



Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação – PPGE

**PROCESSOS COMPENSATÓRIOS DE CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO
PSICOLÓGICO ATÍPICO**

Aline de Souza Pereira

Brasília

2022



Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação – PPGE

ALINE DE SOUZA PEREIRA

**PROCESSOS COMPENSATÓRIOS DE CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO
PSICOLÓGICO ATÍPICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação. Linha de pesquisa: Processos de Escolarização.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elizabeth Tunes

Brasília

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PP436p PEREIRA, ALINE SOUZA
PROCESSOS COMPENSATÓRIOS DE CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO
PSICOLÓGICO ATÍPICO / ALINE SOUZA PEREIRA; orientador
ELIZABETH TUNES. -- Brasília, 2022.
154 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
de Brasília, 2022.

1. DEFICIÊNCIA. 2. COMPENSAÇÃO. 3. DESENVOLVIMENTO. 4.
FUNÇÕES PSÍQUICAS. 5. DESENVOLVIMENTO CULTURAL. I. TUNES,
ELIZABETH, orient. II. Título.



Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação – PPGE

TESE DE DOUTORADO

Processos compensatórios de crianças com desenvolvimento psicológico atípico

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Tunes

Universidade de Brasília – Presidente

Prof^a. Dr^a. Cristina Massot Madeira Coelho

Universidade de Brasília – Membro Interno

Prof^o. Dr^o. Jairo Werner Junior

Universidade Federal Fluminense – Membro Externo

Prof^a. Dr^a. Fabiana Alvarenga Rangel

Instituto Benjamin Constant – Membro externo

Prof^a. Dr^a. Zoia Prestes

Universidade Federal Fluminense – Suplente

Brasília, 24 de março de 2022.

Dedicatória

À minha irmã, Agnes (*in memoriam*),
a grande razão desse trabalho.

Não sei quem sou, que alma tenho

Quando falo com sinceridade não sei com que sinceridade falo.

Sou variamente outro do que um eu que não sei se existe (se é esses outros)...

Sinto crenças que não tenho.

Enlevam-me ânsias que repudio.

A minha perpétua atenção sobre mim perpetuamente me ponta traições de alma a um caráter que talvez eu não tenha, nem ela julga que eu tenho.

Sinto-me múltiplo.

Sou como um quarto com inúmeros espelhos fantásticos que torcem para reflexões falsas uma única anterior realidade que não está em nenhuma e está em todas.

Como o panteísta se sente árvore (?) e até flor, eu sinto-me vários seres.

Sinto-me viver vidas alheias, em mim, incompletamente, como se o meu ser participasse de todos os homens, incompletamente de cada (?), por uma suma de não-eus sintetizados num eu postiço.

(Fernando Pessoa)

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente.

A Deus, pela vida.

Ao meu companheiro, Toty, por tornar minha vida plena.

Aos meus pais, Adonae e Ana Maria, pelos valores morais e éticos.

Aos meus irmãos Elke, France e Yure e às minhas primas Leandra e Ludmilla, pela trajetória compartilhada e rica em emoções, sentimentos e muito aprendizado.

Ao meu filho, Isaac, por manter em mim o desejo incessante de melhorar como ser humano.

À minha avó, Maria (*in memoriam*), que, com seus quase cem anos de vida, me inspirou a não sucumbir aos momentos de desânimo.

À minha orientadora Beth, por compartilhar seu conhecimento, sua generosidade e sabedoria, minha eterna admiração e gratidão.

Aos colegas e companheiros de estudo: Darliane, Edna, Eric, Geraldo, Helena, Ingrid, Janine, Luana, Messias, Penélope e Zoia, pelo apoio, o suporte e a compreensão que me sustentaram durante essa caminhada.

Às amigas, por compreenderem as minhas muitas ausências e por me apoiarem incondicionalmente em nossos escassos encontros.

À Lenilda e ao Leonel, por me proporcionarem momentos de descanso e descontração.

Às minhas gatinhas, Pantufa e Suki, por me fazerem companhia nos momentos em que as ideias se esgotavam.

RESUMO

A presente investigação se propõe a examinar os processos de compensação social do defeito orgânico criados por crianças defectivas durante seu desenvolvimento. A análise é conduzida sob a perspectiva da teoria histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski. Segundo postula o autor, crianças que tenham seu desenvolvimento comprometido por um defeito não se caracterizam como menos desenvolvidas em comparação às crianças normais, apenas percorrem caminhos confluentes, que as conduzem ao mesmo resultado, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, ao seu desenvolvimento cultural. Com base no conceito de desenvolvimento segundo essa teoria, este trabalho buscou investigar como se apresentam as linhas de desenvolvimento de algumas funções psíquicas superiores, procurando identificar as condições do ambiente social propícias aos processos compensatórios. A coleta de dados iniciou-se com a seleção e a observação de quatro crianças defectivas, contudo, devido à pandemia da COVID-19, a suspensão das aulas presenciais e a impossibilidade de mantermos contato com as famílias de três dessas crianças, finalizou-se com a observação de apenas uma criança. Os resultados nos conduziram à reflexão sobre a apropriação acadêmica dos conceitos da teoria histórico-cultural sem o devido aprofundamento, utilizando-os fora de contexto e, até, distorcendo o sentido utilizado por Vigotski, ao reconhecimento da escassa produção científica voltada à compreensão dos processos compensatórios criados por crianças com desenvolvimento psicológico atípico. Além disso, foi possível verificar que o programa de ensino da instituição escolar desconsidera o diagnóstico de desenvolvimento de cada criança, a singularidade de formas de desenvolvimento, inviabiliza a tomada de decisões por parte das crianças, e, ainda, o exercício da cooperação entre elas. Finalmente, foi possível identificar elementos do desenvolvimento de algumas funções psíquicas superiores e pistas quanto à criação de processos compensatórios na brincadeira de faz-de-conta.

Palavras-chave: Deficiência. Compensação. Desenvolvimento. Funções Psíquicas. Desenvolvimento Cultural.

ABSTRACT

The present work proposes to examine the processes of social compensation for the organic defect developed by children with disabilities throughout their childhood. The analysis follows the perspective of Lev Semionovitch Vygotsky's cultural-historical theory of development. According to the author, children who have their development compromised by a defect are not less developed than normal children; they just follow confluent paths which lead them to the same result: the development of their superior psychic functions, that is, to their cultural development. Based on the concept of development according to this theory, this work sought to investigate how the lines of development of some higher psychic functions present themselves, seeking to identify the conditions of the social environment conducive to compensatory processes. Data collection began with the selection and observation of four defective children; however, due to the COVID-19 pandemic, the suspension of in-person schooling, and the difficulty of keeping in touch with the families of three of these children, data collection continued with the observation of only one child. The results led us to reflect on the academic appropriation of Vygotsky's concepts without due depth, resulting in a decontextualized and even distorted view of concepts created and used in this theory. Furthermore, we recognized the scarcity of scientific production aimed at understanding the compensatory processes through which children with atypical psychological development go through. Additionally, it was possible to verify that the teaching program set by the school institution disregards the diagnosis of each child's development and the uniqueness of the forms of development, making it impossible for children to make decisions or exercise cooperation between them. Finally, it was possible to identify some elements of the development of higher psychic functions and clues regarding the creation of compensatory processes in make-believe play.

Keywords: Disability. Compensation. Development. Psychic Functions. Cultural Development.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Daniel com o professor na cama elástica.....	83
Imagem 2 – Daniel colocando o biscoito no pote.....	83
Imagem 3 – Daniel em casa tocando bateria.....	85
Imagem 4 – Daniel na varanda da sala de aula.....	88
Imagem 5 – Banheiro dentro da sala de aula.....	88
Imagem 6 – Jardim do pátio interno da escola.....	89
Imagem 7 – Casinha de faz-de-conta.....	89
Imagem 8 – Parque interno da escola.....	89
Imagem 9 – Parque de areia 1.....	89
Imagem 10 – Parque de areia 2.....	89
Imagem 11 – Piscinas.....	89
Imagem 12 – Daniel observando as outras crianças no parque.....	91
Imagem 13 – Daniel segurando o círculo vermelho.....	92
Imagem 14 – Daniel desenhando a si mesmo.....	93
Imagem 15 – Daniel brincando com sua ficha de nome.....	94
Imagem 16 – Daniel identificando as letras de seu nome.....	94
Imagem 17 – Daniel identificando as tampas das canetas.....	95
Imagem 18 – Daniel no parque interno da escola.....	96
Imagem 19 – Daniel cantando e brincando na rodinha – 1.....	96
Imagem 20 – Daniel cantando e brincando na rodinha – 2.....	96
Imagem 21 – Quebra-cabeça circular.....	98
Imagem 22 – Quebra-cabeça com pegadores.....	98
Imagem 23 – Espaço da brincadeira de faz-de-conta.....	99
Imagem 24 – Daniel colocando a boneca para dormir – 1.....	99
Imagem 25 – Daniel colocando a boneca para dormir – 2.....	99

Imagem 26 – Daniel fazendo gestos como se estivesse cantando "Meu pintinho amarelinho" com as bonecas.....	99
Imagem 27 – Daniel colocando as bonecas para se beijar.....	99
Imagem 28 – Daniel brincando de "cadê o bebê?" – 1.....	100
Imagem 29 – Daniel brincando de "cadê o bebê?" – 2.....	100
Imagem 30 – Daniel calçando a sandália.....	101
Imagem 31 – Daniel calçando sua meia.....	101
Imagem 32 – Daniel comendo o lanche da escola.....	101

SUMÁRIO

1. Introdução.....	1
2. Como se constitui o desenvolvimento infantil para a teoria histórico-cultural de Vigotski	6
3. As concepções de deficiência na história da humanidade.....	24
3.1. O conceito de compensação para a teoria histórico-cultural de Vigotski.....	31
4. Produções científicas sobre o processo de compensação da deficiência.....	40
5. O início da pesquisa.....	68
5.1. Breve apanhado sobre algumas condições genéticas específicas.....	68
5.2. As crianças observadas.....	73
6. O desafio de concluir uma pesquisa de campo em meio à pandemia de COVID-19	84
7. Reflexões e considerações de um processo inconclusivo.....	103
8. Referências.....	129
9. Anexos	134
Anexo A: Diagrama 1 – Desenvolvimento infantil – L.S Vigotski: Funções psíquicas.....	134
Anexo B: Diagrama 2 – Estágios do desenvolvimento cultural da criança – L.S Vigotski.....	135
Anexo C: Diagrama 3 – Periodização da infância sobre a base do fracionamento interno do próprio desenvolvimento – L.S Vigotski.....	136
ANEXO D: Planilha 1.....	137
ANEXO E: Planilha 2.....	140

1. Introdução

*Sou um pouco de todos que conheci,
Um pouco dos lugares que fui,
Um pouco das saudades que deixei
e sou muito das coisas que gostei.*
Antoine De Saint-Exupéry

Convivi com a deficiência durante toda minha infância. Nasci em uma cidade pequena no interior de Goiás, de uma gravidez de gêmeos. Após três meses de vida, minha irmã contraiu meningite bacteriana. A infecção, somada a outros problemas de saúde, fez com que ela se tornasse uma criança deficiente, totalmente dependente de cuidados com sua alimentação e higiene. Seja pelo pouco desenvolvimento da medicina na área neurológica, na década de 1970, seja pelo desconhecimento das possibilidades de desenvolvimento psicológico, minha família nunca se questionou sobre o que mais poderia oferecer àquela criança além de comida, cuidados de higiene pessoal e amor. A comunicação entre nós e minha irmã foi sempre atravessada pela imprecisão: não sabíamos exatamente o que ela era capaz de entender ou o que realmente tentava dizer por meio de suas expressões faciais. Podíamos entender a dor e a euforia, sem determinar suas razões de forma precisa. Essa situação se estendeu até os nossos treze anos, quando minha irmã veio a óbito por falência múltipla dos órgãos.

