

.....

Este artigo faz uma abordagem teórica dos principais conceitos introduzidos por Vygotsky** no campo da psicologia histórico cultural, como a interação e a atividade mediada. Para Vygotsky as Funções Psicológicas Superiores como a memória, a atenção voluntária, a capacidade de resolução de problemas, a formação de conceitos, são próprias dos seres humanos e tem origem sócio-cultural sendo desenvolvidas pelos sujeitos no decorrer da existência como resultado da herança cultural recebida de seus antecessores, através dos processos de mediação e de interação. Em se tratando do portador de deficiência mental, este sujeito pode se beneficiar bastante da educação escolarizada, desde que a intervenção pedagógica seja orientada para atender as necessidades do sujeito, possibilitando assim o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Palavras-Chave: Psicologia histórico cultural. Vygotsky.
Aprendizagem e Desenvolvimento. Deficiência Mental.

This article makes a theoretical excursion into the principal concepts introduced by Vygotsky in the field of historico-cultural psychology with interaction and mediated activity. For Vygotsky, the Superior Psychological Functions such as memory, voluntary attention, the capacity for the resolution of problems, formation of concepts are proper to human beings and originate socio-culturally, being developed by subjects in the course of existence as the result of cultural inheritance received from antecessors, through processes of mediation and interaction. Regarding the mental deficient, this subject can benefit a lot from school education to extent pedagogical intervention is oriented to attend the necessities of the subject, thus permitting his development and learning.

*Keywords: Historico-cultural Psychology. Vygotsky.
Learning and Development. Mental Deficiency.*

** Em decorrência das diversas grafias existentes, neste artigo estaremos utilizando a grafia inglesa.

A Psicologia Histórico Cultural e sua Contribuição para a Educação do Portador de Deficiência Mental*

Vivina Dias
Sol Queiroz

Professora da Universidade
Para o Desenvolvimento do
Estado e da Região do
Pantanal – UNIDERP.
vivianasol@terra.com.br

1 Introdução

Lev Semenovich Vygotsky nasceu na cidade de Orsha - Bielo Rússia, em 5 de novembro de 1896, e morreu em Moscou, no dia 11 de junho de 1934, vítima de tuberculose.

Em decorrência de sua morte precoce, seus principais colaboradores¹, Alexander R. Luria e Alexis N. Leontiev, deram continuidade a sua obra em psicologia, nomeada pelo próprio Vygotsky de psicologia cultural, instrumental ou histórica, para designar a nova abordagem por ele proposta para a psicologia, na Rússia, naquele momento histórico.

Antes de se integrar à equipe de Kornilov, Vygotsky lecionava no curso de professores da cidade de Gomel, o que lhe permitiu um contato com crianças portadoras de defeitos congênitos, cegos, surdos e deficientes mentais.

* Este artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado: **Educação, Computadores e Deficiência Mental: interações possíveis**, defendida em 10/04/1997 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Sônia da Cunha Urt.

¹ Desde a sua chegada em Moscou no ano de 1924 para integrar-se à equipe de Kornilov.

Procurando explorar as potencialidades desses sujeitos, Vygotsky atendeu mais às suas qualidades que aos seus defeitos.

Ao ser convidado para trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou, dirigido por Kornilov, fundou o Instituto de

O cenário da psicologia no mundo, na época da entrada de Vygotsky nesse campo de conhecimento, estava dividido em duas correntes...

Estudo das Deficiências e dirigiu um Departamento de Educação Especial, nos comitês populares de educação (Narkompros).

De acordo com Palangana (1994, p. 79) “foi em decorrência dessa experiência com educação especial que Vygotsky passou a se interessar mais sistematicamente pela psicologia”.

O cenário da psicologia no mundo, na época da entrada de Vygotsky nesse campo de conhecimento, estava dividido em duas correntes. De um lado os psicólogos americanos, influenciados pelo empirismo de John Locke que atribuía a origem das idéias às sensações produzidas pela natureza. De outro, estavam os psicólogos europeus, influenciados por Descartes e Kant, que atribuíam à consciência um nível abstrato e já preexistente no psiquismo humano.

Como na Rússia a situação não era muito diferente, Vygotsky iniciou uma psicologia que estudava o comportamento humano enquanto fenômeno histórico e socialmente determinado, deixando claro que a psicologia pavloviana e bekhtheriana (predominante na Rússia) explicavam com competência os processos psicológicos inferiores, mas falhavam em explicar os processos psicológicos especificamente humanos, ou seja, as Funções Psicológicas Superiores.

Neste período liderou um grupo de jovens cientistas comprometidos em pesquisas nas diferentes áreas da psicologia, cujos estudos se orientavam no sentido de realizar uma análise

se histórico-crítica na situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo. O objetivo último desses teóricos era propor, a partir das conclusões obtidas, uma nova forma, um modelo mais abrangente, para explicar os processos psicológicos humanos. (PALANGANA, 1994, p. 79)

O novo enfoque dado por Vygotsky à Psicologia apresenta três pontos básicos para o entendimento do desenvolvimento humano:

a. O pensamento e o comportamento das crianças se desenvolvem a partir das interações estabelecidas com

adultos mais experientes.

b. A linguagem é o principal instrumento de interação entre os sujeitos.

c. A relação do sujeito com o mundo é uma relação mediada por signos e instrumentos.

Na concepção desse autor, o desenvolvimento humano só pode ser entendido a partir do desenvolvimento da sociedade. Nessa perspectiva, o homem é considerado um sujeito histórico, síntese das interações que ele próprio estabelece ao longo de sua existência, ou seja, a transformação do homem só ocorre quando ocorre a transformação da sociedade, por ser fruto das influências que recebe na história das relações sociais que são especificamente humanas.

Para defender a idéia de que o desenvolvimento humano é o resultado concreto do desenvolvimento material da sociedade, Vygotsky se apoiou nas concepções de Marx para quem “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1974, p. 335, apud PALANGANA, 1994, p. 104).

Isto é, o homem não é produto apenas do biológico e tão somente do meio, mas da relação que se desenvolve entre ambos, cabendo ao homem o papel ativo de interferir, criar e transformar o meio em que vive, através das

interações que estabelece ao longo de sua existência.

2 O que é Interação?

Interação que em termos genéricos significa influência ou ação recíproca é um dos eixos centrais da teoria de Vygotsky para se entender o desenvolvimento humano. O homem não é resultado isolado do biológico e nem apenas do meio, mas a síntese desses dois aspectos, desenvolvendo-se ao receber e devolver influências durante as trocas sociais realizadas.

Nessa perspectiva, o homem é considerado um sujeito histórico e social, constituído nas interações estabelecidas com o meio, apropriando-se das experiências vivenciadas pela humanidade, através dessas interações.

Sendo assim, o sujeito se desenvolve porque movimenta processos internos que se formaram externamente via vínculos sociais e culturais que lhes propiciam atribuir significado às suas ações individuais e coletivas.

