

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL****SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE TO THE INTELLECTUALLY DISABLED PERSON: CONTRIBUTIONS OF THE HISTORIC-CULTURAL PSYCHOLOGY**

Aline Roberta Tacon Dambrós<sup>I</sup>  
Dayane Buzzelli Sierra<sup>I</sup>  
Dinéia Ghizzo Neto<sup>I</sup>  
Nerli Nonato Ribeiro Mori<sup>II</sup>

**Resumo**

Este trabalho, de natureza bibliográfica, tem o objetivo de analisar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o Atendimento Educacional Especializado - AEE à pessoa com deficiência intelectual, considerando a necessidade de uma teoria norteadora para uma prática efetivamente inclusiva. Entende-se que esta perspectiva teórica, fundamentada no método do materialismo histórico e dialético, possibilita o desenvolvimento do homem omnilateral, inclusive daquele que teve o seu desenvolvimento dificultado pela deficiência. O AEE deve acontecer nas salas de recursos multifuncionais, e tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio de serviços, recursos e estratégias que viabilizem a aprendizagem e a participação efetiva do sujeito na sociedade. O estudo sistematizado da teoria, em especial da obra *Defectologia* de L. S. Vigotski, possibilitou pensar na organização de um ensino especial que, além de promover aprendizagem, contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com destaque ao pensamento, capaz de reorganizar o psiquismo da pessoa com deficiência intelectual e promover a tomada de consciência. Conclui-se ressaltando a importância de a escola proporcionar um ensino que se adiante ao desenvolvimento, e possibilite a compensação da deficiência por meio da apropriação da cultura e de instrumentos, intelectuais e materiais, que visem a transposição da espécie biológica para a formação do gênero humano.

**Palavras-chave:** educação especial; atendimento educacional especializado; deficiência intelectual; psicologia histórico-cultural.

**Abstract**

This work of bibliographic nature has the objective of analyzing the contributions of Historic-Cultural Psychology to the Specialized Educational Assistance – SEA to the person with intellectual disability, considering the necessity of a guiding theory for an effective and inclusive practice. It is understood that this theoretical perspective based on the historic and dialectic materialism enables the development of the omnilateral man, including the ones whose development have been made difficult by disability. SEA should take place in the classrooms with multifunctional resources and its role is to complement or supplement the formation of the student by means of services, resources and strategies that enable the learning and the effective participation of the subject into society. The systemized study of the theory, particularly in the work *Defectology* by L.S. Vigotski enabled thinking of the organization of a special teaching that besides promoting learning, it contributes to the development of the superior psychological functions specially the thinking, capable of reorganizing one's intellectually disabled psyche and promote the capture of conscience. This can be concluded highlighting the importance of school promoting learning before development and considering that it enables the compensation of the disability by means of appropriating culture, intellectual and material instruments that aim the transposition of the biological species to the formation of the human gender.

**Key-words:** special education; specialized educational assistance; intellectual disability; historic-cultural psychology.

---

<sup>I</sup> Universidade Estadual de Maringá. Discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação.

<sup>II</sup> Professora Titular do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá

## INTRODUÇÃO

Este artigo, de natureza bibliográfica, contou com o estudo de fontes primárias (escritos de autores soviéticos e documentos oficiais que versam sobre educação especial e atendimento educacional especializado a pessoa com deficiência intelectual) e secundárias (estudos de intérpretes da teoria de Vigotski e textos sobre a aprendizagem da criança com deficiência intelectual), tendo por temática o estudo das contribuições de L. S. Vigotski<sup>III</sup> (1896-1934) para a Educação Especial, mais precisamente para a educação da criança com deficiência intelectual<sup>IV</sup>. Nosso objetivo é analisar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o Atendimento Educacional Especializado - AEE à pessoa com deficiência intelectual, considerando a necessidade de uma teoria norteadora para uma prática efetivamente inclusiva.

Defendemos esta perspectiva teórica, fundamentada no método do materialismo histórico e dialético, pois entendemos que a Psicologia Histórico-Cultural possibilita o desenvolvimento do homem omnilateral, inclusive daquele que teve o seu desenvolvimento dificultado pela deficiência.

Sabemos das dificuldades de objetivação da proposta de inclusão, considerando “[...] as indagações sobre os desafios para buscar construir a inclusão em uma escola excludente e, mais até, construir uma escola inclusiva em uma sociedade excludente” (FERREIRA, 2006, p. 107).