Hoje penso em como poderia ter sido sua vida e não foi, não com a intenção de culpar alguém, mas para refletir sobre as possibilidades que a ignorância não nos permitiu viver.

Cresci no interior de Goiás e lá me graduei em Pedagogia, um dos poucos cursos de graduação que havia por lá. Mudei-me para Brasília alguns anos após a conclusão do curso e aqui continuei trabalhando na área educacional, na qual me sentia angustiada, considerando-me incompetente diante de tantos casos de inadaptação e fracasso escolar. Acreditei que a universidade da capital pudesse me oferecer respostas para lidar com os problemas das crianças. Mesmo não obtendo as respostas esperadas, mas a volta ao ambiente acadêmico me possibilitou olhar

com outro viés a problemática das dificuldades escolares. A atuação como orientadora educacional na rede pública de ensino do Distrito Federal me colocou em contato com crianças que apresentavam diferentes tipos de diagnósticos de deficiência. Deparar-me com crianças com comprometimentos físicos ou psicológicos atendidas na rede regular de ensino (situação incomum à época em que vivi na minha cidade natal e não abordada pelo currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG) nos anos da minha graduação - 1995 a 1999) instigou-me a buscar compreender como seria possível ajudar essas crianças a se desenvolver como as outras.

Ainda à procura de respostas concretas, ingressei no mestrado em Educação do programa de pós-graduação da Universidade de Brasília com um projeto de pesquisa sobre qualidade na educação infantil. A tomada de consciência sobre as complexidades que envolvem a educação não se dá de forma fácil e rápida, e os dois anos de mestrado não foram suficientes para desconstruir a crença no “ensinar a aprender” e no “aprender a aprender”. Somente me questionei sobre a natureza da dificuldade apresentada por tantas crianças em se adequar às exigências escolares e em alcançar os resultados considerados essenciais para a formação humana quando tive os primeiros contatos com as bases filosóficas da teoria histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934). Foi então que o tema desenvolvimento se tornou objeto de meu interesse.

Na década de 1990, com a Declaração de Salamanca, a ideia de inclusão ganhou força nas políticas públicas educacionais de vários países. No Brasil, a Lei Federal N. 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, garantiu o ingresso de estudantes com deficiências em escolas inclusivas; no Distrito Federal, a legislação, pela Lei Distrital n. 3.218 de 2003, tentou acelerar esse processo, declarando que, a partir de 2007, as escolas regulares não poderiam recusar o ingresso de alunos com diagnóstico de deficiência. Entretanto, o que ocorreu na prática foi um lento processo de aceitação desses alunos nas instituições regulares de ensino. Na época, era comum a confusão entre os conceitos de integração e inclusão. O discurso de adequação do ambiente e das práticas pedagógicas às necessidades educacionais das crianças, não raro, sofreu a inversão da ordem dos sujeitos. Os professores declaravam sem ressalvas seu descontentamento e os pais sua incredulidade com um sistema que agregava

crianças com diferentes especificidades. No decorrer de alguns anos, o termo inclusão passou a fazer parte da maioria dos discursos dos profissionais da educação do Distrito Federal; a proliferação do termo não foi o suficiente para aliviar a tensão da comunidade educacional diante do novo desafio ou para aplacar o sentimento de despreparo em adequar as práticas pedagógicas às necessidades de cada criança.

Atualmente, a rede de ensino público do Distrito Federal conta com profissionais especializados que formam a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, a EEAA, que atua na observação, acompanhamento e elaboração do diagnóstico de necessidades especiais de crianças da rede; com professores que oferecem suporte aos docentes de sala de aula, na chamada Sala de Recursos, desenvolvendo um trabalho paralelo de acompanhamento e assistência aos já diagnosticados; e com o grupo de atendimento aos alunos que apresentam transtornos funcionais específicos, na Sala de Apoio à Aprendizagem. Além disso, a Secretaria de Educação oferece cursos na área de educação especial na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE. Essas iniciativas buscam apoiar professores e crianças no processo de adaptação ao currículo escolar. De uma forma geral, a organização da estrutura escolar voltada para o trabalho com crianças que apresentam algum tipo de deficiência tem adotado e difundido a concepção de desenvolvimento como um processo linear, mensurável e único para todos os seres humanos. O resultado disso é o aumento do fracasso escolar e um grande número de crianças e adolescentes que não correspondem às expectativas neles depositadas. A instituição escolar estabelece o modelo de desenvolvimento a ser seguido pelas crianças, com etapas cronológicas e caminhos preestabelecidos. A criança que desvia de tal modelo é rotulada como incapaz, anormal, apontada como detentora de característica orgânica que a difere das outras crianças.

Quando a escola e a família percebem a dificuldade de adequação de uma criança ao sistema educacional, a criança é submetida a avaliações neurológicas que, por vezes, se concentram nos sintomas e desconsideram sua origem. É nesse momento que acontece o processo de classificação da criança, de sua rotulação por meio de diagnósticos utilizados, quase sempre, para justificar o fracasso escolar, já que a escola diz oferecer o apoio para sua adaptação. O diagnóstico ainda contribui para a instalação do preconceito e exclusão da pessoa, pois, havendo um currículo

único, um programa pré-determinado de ensino que desconsidera as necessidades e especificidades de cada criança, ele ocupa o lugar de um atestado de menor competência para o alcance das expectativas impostas pela instituição escolar. Contudo, o incentivo à conclusão de tais diagnósticos encontra-se no atrelamento desses à possibilidade de se receber um atendimento a mais dentro da rede pública de ensino e na redução do número de estudantes em sala de aula.

A prática de converter em doença a dificuldade social gerada por um defeito biológico e sua medicalização solidifica e materializa os sintomas do defeito, considerando-os atemporais. Um diagnóstico fechado, conclusivo, despreza o fato de que a dificuldade de adequação social pode ter origem em um momento específico do desenvolvimento da criança e em uma função psicológica também específica, podendo ser superada nas etapas seguintes. Conseqüentemente, a escola passa a estabelecer limites para o desenvolvimento da criança, desacreditando de suas habilidades e, assim, contribuindo para a instalação da desigualdade na relação das crianças com a vida social, mediante a seletividade dos mais adaptados ao sistema educacional.

Outra característica do diagnóstico médico voltado à invariância biológica e à adaptação e padronização do comportamento social é a de que ele parte de premissas negativas, de limitações puramente quantitativas do desenvolvimento, do que a criança não é capaz de realizar, do grau de insuficiência de seu intelecto e não da especificidade de sua estrutura orgânica e psicológica, da personalidade ou do tipo de desenvolvimento que ela opera. Para a avaliação da criança, os profissionais da saúde e da educação recorrem, frequentemente, a métodos de medição em detrimento da investigação das capacidades, nada informando sobre a criança, apenas sobre o que ela não é e não possui.

Encontramos, na teoria histórico-cultural de Vigotski, uma alternativa para o entendimento e a avaliação do processo de desenvolvimento psíquico da criança que se contrapõe à prática de padronização e normatização. Para o autor, o conceito de normalidade é uma grandeza média que não se apresenta de forma pura. As crianças que possuem algum defeito orgânico não são crianças destinadas a um desenvolvimento menor ou inferior, mas podem se desenvolver por caminhos alternativos, específicos às suas particularidades. Nesses casos, as crianças

desenvolvem processos de compensação social do defeito. No percurso de caminhos alternativos durante o processo de desenvolvimento, elas podem superar as barreiras geradas pelo defeito, compensando suas deficiências e apresentando um tipo de desenvolvimento qualitativamente diferente. O que distingue as crianças com algum tipo de defeito das consideradas normais é a especificidade de suas estruturas orgânicas e psicológicas, da forma como elas se desenvolvem e da constituição de sua personalidade.

Assim, definimos como objetivo do presente trabalho investigar os processos que surgem na criança com deficiência intelectual, isto é, que caminhos são criados por ela ao se deparar com os desafios e obstáculos decorrentes do impacto social de sua deficiência, como esses caminhos a conduzem ao seu pleno desenvolvimento; além disso, nos interessa observar como a organização do ambiente escolar e as relações nele estabelecidas impactam positivamente ou negativamente na construção de caminhos alternativos ao desenvolvimento e de que forma ele propicia a compensação das limitações da condição biológica da criança no sentido de desenvolver suas funções psíquicas superiores.

Para isso, nos embrenhamos nos conceitos da teoria histórico-cultural de Vigotski sobre os problemas da defectologia , o defeito e a sua compensação, as leis do desenvolvimento psicológico da criança, o estudo da hereditariedade e do meio na pedologia , o desenvolvimento cultural da criança, o desenvolvimento na idade pré-escolar, a gênese do desenvolvimento da fala e do pensamento e a relação entre eles e os processos compensatórios no desenvolvimento da criança deficiente intelectual, além de acompanharmos remotamente a rotina de uma criança com o diagnóstico de deficiência intelectual por aproximadamente um ano e a rotina escolar dessa mesma criança por um mês e meio.