Vygotsky define o desenvolvimento como mudanças progressivas a partir de um estado de indiferenciação, porém, de forma única, ele define esse curso a partir de interações simbólicas básicas com outros sujeitos sociais mais maduros e competentes, sendo tudo que for vivido no social internalizado na forma de fenômenos intrapsíquicos. (VASCONCELOS & VALSINER, 1995, p. 46)

São os significados que permitem ao sujeito interagir com o mundo real através dos elementos mediadores (ferramentas, instrumentos, signos, inventores), construindo e categorizando as informações recebidas durante as trocas sociais realizadas. Entretanto, não são todas as trocas que promovem o desenvolvimento do sujeito; é necessário que se considere a qualidade dessas interações a partir do significado atribuído pelo sujeito da ação à ação que está sendo realizada.

Para tanto o sujeito deve ser considerado ativo na construção do seu conhecimento, pois a passividade em nada contribui para que as informações recebidas do exterior se processem a nível interno de forma a permitir o seu crescimento individual.

Dessa maneira, a atividade espontânea do sujeito menos experiente se for bem interpretada pelo outro mais experiente pode-se constituir numa importante base de edificação das interações sociais rumo ao desenvolvimento pessoal do sujeito.

Na perspectiva de Vygotsky, o sujeito partilha as ações através das relações estabelecidas entre ele e o meio, sendo que as instituições como família, escola e igreja são muito importantes para o estabelecimento de significado das ações individuais e sociais, por se constituírem em elementos de mediação para o sujeito.

3 O Processo de Mediação

Para Vygotsky, as funções especificamente humanas têm um caráter mediatizado, isto é, primeiro se formam no meio social para depois se tornarem individual, através dos instrumentos e dos signos.

Mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento histórico os seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada, de seu comportamento. [...] Essas operações com signos são produto das condições específicas do desenvolvimento social. (VYGOTSKY, 1989a, p.44)

São os significados que permitem ao sujeito interagir com o mundo real através dos elementos mediadores, construindo e categorizando as informações recebidas durante as trocas sociais realizadas.

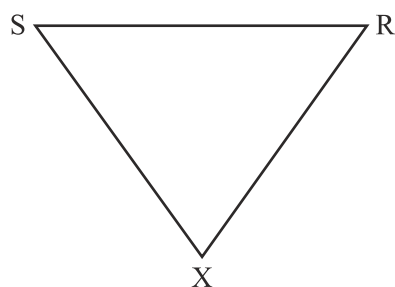
Enquanto os instrumentos orientam a ação do sujeito externamente, os signos são orientados para o interior do próprio sujeito. Assim a estrutura

mediatizada ocorre quando o processo interpsicológico adquire um caráter intrapsicológico.

Para ilustrar o processo de mediação nos seres humanos, citemos o exemplo de uma criança colocando o dedo numa tomada de energia elétrica. A relação estabelecida pode ser direta ou mediada. Será direta quando a criança retirar o dedo ao sentir o choque da corrente elétrica. Será mediada se ela retirar o dedo por se lembrar que poderá levar um choque, ou porque um adulto ou criança mais experiente lhe informar a respeito. Nesse caso, a mediação se dará pela intervenção do outro.

Contrapondo-se à teoria comportamentalista que pressupõe uma relação direta do sujeito com o meio, representado pelo esquema S.....R, comum às funções elementares (presentes também nos animais) e que são determinadas pelo ambiente, Vygotsky pontua que as funções superiores especificamente humanas estão enraizadas na cultura e são determinadas por estímulos artificiais, permitindo ao sujeito o controle externo do seu comportamento. Neste caso, a relação se dá através da mediação, representada pelo esquema

No nosso exemplo, a lembrança e a intervenção do outro ao se constituírem em elementos mediadores, confirmam a teoria Vygotskyana de que nas relações estabelecidas pelo homem predominam as de caráter mediatizado em substituição às relações diretas, pois se assim não fosse, não se formariam no homem as funções psicológicas superiores, característica essencial do desenvolvimento social e cultural da humanidade.



S² = "estímulo" R = resposta X = elemento mediador

4 As Funções Psicológicas Inferiores (Naturais ou Elementares) e Superiores (ou Culturais)

Vygotsky considera que os aspectos tipicamente humanos se formam ao longo da história da humanidade, numa relação estabelecida entre o homem e o meio, isto é, ao mesmo tempo em que modifica o meio ambiente o homem também se modifica.

Para caracterizar esses aspectos especificamente humanos, Vygotsky (1989a, p. 21) se preocupou com três questões fundamentais:

1. Qual a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social?
2. Quais as formas novas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza e quais as conseqüências psicológicas dessas formas de atividade?
3. Qual a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem?

Segundo o autor, uma das diferenças entre o homem e os outros animais é o desenvolvimento de processos psíquicos superiores que se formam no homem

... as funções superiores especificamente humanas estão enraizadas na cultura e são determinadas por estímulos artificiais, permitindo ao sujeito o controle externo do seu comportamento.

² O conceito de Estímulo que está sendo utilizado, não tem a mesma conotação da teoria comportamentalista. Refere-se aos elementos presentes na cultura.

através da sua interação com o meio físico, social e cultural.

El desarrollo natural produce funciones con formas primarias, mientras que el desarrollo cultural transforma los procesos elementares en procesos superiores. Es la transformación de los procesos elementares en superiores o que Vigotsky tiene en mente cuando se refiere a la naturaleza cambiante del desarrollo (Wertsch, 1988, p. 41)

De acordo com Vygotsky, as funções psicológicas elementares (reações automáticas, ações reflexas, associação simples, atenção involuntária, memória mecânica), encontram-se presentes na criança pequena e nos animais e são de origem puramente biológica, ao passo que as funções psicológicas superiores (capacidade de solucionar problemas, armazenamento de informações, uso adequado da memória, formação de conceitos científicos, vontade voluntária), não são inatas, elas se desenvolvem nas interações sociais e são internalizadas pelos sujeitos através das influências culturais e da ação desse sujeito no mundo físico social e cultural.

As funções intelectuais superiores, cujas características principais são a consciência reflexiva e o controle deliberado, adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento. A atenção, que antes era involuntária passa a ser voluntária e depende cada vez mais do próprio pensamento da criança, a memória mecânica se transforma em memória lógica orientada pelo significado, podendo ser usada deliberadamente pela criança. Poder-se-ia dizer que tanto a atenção como a memória tornam-se lógicas e voluntárias, já que o controle de uma função é a contrapartida da consciência que se tem dela. (VYGOTSKY, 1991, p. 77 e 78)

Na concepção de Vygotsky, a atividade dos animais é marcada apenas pelo instinto, ou seja, consiste em atender as suas necessidades biológicas imediatas, ao passo que o homem, tem ações mais complexas, isto é, suas necessidades não são apenas biológicas, mas sociais, culturais e políticas.

Desse ponto de vista, a relação que o sujeito estabelece com a sociedade é re-

sultado de uma interação dialética com essa sociedade, transformando-a e sendo influenciado por suas transformações.