Diante deste contexto de contradição entre inclusão e exclusão, apresentado por Ferreira, (2006) como também pelos autores Patto (2008), Mészáros (2003) e Saviani (1996), encontramos nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural possibilidades de tomada de consciência sobre os mecanismos que determinam esta sociedade e as suas possibilidades de superação.

<sup>III</sup> Apesar de se encontrar Vigotski grafado de diversas formas, tais como: Vygotski, Vygotsky, Vigostkii, Vigotski, Vygotsky, adotaremos neste trabalho, a grafia VIGOTSKI. Nas referências bibliográficas, manteremos a grafia adotada.

<sup>IV</sup> No decorrer deste texto utilizaremos os termos deficiência intelectual e deficiência mental como sinônimos, considerando que o termo deficiência intelectual é recente em nossa literatura. Respeitaremos a definição utilizada nos textos e documentos oficiais que citaremos, sendo fiel a fonte.

## O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O atendimento a pessoas com deficiência esteve motivado por concepções de que refletem diferentes paradigmas nas relações da sociedade com esse público. O extermínio, a separação, o disciplinamento foram diferentes práticas para se relacionar com as pessoas que fogem ao padrão de normalidade, produzidas no interior de cada grupo social. A cada momento histórico e de produção da vida decorre uma concepção de homem, de sociedade e de conhecimento que determinam a natureza e a abrangência das políticas de atendimento.

A década de 1990 foi marcada por intensas transformações no âmbito educacional: a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, conhecida com Declaração de Jomtien (Brasil, 1990), buscou garantir o acesso e a permanência de todos à educação básica. Uma das ações mais significativas foi o delineamento da política de educação inclusiva que culminou em documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), resultando no compromisso dos governos para viabilizar a inclusão educacional.

A partir de então, assistimos à elaboração de diversos documentos nacionais, dentre os quais destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 (BRASIL, 1996), que dedica o capítulo V (artigos 58 à 60) a educação especial; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e a Política Nacional para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Esses documentos, elaborados desde a década de 1990, têm o objetivo de organizar o sistema de ensino para incluir o público-alvo da educação especial na escola comum, com direito a atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento especializado. Este público é definido segundo a resolução 04/09, como os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009).

Ainda segundo Brasil (2009), o AEE deve acontecer no turno inverso ao da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. Este atendimento tem como função complementar ou

suplementar a formação do aluno, por meio de serviços, recursos e estratégias que viabilizem a aprendizagem e a participação efetiva do sujeito na sociedade. Os professores que atuam no AEE devem ter formação inicial que os habilitem para a docência e formação específica para a educação especial (BRASIL, 2009).

Diante desta orientação de atendimento educacional à pessoa com deficiência, observamos o desafio da escola comum quanto à organização do ensino para este público. Entendemos que o atendimento à pessoa com deficiência intelectual merece um estudo sistematizado considerando sua forma particular de aprendizagem. De acordo com o Ministério da Educação – MEC, entre o público-alvo da educação especial “[...] a deficiência mental, constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do Atendimento Especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo” (BRASIL, 2006, p. 14).

O termo deficiência intelectual é recente em nossa literatura; ele foi sugerido e oficialmente utilizado em 1995, com o objetivo de diferenciar a deficiência mental da doença mental — quadros psiquiátricos não necessariamente associados a déficit intelectual — durante o simpósio – Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro, realizado nos Estados Unidos, na cidade Nova York. Essa terminologia foi consagrada no Brasil com a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, realizada em Montreal – Canadá, em outubro de 2004.

De acordo com a Associação Americana de Retardo Mental – AAMR, as pessoas com deficiência intelectual são aquelas que apresentam algumas limitações em áreas das habilidades adaptativas, não reclamando apoios em áreas não-afetadas. Os apoios podem ser identificados conforme a sua intensidade como intermitente, limitado, extenso ou generalizado.

Sobre o atendimento educacional, destacamos um aspecto alarmante ainda muito presente na prática pedagógica. Trata-se da ideia de que a pessoa com deficiência só aprende no concreto. Essa prática se consolidou diante da informação de que este público tem dificuldade no desenvolvimento do pensamento abstrato. Segundo Brasil (2007), por mais que se pretenda construir um conhecimento a partir do “concreto”, ele não se esgotará na sua dimensão física. A compreensão total do real é algo que jamais alcançaremos, mesmo no mais avançado estado

intelectual. Por outro lado, a repetição de uma ação sobre um objeto, sem que o sujeito lhe atribua um significado próprio, é vazia, sem nenhuma repercussão intelectual e estéril, pois nada produz de novo e apenas coloca as pessoas com deficiência mental em uma posição inferior, enfraquecida e debilitada diante do conhecimento.

