese nos possibilita elencar pressupostos à formação social da mente, fundamental nas mediações entre desenvolvimento e aprendizagem.

Destacamos que de forma corretamente apropriada, esse conceito pode provocar uma mudança no paradigma da psicologia, uma vez que, o homem passa a ser considerado um ser social, e é a partir da práxis que ocorrem as interações sociais, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas, as quais permitem a interpretação da realidade.

Desta forma, a teoria de Vygotski pode trazer novos nortes ao psicólogo, e no que se refere à temática de interesse dessa dissertação, o autor russo, fez do processo de avaliação, um campo de estudo para a compreensão da aprendizagem e o desenvolvimento humano. Cabe ao psicólogo observar as funções psicológicas que o avaliando já construiu até o momento investigado, em seguida constatar através de um conjunto de atividades o que a criança consegue ou não desempenhar sozinha, e quando necessita de mediações advindas de pessoas mais experientes, seja uma criança mais velha ou um adulto. Se as mediações ocorrerem devidamente através das orientações nas atividades, o psicólogo avaliador poderá observar como ela se organiza frente às pistas dadas pelas informações da criança, uma vez que a distância entre o nível real e o potencial de desenvolvimento caracteriza o que Vygotski (1984) denominou de Zona de Desenvolvimento proximal.

O psicólogo, que se apropria desses conceitos poderá intervir na gênese das funções psicológicas superiores, uma vez que a zona de desenvolvimento proximal, possibilita apropriações do meio social para o meio interno.

Para o diagnóstico é imprescindível a reconstrução de cada estágio de desenvolvimento para entender o desenvolvimento mental da criança enquanto processo de apropriação da experiência humana. Tal apropriação consiste em reconstruir o real através das operações mentais interiores. As funções da aprendizagem não são funções específicas limitadas à aquisição de habilidades, pois, as mesmas contêm uma organização intelectual que permite a transferência de um princípio geral descoberto durante a solução de uma situação, para outras tarefas ou situações.

O conceito de mediação é central na teoria de Vygotski, uma vez que o mesmo enfatiza as interações sociais que acontecem entre os adultos e as crianças e sugere que através de um sistema organizado de instrução o aluno pode ser levado ao desenvolvimento de uma tomada de consciência e domínio do conhecimento. Daí surge o que o autor denominou de conceitos científicos, diferenciando-os dos conceitos espontâneos ou cotidianos.

O psicólogo deve propor ao seu avaliando situações desafiadoras, sem que sejam extremamente difíceis, levando o aluno, através de pistas, a alcançar o objetivo proposto pela tarefa, e ainda avaliar o processo de autonomia da criança no desempenho da tarefa proposta. Não é o caso quando se perguntava qual a distância entre Portugal e São Paulo (teste WISC) sem o mero compromisso de promover avanços, e novas aprendizagens da pessoa que não conhece essas realidades sociais, nem teve oportunidade de estudar as distâncias geométricas entre lugares distintos, nem por isso pode afirmar que essa criança tenha um retardo mental.

Para profissionais que atuam em Educação Especial, conhecer a zona de desenvolvimento proximal do aluno, possibilita compreender como as mediações externas influenciam o indivíduo a organizar seu potencial intelectual. Isso reflete diretamente no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

A alternativa inteligente ao psicólogo seria ao invés de enquadrar e classificar, usar seu conhecimento científico para possibilitar avanços das pessoas avaliadas. A defesa é que o processo de avaliação se caracteriza também como um campo de desenvolvimento e aprendizagem no aluno.

A apreensão e compreensão da teoria vygotskiana nos possibilita entender o desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual de forma distinta, do que se observa no processo de avaliação, considerado por nós, a porta de entrada das pessoas com suspeita de atendimento em modalidade especial, Sendo assim, este processo é decisivo na permanência ou não do avaliando em Escola Especial, deveria dar nortes para o profissional que atuará de forma mais direta com os alunos, caso seja constatada tal necessidade.

Contraditoriamente, o que se observa com a prática é um distanciamento entre os profissionais que atuam em uma mesma instituição, exercendo suas funções isoladamente, isso se comprova nas concepções de que o aluno é dividido por partes: uma vai para o médico, outra para o psicólogo, outra para o assistente social, para o dentista, para a fonoaudióloga, e por último, coordenação pedagógica e finalmente para a sala de aula, onde o professor, profissional que trabalha com o aluno o ano todo, tem muitas vezes informações de suma importância negadas, por uma questão de sigilo e ética profissional. O engavetamento do laudo na secretaria da escola, guarda informações fundamentais que deveriam nortear o trabalho do professor, no entanto, os encaminhamentos têm enfoque nas limitações, ou seja, fica claro ao fim de um processo avaliativo, as ações que a pessoa com deficiência não é capaz de executar, restando pouco a se dizer para o professor.