El mecanismo subjacente a las funciones psicológicas superiores es una copia de la interacción social; todas las funciones psicológicas superiores son relaciones sociales

... as relações do sujeito com o meio externo é uma relação mediada pelos signos e instrumentos criados pelo homem...

internalizadas... su composición, estructura genética y medios de acción (formas de mediación), en una palabra, su misma naturaleza, es social. Incluso en el caso de los procesos psicológicos (internos), su naturaleza se mantiene como cuasi-social. En su propia esfera privada, los seres humanos retienen las funciones de la interacción social. (WERTSCH, 1988, p.82)

Vygotsky salienta ainda que as relações do sujeito com o meio externo é uma relação mediada pelos signos e instrumentos criados pelo homem, portanto as funções psíquicas superiores, especificamente humanas, são oriundas do desenvolvimento cultural e social da humanidade.

Para o mesmo autor, os instrumentos e os signos têm uma função mediadora. Enquanto os instrumentos propiciam mudanças externas no sujeito, ampliando suas possibilidades de transformação do meio físico, social e cultural, auxiliando o homem de dentro para fora, os signos agem de fora para dentro. Sua função é auxiliar nas atividades internas do sujeito, as atividades psíquicas. Na relação estabelecida entre o signo e o instrumento dá-se a reconstrução interna das operações externas, através do processo de internalização, ocorrendo assim, a transformação das funções elementares em funções psicológicas superiores.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que, com o auxílio dos instrumentos, o sujeito controla o meio externo, adaptando-o às suas necessidades, e com o

auxílio dos signos, controla o meio interno de acordo com sua vontade.

Dentre os signos e instrumentos criados pelo homem, a linguagem é quem desempenha um papel imprescindível na formação das funções psíquicas humanas. Através da linguagem, o sujeito pode

... o sujeito controla o meio externo, adaptando-o às suas necessidades, e com o auxílio dos signos, controla o meio interno de acordo com sua vontade.

lidar com objetos externos, abstrair e generalizar as características desses objetos, preservar, assimilar e repassar as experiências legadas pela história da humanidade, tanto é que, desde as primeiras formas de expressão utilizadas pelo sujeito quando criança, a linguagem tem um caráter social, evoluindo da fala pré-intelectual até se transformar em fala internalizada.

A fase pré-intelectual da fala, que é a primeira fase, consiste em a criança pequena se comunicar com o adulto através de gestos, choros e balbucios. Apesar dessa linguagem não ter um significado específico, a criança consegue se fazer entender pelo adulto.

A segunda é a fase da inteligência, onde a criança interage no seu meio e resolve problemas práticos. Mesmo não tendo a linguagem verbal, ela é capaz de utilizar instrumentos intermediários, como subir numa cadeira para alcançar um objeto que está em cima de uma mesa.

Na concepção Vygotskyana este é o período pré-linguístico da fala. Nessas duas primeiras fases, o pensamento e a linguagem não estão interligados, porém, à medida que a criança em suas interações com o adulto aprende a usar a linguagem como instrumento para expressar o seu pensamento, este se torna verbal e racional.

Para Vygotsky, a linguagem é o instrumento através do qual a criança

internaliza os padrões culturais do seu meio, isto é, a criança aprende a falar com o adulto, depois, esta fala, que é externa, passa a ser egocêntrica, e evolui para uma fala interior. Não desaparece, transforma-se em interior e se faz presente na vida das crianças e dos adultos, como um fio condutor da atividade humana.

A maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como instrumento para a solução de problemas acontece um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é internalizada. Ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal. (VYGOTSKY, 1989a, p. 30)

A fala internalizada propicia a criança pensar emoções futuras. Essa fala ao proceder as atividades da criança, dirige suas ações para um determinado fim, permitindo a ocorrência de funções psicológicas complexas, como comparar, planejar, estabelecer prioridades, solucionar problemas, etc.

De posse dessa capacidade, o sujeito organiza suas ações, não precisando mais se apoiar em elementos exteriores. Suas ações partem de elementos que foram internalizados na relação com o outro e que se transformaram em funções intra-psicológicas.

A internalização das funções psicológicas desenvolvidas na interação do sujeito com o meio cultural implica numa reconstrução interna, envolvendo processos psicológicos que propiciam ao sujeito uma identidade individual, construída na relação com o outro, no meio social do qual faz parte, ou seja, ao mesmo tempo que o sujeito é um indivíduo singular ele se constitui também num sujeito histórico e social.

Assim, para compreendermos o processo de transformação das funções psicológicas elementares em superiores, tal como foi proposto por Vygotsky, de-

vemos ter como pressuposto básico de que são nas relações sociais entre os sujeitos que elas se formam; portanto, suas origens são sociais e históricas, bem como todos os demais elementos de mediação entre o sujeito e o meio, tem um importante papel cultural para o desenvolvimento de aspectos especificamente humanos, permitindo-lhe interagir com as situações do mundo real a partir de seu desenvolvimento e aprendizagem.

5 Relação entre Aprendizado e Desenvolvimento

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento foi uma das preocupações de Vygotsky ao elaborar sua teoria sobre o desenvolvimento humano.

Partindo do princípio que o sujeito estabelece interações desde o seu nascimento, como forma de sobrevivência no grupo social do qual faz parte, Vygotsky postula que o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado realizado nesse grupo.

Segundo Vygotsky, desde que nascem, as crianças recebem instruções e informações dos adultos e aprendem com eles; portanto, “aprendizado e desenvolvimento estão interrelacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. (VYGOTSKY, 1989a, p. 95). Entretanto, apesar de se interrelacionarem, cada um desses processos ocupam um lugar específico na vida do homem, preservando cada qual a sua identidade.

Para empreender uma análise acerca da interação entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky destaca três grandes correntes teóricas que trataram do assunto, para então fazer suas pontuações.

A primeira corrente defendida por Jean Piaget trata o desenvolvimento e a aprendizagem de forma independente.

Isto é, o desenvolvimento é pré-requisito para que ocorra a aprendizagem. “O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utiliza dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso”. (VYGOTSKY, 1989a, p. 89)

A segunda, defendida principalmente pelos behavioristas trata a aprendizagem e o desenvolvimento como fenômenos idênticos. “O desenvolvimento reduz-se, primariamente, à acumulação de todas as respostas possíveis”. (VYGOTSKY, 1989, p. 91)

A terceira postula que aprendizagem e desenvolvimento são dois processos independentes que interagem afetando-se mutuamente, ou seja, aprendizagem é desenvolvimento, e desenvolvimento é aprendizagem. Esta posição é defendida pelos gestaltistas. Segundo Vygotsky, o problema dessa terceira corrente teórica é que ela tenta superar os erros das duas primeiras combinando-as apenas, ao passo que aprendizagem e desenvolvimento são dois fenômenos que, apesar de distintos e independentes, torna um ao outro possível.

De acordo com Vygotsky, a aprendizagem é o meio através do qual o sujeito constrói conceitos e desenvolve estratégias de generalização desses conceitos mutantes em função do desenvolvimento e presentes em nossas vidas desde o nascimento; defende a tese de que, desde o início da vida, o sujeito aprende

... a aprendizagem é o meio através do qual o sujeito constrói conceitos e desenvolve estratégias de generalização desses conceitos mutantes...

com os adultos que o rodeiam, através da interação direta e da imitação das atividades do adulto.