[...] o grande equívoco de uma prática de ensino que se baseia nessa lógica é a repetição alienante, que nega o acesso da pessoa com deficiência mental ao plano abstrato e simbólico da compreensão, ou seja, nega a sua capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio. O perigo desse equívoco é empobrecer cada vez mais a condição de as pessoas com deficiência mental lidarem com o pensamento, raciocinarem, utilizarem a capacidade de descobrir o que é visível e preverem o invisível, criarem e inovarem, enfim, terem acesso a tudo o que é próprio da ação de conhecer (BRASIL, 2007, p. 21).

A dificuldade no desenvolvimento do pensamento abstrato deve ser orientação para o trabalho com este público, não no sentido de reafirmar a deficiência, mas com objetivo de ensiná-los de forma tal que possam chegar a pensar de forma abstrata, bem como conseguir que utilizem generalizações do tipo lógico-verbal.

Assim, devido a estas particularidades, o atendimento educacional a este público constitui-se um grande empreendimento para o sistema público de ensino, considerando que entendemos a inclusão para além da permanência física da escola; compreendemos esta perspectiva considerando a escola como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento para a criança com deficiência intelectual, com vistas à apropriação de instrumentos intelectuais e materiais que possibilitem a superação da condição biológica pela formação do gênero humano, conforme preconizado por Vigotski em sua defectologia<sup>v</sup>. Assim é possível acreditarmos na educação, principalmente a especial.

<sup>v</sup> Termo utilizado por Vigotski e outros autores soviéticos no início do século XX. Refere-se à área de estudos que hoje conhecemos como Educação Especial.

## VIGOTSKI E A EDUCAÇÃO DE DEFICIENTES INTELECTUAIS

O estudo sistematizado da teoria, em especial da obra *Defectologia* de L. S. Vigotski, possibilitou pensar na organização de um ensino especial que, além de promover aprendizagem, contribuisse para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com destaque ao pensamento, capaz de reorganizar o psiquismo da pessoa com deficiência intelectual e promover a tomada de consciência.

L.S. Vigotski, desenvolveu a educação social com base nos pressupostos da teoria marxista, no início da década de 1920, em um período histórico caótico e, ao mesmo tempo, revolucionário. Trata-se da Rússia, pós-revolução, em um contexto de miséria e destruição, com índices alarmantes de analfabetismo.

Vygotski refere-se várias vezes à Educação Social. Esta unia o conteúdo escolar aos princípios de uma vida em uma sociedade sem classes sociais antagônicas. Como era baseada no marxismo, ela reconhecia a importância fundamental da filosofia para liberar o homem das ilusões burguesas, indicando-lhe as origens dessas ilusões. Neste sentido, reconhecia que tal filosofia teria um papel crítico e criador, educativo e ativo, visto que ela encontraria no proletariado as suas armas materiais e o proletariado nela encontraria as suas armas espirituais, como preconizava o marxismo. Estava posta, por essa educação assim adjetivada, o empenho na formação da consciência de um novo homem ante a construção de uma nova ordem político-econômico-social (BARROCO, 2009, p. 11).

Na educação social, em que o coletivo deveria sobrepor-se ao individual, todos os indivíduos, inclusive aqueles com deficiência deveriam ter as suas potencialidades desenvolvidas para lutar pela consolidação da sociedade socialista. Neste contexto, apresenta-se o papel fundamental da educação:

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda etapa

nova no desenvolvimento da humanidade, bem como dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se os estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 1978, p. 291).

Barroco (2009) apresenta a defesa de Vigotski por uma educação revolucionária nas escolas especiais, com destaque ao trabalho como atividade criadora e produtiva para o desenvolvimento dos sujeitos. Segundo a autora Vigotski:

Defende que a *educação social* do novo homem soviético deveria alcançar as escolas especiais em seu conteúdo e forma, ou seja, com ênfase no trabalho socialmente útil (que poderia demonstrar a função social da linguagem viva), na coletividade, no saber técnico, na ciência, na filosofia e nas artes. Isto tudo deveria ser figura de fundo no processo de formação da pessoa com deficiência. Sua educação deveria ser tão revolucionária quanto a de pessoas sem deficiências, permitindo que professores operassem milagres, fazendo cegos enxergarem pelo treino do tato e, sobretudo, pela leitura do Braille; fazendo surdos ouvirem e falarem pelo oralismo e pela linguagem mímica e de sinais; possibilitando a deficientes intelectuais a desenvolver estratégias de pensamento abstrato e a surdo-cegos pensar e se comunicar, deixando de viver de modo vegetativo (BARROCO, 2009, p. 19).