Assim, com o entrelaçamento da teoria de Vigotski e o acompanhamento do desenvolvimento da criança pudemos tecer algumas reflexões sobre o objetivo ao que nos propusemos a atingir.

2. Como se constitui o desenvolvimento infantil para a teoria histórico-cultural de Vigotski

*Aprendi com as primaveras
a deixar-me cortar
e a voltar
sempre inteira*
Cecília Meireles

Desenvolvimento é o surgimento do novo na formação do homem, na sua personalidade. São novas qualidades que se formam em cada etapa, preparadas, mas não prontas, nas etapas anteriores. Trata-se de uma organização complexa que transcorre no tempo, tem início, etapas temporais e se conclui, ao final da adolescência. Ele transcorre de forma cíclica e ritmicamente, mas seu tempo não é linear. Pode assumir também um caráter reverso. Não se resume apenas ao crescimento ou incremento. Seu atributo imprescindível é o surgimento do novo (VIGOTSKI, 2018a).

Vigotski (1995) apresenta uma teoria de desenvolvimento cultural da criança que abarca dois tipos de fenômenos distintos, mas concorrentes: o desenvolvimento biológico e o cultural. Conforme o desenvolvimento orgânico acontece em um meio cultural, ele se converte em um processo biológico historicamente condicionado, o que origina a formação sociobiológica da personalidade humana. É pela fusão destas duas linhas que as funções psíquicas superiores se desenvolvem. Uma parte é o processo biológico de evolução e a outra, o processo de desenvolvimento histórico pelo qual o homem primitivo se torna um ser culturizado. A psicologia tradicional acreditava que as funções psíquicas superiores se configuravam como processos naturais, desconsiderando o desenvolvimento histórico e cultural da humanidade. Ao invés de investigar a gênese de tais funções, aquela psicologia se limitava a analisar algumas formas complexas de comportamento em diferentes estágios de desenvolvimento, pensando que o que se desenvolvia não era a forma em sua unidade, mas elementos isolados que, somados, geravam, em cada etapa, uma forma de conduta. Assim, ela tendia a situar em uma só linha os processos orgânicos e os culturais, considerando-os fenômenos de mesma ordem, princípio e

natureza. Além disso, se detinha em identificar as regularidades, e não as singularidades, entre as coisas e os eventos que ocorrem no mundo, para determinar o que há de comum entre os fenômenos. Segundo Tunes, na psicologia tradicional

Começou-se a calcular e medir antes de experimentar, observar, analisar, desmembrar e generalizar, descrever e definir qualitativamente. As proporções, o tamanho, a escala foram categorias fundamentais da investigação, como se todos os problemas fossem de proporções e toda a diversidade de fenômenos estudados fosse abarcada por um esquema único: “mais-menos” (2017, p.78).

Em contrapartida, Vigotski se preocupou com a necessidade de desvendar as razões de tanta diversidade nos processos de desenvolvimento cultural. Seu interesse voltou-se para as peculiaridades qualitativas do desenvolvimento psicológico. Ele definiu a inadaptação social como uma relação entre certa singularidade orgânica e psíquica e as condições sociais em que ela se insere, ou seja, pessoas que apresentam uma “conformação psicofisiológica específica, algumas vezes incomum, tendem a se relacionar de forma também incomum com as condições de vida social” (TUNES, 2017, p.82).

De acordo com a teoria histórico-cultural, as formas de memória, atenção e pensamento, tanto superiores (de ordem cultural) quanto inferiores (de ordem natural), anunciam a existência de dois grupos de fenômenos aparentemente heterogêneos mas que, na verdade, são caminhos para o desenvolvimento das formas superiores de conduta: um deles se refere aos processos de domínio pessoal dos meios externos de desenvolvimento cultural e de pensamento (fala, escrita, cálculo, desenho, etc.); o outro, os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.). Tomados em conjunto, tais fenômenos formam os processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança

A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento... no processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimento de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e

funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais (VIGOTSKI, 1995, p. 34).

Quando Vigotski (1995) refere-se ao desenvolvimento cultural da criança, ele se reporta ao processo que corresponde ao seu desenvolvimento psíquico produzido ao longo do desenvolvimento histórico e cultural da humanidade. Esta forma de desenvolvimento se sobrepõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança. O sistema biológico não é, simplesmente, substituído pelo sistema cultural, mas ambos se desenvolvem conjuntamente. O que ocorre na criança são dois sistemas diferentes que se desenvolvem formando um novo sistema de gênero especial, sendo que as diversas formas em que eles podem se entrelaçar são o que determina a peculiaridade de cada etapa de idade no desenvolvimento da conduta e o tipo específico de desenvolvimento infantil. O sistema de atividade – “sistema que orienta o indivíduo no mundo dos objetos e das pessoas (TUNES, 1992, p. 16)” – da criança é determinado pelo seu grau de desenvolvimento orgânico e o domínio que tem das ferramentas culturais (ver Diagrama 1, Anexo A).

Para Vigotski (1995), o pensamento dialético de que o todo não se constitui de forma mecânica pelo agrupamento de partes isoladas, mas apresenta suas propriedades e qualidades peculiares, específicas, é compatível com a formação das funções psíquicas superiores que se caracterizam por uma nova correlação entre funções elementares e culturais.

Todavia, é no desenvolvimento atípico, nas variações dos processos de desenvolvimento, que Vigotski (1995) acredita estar a chave para entender o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Isso porque não se observa a fusão mais comum dos processos de desenvolvimento biológico e cultural na criança deficiente; esses planos normalmente divergem em maior ou menor grau. Lembrando que a cultura da humanidade foi criada sob condições de determinada estabilidade do tipo biológico, o defeito, ao provocar certa alteração no tipo biológico, por consequência modifica o curso normal de enraizamento na cultura. É, portanto, na área das funções psíquicas superiores, no domínio dos procedimentos e modos culturais de conduta, que a criança deficiente encontra o grau máximo de dificuldade e seu desenvolvimento segue por caminhos completamente distintos dos percorridos em situações normais. Os instrumentos auxiliares (braille, libras, etc.) de domínio

pessoal dos sistemas culturais se diferem completamente da utilização dos meios habituais e engendram processos psíquicos distintos, apesar de terem mecanismos fisiológicos similares e cumprirem a mesma função cultural no comportamento da criança.

(...) poderíamos dizer que a característica fundamental e diferencial do desenvolvimento psíquico da criança anormal é a divergência, a não coincidência de ambos planos de desenvolvimento cuja fusão é característica para o desenvolvimento da criança normal. Ambas as linhas não coincidem, divergem, não compõem um processo unido único. As falhas, as lacunas em uma linha provocam distintas falhas na outra e em diferentes lugares. As vias confluentes do desenvolvimento cultural originam formas de conduta especiais, como se estivessem estruturadas propositadamente para fins experimentais (VIGOTSKI, 1995, p. 44).

Os estudos de Vigotski (1995) caminham em direção à investigação da gênese das funções psíquicas superiores, ou seja, na busca pelo que representa uma dada forma de conduta, sua origem, a história de seu desenvolvimento. Para tal tarefa, o autor esclarece que

Desenvolvimento é sempre um processo dinâmico, uma unidade de influências hereditárias e do meio. Contudo, essa unidade não é constante, não é permanente, não é algo dado para todo o sempre e sumariamente determinado. É uma unidade mutável, diferenciada, constituída de diversas formas e requer, a cada vez, um estudo concreto. Nunca se observou algum aspecto do desenvolvimento que fluísse como se fosse determinado apenas pela herança ou pelo meio, ou seja, o desenvolvimento não consiste de uma combinação mecânica de dois fatores, de duas forças externas, do meio e da hereditariedade, que se combinam e o movem para frente (VIGOTSKI, 2018a, p. 73).

As investigações da época em que Vigotski viveu já demonstravam que o intelecto da criança modifica gradualmente seu próprio caráter. Contudo, o autor afirmava que, mesmo assim, a concepção de desenvolvimento como um processo puramente quantitativo exercia considerável influência nas práticas psicológicas. A psicologia tradicional, ainda hoje, se caracteriza pela negatividade quanto à criança com um defeito biológico. Aponta apenas o que ela não tem em relação à considerada normal, dando enfoque aos fatores negativos, inexistentes. Em contrapartida, a teoria histórico-cultural não admite o enquadramento das funções

psíquicas superiores fora da categoria social, relacional. Ela apresenta a lei genética geral do desenvolvimento cultural da seguinte forma:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, no princípio entre os homens como categoria intersíquica e, então, no interior da criança como categoria intrapsíquica (VIGOTSKI, 1995, p. 150).

Tomando como base essa lei, Vigotski (1995) demonstrou como se produz a reação individual em um ambiente coletivo. Ele inverteu a lógica de Piaget de que o desenvolvimento está orientado para a socialização quando salientou a conversão das relações sociais em funções psíquicas. Sua lógica é a de que as funções se estruturam em forma de relações sociais, transformando-se em funções psíquicas da personalidade.

A teoria histórico-cultural concebe o homem como um ser social que de modo algum desenvolveria suas características e especificidades fora da relação social, o que resulta no fato de as funções psicológicas superiores, específicas do homem, terem origem na coletividade. As funções de ordem superior aparecem no processo de desenvolvimento da conduta em dois momentos: primeiro como função da conduta coletiva (característica interpsicológica) e, segundo, como modo de conduta individual (categoria intrapsicológica). Seu princípio formativo está na transformação das formas coletivas de colaboração em formas individuais de conduta, tal como o processo de desenvolvimento da fala, que se inicia como imitação e como fala para os outros, passa pela fala egocêntrica que intervém no curso da atividade, reorganiza-a ativamente, modifica sua estrutura, composição e modo de funcionamento, cumprindo uma função importante na conduta infantil e assumindo o papel de primeiro e mais primitivo pensamento verbal. Em situações que implicam dificuldade, a fala egocêntrica se eleva quase em dobro, pois é utilizada pela criança como auxílio na solução de problemas. Ali, onde as reações instintivas e habituais deixam de atuar, onde a experiência e as outras formas automáticas de conduta não podem realizar a adaptação requerida, aparece a necessidade do pensamento e a função psicológica do intelecto passa a ser precisamente a adaptação às novas circunstâncias.