Contraopondo-se as teorias que concebem a inteligência como inata, Vygotsky

a define como habilidade para aprender, sendo portanto, o meio social e cultural responsáveis pela promoção da aprendizagem do sujeito, aprendizagem esta que se constitui num ato histórico, isto é, ocorre num meio que não é neutro, isolado, mas que é determinado pelas condições históricas da humanidade.

Desse ponto de vista, toda aprendizagem produz um novo patamar e conseqüentemente promove o desenvolvimento do sujeito que está constantemente em processo de novas aprendizagens.

Para Vygotsky, o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar. O aprendizado desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre vários objetos e situações. Conseqüentemente, o desenvolvimento é sempre um conjunto maior que a aprendizagem, pois “ao dar um passo no aprendizado a criança dá dois no desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 1989, p. 94)

A partir dessas análises acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky implementa um novo enfoque para se entender essa relação, introduzindo o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

6 O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal

Para Vygotsky, a aprendizagem do sujeito se dá através da atividade mediada e da interação estabelecida com o

... toda aprendizagem produz um novo patamar e conseqüentemente promove o desenvolvimento do sujeito que está constantemente em processo de novas aprendizagens.

meio de onde recebe e para onde devolve influências sócio-culturais, decisivas ao desenvolvimento de funções que são especificamente humanas.

Parafraseando uma conhecida ideia de Marx, poderíamos dizer que a natureza psicológica humana representa la superposición de las

relaciones sociales interiorizadas que se han transformando en funciones para el individuo y en formas de la estructura individual. (VYGOTSKY Apud WERTSCH, 1988, p. 75).

Isto significa que o sujeito se apropria dos conhecimentos disponíveis de forma ativa, a partir das interações sociais.

A apropriação ativa da cultura pelo sujeito é explicada, na concepção Vygotskyana, pela transição das funções interpsicológicas em funções intrapsicológicas, a saber: tudo que existe para o indivíduo existiu, em um primeiro momento, entre indivíduos, isto é, no contexto das interações sociais. (ZANELLA, 1992, p. 96)

Para tanto, Vygotsky estudou a importância que a instrução escolar tem para o desenvolvimento humano, deixando bem claro em sua teoria que, apesar das leis de desenvolvimento serem universais, cada sujeito tem uma história de vida diferente do outro; portanto, o seu estágio de desenvolvimento só pode ser considerado se for levado em conta o seu nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal. O que Vygotsky chama de nível de desenvolvimento real é aquilo que o sujeito apresenta como resposta final de uma situação sem qualquer intervenção de um outro sujeito, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais já estabelecidas em conseqüência de ciclos de desenvolvimento já completados, enquanto o nível de desenvolvimento proximal exige a colaboração do outro para que a solução do problema englobe aspectos mais complexos,

de modo a favorecer a emergência de funções ainda em processo de maturação.

A distância existente entre um ciclo de desenvolvimento completado

(real) e um ciclo de desenvolvimento por completar, é o que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de

desenvolvimento potencial, determinado através da orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1989a, p. 97)

Na concepção de Vygotsky (1989a, p. 101)

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. (...) O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Esses processos de desenvolvimento que ocorrem em consequência da interação estabelecida entre aprendizagem e desenvolvimento maturacional, Vygotsky os considera primordiais ao desenvolvimento humano, e afirma que essa relação só pode ocorrer na interação do sujeito menos experiente com outro mais experiente, seja adulto ou criança. De posse desses processos, o sujeito passa a agir de forma independente nas tarefas antes realizadas com ajuda, ou seja, o que o sujeito menos experiente consegue fazer com ajuda do outro mais experiente é muito mais indicativo do seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinho.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano passa por dois níveis, o real e o proximal, sendo o real conseguido de forma autônoma e independente, e o proximal com assistência de um parceiro, de maneira que se estabelece um ciclo de níveis que nunca se fecha, pois o que é real hoje foi proximal ontem, será real amanhã, novamente numa constante inter-relação.

Uma outra abordagem a respeito do que seja zona de desenvolvimento proximal foi elaborada por Wertsch, que a considera como “um espaço de diálogos internos, a partir de observações do processo dinâmico assimétrico de interação (mãe-filho/ professor-aluno), nas quais sujeitos envolvidos em ativi-

dades partilhadas guiam o desenvolvimento uns dos outros” (WERTSCH In VASCONCELOS & VALSINER, 1995, p. 77)

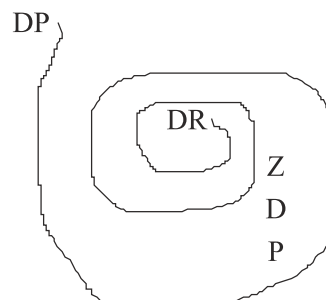
Para Zanella a zona de desenvolvimento proximal é “como um espaço social de trocas múltiplas e de diferentes

... a zona de desenvolvimento proximal se manifesta nas mais diversas atividades interativas do sujeito ativo, que recebe e devolve influências do seu meio cultural, físico e social...

naturezas: afetivas, cognitivas, sociais, etc. (ZANELLA, 1992, p. 120).

Sua definição é baseada no estudo teórico da aplicação desse conceito por diversos autores, a saber: Valsiner que define zona de desenvolvimento proximal como processos coletivos que levam ao desenvolvimento de novas habilidades; de Rogoff et alii, que a entende como espaço de comunicação, onde o adulto monitora o nível atual de compreensão da criança sobre a atividade e ajusta face a este, o grau de auxílio ou suporte a ser lhe dado; de Ramos de Oliveira e Rosseti Ferreira, para quem a zona de desenvolvimento proximal consiste no campo interpsicológico criado pela vivência de papéis sociais, sendo que estes papéis constituem-se como mediadores do processo de construção da objetividade e subjetividade no desenvolvimento humano; de Calil que a define como um campo de ações construído na interação social.

Sob essa ótica, entendemos que a zona de desenvolvimento proximal se mani-



festa nas mais diversas atividades interativas do sujeito ativo, que recebe e devolve influências do seu meio cultural, físico e social, inclusive nos ambientes de aprendizagem, como, por exemplo, num ambiente pedagógico informatizado³, propiciando-lhe desenvolvimento e aprendizagem que se cristalizam na formação dos conceitos científicos.

O maior e fundamental sistema de mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento é a linguagem humana.

7 A Formação dos Conceitos Científicos

Para compreensão do processo de formação dos conceitos científicos em Vygotsky, é necessário entender a relação existente entre pensamento e linguagem, a mediação da cultura no processo de construção e internalização de significados e a importância da instrução escolar na transmissão dos conhecimentos científicos que foram construídos e desenvolvidos pela humanidade.