Vigotsky (1997), ao iniciar o seu estudo sobre a defectologia, faz um crítica contundente à defectologia tradicional da sua época, que tem como fundamento a concepção quantitativa do desenvolvimento infantil. Vigotski afirma que,

“[...] na defectologia se começa antes a calcular e a medir que a experimentar, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir qualitativamente<sup>VI</sup>” (VYGOTSKI, 1997, p. 11). Destaca, também, que “[...] ainda que na teoria o problema se reduzisse a um desenvolvimento quantitativamente limitado e de proporções diminuídas, na prática, se promoveu a idéia de um ensino reduzido e mais lento” (VYGOTSKI, 1997, p. 11-12).

Vygotski (1997) defende que a defectologia deve ser entendida como ciência que tem como tese básica o pressuposto de que “a criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares normais, mas se desenvolve de outro modo” (VYGOTSKI, 1997, p. 12). A defectologia tem como empreendimento principal encontrar um sistema de tarefas positivas, teóricas e práticas, que possibilitem o desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência.

Diante desta tese básica, ressalta-se que o ensino oferecido às pessoas com deficiência, tendo como fundamento a Psicologia Histórico-Cultural, deve preocupar-se com as possibilidades de desenvolvimento, sempre no sentido de transcender a deficiência, de transpor a sua condição biológica, de transformar defeito em talento. Assim, é possível acreditar em uma educação revolucionária para as pessoas com deficiência.

O eixo fundamental que encontramos no desenvolvimento agravado por um defeito, é o duplo papel que desempenha a insuficiência orgânica no processo de seu desenvolvimento e da formação da personalidade da criança. Por um lado, o defeito é menor, a limitação, a debilidade a diminuição do desenvolvimento; por outro lado precisamente porque gera dificuldades, estimula um avanço elevado e intensificado. A tese central da defectologia atual é a seguinte: todo defeito desenvolve estímulos para elaborar uma compensação (VYGOTSKI, 1997, p. 14).

Assim, para Vygotski qualquer defeito desenvolve estímulos de compensação. Por isso o

<sup>VI</sup> A tradução desta citação do espanhol para o português, assim como das demais apresentadas neste trabalho, são de nossa responsabilidade.

estudo dinâmico da criança que apresenta deficiência não pode limitar-se à 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. Com base nesse postulado de Vigotski, temos que conceber que a educação de crianças deficientes deve partir do ponto de que associadas à deficiência existem possibilidades compensatórias que permitem superar as limitações e são essas possibilidades que devem ser exploradas, de forma norteadora, no processo educativo de crianças com deficiência (SIERRA, 2010).

Vygotski dedicou parte dos seus estudos à deficiência intelectual. No estudo da sua obra, identificamos a utilização do termo atraso mental; imbecil, débil e idiota são variações do atraso mental<sup>VII</sup>. Realizou estudos sobre as suas possibilidades de desenvolvimento quando submetidas ao ensino organizado.

Para Góes (2002), ao apresentar uma deficiência intelectual específica, o desenvolvimento do ser humano vai depender das condições concretas oferecidas pelo grupo em que está inserido, que pode ser rico em estímulos ou empobrecido. A deficiência por si só não vai determinar o destino dessa criança, mas sim o trabalho a ser desenvolvido com ela, as formas de cuidado e a educação recebida. Portanto, é possível compreender que as experiências proporcionadas à criança serão responsáveis pela viabilização de seu processo de desenvolvimento.

Vygotski (1997) defende o processo de escolarização de crianças com deficiência intelectual:

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

<sup>VII</sup> Os termos atraso mental, imbecil, débil e idiota, eram utilizados no início do século XX para se referir ao público que hoje denominamos deficientes intelectuais.

medida ao par com os demais (VYGOTSKI, 1997, p. 149).

Desse modo, conforme anuncia Vygotski (1997), a educação pode transformar a pessoa com deficiência em um homem, de espécie biológica a sujeito cultural.

Para Sierra (2010), a educação que vise a compensação da deficiência e o desenvolvimento das potencialidades da criança com deficiência intelectual, deve centrar-se na apropriação de instrumentos intelectuais que possibilitem a generalização e a análise dos fenômenos em sua totalidade. No entanto, fatalmente a educação tende a reforçar o defeito, investindo-se pouco em sua educação formal.