Para Piaget, o pensamento infantil é constituído por uma estrutura, um todo único, cuja base encontra-se no egocentrismo do pensamento infantil, ou seja, o pensamento egocêntrico seria uma forma intermediária entre os extremos: pensamento autista (forma primitiva e original do pensamento) e pensamento socializado (pensamento lógico). Para Vigotski, o pensamento se encontra estritamente associado à realidade da criança, à sua experiência com o mundo externo. Se, em Piaget, o pensamento egocêntrico conduz a uma fala para si (fala egocêntrica), sem função comunicativa, como forma de satisfação própria que em nada modifica a atividade, em Vigotski o pensamento egocêntrico é, também, um recurso do pensamento propriamente dito, que desempenha um papel específico na atividade infantil. Segundo suas investigações, a fala infantil egocêntrica quase se duplica em situações complexas em comparação às situações corriqueiras. Este fato levou o autor a entender que a fala egocêntrica cumpre a função de conduzir a criança à solução de um problema que surge no decorrer da atividade. Vigotski também discorda do postulado de Piaget quanto ao seu fim, pois este acredita que ela simplesmente desaparece durante o curso de desenvolvimento da fala infantil, enquanto Vigotski entende que, em condições propícias, a fala egocêntrica se converte em recurso do pensamento realista da criança (VIGOTSKI, 2007).

...a fala egocêntrica da criança pode não só não ser expressão do pensamento egocêntrico, como também desempenhar uma função diretamente oposta a este, a função do pensamento realista, próximo não da lógica dos sonhos e ilusões, mas da lógica da razão e dos atos e pensamentos racionais. (VIGOTSKI 2007, p.71).

Piaget divide o processo de desenvolvimento da fala na criança em dois momentos: fala egocêntrica (locuções isoladas) e fala socializada (dirigida a alguém). De maneira oposta, Vigotski (2007) considera que a primeira função da fala é a comunicação e que, durante seu desenvolvimento, essa função se amplia, tornando-se comunicativa e egocêntrica. A fala egocêntrica surge, então, "...quando a criança passa das formas sociais de comportamento e das formas de cooperação coletiva às esferas das funções psicológicas individuais" (p. 75), e representa a transição entre a fala externa (social) para a interna (pensamento discursivo). Sendo assim, a fala egocêntrica é, para Vigotski, figura indispensável na atividade racional da criança, pois, ao se intelectualizar, serve como via de formação do objetivo e planejamento das atividades mais complexas.

Os experimentos que o autor russo realizou sobre a relação entre a fala e o pensamento levaram-no à confirmação de que ambos atravessam, durante o desenvolvimento da criança, respectivamente, um estágio pré-intelectual e pré-discursivo. Como exemplo, Vigotski citou o grito, o balbucio e as primeiras palavras da criança sendo de origem pré-intelectual. Essas linhas de desenvolvimento – da fala e do pensamento – se iniciam separadamente e, em um determinado momento – aos dois anos, aproximadamente –, se cruzam e geram uma forma de comportamento específico dos seres humanos, quando a fala torna-se intelectual e o pensamento, verbal. Esse momento pode ser reconhecido por dois indícios: a criança começa a perguntar como se chama cada coisa que lhe é apresentada, expandindo consideravelmente seu vocabulário e, de forma extremamente rápida e inesperada, demonstra um salto em sua capacidade de comunicar-se verbalmente (VIGOTSKI 2007).

Tais indícios são extremamente relevantes para que se possa verificar se a criança alcançou ou não o estágio da fala intelectual e do pensamento verbal e, caso não o tenha alcançado, até que ponto essa junção se desassociou do tempo em comparação ao desenvolvimento da criança normal. Vigotski (2007) também esclareceu que, mesmo antes da junção das linhas de desenvolvimento da fala e do pensamento, a criança se apropria de palavras soltas e as utiliza como substitutos de objetos, pessoas, ações, estados ou desejos, limitando-se, no entanto, às palavras utilizadas por pessoas de seu convívio mais próximo.

Entendemos, então, que a fala egocêntrica é primeiro grau de desenvolvimento da fala interior. Ela não desaparece por completo na conduta da criança: o que ocorre é a transição da fala egocêntrica para fala interior. A criança assimila um modo social de conduta e começa a aplicar para si mesma. Da conduta coletiva, da relação da criança com o meio social nascem as funções superiores de atividade intelectual. Da mesma forma, o autodomínio infantil primário (os processos volitivos) surge e se manifesta inicialmente em alguma forma coletiva de atividade como na brincadeira de faz-de-conta e nos jogos com regras.

Sobre o pensamento infantil, Vigotski (1995) acrescentou que ele surge como percepção de caráter sincrético, dependente da situação. Enquanto a fala se desenvolve iniciando-se por palavras soltas, avançando para a união de duas

palavras, oração com sujeito, etc., a formação do pensamento dá-se sob a supremacia das conexões subjetivas. A percepção da criança inicia-se de forma a relacionar todas as características da realidade entre si: ela só é capaz de perceber a situação como um todo, não separando os elementos que a compõem. Primeiro ela pensa em complexos para depois pensar em objetos separados. Antes de desenvolver a fala, a criança desenvolve o pensamento. Analisando os experimentos de Tudor-Hart (1927 – 2018)¹ e Herzer (1899 – 1991)² em bebês, Vigotski (1995) verificou que

...com crianças de 6 meses, ao investigar seu comportamento com os objetos puderam observar a etapa prévia dos rudimentos do pensamento que, na criança, se manifestava em situações concretas ao manejar os objetos e utilizá-los como qualidade de instrumentos elementares. Aos 10 meses, os rudimentos do pensamento se revelaram mais claramente. De 9 á 12 meses, mais que as reações instintivas, inatas, mais que os reflexos condicionados, se manifestam nas crianças certos hábitos que vão sendo formados na primeira infância (p. 272).

Com este estudo, Vigotski (1995) concluiu que o pensamento do bebê se torna evidente em situações de uso de ferramentas simples e que, quando a criança completa aproximadamente um ano de vida, durante a crise do 1º ano (como descreveremos mais à frente), ele se torna mais complexo, antecedendo a formação da fala e evidenciando suas raízes pré-linguísticas.

Outra característica apontada por Vigotski (1997) sobre as funções psicológicas superiores ou culturais – funções que nos fazem tipicamente humanos –, é a de que elas são funções que não se formam estritamente nas bases biológicas, mas resultam do desenvolvimento cultural da criança. Para uma criança pequena, as mãos nada mais são que acessórios. Aos poucos, ela começa a utilizar-se dos dedos para fazer cálculos simples, atribuindo-lhes significado de instrumento. Mas esta ação só acontece quando surge uma dificuldade no caminho

¹ Alan Julian Macbeth Tudor Hart, conhecido como Julian Tudor Hart. Médico inglês, nascido em 9 de março de 1927. Trabalhou como médico geral no país de Gales por 30 anos. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Julian_Tudor_Hart> Acesso em: 10/06/2020.

² Hildegard Anna Helene Hetzer, nascida em 9 de junho de 1899, em Viena, Áustria-Hungria. Foi psicóloga e professora de psicologia na Universidade de Educação de Giessen. Disponível em: <https://de-m-wikipediaorg.translate.google/wiki/Hildegard_Hetzer?x_tr_sl=de&x_tr_tl=pt&x_tr_hl=pt-BR&x_tr_pto=nui,sc> Acesso em: 10/06/2020.

direto, quando surgem obstáculos para a realização direta da tarefa imposta. Vigotski afirma que

O desenvolvimento da forma superior da conduta se realiza por pressão da necessidade; se a criança não tem necessidade de pensar, nunca pensará. Se as dificuldades organizadas por você a obrigam a modificar sua conduta, a pensar antes de atuar, a tomar consciência verbalmente, como disse Claparede³, então se produz também a correspondente situação (1997. p.183).

O que antes era entendido pela psicologia tradicional como um processo unilateral de desenvolvimento cultural, dependente das funções naturais da criança, passa a ser compreendido pelo viés da incorporação da cultura. A criança assimila algo exterior da cultura e reelabora seu sistema natural de conduta, inaugurando um novo modo de desenvolvimento com enfoque dialético, pois a linha de desenvolvimento natural, por si só, não se transforma em linha de desenvolvimento cultural. O processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores tem origem social tanto na filogênese como na ontogênese da humanidade (VIGOTSKI, 2021b).

Além da influência da coletividade e da necessidade no desenvolvimento psicológico da criança, uma série de aspectos e peculiaridades compõem um sistema complexo de relações e dependência que se manifestam num dado aspecto do desenvolvimento. Ao desenvolver as leis gerais do desenvolvimento da criança, Vigotski (2018a) esclarece que

...durante o desenvolvimento, a criança não apenas passa pelo crescimento ou aumento do que está dado desde o início, mas por uma reestruturação das relações entre determinados aspectos do organismo, por mudanças e reestruturações de sistemas orgânicos (p.94).

Isso indica que, em cada etapa do desenvolvimento, crescem e se alteram não somente as funções psicológicas, mas também as conexões entre elas. Ou seja, quando há uma reorganização das relações entre funções isoladas, cada função

³ “Edouard Claparède (1873 – 1940). Psicólogo suíço. Representante da psicologia funcional, supunha que as funções psíquicas se desenvolviam para satisfazer determinadas necessidades e toma consciência delas quando surgem obstáculos no curso de sua satisfação. Desenvolveu a ideia que influenciou Piaget, dos diferentes níveis qualitativos de generalização. Autor da teoria do jogo. Vigotski o recorda, principalmente em relação à Piaget, como autor do prólogo de *A fala e o pensamento da criança* (Notas da edição russa. VIGOTSKI, 1993, p. 78).”

assume condições específicas de desenvolvimento. Vigotski (2008) apresenta a primeira lei do desenvolvimento psicológico da criança da seguinte forma: “nunca há desenvolvimento regular da função” (p. 101).