De acordo com Vygotsky, o sujeito opera com o mundo real mediado pelos instrumentos e significados que são produzidos pela cultura, sendo esta a forma de ação que distingue essencialmente o homem dos outros animais. São os significados que propiciam a mediação simbólica entre o sujeito e o meio social, constituindo-se num “filtro”, através do qual ocorre a compreensão do mundo real e sua posterior ação sobre ele.

Uma idéia central para a compreensão das concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico

é a idéia de mediação. Enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através de recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. (OLIVEIRA, In LA TAILLE 1992, p. 26)

O maior e fundamental sistema de mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento é a linguagem humana. Esta tem para Vygotsky duas funções: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Além de ser o maior elo de comunicação entre os homens, constituindo-se num importante instrumento de dominação, a linguagem tem a função

de generalizar experiências que podem ser compartilhadas pelos sujeitos nas suas trocas sociais.”Ao utilizar a linguagem para nomear determinado objeto estamos, na verdade, classificando esse objeto numa categoria, numa classe de objetos que tem em comum certos atributos. A utilização da linguagem favorece, assim, processos de abstração e generalização”. (Ibid, p. 27)

Esses processos só são possíveis porque, segundo (Vygotsky, 1991, p. 44)

O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala: uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico da sociedade humana.

Sendo assim, o sujeito constrói os conceitos na interação com o mundo real, recebe as influências culturais e as internaliza ao longo do seu desenvolvimento. “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e depois no nível psicológico; primeiro entre pes-

³ Mais informações em QUEIROZ, Viviana Dias Sol. *Educação, Computadores e Deficiência Mental: interações possíveis*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1997.

soas (interpsicológica), depois no interior da criança (intrapsicológica)”. (VYGOTSKY, 1989a, p. 64)

Nessa perspectiva, os conceitos são entendidos como elaborações realizadas a nível interpsicológico, determinadas pela cultura e generalizadas intrapsicológicamente pelo sujeito.

Os conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos como relevantes pelos diversos grupos culturais. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo. (OLIVEIRA In LA TAILLE, 1992, p. 28)

Para Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados no sujeito desde o seu nascimento, e através das interações realizadas com o meio físico e social, vai edificando a sua aprendizagem e, conseqüentemente, ampliando o seu desenvolvimento.

De fato, por acaso é de duvidar que a criança aprende a falar com os adultos; ou que através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações; ou que através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidades? De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. (VYGOTSKY, 1989a, p. 95)

Nessa perspectiva, a criança pequena, enquanto membro de um grupo social, realiza uma série de aprendizado nesse grupo, vivenciando conceitos, valores, idéias, objetos, etc., através da interação direta com sujeitos mais experientes que fazem parte desse mesmo grupo.

Na interação cotidiana, os conceitos espontâneos vão sendo construídos pela criança a partir de sua vivência direta com esse meio físico e social, no entanto,

A criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos relativamente tarde: a capacidade de defini-los por meio de palavras, de

operar com eles à vontade, aparece muito tempo depois de ter adquirido os conceitos. Ela possui o conceito (isto é, conhece o objeto ao qual o conceito se refere) mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento. (VYGOTSKY, 1991, p. 93)

Sendo assim, a criança constrói uma série de conhecimentos a respeito do mundo em que vive, mas lhe falta ainda competência para organizar e categorizar tais conhecimentos.

Segundo Vygotsky é na escola que a criança sistematiza os conceitos espontâneos num sistema conceitual de abstrações generalizadas e graduais que o autor denominou de conceitos científicos. Essa sistematização que desde o início é uma atividade orientada propicia à criança tomar consciência dos conceitos espontâneos construídos no período anterior à escola, pois, enquanto os conceitos espontâneos são formados através de uma interação direta, os conceitos científicos se processam através de uma interação escolarizada.

Pode se remontar a origem de um conceito espontâneo a um confronto com uma situação concreta, ao passo que o conceito científico envolve desde o início uma atitude “mediada” em relação a seu objeto...Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a crian-

Na interação cotidiana, os conceitos espontâneos vão sendo construídos pela criança a partir de sua vivência direta com esse meio físico e social...

ça tem do passado estiver suficientemente diferenciado. (...) Ao forçar a sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. (...) Os conceitos científicos, por sua vez fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por

meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos. (VYGOTSKY, 1991, p. 93 e 94)

Para Vygotsky, os conceitos científicos exercem influência sobre o desenvolvimento humano, por ser um processo consciente e deliberado desde o início, envolvendo operações intelectuais do sujeito como a atenção, a memória, a abstração, a capacidade de comparação e diferenciação, que são necessárias para aquisição do conceito por parte do sujeito.

Desse ponto de vista, podemos concluir que a instrução sistematizada escolarizada propicia avanços no desenvolvimento do sujeito por provocar a emersão de funções intelectuais que ainda não se manifestaram e por proporcionar ao sujeito o acesso ao conhecimento construído e acumulado pelas gerações precedentes.

8 A Função da Escola e a Intervenção Pedagógica

Para Vygostky, a escola é imprescindível aos sujeitos que vivem em uma sociedade letrada, pois é ela quem vai lhes dar as condições para que se formem os conceitos científicos ao introduzir novas formas de interpretar os aspectos do mundo real.

Ao adquirir conhecimentos que lhes permitam agir com compreensão sobre a realidade, o sujeito amplia a sua vi-

fornevido pela escola é desde o início planejado, sistematizado e orientado para o desenvolvimento do sujeito.

De acordo com Vygotsky, o ensino escolarizado deve:

- a) se adiantar ao desenvolvimento;
- b) trabalhar com as potencialidades do sujeito;
- c) considerar o sujeito como um indivíduo ativo;
- d) fornecer o conhecimento científico para que os conceitos espontâneos se elevem ao nível dos científicos e estes favoreçam a tomada de consciência dos conceitos espontâneos trazidos pelos sujeitos.

Para o autor a intervenção pedagógica interativa permite ao aprendiz internalizar os conhecimentos externos existentes no âmbito da cultura como os signos alfa-numéricos, e também desenvolver internamente suas funções psicológicas superiores. Isto significa que, ao se adiantar ao desenvolvimento, o bom ensino estará propiciando a emersão de funções que estão em processo de formação. Por exemplo, a criança que conhece as letras do alfabeto, e as reúne pela sonorização ou pelas extremidades para construir uma palavra como banana, escrevendo os fonemas isoladamente e dizendo banana, já pode ser ensinada a ler e escrever corretamente, pois já desencadeou em si um processo para sua alfabetização.

Por outro lado, a criança que já lê e escreve com compreensão algumas palavras do cotidiano e a escola insistir numa tarefa de repetição, ao invés de propor desafios a partir do conhecimento apresentado, tal sujeito também não terá ganhos reais. E ainda, se a criança for muito pequena não reconhecendo as le-

tras e nem mesmo apresentando uma leitura do mundo, tentar alfabetizá-la não lhe provocará nenhuma mudança interna.

Todavia ao se trabalhar o potencial do sujeito, levando em consideração o

são de mundo, modificando qualitativa e quantitativamente as suas funções cognoscitivas.