[...] a escola tradicional segue a linha de menor resistência, acomodando-se e adaptando-se ao atraso da criança: a criança atrasada domina com enormes dificuldades o pensamento abstrato, por isso a escola exclui de seu material tudo o que exige esforço de pensamento abstrato e fundamenta o ensino no caráter concreto e na visualização [...] freamos e dificultamos o desenvolvimento do pensamento abstrato, cujas funções na conduta da criança não podem ser substituídas por nenhum “procedimento visual”. *Precisamente porque a criança com atraso mental chega, com dificuldade a dominar o pensamento abstrato, a tarefa da escola consiste em não adaptar-se ao defeito, mas em vencê-lo.* [...] Neste sentido ocorre a tentativa, dos nossos programas, de proporcionar à criança atrasada mentalmente uma concepção científica do mundo, de descobrir as relações entre os fenômenos fundamentais e a vida, as relações de ordem não concreta e de formar nele, durante a aprendizagem escolar, a atitude consciente diante de toda vida futura, constitui-se uma experiência de importância histórica (VYGOTSKI, 1997, pp. 150-151, grifo nosso).

Neste contexto apresenta-se a relevância da mediação. De acordo com Brandão (2008, p. 10), “[...] a mediação, fundamentada nas ideias vigotskianas, é definida como uma categoria que norteia a atividade educativa”. Sobre a mediação docente, Almeida, Arnoni e Oliveira (2007) destacam o conhecimento como objeto principal de trabalho do professor. Este profissional deve

ter propriedade teórica do conhecimento que ensina – lógica ciência – bem como, organização do processo de ensino – conteúdos, conceitos, e compreenda a totalidade das questões que norteiam e orientam seu trabalho educativo como os limites, possibilidades, validação e meios de acesso ao referido conhecimento.

Com o objetivo de instrumentalizar o professor que atua com crianças com deficiência intelectual, apresentaremos, no próximo item, considerações sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores com destaque à linguagem e ao pensamento. Estas funções são primordiais para o desenvolvimento do pensamento abstrato da criança com d.i e a compensação da sua deficiência, por meio da aplicação de dispositivos culturais que possibilitam o desenvolvimento de habilidades e funções superiores.

### A EFETIVAÇÃO DOS ESTUDOS DE VYGOTSKI NA PRÁTICA ESCOLAR

Os pressupostos apresentados na defectologia de Vygotski e por seus estudiosos contemporâneos, nos levam à indagação de como promover um ensino que se adianta ao desenvolvimento, conforme defende esta teoria no atendimento educacional especializado, considerando que as nossas condições objetivas são diferentes do período histórico em que a teoria foi desenvolvida.

Sabemos das dificuldades impostas pelo modo de produção capitalista para a efetivação de uma prática escolar efetivamente inclusiva para aqueles que têm o seu desenvolvimento dificultado pela deficiência, mas acreditamos na possibilidade de superação quando professores estão instrumentalizados para desenvolver as funções psicológicas superiores dos educados com deficiência intelectual, assim como possibilitar a apropriação de conceitos científicos.

Vygotsky e Luria (1996), ao estudar a criança normal e a criança com deficiência intelectual, concluíram que:

[...] a diferença entre a criança normal e a retardada muitas vezes nada tem a ver com as capacidades naturais de uma ou de outra, mas origina-se de um uso diferente dessas capacidades naturais conjugadas com graus variáveis do desenvolvimento cultural da criança. Tanto nos débeis

quanto nos imbecis, esse desenvolvimento cultural é frustrado por defeitos reais no desenvolvimento do cérebro, enquanto a criança atrasada carece de influência suficiente de seu ambiente. Porém, se no primeiro grupo vemos que a educação não tem influência significativa, e essa influência muitas vezes encontra dificuldades constitucionais consideráveis, mantemos um sadio otimismo relativamente a crianças retardadas numa escola normal: *introduzindo na criança certas técnicas culturais de comportamento, podemos enfrentar com êxito o retardo da criança não como um fato biológico, mas como um fenômeno de subdesenvolvimento cultural.* O que tomamos por talento inato excepcional numa dada área frequentemente não é nem mesmo o resultado de qualidades inatas, mas antes, produto do emprego racional de dispositivos culturais e de considerável capacidade de maximizar o uso de recursos naturais da pessoa (VYGOTSKI e LURIA, 1996, p. 234, grifo nosso).