Durante a construção de sua teoria, Vigotski (2021b) constatou a existência de quatro estágios consecutivos do desenvolvimento cultural da criança que surgem um do outro e que representam um círculo completo de desenvolvimento cultural de qualquer função psicológica. O autor denomina o primeiro estágio de comportamento primitivo ou psicologia primitiva, que se caracteriza pela memorização natural do material que é oferecido à criança ainda bem pequena e o quanto ela memoriza será determinado por sua atenção e interesse. O segundo estágio, chamado de psicologia ingênua, encontra-se intrinsecamente relacionado às dificuldades encontradas pela criança no estágio anterior e é marcado pela utilização, por si só ou com a ajuda de um adulto, de meios mnemotécnicos de memorização. Vigotski explica essa fase com o seguinte exemplo: um adulto mostra à criança um desenho e uma lista de palavras que se relacionam a ele para que ela a memorize; quando a criança ouve uma destas palavras e olha para o desenho, ela será capaz de reproduzir com facilidade todas as palavras da lista. Entretanto, mesmo a criança compreendendo a relação externa com a utilização do desenho e a memorização das palavras, ela ainda não consegue utilizar-se do desenho como um signo ou recurso de memorização. Esse estágio desempenha, segundo o autor, um papel transitório, pois, em geral, a criança passa com muita rapidez para o terceiro estágio. Quando a criança aprende a usar de modo correto o desenho, quando apreende os processos de memorização e passa a criar novas articulações, ela se encontra no estágio do meio cultural externo que, também, consiste em uma fase transitória de pequena duração pois, rapidamente, a criança transpõe a atividade externa tornando-a interna. Trata-se de um enraizamento completo no qual os estímulos externos são substituídos pelos internos (ver Diagrama 2, Anexo B).

E, ainda, o autor russo (1996) diferenciou a periodização da infância sobre a base do fracionamento interno do próprio desenvolvimento, na estrutura que define a função e o valor específico de cada linha parcial de desenvolvimento. Em cada período de idade, o desenvolvimento modifica aspectos isolados da estrutura interna da personalidade. Cada etapa da idade apresenta uma nova formação central. As linhas centrais de desenvolvimento são os processos que se relacionam de forma

mais ou menos imediata com a nova formação central, enquanto as linhas acessórias se relacionam com todos os demais processos parciais de desenvolvimento. No decorrer do desenvolvimento infantil, as linhas centrais de desenvolvimento se transformam em linhas acessórias na idade que se segue, podendo ocorrer também o inverso em outra idade, uma vez que o significado e valor específico de cada linha se modificam na estrutura geral do desenvolvimento. Considerando que cada idade da criança possui estrutura específica, única e irrepitível, a dinâmica do desenvolvimento consiste no conjunto de todas as leis que regulam a formação, a mudança e o nexos das novas formações de tais estruturas. A dinâmica da idade consiste nas relações entre a personalidade da criança e seu meio social, ou seja, as novas formações caracterizam a reestruturação da personalidade da criança e são resultado do desenvolvimento etário. Essas novas formações amadurecem sempre ao final de uma idade e as mudanças na consciência da criança se devem à determinada forma de sua existência social, própria de cada idade.

Em consequência, a segunda lei do desenvolvimento psicológico da criança apresentada por Vigotski (2018a) diz que

A função que se diferencia nessa idade não adquire simplesmente uma independência relativa da consciência como um todo, mas ocupa um lugar central em todo o seu sistema, se apresenta em qualidade de função dominante que determina, em certa medida, a atividade de toda a consciência (p. 102).

A periodização das idades apresentada por Vigotski (1996) exemplifica com clareza a proposição acima. Ela se inicia com o período pós-natal – do nascimento aos dois meses de idade. Nesse momento, a criança encontra-se fisicamente separada da mãe, mas continua biologicamente ligada a ela. Seu sono e seu estado de vigília são pouco diferenciados, o que demonstra a relativa predominância do estado vegetativo. A criança já se encontra imersa na vida social das pessoas que a rodeiam, ainda que de um modo socialmente primitivo. O autor admite a existência de rudimentos psíquicos no recém-nascido, embora totalmente distintos da psique das crianças maiores.

Próximo do final do segundo mês de vida ocorre o que Vigotski (1996) chama de crise pós-natal, que dá origem à nova formação básica do primeiro ano de vida.

O bebê desenvolve uma atividade que vai além dos limites do sono, alimentação e choro. Iniciam-se as experimentações lúdicas, o balbucio, as atividades dos órgãos dos sentidos e as primeiras reações sociais mediante os gestos e as expressões faciais. A partir deste momento, até completar um ano de idade, ocorre o segundo período da vida do bebê. Em seu primeiro ano, sua sociabilidade é completamente específica e dois fatores determinam sua situação social de desenvolvimento: a absoluta incapacidade biológica, sendo que seu primeiro contato com a realidade é totalmente mediado (relações que se realizam por ações de outros), e a total ausência do meio fundamental de comunicação – a fala humana. A comunicação do bebê é sem palavras, frequentemente silenciosa e de gênero peculiar. Durante este período acontecem mudanças bruscas da atividade da criança ante o mundo exterior. Entre o quinto e o sexto mês o sono se iguala ao tempo de vigília, aumentam os limites da resposta ao estímulo, inicia-se a atividade de imitação. Por volta do décimo mês, o comportamento da criança torna-se mais complexo. De forma rudimentar, ela começa a empregar palavras para expressar desejos, o que marca a crise do primeiro ano de vida, ponto de união entre esse ano e a primeira infância (de um aos três anos). As peculiaridades da vida psíquica do bebê consistem na supremacia exclusiva de vivências não diferenciadas, não fracionadas, que apresentam uma fusão de atração, afeto e sensação. A memória, no bebê, não está separada da atividade geral da consciência. Apesar de sua capacidade de memorização se realizar de forma muito intensa, ela não está separada das emoções, de suas necessidades, não está separada da percepção. Ela não existe como uma função isolada.

Desde seu nascimento, o bebê encontra-se em uma situação de desenvolvimento especial. Ele vive sem tomar consciência de si próprio, mas é capaz de sentir impressões confusas, porém conscientes. A atividade dirigida aos objetos de seu entorno é orientada por sua total dependência do outro. Todo seu comportamento está imerso no ambiente social, sendo necessário que ele recorra ao adulto para satisfazer suas necessidades. Mas, ao final do primeiro ano, começa a emergir a consciência da própria personalidade, ainda que sob a forma de “protonós”, marcando assim, o início da crise do primeiro ano. O que indica este momento é o processo de desenvolvimento da capacidade de andar, de se deslocar sem ajuda no espaço, o início do desenvolvimento da fala e a aparição dos afetos e

vontades, dos primeiros atos de protesto e de oposição. O andar, a fala, os afetos e as vontades formam, assim, os três momentos fundamentais da crise do primeiro ano de vida (VIGOTSKI, 1996). Sobre o desenvolvimento motor do bebê, Vigotski (2018a) explica que, do “movimento não fragmentado, não isolado do corpo inteiro, aos poucos começam a se destacar os movimentos diferenciados das pernas, dos braços e dos pés” (p. 98).

Na primeira infância, há unidade entre as funções sensoriais e motoras (sensório-motor): cada percepção é seguida por uma ação. A percepção e o afeto formam uma unidade indissolúvel. A conduta da criança é determinada pela situação, como se cada objeto provocasse um afeto de atração ou repulsão. O objeto é que orienta sua ação. Esse é o momento propício ao desenvolvimento da percepção. A atenção, a memória e o pensamento atuam na percepção de forma indiferenciada. Aqui, a memória sempre se manifesta na percepção ativa, em situações visuais diretas. Pensar significa orientar-se nas situações afetivas e atuar de forma coerente com a situação externa. Pela percepção se inicia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores; é por meio dela que a criança alcança seus mais importantes êxitos. No final da primeira infância, aparecem em forma rudimentar os jogos com significados variados, com situações fictícias, como as brincadeiras de faz-de-conta. A percepção começa a se tornar independente e libertar-se da motricidade. O desenvolvimento da fala como forma de convivência representa a linha central de desenvolvimento da criança e modifica a relação que ela estabelece com o ambiente social. O domínio da fala conduz a uma configuração nova de toda a estrutura da consciência (VIGOTSKI, 1996). Cabe aqui apresentar a terceira lei do desenvolvimento psicológico da criança, que especifica que “a função dominante na consciência se encontra em condições benéficas máximas de seu desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018a, p. 104), ou seja, que a função central de cada fase (na primeira infância, a percepção), se encontra em seu melhor momento de desenvolvimento.

Durante a crise dos três anos, todos os acontecimentos se agrupam em torno de uma formação nova transitória. Os sintomas de destaque são o negativismo, a teimosia, a rebeldia, a voluntariedade e a insubordinação; outros, de importância secundária, são o protesto violento e a tendência ao nepotismo (no caso do filho único). Vigotski (1996) diferencia cada um desses sintomas. O negativismo, que se

diferencia da desobediência, acontece quando a criança não quer fazer algo apenas porque a proposta parte do adulto, ou seja, não se refere ao conteúdo da proposta. A teimosia se caracteriza pela exigência de algo não porque a criança o deseja intensamente, mas simplesmente por ter feito a exigência e sentir-se obrigada a manter sua posição. A rebeldia remete-se às normas educativas estabelecidas, à rotina pré-determinada. A criança se nega a fazer algo que já estava acostumada a fazer, como dormir em uma determinada hora. A voluntariedade e a insubordinação tratam do desejo da criança de ser independente, de fazer tudo por si mesma, como quando rejeita a ajuda do adulto para se alimentar. Cada um desses sintomas apresenta especificidades que os diferenciam em sua natureza. O negativismo é um ato de índole social, a criança atua contra sua própria vontade e o motivo está separado da situação dada. A teimosia se caracteriza por uma tendência à autoafirmação. A rebeldia, pelo fato da criança protestar contra tudo aquilo que antes ela gostava, demonstra um caráter tendencioso à contestação. Vigotski explica tais sintomas dizendo que

(...) a crise dos três anos é, fundamentalmente, a crise das relações sociais da criança (...) é produto da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas de seu meio (1996, p.375).

A personalidade, portanto, se relaciona de forma particular com as funções psíquicas superiores, participando de forma intensa de sua formação. O desenvolvimento da personalidade da criança se manifesta sempre e em todas as partes como função do desenvolvimento de sua conduta coletiva, como traslado das formas sociais de conduta para a esfera de adaptação individual (VIGOTSKI, 1997).

As três primeiras leis do desenvolvimento psicológico da criança explicam o desenvolvimento da consciência até o início da idade pré-escolar. Elas apresentam o surgimento de um sistema de funções que começam a se destacar e a se relacionar. Com a passagem da primeira infância para a idade pré-escolar (dos três aos sete anos), surge a necessidade da mudança de um sistema de funções para outro. Assim, Vigotski (2018a) apresenta a quarta e última lei do desenvolvimento psicológico da criança:

O processo seguinte de diferenciação funcional da consciência ocorre não pelo caminho direto do surgimento de uma nova função dominante e de um novo sistema de relações interfuncionais a ela correspondente, mas pelo caminho da reestruturação do sistema antigo e de sua transformação num novo sistema. Além disso, quanto mais diferenciado for o sistema da consciência em que ocorre essa reestruturação, mais complexamente transcorre o processo de reestruturação do sistema antigo em novo (p.109).