Diferentemente dos conhecimentos espontâneos adquiridos via interação direta com seu meio, o conhecimento

Para Vygostky, a escola é imprescindível aos sujeitos que vivem em uma sociedade letrada...

seu conhecimento de mundo, e a partir daí propor-lhe desafios que estimulem o pensamento, a curiosidade e a busca de informação, isso certamente contribuirá efetivamente para o desenvolvimento do sujeito, ampliando e consolidando o seu patrimônio cultural.

No entanto, isto só será possível a partir de interações de qualidade, onde o menos experiente desempenhe um papel ativo, caso contrário,

o mais experiente, ao invés de interventor, será um repetidor de informações que não serão internalizadas de fato pelo sujeito.

Sendo assim, para que haja trocas sociais entre os sujeitos, é preciso que se desencadeie no sujeito menos experiente processos que permitam a reconstrução e internalização das funções psicológicas superiores.

Nessa perspectiva, a escola é imprescindível para que o sujeito tenha acesso aos bens culturais legados pela humanidade como a escrita, o conhecimento científico, os valores éticos e morais, etc., que por sua vez devem contribuir para o seu desenvolvimento, modificando a relação do sujeito com o mundo no qual está inserido.

Contudo, seria ingênuo pensar que a escola por si só possa garantir aos sujeitos a apropriação desses conhecimentos, pois sabemos que em cada período da história da humanidade a escola cumpre uma função diferente, de acordo com a organização social, política e econômica da época.

Nesse sentido, o postulado de Vygotsky deve ser encarado como o fio condutor para a construção de uma escola que cumpra de fato a função de produzir e transmitir conhecimentos, para que todos que a buscam, sem exceção, possam se beneficiar dos seus ensinamentos, inclusive os portadores de deficiência mental.

9 Em Busca de um Conceito de Deficiência Mental

Deficiência Mental é um conceito que historicamente vem sofrendo muitas alterações, tanto que encontramos várias terminologias na literatura

Deficiência Mental é um conceito que historicamente vem sofrendo muitas alterações...

pesquisada: debilidade mental, sub-normalidade mental, oligofrenia, deficiência mental, deficiência intelectual, retardo mental.

Pelo fato de ser um conceito extremamente complexo, é também muito difícil encontrar uma única definição que satisfaça aos inúmeros profissionais interessados na área.

Embora o termo DM (Deficiência Mental) - o parêntesis é nosso, seja de origem médica e explicado em termos de sintomas e desordens, o que está por trás são critérios sociais. Utiliza-se um critério social, mas assumem-se ações médicas curativas e corretivas. Em resumo, a DM, sendo um termo de origem médica, é definida por critérios não-médicos, isto é, por critérios éticos, morais, legais, psicossociais, etc. (FONSECA, 1995, p. 45 e 46)

Foram os médicos, os primeiros profissionais a detectarem a existência da deficiência mental, cabendo à educação o papel de enquadrá-la numa teoria educacional. Sendo assim, a definição estabelecida pela medicina continua presente nas práticas educacionais atuais.

A medicina considera deficiente mental o sujeito portador de algum distúrbio de origem metabólica ou oriunda de algum tipo de doença. Nesse caso, nem sempre as causas da deficiência podem ser conhecidas, apesar de já serem de seu domínio cerca de uns duzentos fatores provocadores da deficiência mental.

Para a Associação Americana de Psiquiatria, o sujeito precisa

ter um funcionamento intelectual que possua mais de dois desvios abaixo do padrão normal, tornar-se retardado mentalmente como resultado de um dano, doenças ou problemas antes da idade de 18 anos e estar prejudicado em sua habilidade para adaptar-se ao meio ambiente (BATSHOW e PERRET, Apud MANZOLLI, 1994, p.31)

Nessa mesma linha de raciocínio, uma outra definição amplamente difundida

Foram os médicos, os primeiros profissionais a detectarem a existência da deficiência mental, cabendo à educação o papel de enquadrá-la numa teoria educacional.

e que ainda hoje serve de parâmetro, foi a de Doll (1941) que define a excepcionalidade em seis critérios básicos: “(1) incompetência social, (2) devida a subnormalidade mental (3) em consequência de uma paralisação no desenvolvimento, (4) que prevalece na maturidade (5) de origem constitucional (6) e é essencialmente incurável.” (TELFORD, 1983, p. 298)

A Associação Americana de Retardo Mental (AARD), antiga Associação Americana de Deficiência Mental (AADM), a define considerando “o funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, que existe concomitantemente com os déficits no comportamento adaptativo e que se manifesta durante o período de desenvolvimento.” (GROSSMAN, Apud TELFORD, 1983, p.298)

Numa postura mais avançada, a Associação Americana de Desenvolvimento Mental (ex-Associação Americana de Deficiência Mental) a define como uma “condição na qual o cérebro está impedido de atingir um desenvolvimento

adequado, dificultando a aprendizagem no indivíduo, privando-o de ajustamento social” (Fonseca, 1995, p.43).

De acordo com Ferreira (1994), o conceito de deficiência mental que vem sendo utilizado no Brasil atém-se às características definidas pela Associação Americana de Retardo Mental, que inclui os testes de QI acrescidos da

inadaptabilidade social. Tanto é que, até a década de 1990 a classificação do sujeito portador de deficiência mental nas escolas brasileiras, seguia a rígidos padrões

mundiais de testes e medidas para um posterior enquadramento numa das categorias da deficiência mental, de acordo com o seu grau de comprometimento.

Para tanto, aplicava-se os testes de QI, e era considerado deficiente mental o sujeito que apresentasse um QI abaixo de 80⁴.

Na literatura especializada, encontramos uma infinidade de quadros ilustrativos dessas medidas, mas vamos utilizar como exemplo a classificação feita por Kirk que é a que tem sido mais aceita mundialmente para fins educacionais.

Note-se que Kirk acrescenta a modalidade Dificuldade de Aprendizagem, evidenciando que esta em muitos casos é confundida com deficiência mental, pelo fato de ser na escola que o sujeito não consegue um bom desempenho intelectual face aos demais integrantes da turma na qual está inserido.

Como a organização escolar prevê um professor para um grupo de 25 crianças em média, numa mesma faixa etária cronologicamente falando, significa que

MODALIDADE	QI
Dificuldade de aprendizagem (Slow learner)	80-90
Deficiência Mental Educável (Educable mentally retarded-EMR)	50-55 75-79
Deficiência mental Treinável (Trainable mentally retarded -TMR)	30-35 50-54
Deficiência Mental Dependente (Dependent mentally retarded-DMR)	< que 25

(Kirk apud Fonseca, 1995, p 36)

⁴ Esse corte varia de 68 a 75-79, mas nunca superior a 80.

a priori todas têm o mesmo desempenho acadêmico, o mesmo desenvolvimento mental para acompanhar o ritmo exigido pelo currículo escolar e o prazo de um ano letivo para o término de cada série.

Aí vem o problema! O que fazer com aquelas que fogem da normalidade? Dos padrões de comportamento esperado? Estudos como os de Patto⁵ demonstram que estas crianças estão fadadas a fracassar na escola. E aí? Serão elas portadoras de deficiência mental ou terão problemas de aprendizagem em decorrência de fatores de ordem econômica cultural e social?