Assim, entendemos ser de suma importância o uso de técnicas e práticas escolares que possibilitem a essa criança o uso dos instrumentos mediadores de forma consciente. Para uma ação pedagógica planejada e intencional, o professor precisa conhecer como se desenvolvem as funções psicológicas superiores (fps) e as possibilidades de intervenção com vistas à compensação da deficiência.

No processo ensino-aprendizagem, o desenvolvimento das FPS apresenta-se como premissa essencial para o trabalho com crianças com deficiência intelectual, pois pressupõe a superação do biológico e o domínio do uso de ferramentas e signos capazes de reorganizar o psiquismo, buscando vias compensatórias, promovendo o desenvolvimento destes sujeitos.

Em seu método de análise, Vygotski (2000) concebeu importância ao método de estudo comparativo entre a criança normal e a criança com deficiência, que permite comparar a convergência das linhas natural e cultural. Nesse estudo, o psicólogo russo desenvolveu quatro teses básicas sobre a estrutura e a gênese das formas culturais de conduta para a psicologia da criança com deficiência.

A tese fundamental é o reconhecimento da base natural e das formas culturais do

comportamento. A cultura não cria nada, apenas modifica as habilidades naturais em concordância com os objetivos do homem. Assim, as reservas naturais da criança com deficiência são escassas, mas constituem-se formas culturais de comportamento.

A segunda tese trata do conceito de compensação. No processo de desenvolvimento cultural da criança, algumas funções são compensadas por outras, oferecendo novas possibilidades para o desenvolvimento da criança com deficiência.

Em seguida, a terceira tese, fala da atividade mediadora no processo de constituição das funções psicológicas superiores que pressupõe a utilização de signos externos como meio para o desenvolvimento imediato da conduta.

Por fim, na quarta tese, Vygotski apresenta o domínio da conduta como nova perspectiva para o desenvolvimento cultural. A criança com deficiência, em particular a criança com deficiência intelectual, apresenta uma diminuição geral de todas as funções como a insuficiência do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No entanto, segundo Vygotski (2000, p. 153):

[...] não só devemos estudar a memória da criança débil mental, como também como sabe utilizá-la. A insuficiência do desenvolvimento da criança mentalmente atrasada se manifesta, principalmente, na insuficiência das funções superiores de conduta, na incapacidade de dominar os próprios processos de comportamento, na incapacidade de utilizá-los.

Após formular as suas teses Vygotski (2000) elabora uma dedução por meio das observações sobre as peculiaridades do desenvolvimento cultural da criança com deficiência intelectual:

A complicação secundária do atraso mental é sempre, e em primeiro lugar, o primitivismo como insuficiência geral do desenvolvimento cultural a causa do insuficiente desenvolvimento orgânico do cérebro e, em segundo certa falta de desenvolvimento da vontade, um atraso em uma etapa infantil do domínio de si mesmo e dos processos da própria conduta. Finalmente, em terceiro e último lugar a complicação fundamental do atraso mental reside no insuficiente desenvolvimento geral de toda a

personalidade da criança (VYGOTSKI, 2000, p. 154).

Isso pressupõe que não negamos as limitações da criança com deficiência intelectual; reconhecemos as particularidades deste público e conhecemos as dificuldades históricas e sociais postas para a escolarização do deficiente intelectual, que reafirmam o defeito por meio de uma prática fundamentada na sua aparente incapacidade. No entanto, pensamos que esta prática deve ser superada e encontramos na Psicologia Histórico-Cultural, em particular nos estudos de Vigotski, o fundamento para esta prática pedagógica.

Estamos em consonância com Vigotski quando ele propõe que devemos estudar a memória (e as demais funções) da criança com deficiência intelectual com vistas a encontrar possibilidades de compensação da deficiência. Sabemos que as suas funções não estão igualmente danificadas, por isso é preciso buscar vias compensatórias para que o deficiente intelectual saia da posição de primitivo e vislumbre a possibilidade de desenvolvimento do homem cultural.

Em trabalho anterior, Sierra (2010) já destacava a relevância do pensamento e da linguagem para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, pois estas funções são capazes de reorganizar o psiquismo. Entendemos que o professor que trabalha com este público deve organizar a sua prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento destas funções. O defeito, a debilidade, a dificuldade para o desenvolvimento deve ser a “mola propulsora” de um ensino que almeje o desenvolvimento do gênero humano para estes indivíduos.