Quando a criança chega à crise dos sete anos, ela perde sua espontaneidade infantil, comportando-se de modo artificial. A perda da espontaneidade indica que a criança começa a inserir em sua conduta o fator intelectual. Ela acrescenta sentido às suas vivências. A percepção se integra ao pensamento visual-direto (quando a criança se depara com uma cadeira, ela é capaz de pensar em diversas formas e modelos de cadeira), e cada percepção torna-se uma generalização (VIGOTSKI 1996) (ver Diagrama 3, Anexo C).

Vigotski (1996) denomina de situação social de desenvolvimento a relação que se instaura, no início de cada idade, entre a criança e seu meio social, ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas do desenvolvimento. A situação social de desenvolvimento da criança é o que determina e regula seu modo de vida e sua existência social. Com o desenvolvimento das novas formações, modifica-se a estrutura da consciência da criança e de todo seu sistema de relação com a realidade externa e consigo mesma. As novas formações acabam por negar e destruir a própria base de desenvolvimento da idade, determinando o fim de uma dada situação social de desenvolvimento, o fim da etapa em questão e o período superior.

O autor explica que cada crise representa um momento de troca interna. São como cadeias de mudanças internas que se refletem em sutis mudanças externas. A criança passa de umas vivências a outras. Assim,

(...) toda vivência está respaldada por uma influência real, dinâmica, do meio com relação à criança. Com esse ponto de vista, a essência de toda crise reside na reestruturação da vivência interior, reestruturação que se encontra na troca do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, quer dizer, na troca de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento (VIGOTSKI, 1996, p. 385).

Entretanto, o meio social e as relações nele estabelecidas, não podem ser tomados em sua forma absoluta, como ambiente de desenvolvimento que contém qualidades e características definidas previamente. Em seus escritos sobre os fundamentos da pedagogia, Vigotski (2018a) examina o papel da hereditariedade e do meio no desenvolvimento infantil e a relação que se estabelece entre ambos. O autor explica que o que interessa para o pedólogo são as inclinações hereditárias e o papel que desempenham com os eventos do meio, que conduzem a criança a um determinado tipo de desenvolvimento. O meio não é, portanto, algo externo para a criança, mas faz parte do entorno vivo:

Por consequência, a virada fundamental que deve ser feita no estudo do meio social é passar dos indícios absolutos aos relativos, estudar, antes de tudo, o que significa para a criança, qual é sua relação com as diversas faces deste meio (VIGOTSKI, 1996, p. 382).

O fato é que toda evolução no desenvolvimento infantil transforma a influência do meio sobre a criança. A unidade que se forma entre a hereditariedade e o meio não pode ser estudada por intermédio da separação de seus elementos; caso contrário, essa unidade perderia suas particularidades. Todo aspecto do desenvolvimento da criança é dependente da hereditariedade e do meio. O desenvolvimento consiste na relação existente entre o meio e a criança em uma determinada etapa etária, considerando que,

(...) quanto mais longo o caminho de desenvolvimento de alguma função (o que significa função superior? É a que surge mais tarde e percorre um caminho mais longo no seu desenvolvimento), menor a influência hereditária. Ela não se manifesta tão diretamente. Quanto mais curto o caminho de desenvolvimento de alguma função, mais diretamente se manifesta determinada influência da hereditariedade (VIGOTSKI, 2018a, p. 68).

É da unidade dos fatores biológicos da criança com o meio, das relações sociais que ali se estabelecem, que se configura seu desenvolvimento psicológico. Vigotski (2018a) elabora o conceito de vivência como uma constante atualização da relação criança e meio, não se tratando de uma relação externa, tomada isoladamente, mas como um prisma que refrata a influência do meio sobre a criança. O autor explica que toda vivência é uma vivência de algo, ou seja, que não existe vivência sem motivo, que cada vivência é pessoal e constitui a base da consciência;

ela revela o significado do momento dado para a personalidade, determina de que modo um ou outro aspecto do meio influencia o desenvolvimento da criança. As forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança e o desenvolvimento se produz como unidade de elementos pessoais e ambientais, “as especificidades da personalidade e do meio estão presentes na vivência” (p.78).

Se, por um lado, a vivência mobiliza as particularidades constitutivas da criança, por outro, ela não representa apenas a conjunção dessas particularidades, mas também os diversos acontecimentos vivenciados de modos distintos pela criança, lembrando que a influência do meio social no desenvolvimento da criança está relacionada ao seu nível de compreensão, da tomada de consciência dos fatos que nele ocorrem. A vivência é, portanto, individual e situacional. Além de unidade básica da consciência, ela também se apresenta como mecanismo de resolução do conflito entre o indivíduo e a realidade. No desenvolvimento cultural da criança, toda função – atenção voluntária, memória lógica, pensamento por conceitos, vontade – surge inicialmente entre pessoas para avançar como função intrapsíquica da criança. Assim, o mecanismo de desenvolvimento de tais funções é a vivência. Ela assume protagonismo na superação do sofrimento. Vigotski entende que nos momentos de crises no desenvolvimento infantil a vivência é o ponto chave da superação (PERGAMENSCHIK, 2017). Ele afirma que

(...) a essência de toda crise reside na reestruturação da vivência interior, reestruturação que acontece na troca do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, quer dizer, na troca de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento (VIGOTSKI, 1996, p. 385)

Vigotski (2010) considera ainda que a vivência é o único educador capaz de criar novas reações no organismo. A educação é a “adaptação da experiência hereditária a certo meio social” (p. 76). Mas o autor adverte quanto à necessidade de se organizar o meio racionalmente para que ele se torne educativo, tendo em mente que, em sua forma natural, o mesmo pode conter influências nocivas e destrutivas para a criança, e que o objetivo da educação é a adaptação à realidade e a criação de possibilidades de intervir nela.

Podemos, então, de forma sucinta, concluir que o desenvolvimento infantil se caracteriza pelo surgimento do novo, de formações que são produto do

desenvolvimento conjunto e simultâneo das linhas naturais e culturais de desenvolvimento; que a coletividade é fator indispensável ao desenvolvimento; que a infância só deve ser separada por períodos tendo como base o fracionamento interno do próprio processo de desenvolvimento; que nos momentos de crises, as trocas internas se produzem em maior escala; que o sistema de atividade da criança é determinado pelo desenvolvimento orgânico e pela capacidade de dominar as ferramentas culturais; que o caminho para o desenvolvimento das formas superiores de conduta passa pelo controle pessoal dos meios externos de desenvolvimento e pensamento e pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores; que a relação constituída entre a influência do meio e a personalidade da criança dá origem à vivência, que é a unidade básica da consciência.

3. As concepções de deficiência na história da humanidade

Da Perfeição da Vida

*Por que prender a vida em conceitos e normas?
O belo e o feio... O bom e o mau... Dor e prazer...*

*Tudo, afinal, são formas
e não degraus do Ser!*

Mário Quintana

Ao longo da história da humanidade, a ideia de deficiência passou por evoluções conceituais, sendo influenciada principalmente pelos avanços da medicina e pela formulação e declaração dos direitos humanos. As influências de origem teológica, econômica, política e jurídica também ajudam a explicar as mudanças pelas quais transitou essa ideia. Até o advento do cristianismo na Europa, civilizações como a espartana consideravam crianças que apresentavam algum tipo de deficiência como subumanas, o que legitimava a prática de abandono ou o infanticídio. Por volta do século IV da era cristã, as crianças deficientes, também chamadas de idiotas e imbecis, começaram a receber cuidados e assistência, mesmo que bastante precários, por terem alcançado o estatuto de “filhos de Deus”, de pessoas portadoras de alma, o que pouco aliviou no sofrimento causado a elas. Passados mais de dez séculos, na Inglaterra do século XV, apesar de já serem aceitos como seres humanos, os deficientes eram tidos como eleitos por Deus para expiar as culpas alheias e aplacar a fúria divina. Algumas sociedades da era medieval entendiam que, atrelado à condição de cristão, o ser deficiente assim o era por castigo do céu, para expiar os seus pecados ou os de seus ascendentes. O deficiente deixou de sofrer extermínio ou abandono para ocupar um espaço paradoxal de caridade e castigo, espaço que garantia seu sustento e proteção; ao mesmo tempo em que o isolava do meio social. A hierarquia clerical de parte da Europa, assim como figuras importantes da Reforma Protestante, ajudaram a difundir credices populares de concepções supersticiosas da deficiência, considerada eleição divina, castigo de Deus e até possessão diabólica, o que acarretou o que Pintner chamou de “época dos açoites e das algemas’ na história da deficiência mental” (PESSOTTI 1984, p.12).

Na época medieval, as concepções da deficiência possuíam caráter naturalista e fatalista: a condição era entendida como produto do acaso, uma situação dada e

imutável. Por sua vez, na idade moderna, com as especulações médicas e a visão organicista, a deficiência foi tomada como objeto de estudo, gerando grande avanço nas ciências naturais e na filosofia humanista. Contudo, essa forma de entender a constituição humana, influenciada também pelo Iluminismo e pelo primado da razão, conduziu a ciência à prática de medir a inteligência, a hierarquizar as pessoas por meio de testes de conhecimento e habilidade, atribuindo um valor a cada indivíduo e, com isso, afirmando que alguns grupos (raça, classe social e sexo) eram biologicamente inferiores a outros. Gould (1991) conta que Serres (1786–1868), famoso anatomista francês, acreditou provar a existência de sinais de inferioridade entre as raças primitivas por intermédio da teoria da recapitulação

segundo a qual as criaturas superiores passam, durante seu processo de crescimento, por estágios que correspondem aos dos animais inferiores. Os negros adultos, afirmava ele, correspondiam às crianças brancas, e os mongólicos adultos aos adolescentes brancos (GOULD 1991, p.27).