Do que se apreendeu da teoria vygotskiana, a aposta deve ser no desenvolvimento e aprendizagem humana independente da pessoa ter ou não uma deficiência, Vygotski nos alerta com os fundamentos da Defectología, que as limitações são antes de tudo sociais que biológicas. Quanto ao trabalho dos profissionais a partir da teoria vygotskiana, a intervenção e mediação devem ocorrer entre os profissionais e a pessoa. De Vygotski, destacamos com de relevância educacional o entendimento que Vygotski nos apresentou sobre o desenvolvimento e aprendizagem humana, com foco nas zonas de desenvolvimento proximal (ZDP's), isto é, atuando como elemento de intervenção, de ajuda. Na ZDP, o psicólogo e o professor atuam de forma explícita, interferindo no desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Vygotski, dessa forma, resgata a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis do processo de ensino-aprendizagem. O psicólogo e professor podem e devem interferir no processo de aprendizagem do aluno e contribuir para a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela Humanidade. É nesse sentido que as idéias de Vygotski sobre a Educação constituem-se em uma abordagem da transmissão cultural, tanto quanto do desenvolvimento.

Entre tantas contribuições advindas dos estudos da teoria de Vygotski, desejamos aprofundar nosso conhecimento de forma cada vez mais intensa, pois ela possibilita a superação da prática criticada nessa dissertação, e é ela quem nos oferece novos rumos para o Psicólogo construir uma prática revolucionária, portanto descompromissada em manter o que está instituído.

REFERÊNCIAS

- Asbahr, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva. A culpa é sua. *Psicol. USP*. São Paulo, v. 17, n. 1, mar. 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo>>. Acesso em: 10 jun. 2010.
- Alchieri, J. C.; Cruz, R. M. *Avaliação psicológica: conceitos, métodos e instrumentos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- Angelucci, C. B.; Kalmus, J. P.; Paparelli, R.; Patto, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação em Pesquisa*, 30(1), 51-72, 2004.
- Barroco, S.M.S. *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais*. 2007. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Araraquara. São Paulo.
- Barroco, S.M.S. *A figura humana na pintura moderna: alternativa para a Psicologia e a Educação entenderem o homem*. 2001. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação) Universidade Estadual de Maringá. Maringá.
- BLEGER, J. *Simbiose e ambigüidade*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- Beatón, G. A. El diagnóstico en la psicología. *Rev. Cuba. Psicol*, 1999, vol.16, nº. 3, p.49-58. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43221999000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jun. 2010.
- _____. *Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo desde el enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Laura Marisa C. Calejón, 2001.
- Bock, A. M. B.; Furtado, O.; Teixeira, M. L. T. *Psicologias: uma introdução ao ensino de psicologia*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.
- Cossich, Augusta Luiza de Souza. *Será que este aluno com deficiência intelectual é capaz de aprender?* Considerações sobre a mediação docente sob a perspectiva histórico-cultural. 2009.
- Chauí, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ética, 1994.
- Cipriano, Emília. *Avaliação na educação*. Marcos Muniz Melo (Organizador). 2007.
- Collares, C. A. L.; Moysés, M. A. A. *A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico*. A patologização da educação, 1994. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 12 jun. 2010.
- Comte, A. *Curso de filosofia positiva*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- Cotrim, A. *Fundamentos da filosofia*. São Paulo: Saraiva, 1993.

Dal Vesco, A.; Mattos, D.; Benicá, C.; Tarasconi, C. Correlação entre WISC e rendimento escolar na escola pública e na escola particular. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(3), 481-495, 1998.

Davidoff, L.L. *Introdução à psicologia*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

Ebbinghaus, Hermann. *Memory: a contribution to experimental psychology*. Tradução: Henry Ruger e Clara Bussenius. New York: Dover, 1964.

Engels, Friedrich. *Humanização do macaco pelo trabalho*. In: _____. *Dialética da natureza*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 215-228.

Facci, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

Facci, M. G. D. et al. Psicologia e a escola pública: a atuação do setor de psicologia no município de Maringá. *Psicologia em Estudo*, 1(1)205-212, 1996.