Para compreender o desenvolvimento da linguagem oral, Vygostki (2000), estudou o desenvolvimento linguagem infantil por ser uma das funções mais importantes que traz subjacente o acúmulo cultural da criança. Segundo o autor:

[...] a linguagem infantil se baseia em reações inatas, nos reflexos hereditários denominados de incondicionados sobre o qual se assentam todo o desenvolvimento subsequente das reações condicionadas. O grito, as vocalizações da criança são reflexos incondicionados e são a base sobre a qual se edifica a linguagem do adulto (VYGOTSKI, 2000, p. 169).

Assim, no primeiro ano de vida, a linguagem é baseada em reações incondicionadas, instintivas e emocionais. São estas reações que vão dar origem à reação vocal condicionada, como a função de contato social.

A princípio a linguagem é independente do pensamento e o pensamento também se desenvolve independente da linguagem. Até então, para Vygotski (2000), nas primeiras etapas, o desenvolvimento da linguagem ocorre de modo muito semelhante para as crianças normais e para as profundamente atrasadas. A particularidade está no encontro da linguagem e do pensamento. Após este encontro o pensamento e a linguagem da criança normal seguem uma linha totalmente nova.

Em um certo momento, estas linhas – do desenvolvimento da linguagem e desenvolvimento do pensamento – que seguiam caminhos diferentes parecem se encontrar, se cruzam, se encontram e é quando se interceptam mutuamente. A linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une a linguagem (VYGOTSKI, 2000, p. 172).

Para que este encontro aconteça para o deficiente intelectual é preciso estimular o desenvolvimento da linguagem e do pensamento para que estas funções também caminhem na mesma linha. Neste processo, a escolarização e a mediação do professor possibilitam o desenvolvimento desta função, vislumbrando a tomada de consciência.

Segundo Vygotsky e Luria (1996, p. 213), “[...] a fala constitui a função psicológica mais importante, representando o mundo externo dentro de nós, estimulando o pensamento e também, como acreditam vários autores, lançando os alicerces para o desenvolvimento da consciência”. Por meio do domínio de ferramentas, como a conexão de um objeto com outro, “[...] a criança passa da forma natural do pensamento para a cultural, elaborada pela humanidade durante o processo das relações sociais” (VYGOTSKI, 2000, p. 275).

Isto ocorre quando a criança passa ao pensamento com a ajuda da linguagem, quando começa falar, quando seu pensamento deixa de ser somente um movimento de estimulação de um resíduo

a outro, quando passa a uma atividade lingüística que não é nada mais que um sistema de elementos muito sutilmente diferenciados, um sistema de combinações dos resultados da experiência passada (VYGOTSKI, 2000, p. 275).

Assim, o desenvolvimento da linguagem reestrutura o pensamento, lhe confere novas formas, como o desenvolvimento do pensamento por conceitos. Para Vygotski (2000) os conceitos não se formam por via puramente mecânica. O conceito se forma por meio de complexas mudanças que se produzem ao transformar a imagem no momento dinâmico da composição atribuída de sentido, isto é, da eleição de alguns recursos significativos; tudo isso não é fruto de uma simples mistura de elementos de imagens isoladas. Para as crianças com deficiência intelectual o desenvolvimento dos conceitos gerais ocorre de outra forma.

[...] nas crianças com atraso mental os conceitos gerais se configuram de outro modo, é justamente a formação do conceito geral o que é mais difícil. A diferença fundamental do pensamento entre a criança atrasada e a normal, precisamente, é que a primeira não domina com segurança seu pensamento mediante a formação de conceitos complexos (VYGOTSKI, 2000, p. 281-282).

Ante o exposto, consideramos que o pensamento concreto limita o desenvolvimento da formação de conceitos complexos. O domínio dos signos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial a linguagem e o pensamento, são fundamentais para a apropriação de conceitos.

Os conceitos são entendidos como um sistema de relações e generalizações contidas nas palavras, determinados por um processo histórico-cultural: são construções culturais, internalizadas pelo indivíduo ao longo de seu processo de desenvolvimento. É o grupo cultural, no qual o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer o universo de significados.

Vygotski (2009) identifica dois tipos de conceitos: os espontâneos ou cotidianos e os científicos. Os conceitos espontâneos ou cotidianos são formados pelo contato direto da

criança com os adultos, pela manipulação de objetos. Já os conceitos científicos são apropriados no processo educativo.

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre nas condições do processo educacional, que se constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. No campo do nosso interesse, isto se manifesta na sempre crescente relatividade do pensamento causal e no amadurecimento de um determinado nível de arbitrariedade do pensamento científico, nível esse criado pelas condições de ensino. A essa colaboração original entre a criança e o adulto – momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos a criança em um sistema – deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento (VYGOTSKI, 2009, p. 244).