Gould (1991) relacionou os testes de inteligência do século XX à craniometria⁴ do século XIX como mecanismos diferentes a serviço do mesmo objetivo, a hierarquização das raças. A craniometria foi responsável por teorias como a da recapitulação, que disseminou a ideia de que adultos de raças inferiores são como crianças das raças superiores, e a do comportamento criminoso como herança biológica; os testes de inteligência, por sua vez, também deram origem a interpretações de cunho classificatório, como no caso da versão hereditária da escala do QI⁵ e a técnica matemática da análise fatorial, que atesta a objetificação da inteligência como entidade única. Nas palavras de Gould,

Se as influências culturais sobre a ciência pudessem ser detectadas nas minúcias mais insignificantes de uma quantificação supostamente objetiva e quase automática, então ficaria demonstrado que o determinismo biológico é um preconceito social refletido pelos cientistas em sua esfera específica de ação (GOULD, 1991, p. 10).

Quando os europeus chegaram ao Brasil, eles se impressionaram com a constituição física dos nativos. De acordo com Figueira (2021), registros de historiadores e antropólogos indicam práticas de exclusão de crianças que

⁴ “...ciência numérica em que se apoiou o determinismo biológico.” (GOULD, 1991, p.9)

⁵ Coeficiente de inteligência.

nascessem com deformidades pelos índios, que as abandonavam na mata ou as atiravam de penhascos, eliminando todos os que apresentassem deficiência visível. Com a chegada dos jesuítas em 1549 e o desenvolvimento da chamada medicina jesuítica, por volta do século XVI, iniciou-se um processo de tratamento e cirurgias de doenças congênitas ou adquiridas e de feridos em batalhas, além dos cuidados dedicados aos acometidos por pestes que avassalaram o país. Esse processo resultou no aumento do número de pessoas com sequelas físicas ou mentais.

Com a atividade do tráfico negreiro, iniciada oficialmente em 1559, a mortalidade chegou a índices próximos dos 50%, com sequelas comuns em grande parte dos sobreviventes da viagem. O transporte de escravos africanos se deu nos chamados navios negreiros, embarcações superlotadas e com condições desumanas de alimentação e higiene, em viagens que duravam em média 45 dias. Já em terras brasileiras, as condições às quais os escravos eram submetidos (castigos e desastres nos engenhos) também lhes causavam sequelas significativas. Um documento datado de 3 de março de 1741, do rei D. João V, autoriza a prática de mutilação em escravos fugitivos. Figueira (2021) relata que

Oriundas de castigos físicos, corpos marcados pelos maus-tratos, péssimas acomodações, alimentações precárias, esses africanos eram muitas vezes vítimas de graves doenças, como o raquitismo, de beribéri. Outra grave doença que afetou o negro foi o escorbuto (também conhecido como “mal de Luanda”), quando os pacientes eram tratados cortando-lhes as “carnes podres” das gengivas ou tocando com álcool canforado. (p. 38).

Enquanto a economia do país se assentava no trabalho braçal, a deficiência mental não chamava a atenção das classes dominantes por não afetar a produtividade e funcionalidade do deficiente. Somente quando o sistema de produção evoluiu, exigindo formação e capacitação do trabalhador, é que a educação do povo foi instituída e, com isso, a deficiência mental se destacou dentre outras deficiências, instituindo o estigma de incapacidade e inutilidade da pessoa dentro do contexto social, demonstrando que o conceito de deficiência se estabeleceu sobre a base da ideologia de produção, da valorização da mão de obra e da supremacia do capital, categorizando um status socialmente adquirido (TUNES, SOUZA E RANGEL, 1996).

A presença da deficiência crescendo cada vez mais na população brasileira, com o estigma de mau agouro, influenciou significativamente o processo de construção da cultura popular, das lendas e tradições folclóricas adquiridas ao longo dos anos. As narrativas favoreceram a imagem depreciativa da condição deficiente. Lendas como as do Saci-pererê, do Curupira, da Mula sem cabeça e do Negro D'água, entre outras, trazem a figura de seres sobrenaturais com características humanas alteradas por deformações ou acréscimo de características animais ou da natureza e associam esses personagens a situações de amedrontamento ou ameaça a quem deles se aproximar (Figueira, 2021).

O Brasil também foi marcado por um período acentuado no qual a deficiência era associada à doença. Segundo Figueira (2021), essa foi a concepção que predominou em terras brasileiras do Brasil Colônia até as primeiras décadas do século XX. O interesse dos médicos em pesquisar a deficiência, especialmente a intelectual, foi resultado da perspectiva de categorizar e catalogar a anormalidade.

A crença de que os seres humanos se diferenciam geneticamente em relação à inteligência e à capacidade de adaptação; de que as normas comportamentais e as diferenças sociais, econômicas, de raça e classe são derivadas de distinções herdadas e inatas; e de que a sociedade é um reflexo fiel da biologia é fundamentada na premissa do determinismo biológico, pensamento que moldou a cultura ocidental por um longo período de tempo e que também configurou relações sociais de caráter exploratório e excludente. O que antes era entendido no plano sobrenatural passou a assumir um caráter orgânico. A teoria evolucionista aplicada, diretamente, ao plano social, suplantou a base criacionista sem deixar de fazer apologia ao racismo, de estabelecer hierarquias lineares das raças. A fascinação pelos números e pelas medições rigorosas se justificava pelo objetivo de se estabelecer uma verdadeira ciência. A prática da craniometria (medida do crânio e de seu conteúdo) foi adotada como base da objetividade, como critério básico de um estudo científico. O que os cientistas não se davam conta é de que a fundação da ciência está fincada não nos dados, nos números, mas na interpretação criativa e que esta não parte do zero, mas é produto de conceitos e preconceitos sociais (GOULD, 1991).

Em contrapartida, no século XX surgiram algumas teorias sobre a deficiência que buscavam possibilidades que favorecessem o desenvolvimento do indivíduo a despeito do defeito orgânico. Essas correntes foram denominadas eussêmicas (termo que se refere às ocorrências favoráveis em uma doença). Elas apresentam a visão social e histórico-cultural do desenvolvimento. Nesses casos, a deficiência é tratada como um status social adquirido, ou seja, considera-se que algumas diferenças entre os homens são de natureza cultural e não biológicas, que os erros do determinismo biológico foram gerados pelo preconceito social. Tunes e Bartholo explicam que “a deficiência é uma espécie de sentimento que emerge das relações sociais particulares que se estabelecem com essas pessoas” (2006, p.140). Afastando-se da visão naturalista e determinista da deficiência, as perspectivas eussêmicas afirmam que as possibilidades de desenvolvimento do indivíduo vão muito além de sua condição biológica. Com esse enfoque, a teoria histórico-cultural desenvolvida por Vigotski⁶ questiona o conceito de normalidade ao afirmar que

A norma é um conceito puramente abstrato de certa grandeza média dos casos mais particulares e, na prática, não é encontrada em forma pura, mas sempre em certas misturas de formas anormais. Por isso não existem quaisquer fronteiras precisas entre o comportamento normal e o anormal (VIGOTSKI, 2010, p. 379).

Consequentemente, Tunes e Bartholo entendem que a concepção que uma sociedade tem da deficiência determina o lugar social que ocupa a pessoa deficiente nesta sociedade. Para eles,

A deficiência não é, pois, uma condição *a priori* do ser. Ela é forjada no ambiente social de desenvolvimento da pessoa com um defeito biológico, a partir do momento mesmo de sua eleição como ser deficiente, momento esse que desencadeia todo o seu exílio social (2006, p.141).

Se o defeito só se manifesta mediante um desequilíbrio nas relações sociais, pode-se concluir que a deficiência se concretiza como um desvio social. É o caso da cegueira. O cego só se percebe cego no convívio com videntes e em uma sociedade construída para videntes. A necessidade de ver tem um significado prático e pragmático para o cego, não se trata de uma necessidade orgânica, ele só sente seu defeito de forma indireta, nas consequências sociais da cegueira. A criança

⁶ Nas Obras Escolhidas, o nome de Vigotski aparece escrito da seguinte forma: VYGOTSKI. Decidimos padronizar o texto utilizando apenas a forma VIGOTSKI.

surda, com uma deficiência motora ou condição mental diferenciada das demais, passa pela mesma situação. Seu defeito é materializado na inadequação que se apresenta nas relações sociais.

Para Vigotski (2021a), o objetivo geral da escola que atende a crianças com algum tipo de deficiência é o de que elas alcancem um lugar no convívio social para que, dessa forma, sejam reconhecidas. O autor entende que elas são capazes de alcançar o mesmo desenvolvimento que uma criança considerada normal. O diferencial, segundo a teoria histórico-cultural, é que elas se desenvolvem por caminhos distintos, caminhos que confluem para o mesmo ponto que o das crianças comuns, a saber, o emprego psicológico para si dos instrumentos culturais. Em sua concepção, o que acontece é que o defeito provoca a desordem das formas sociais de conduta. Consequentemente, entra em cena o sistema de reações adaptativas ao meio e, então, manifestam-se as modificações desse sistema mediante a reestruturação e substituição dos vínculos e condições sociais com os quais se realiza o processo normal de conduta. Sendo assim, a educação da criança deficiente só pode ser efetivada baseada nos métodos de compensação social de sua deficiência natural. A ênfase de Vigotski é a de que

é tarefa natural da educação de tais crianças estabelecer aquelas reações vitais sumamente importantes para a vida, que poderiam realizar uma adaptação mínima das crianças ao meio, fazer delas membros úteis da sociedade e criar para elas uma vida dotada de sentido e com trabalho (VIGOTSKY, 2010, p. 389).

Mas, apesar dos avanços e progressos alcançados pela humanidade no âmbito científico, tecnológico e humanístico, os discursos fatalistas sobre a deficiência ainda estão presentes, de forma nada sutil, nos ambientes educacionais quando se considera algumas crianças como incapazes de se desenvolver. Essa perspectiva, não tão incomum, revela a submissão à ideologia e às normas sociais institucionalizadas. Tunes e Bartholo (2006) chamam a atenção para a necessidade de desvendar o porquê e o para que se põe em prática determinada concepção da deficiência e lembram que, ao criar um currículo padronizado, a escola oficializa uma estrutura padrão do desenvolvimento psíquico e se utiliza de instrumentos de avaliação para legitimar a ação de quantificar competências.