Facci, M. G. D.; Roma, C. G. *A avaliação psicológica das queixas escolares*. Relatório final de Projeto de Iniciação Científica. Maringá, UEM. Mimeo, 2006.

_____. *O método instrumental de Vigotski e a avaliação psicológica*. Relatório final de Projeto de Iniciação Científica. Maringá, UEM. Mimeo, 2005

Facci, M. G. D.; Silva, V. G. *Problemas de escolarização e avaliação psicopedagógica: a visão de pesquisadores e psicólogos*. Relatório final de Projeto de Iniciação Científica. Maringá, UEM. Mimeo, 2006.

Ferreira, Júlio Romero. *Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras*. In: RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

Ferreira, Windyz B. *Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca*. In: RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

Gatto, D.P.; Barroco, S.M.S. Teoria vigotskiana e transtornos globais do desenvolvimento: limites ou possibilidades à Psicologia Escolar? Apresentação de Trabalho na Modalidade Sessão Coordenada. *Anais... do IV CIPSI – Congresso Internacional de Psicologia*. X Semana de Psicologia da UEM. Maringá, 2009.

Gentile, Paola. Lembre-se: sem memória não há aprendizagem. *Revista Nova Escola*. Ano XVIII, n. 163, p. 42-47, junho/julho 2003.

Gerke, C. E.; Neves, F. I. C. Avaliação da inteligência segundo diferentes modelos: a situação brasileira. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 44(3/4), 157-194, 1992.

Glat, R. Refletindo sobre o papel do psicólogo no atendimento ao deficiente mental: além do diagnóstico. *Revista de Psicologia Social e Institucional*, Londrina, v1, n° 1. p. 25-36, Janeiro, 1999

Goldmann, L. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

Goffman, G. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

Jannuzzi, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas, São Paulo: Editores Associados, 1992.

Kirk, S. A.; Gallagher, J. J. *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Kopnin, Pável V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 354 p.

Leontiev, Alexis N. *Learning as a problem in psychology*. In: O'CONNOR, N. (org) *Recent Soviet Psychology*. London: Pergamon Press, 1961. p. 227-246.

Leontiev, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução: Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

Linhares, M. B. M. Avaliação assistida: fundamentos, definição, característica e implicações para a avaliação psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(1), 13-22, 1995.

Linhares, M. B. M.; Escolano, A. C. M.; Enumo, S. R. F. *Avaliação assistida: fundamentos, procedimentos e aplicabilidade*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

Locke, John. *Dois tratados sobre o governo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Luckesi, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Luna, S.V. de. *O falso conflito entre tendências metodológicas*. In: Fazenda, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 2. ed. p.21-34. São Paulo: Cortez, 1991.

Lunt, I. *A prática de avaliação*. In: Daniel, H. (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos* Campinas: Papyrus, 1994.

Luria, A R. *Pensamento e linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

Machado, A. M. *Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar*. In: Aquino, J. G. (Org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas* (p. 73-90). São Paulo: Summus, 1997.

Machado, A. M. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: MAZZOTTI, A. J. A. Fracasso escolar: representações de professores e de alunos repetentes. *Anais...* 26^a Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas, 2003.

Machado, A. M.; Fernandes, A.; Rocha, M. (orgs). *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

Mantoan, Maria Teresa Egler. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

Marconi, M. D. A.; Lakatos, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

Martins, J. S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

Marx, Carlos. *El capital: crítica de la economía política*. Libro I. Buenos Aires: Cartago, 1974.

Marx, K. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Col. Os Pensadores, p. 135, 136).

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

Mazzotta, M.J.S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

Meira, M. E. M. *Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica*. In: Meira M. E. M.; Antunes, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia escolar: teorias críticas* (p. 13-78). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

_____. *Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*. In: Méndez, Juan Manuel Alvarez. *Avaliar para conhecer – Examinar para Excluir*. trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Meira, M.E.M.; Antunes, M. (orgs). *Psicologia e educação: práticas críticas*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2006.

Mendes, E. G. *Deficiente mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. 1995. 387 f. Tese (Doutorado curso de Pós-Graduação em psicologia Experimental). Universidade de São Paulo. São Paulo.

Minayo, M. C. *Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social*. In: _____. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

Miranda, A.A.B. *A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental*. Tese (Doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo, 2003.

Moysés, L. *Aplicações de Vigotsky à educação matemática*. São Paulo: Papyrus, 1997.

Moyses, M. A. A.; Collares, C. A. L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, 8(1), 63-89, 1997.