Considerando o exposto acima identificamos a dialética da teoria marxista no pensamento do Vygotski, sobre a formação de conceitos. A apropriação do conceito científico apóia-se em um conceito espontâneo já apropriado; o conceito espontâneo constitui a base do conceito científico.

Para Facci (2006, p. 135), “[...] o que se espera é que na escola, a aprendizagem se constitua em uma fonte de desenvolvimento dos conceitos científicos, pois ela é o momento decisivo e determinante de todo o desenvolvimento intelectual da criança”.

Assim, retomando o conceito de Vygotski (1997), a educação pode fazer do deficiente intelectual, um homem, cumprindo a sua função social de socialização dos bens culturais e de humanização dos seus alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a perspectiva teórica que fundamenta este artigo, entendemos que a criança com deficiência apresenta possibilidades de desenvolvimento e humanização por meio da compensação da deficiência. No entanto, este não é um processo biológico e sim cultural, possível por meio da apropriação dos bens materiais e intelectuais desenvolvidos pela humanidade ao longo da história.

Saviani evidencia muito bem este pressuposto, ao afirmar que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1994, p. 17).

Duarte (2000) destaca a importância de entendermos que a psicologia vigotskiana direciona para uma pedagogia na qual a escola tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, pois possibilita a apropriação do conhecimento objetivo, historicamente acumulado, como forma de instrumentalização do indivíduo, que não é passivo neste processo, mas “sujeito de suas ações”.

Durante o processo ensino-aprendizagem, é essencial que o professor conheça o nível de desenvolvimento potencial do seu aluno, organizando a sua prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento do uso de recursos mediadores pela criança com deficiência. Como vimos, a diferença básica entre a criança normal e a criança com deficiência intelectual apresenta-se no fato de que a primeira usa recursos mediadores culturais para o desenvolvimento das FPS, já a criança com deficiência intelectual, se não for estimulada por meio de um bom ensino, não consegue usar esses recursos.

Defendemos uma escola em que todos os seus educandos, sejam eles “especiais” ou não, tenham acesso à cultura erudita, à filosofia, à arte, ao conceito científico, ao conhecimento clássico, ao saber sistematizado, como instrumentos mediadores para passar do conhecimento espontâneo ou cotidiano ao conhecimento científico ou não cotidiano. Almejamos que os nossos alunos tomem consciência de si e do mundo em que estão inseridos e que façam compensações de suas deficiências, sejam elas biológicas ou sociais.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Luis Vieira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere; OLIVEIRA, Edilson Moreira. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Loyola, 2007.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. [s.d., s.p]. Disponível em: <<http://www.aamr.org/>>. Acesso em: 01 de maio de 2011.
- BARROCO, Sônia Mari Shima. **Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência**. Palestra ministrada no Encontro de Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos. UNESP – Araraquara, 2009.
- BRANDÃO, Sílvia Helena Altoé. **A importância da mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de alunos da educação especial: contribuições da psicologia histórico-cultural**. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2834.pdf?PHPSESSID=2009043009271573>>. Acesso em: 19 de maio de 2011.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Tradução Edilson Alkimin da Cunha. 2ª ed. Brasília, DF: Corde, 1994.
- BRASIL. **Declaração Mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília, DF: UNICEF, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução 04 de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, de out., 2009
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC, SEESP, 2001
- BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Brasília: MEC, SEESP, SEED, 2007
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, SEESP, 2008
- DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 21, nº 71, p. 79-115, jul. 2000.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Vigotskii e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. de L, MILLER, S. (orgs). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

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

MÉSZÁROS, István. (2003) **O século XXI: socialismo ou barbárie?** Campinas: Boitempo.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. (orgs) **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 1996

SIERRA, Dayane Buzzelli. **Contribuições dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, acerca da relação desenvolvimento e aprendizagem, para a educação de pessoas com deficiência intelectual**. 2010. 82f. Monografia (Pós-graduação em Teoria Histórico-Cultural) Universidade Estadual de Maringá: UEM.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas III** Inclui problemas do desenvolvimento da psique. Madrid: Visor Distribuciones, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escogidas V** Fundamentos da defectologia. Madrid: Visor Distribuciones, 1997

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

---

**Endereço para correspondência:** Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação. - Av. Colombo, 5790 - Departamento de Teoria e Prática da Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação - Jardim Universitário – CEP: 87020-900 - Maringá, PR.