Como não existe uma fórmula exata para detectar a deficiência mental em decorrência da falta de condições objetivas, costuma-se atribuir o fenômeno única e exclusivamente ao sujeito, isentando o modelo econômico e social de qualquer responsabilidade para com o problema. Se o sujeito tem um desenvolvimento mental não condizente com o ritmo imposto pela sociedade capitalista, como exigir que se adeqüe ao tempo cobrado pelo currículo escolar?

As sociedades capitalistas exigem capacidades cognitivas, tendo em atenção a tecnologia avançada, baseada no individualismo e na competição, que não são mais do que conteúdos moralistas e racionalistas, camufladores de privilégios e obrigações de umas classes para com as outras. (FONSECA, 1995, p. 45)

Não estamos defendendo a idéia de que devemos privar os deficientes mentais do conhecimento histórico construído e acumulado pela humanidade, ao contrário, se queremos que esses sujeitos sejam respeitados como cidadãos, precisamos garantir-lhes o acesso a esses conhecimentos; pois são sujeitos cujas Funções Psicológicas Superiores não se desenvolveram qualitativa e nem

quantitativamente, acarretando-lhes dificuldades para aprenderem e desenvolverem-se na mesma proporção que outros sujeitos na mesma faixa etária.

Ocorre que o grande problema da educação dos portadores de deficiência mental reside no fato dela ser considerada especial apenas no nome, assemelhando na realidade ao ensino comum. Espera-se que o sujeito corresponda às expectativas da sociedade no mesmo ritmo que o sujeito não portador de deficiência; caso isto não ocorra, o mesmo é deixado de lado, ignorando-se o fato de que as diferenças existem e é preciso respeitá-las, pois ser diferente, antes de tudo, é um direito humano.

10 A Questão do Defeito ou Defectologia

O termo defeito ou defectologia foi utilizado por Vygotsky para se referir aos portadores de deficiência física, auditiva, visual e mental na Antiga União Soviética, sem que isso representasse uma diminuição do sujeito ou uma maneira pejorativa de designar uma pessoa portadora de algum tipo de deficiência. Vygotsky (1989b, p.160) distinguiu três tipos fundamentais de defeito:

1. El aparato receptor- relacionado con los órganos de los sentidos (la ceguera, la sordera, o estas dos juntas);

... o grande problema da educação dos portadores de deficiência mental reside no fato dela ser considerada especial apenas no nome...

2. El aparato de respuesta o de trabajo- relacionado con los órganos de trabajo del cuerpo, con los múscu-

⁵ PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do fracasso escolar*. São Paulo, T. A. Queiróz Editor, Ltda, 1991.

los y con las glándulas (la invalidez);
3. El sistema nervioso central (la debilidad mental).

Partindo dos trabalhos realizados pelo psicólogo alemão Alfred Adler, Vygotsky empreendeu uma série de estudos no sentido de entender o fenômeno da supercompensação de que Adler falava. Para Adler, o defeito não era considerado como atributo negativo, mas como um estímulo para sua superação através da supercompensação pelo próprio sujeito, ou seja, conscientizando-se de seu defeito o sujeito defeituoso teria força de vontade para vencê-lo. Assim, o sujeito com defeito de audição quer ouvir, o afásico quer falar, o cego quer enxergar, o paraplégico quer andar e assim por diante.

Como essas funções estão defeituosas, o sujeito se sente motivado a encontrar mecanismos de superação de tais defeitos. Assim, pessoas que nascem com audição fraca tornam-se músicos (Bethoven), pessoas com defeitos de fala tornam-se oradores (Demóstenes) e pessoas cegas e surdas de nascença alcançam elevado grau de educação como Helen Keller, através de uma “cultura do defeito.” (VYGOTSKY e LURIA, 1993, p. 220)

O que Vygotsky chamou de “cultura do defeito” é a capacidade cultural de utilização da compensação, que pode ocorrer de duas maneiras. A primeira é a compensação natural, que consiste em utilizar um ou outro órgão perfeito para

te em utilizar instrumentos para compensar a incapacidade do órgão com defeito. Assim, o cego pode ler em braille e o surdo-mudo se comunicar através da linguagem de sinais. Nestes dois casos, esses indivíduos têm condições de se integrarem ao meio dos que vêem, ouvem e falam, pois “*el sistema nervioso central*” não foi afetado.

No caso do defeito ocorrer em “*el sistema nervioso central*”, causando a debilidade mental, Vygotsky esclarece

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 retardado é um defeito não só dos próprios processos naturais, mas também do seu uso cultural. Para combater isso, exigem-se as mesmas medidas culturais auxiliares. (VYGOTSKY e LURIA, 1993, p. 228 e 229)

Vygotsky “considerava a deficiência mental como resultado de um defeito orgânico que perturbava o desenvolvimento intelectual natural e, conseqüentemente, impedia o desenvolvimento cultural”. (VAN DER VER e VALSINER, 1996, p. 86)

Sendo as funções psíquicas superiores desenvolvidas por intermédio da cultura e essa cultura ser produto da organização social de sujeitos não defeituosos, “o defeito, exigindo uma reorganização mais ou menos completa da mente da criança, arruinava o processo

de assimilação na cultura humana.”

(Ibid. p. 87)

Portanto, para que os portadores de deficiência mental possam compensar os seus defeitos orgânicos é necessário que aprendam

mais do que conceitos espontâneos, é preciso aprender os conceitos científicos que se formam na coletividade; em outras palavras, é preciso que encontrem “sua fonte viva de desenvolvi-

Para Adler, o defeito não era considerado como atributo negativo, mas como um estímulo para sua superação.

substituir aquele que tem defeito. Citemos como exemplo o cego que desenvolve ao máximo o tato e a audição, fazendo destes seu órgão de visão. A segunda é a superestrutura cultural que consis-

mento em ações recíprocas sociais com outras pessoas que estejam em um nível superior a eles próprios. Essa diversidade de níveis intelectuais constitui uma condição importante da atividade coletiva.” (Id. Ibid. p. 88)

Como as atividades coletivas constituem-se numa importante atividade de desenvolvimento para o portador de deficiência mental, quanto mais ricas forem as interações estabelecidas por esses sujeitos com essa coletividade, mais benefícios obterão para que possam superar os limites provocados pelo defeito.

Não podemos olhar um defeito como algo estático e permanente. Ele põe em ação e organiza grande número de dispositivos que não só podem enfraquecer o impacto do defeito, como por vezes até mesmo compensá-lo (e até mesmo super-compensá-lo). Um defeito pode funcionar como poderoso estímulo no sentido da reorganização cultural da personalidade, e o psicólogo só precisa saber como descobrir as possibilidades de compensação e como fazer uso delas. (VYGOTSKY e LURIA, 1993, p. 226)

Como é na escola que portador de deficiência mental ou de defeito “*en el sistema nervioso central*”, encontra sua primeira barreira social ao ser retido logo na primeira série escolar, não conseguindo aprender no mesmo ritmo que os demais, engrossa as fileiras das vítimas do fracasso escolar, até ser encaminhado para uma classe especial.⁶

Isto ocorre porque o planejamento escolar é feito tendo como base as etapas já alcançadas do desenvolvimento individual, ou seja, é necessário primeiro se desenvolver para depois aprender. Desenvolvimento e aprendizagem são vistos como aspectos independentes e não como aspectos que se inter-relacionam, implicando numa prática pedagógica permeada pela linearidade dos fatos.