Noronha, A. P. P., Primi, R.; Alchieri, J. C. Instrumentos de avaliação mais conhecidos/utilizados por psicólogos e estudantes de psicologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 390-401, 2005.

Paraná - SEED (Secretaria de Estado da Educação). CADEP (Coordenação de Apoio a Direção e Equipe Pedagógica). *Concepções e tendências da educação e suas manifestações na prática pedagógica escolar*. 2005.

Paraná – SEED (Secretaria de Estado da Educação). *Deliberação 007/99*, que trata das normas gerais para Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de Alunos, do Sistema Estadual de Ensino, em Nível do Ensino Fundamental e Médio, no capítulo primeiro, que se refere a Avaliação do Aproveitamento Escolar, (1999).

Patto, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

Patto, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

_____. *Para uma crítica da razão psicométrica*. *Psicologia USP*, 8(1), 47-62, 1997.

Pessotti, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T.A. Queiroz. Ed. da Universidade de São Paulo, 1994.

Rego, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

Rezende, A. *Cursos de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

Sanchez, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Revista Inclusão*. Brasília, v.1, n.1, out./2005, p. 718.

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

Saviani, D. *Escola e democracia*. 21. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

Schultz, D. P.; Shultz, S. E. *História da psicologia moderna*. 10. ed. São Paulo: Cultrix, ano???

Silva, Flávia Gonçalves. *Os conceitos de Vigotski no Brasil: uma análise da produção divulgadas nos Cadernos de Pesquisa*. 2003. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

Souza, M.; Machado, A. M. (orgs). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 1997.

Souza, M. P. R. *A queixa escolar na formação de psicólogos*. In: E. R. Tanamachi, M. L.; Rocha & M. Proença (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

Souza, M. P. R. *Repensando a formação de psicólogos a partir da queixa escolar*. 2002. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 25 jun. 2010.

Souza, M. P. R. *A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas*. In: Tanamachi, E. R., Rocha, M. L.; Proença, M. P. R. (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

Tanamachi, E. R.; Meira, M. E. M. *A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia da educação*. In: Meira, M. E. M.; Antunes, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

Tanamachi, E. R.; Rocha, M. L.; Proença, M.P. R. (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico práticos* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

UNESCO. *Arquivo aberto sobre a educação inclusiva*, Paris, 2001.

Vasconcellos, Celso dos S. *Avaliação – concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

Velho, G. *O estudo do comportamento desviante: a contribuição da Antropologia Social*. In: *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

Vigotski, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Teoria e método em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Obras escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995. p. 47-120.

_____. *Obras escogidas*. Fundamentos de defectología. Tomo V. Trad. Ma. del Carmen Ponce Fernández. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo Educación, 1989.

_____. *Obras escogidas*. Fundamentos de defectología. Tomo V. Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor Dist. S.A., 1997.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. *Reforço e reprodução das reações*. In: _____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

_____. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: _____.; Luria, A.R.; Leontiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 5 ed. São Paulo: Ícone/ Edusp, 1994.

Volkmar, F. R.; Lord, C.; Balley, A.; Schultz, R. T.; Klin, A. Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, p 135-170, 2004.

VYGOSKI, L. S. *Obras escogidas II*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 2003.

_____. *Obras escogidas III*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.

_____. *Sobre los sistemas psicológicos*. In: *Obras escogidas*, tomo I. Madrid: Visor/MEC, 1991. p. 71-93.

_____. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. In: *Obras escogidas*. tomo III. Madrid: Visor/MEC, 1995. p. 11-340.

_____. *Paidologia del adolescente*. In: *Obras escogidas*, tomo IV. Madrid: Visor/MEC, 1996a. p. 11-248.

_____. *La memoria y su desarrollo en la edad infantil*. In: *Obras escogidas*. tomo II. Madrid: Visor/MEC, 1993a. p. 369-381.

_____. *Pensamiento y lenguaje*. In: *Obras escogidas*. tomo II. Madrid: Visor/MEC, 1993b. p. 09-348.

_____. *Problemas de la psicología infantil*. In: *Obras escogidas*. tomo IV. Madrid: Visor/MEC, 1996c. p. 249-386.

_____. *Tool and sign in the development of the child*. In: The collected works of L. S. Vygotsky. New York: Kluwer Academic/ Plenum Press, 1999. 01-68.

Vygotsky, L. S.; Luria, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____.; _____. *Estudos da história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.

Wertsch, James V.; Tulviste, Peeter. L.S. *Vygotsky e a psicologia evolutiva contemporânea*. In: Daniels, Harry. *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 61-82.