Falar em processo e não apenas em produto demanda um referencial teóri-

co diferente do difundido até então, e que ainda não é uma realidade dos profissionais de um modo geral, pois a prática pedagógica da educação do portador de deficiência mental encontra-se ancorada nas definições elaboradas pelos norte-americanos. “A recente proposta do MEC sobre política brasileira de Edu-

A aprendizagem é condição essencial para que se desenvolvam no homem as Funções Psicológicas Superiores...

cação Especial já incorpora ao discurso oficial o conceito de deficiência mental proposto em 1992 pela Associação Americana de Retardo Mental”. (FERREIRA, 1994, p. 11)

Tal prática linear aliada à inexistência de uma avaliação psico-pedagógica no sentido de explorar as potencialidades do sujeito e não apenas as suas dificuldades têm dificultado em muito o trabalho dos profissionais que atuam na educação dos portadores de deficiência mental.

11 Considerações Finais

A aprendizagem é condição essencial para que se desenvolvam no homem as Funções Psicológicas Superiores, isto é, através da aprendizagem o ser humano evolui e maximiza seu potencial intelectual.

Vygotsky considera que a construção do conhecimento não se dá do individual para o social, mas, ao contrário, ocorre mediado pelo inter-pessoal antes de se tornar intra-pessoal. Sendo assim, a aprendizagem se constitui numa importante função superior e ocorre mediada pelas interações que o sujeito estabelece com o meio ao longo de sua existência.

⁶ São salas de aulas organizadas para sujeitos portadores de atendimento educacional especial. No nosso caso específico, portadores de deficiência mental.

Desse ponto de vista, aprendizagem e desenvolvimento se interrelacionam dialeticamente, ou seja, quanto mais o sujeito aprende, mais ele se desenvolve, quanto mais se desenvolve, mais ele aprende, ocorrendo o mesmo processo com os portadores de deficiência mental, isto é, para que desenvolvam suas funções psicológicas superiores é neces-

A escola desempenha um papel imprescindível para o portador de deficiência mental.

sário que se lhes proporcionem variadas situações de aprendizagem no sentido de estimular o pensamento conceitual e abstrato.

Numa crítica aos testes de QI, que avaliam apenas o aprendizado e o desenvolvimento do passado, Vygotsky afirma que o nível de desenvolvimento mental do sujeito só pode ser determinado se forem revelados os níveis de desenvolvimento real e de desenvolvimento proximal. Portanto, aquilo que a criança consegue fazer com a assistência e ajuda de um outro sujeito mais experiente é muito mais indicativo do seu nível de desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha, sem ajuda de alguém.

Assim, a escola desempenha um papel imprescindível para o portador de deficiência mental, pois é sua a função de realizar um trabalho pedagógico de qualidade no sentido de trabalhar as potencialidades do sujeito e explorar as suas habilidades e talentos intelectuais.

Isto quer dizer que o sujeito portador de deficiência mental pode desenvolver

qualitativamente as suas funções cognitivas e afetivas se o meio escolar levar em conta as suas potencialidades, respeitando as suas dificuldades, sem falsas profecias e sem a preocupação de um limite próximo já previamente estabelecido pela sociedade dos não deficientes.

Sabemos que os limites e as dificuldades existem, mas não podemos atribuí-las apenas ao sujeito, pois isto acarretaria em práticas pedagógicas que, ao invés de desenvolver os aspectos positivos do

portador de deficiência mental, ressaltariam ainda mais os seus aspectos negativos, pois o progresso escolar desse sujeito não ocorre no ritmo determinado pelo modo capitalista de produção e muito menos no tempo cobrado pelo currículo escolar.

Essa é uma questão polêmica, já que a primeira vista pode parecer que para nós a deficiência mental inexistente ou então que é possível curá-la. Isto não é verdade, existe uma minoria⁷ de pessoas portadoras de deficiência mental dos mais variados graus de comprometimento, necessitando de um ensino especializado. A nossa questão é quanto a forma de proceder esse ensino que se diz especial para que o sujeito possa dele se beneficiar.

Acreditamos que o bom ensino pode atenuar sim o prejuízo intelectual de que são vítimas os portadores de deficiência mental, desde que as práticas pedagógicas sejam orientadas para o progresso do sujeito, tendo como base a confiança do seu sucesso, pois se nada neste mundo é estático, porque o portador de deficiência mental deveria ser?

⁷ Não se sabe precisar o número exato de portadores de deficiência mental no mundo, no país, no estado e na cidade de Campo Grande-MS.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, Júlio Romero e NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula. Deficiência Mental: O que as Pesquisas Brasileiras Têm Revelado. In: *Tendências e Desafios da Educação Especial* (org) Eunice. M. L. Soriano de Alencar, Secretaria de Educação Especial, Brasília, Série Atualidades Pedagógicas, 1994, p.p. 50 a 75.
- FONSECA, Vítor da. *Educação Especial. Um Programa de Estimulação Precoce. Uma Introdução às Idéias de Feurstein*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995
- LA TAYLLE, Yves de et alii. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. São Paulo, Summus, 1992.
- MANZOLI, Luci Pastor. *Classe Especial: Caracterizando o Aluno Portador de Deficiência Mental*. Tese de Doutorado, São Paulo, USP, 1994.
- PALANGANA, Izilda. *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: A Relevância do Social*. São Paulo, Plexus, 1994.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do fracasso escolar*. São Paulo, T. A. Queiróz Editor, Ltda, 1991
- QUEIROZ, Vivina Dias Sol. *Educação, Computadores e Deficiência Mental: interações possíveis. 1997*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1997.
- TELFORD, Charles W., e SAWREY, James M. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro, Zahar, 5ª ed., 1983.
- VASCONCELOS, Vera, M. R de e VALSINER, Jaan. *Perspectiva Co-constitutiva na Psicologia e na Educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1989a.
- VYGOTSKY, L. S., *Fundamentos de Defectologia*._Obras Completas, TOMO Cinco, Habana, Editorial Pueblo Y Educación, 1989b.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes, 2ª ed., 1991.
- VYGOTSKY, L. S. e LURIA, A. R. *Estudos Sobre a História do Comportamento- Símios, Homem Primitivo e Criança*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- WERTSCH, James V. *Vygotsky y La Formación Social de La Mente*. Barcelona, Paidós, 1ª edición, 1988.
- ZANELLA, Andréa Vieira. *Zona de Desenvolvimento Proximal. Análise Teórica de Um Conceito em Situações Variadas*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, PUC-SP, 1992.