O conceito de monopólio radical ajuda-nos a entender como a escola se apropria de um significado específico da deficiência para se estabelecer como principal veículo de ascensão social. Esse conceito diz respeito à oferta de apenas um produto, uma instituição, somente um meio de saciar as necessidades humanas básicas, como por exemplo, no caso das ferramentas industrializadas, que se tornam os únicos recursos de inclusão social ou no da locomoção nas grandes cidades, que só é possível mediante o acesso aos meios de transporte; da saúde pública, que depende da oferta de atendimento e medicalização controlados pelo governo; e da educação, que depende da certificação de competências por instituições públicas e privadas que convertem o conhecimento em mercadoria e se tornam instrumento de controle da ascensão social. Nesse caso, o rótulo de deficiente é utilizado como mecanismo de classificação e seleção social e de responsabilização de seu portador pelo seu possível fracasso escolar (TUNES e PEDROZA, 2011).

Nossa sociedade propaga como padrão de normalidade o corpo perfeito, com os cinco sentidos e a capacidade mental em exímio estado de funcionamento e organiza o acesso ao meio social e à cultura com base nesse modelo de ser humano. A ciência é reconhecida como produtora de verdades e submete toda a população às suas exigências, caso o cidadão queira receber o certificado de competente. A razão médica institui o que é apropriado para o estabelecimento de uma sociedade saudável, próspera, aprimorada. Raad e Ximenes alertam para o fato de que

A invasão de todos os espaços e momentos da vida humana pela medicina, transformando os problemas que afligem as pessoas em questões de ordem biológica, normatiza a vida (...) O discurso genérico aplicado pela medicina, estabelecido e reproduzido para todo paciente, baseia-se na presunçosa ideia da existência de uma invariância biológica do homem, bem como de uma invariância das relações sociais. (RAAD e XIMENES, 2011, p.105)

Com o avanço da biotecnologia, a perfeição do corpo passou a ser uma imposição social, um objetivo a ser alcançado. Ela ocupa o espaço que deveria ser dos valores morais e éticos. O ideal do homem biologicamente perfeito legitima a exclusão social e o preconceito contra a diversidade (MEDEIROS e MUDADO, 2010). Mas isso não ocorre por acaso. A relação estabelecida entre perfeição

biológica e capacidade intelectual funciona como medida reguladora das condições de igualdade da vida social, definindo os sujeitos incluídos e os excluídos da esfera da valoração social. Werner Júnior lembra que

o processo de medicalização se encontra vinculado a conteúdos ideológicos, assim como traz as marcas das concepções naturalistas da racionalidade científica moderna ao conceber o psiquismo humano como biologicamente determinado” (2010, p.77).

Sendo assim, a tarefa natural da educação de crianças com algum tipo de defeito, como Vigotski (2010) a determina, é um enorme desafio, se não uma controvérsia, quanto ao seu real papel dentro da proposta de conservação das desigualdades sociais. Tunes alerta que

O sistema educacional está organizado para excluir os que não têm a possibilidade de atingir o que foi estabelecido. A padronização é uma forma de afirmação da normalidade e negação da diversidade” (2011, p. 23).

Sem desconsiderar o trabalho realizado por alguns profissionais extremamente comprometidos com a tarefa de educar crianças com algum tipo de deficiência, o que geralmente encontramos em nosso ambiente escolar é o trabalho voltado para a tentativa de equiparação dos sujeitos por meio de um currículo único, ou a visão de inclusão como oportunidade unicamente de socialização, de convivência social.

Sem a desmistificação da atual concepção da deficiência, do que a gerou e do que tem contribuído para sua manutenção, não se poderá construir uma sociedade de valorização e respeito às diferenças orgânicas e de luta pela igualdade social de todos os seres humanos.

3.1- O conceito de compensação para a teoria histórico-cultural de Vigotski

A teoria da compensação desenvolvida por Vigotski (2021a) teve origem na Psicologia Individual ou Psicologia da Personalidade, criada pela escola do psiquiatra austríaco Alfred Adler⁷. Trata-se de uma psicologia de caráter dialético,

⁷ “Alfred Adler (1870 – 1937). Médico e psicólogo alemão, criador do sistema da psicologia individual. Junto com Freud, trabalhou na interpretação do papel da atração na vida psíquica. O papel central em seu sistema

que entende que o desenvolvimento da personalidade é impulsionado pela contradição. Para essa psicologia, o que define o destino da personalidade não é o defeito em si, mas suas consequências sociais. Vigotski conta que Adler, ao observar os organismos deficientes, percebeu que, pela necessidade de adaptação, eles entram em luta com o mundo exterior e essa luta, assim como é acompanhada de uma elevada morbidade e mortalidade, também apresenta possibilidades de superação. Utilizando o exemplo da vacina que, por meio da inoculação de uma pequena quantidade de bactérias ou vírus, estimula o organismo a produzir anticorpos contra o germe que lhe foi injetado, Adler descreveu o processo de compensação como o desejo de lutar contra um defeito orgânico que cria dificuldades de adaptação social, como resultado da busca por mecanismos para superar o defeito e alcançar o desenvolvimento desejado.

Sendo assim, para a Psicologia Individual, o defeito ou a inadequação não se define somente pelos aspectos negativos, mas também pelo estímulo à compensação, o desejo de alcançar valoração social. É o que Adler chamou de transformação dialética da insuficiência. Para esse autor, o caminho para a compensação do defeito orgânico seria o sentimento subjetivo de inferioridade e o desenvolvimento de atitudes orientadas a ocupar determinada posição social, levando-nos a concluir que a fonte da compensação estaria na inadequação da criança ao mundo social em que vive. A teoria da compensação também se beneficiou das ideias e concepções do filósofo e psicólogo alemão Teodoro Lipps⁸, que desenvolveu a lei geral da atividade psíquica, denominada de Lei do Represamento. Segundo ela, quando um fato psíquico é interrompido ou inibido, ou ainda, se, durante o processo de desenvolvimento psíquico, aparece um elemento estranho, nesse ponto ocorre uma inundação, podendo, com o acúmulo de energia, vencer-se o retardo ou ocorrer um caminho isotrópico (VIGOTSKI, 2021a).

Partindo, assim, das ideias de Adler e Lipps, Vigotski (2021a) desenvolveu o conceito de compensação concordando que, juntamente com o defeito, também estão dadas as possibilidades compensatórias para superá-lo, acrescentando que essas possibilidades devem ser incluídas no processo educativo como sua força

psicológico é ocupado pelo problema da compensação, interpretado como um mecanismo universal da atividade psíquica do homem (Notas da edição russa. VIGOTSKI, 1993, p. 442).

⁸ Theodor Lipps (1851- 1914): Filósofo Alemão, professor universitário que se ocupava com as concepções da arte e da estética, concentrando grande parte de sua filosofia em torno dessas questões.

motriz. Além das forças naturais do desenvolvimento, o educador deve entender também em que se baseia a peculiaridade do desenvolvimento de cada criança e a forma de organização das ações exteriores que opera a seu favor, a fim de alcançar a plena validade social.

Para o esclarecimento de sua teoria, Vigotski (2021a) apontou as fragilidades que percebeu nas ideias de Adler e Lipps. Ele observou que a afirmação de que junto ao defeito estão dadas as forças para superá-lo pode levar à conclusão de que todo defeito se caracteriza como um bem. Por isso, esclareceu que a compensação pode ou não ser bem-sucedida e, no caso de fracasso, a pessoa se refugia na enfermidade e se entrega às consequências sociais geradas pelo defeito, mediante uma luta defensiva com a ajuda da enfermidade. Outra fragilidade diz respeito à possibilidade de valorização mística cristã do defeito e do sofrimento. Quando Vigotski descreveu sua concepção sobre o processo de compensação, deu ênfase ao fato de que não valoriza o sofrimento e que seu foco está na superação das consequências sociais do defeito, na rebelião contra os impulsos de energia originários da debilidade. Por último, diferenciou a teoria da compensação da teoria biológica da compensação dos órgãos – ou teoria do vicariato dos órgãos dos sentidos –, que defende que as relações entre esses órgãos são diretamente equiparadas às relações entre os órgãos gêmeos, ou seja, assim como um rim compensa o que está enfermo, o tato e o ouvido compensariam a visão perdida. Vigotski (1997) esclareceu que existe mesmo um grau de verdade nessa teoria, mas ela se explica com a compreensão de que qualquer defeito não se limita à perda isolada de uma função, mas gera a reorganização de toda a personalidade, colocando em vigência novas forças psíquicas. Segundo ele, a compensação se determina por duas forças: o ângulo de divergência entre a inadaptação da criança e as exigências sociais que sua educação lhe impõe e o fundo compensatório, as riquezas e diversidade de funções, ou seja, as forças intactas da psique.

(...) o defeito implica uma dupla influência no desenvolvimento da criança. Por um lado, é uma insuficiência e atua diretamente como tal, criando prejuízo, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, precisamente devido a que o defeito cria obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e altera o equilíbrio normal, serve de estímulo de desenvolvimento de caminhos confluentes, de adaptação, ao desenvolvimento de funções substitutivas ou sobreestruturadas, que tendem a compensar a

insuficiência e a introduzir uma nova ordem em todo o sistema de equilíbrio alterado (1997, p. 187).

Outra observação feita pelo autor é que, se para ocorrerem os processos compensatórios do desenvolvimento for imprescindível a tomada de consciência pela criança de suas carências, como declarava a escola de Adler, a criança com retardo⁹ mental não teria a possibilidade de desenvolver tais processos, justamente por sua dificuldade de exercer a autocrítica. Para Vigotski (1997), a fonte dos processos compensatórios encontra-se nas dificuldades objetivas em que a criança esbarra em seu processo de desenvolvimento. Esse processo não depende somente do caráter e da gravidade da deficiência, mas também das dificuldades para as quais leva o defeito do ponto de vista da posição social da criança. Segundo a teoria histórico-cultural, a possibilidade de uma compensação bem-sucedida é proporcional à vida social coletiva da criança, na qual se encontra o material para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança com alguma deficiência não está condicionado ao defeito, de forma primária, pois tais funções não se realizam por via direta, como o caso de uma criança surda-muda que, mesmo sem a percepção auditiva, mediante a fala por sinais e a fala escrita, pode desenvolver o pensamento por conceitos, a memória lógica, a atenção voluntária, etc. As maiores possibilidades de desenvolvimento da criança com algum tipo de defeito se encontram no campo das funções superiores. Os processos elementares são menos educáveis, menos dependentes, em sua estrutura, das influências externas e do desenvolvimento social da criança. Os sintomas primários são os mais prejudicados pelo defeito, enquanto o desenvolvimento incompleto das funções superiores, geralmente, é resultado do exílio da criança do convívio social. A retirada da coletividade ou as barreiras existentes para relacionar-se socialmente é o que constrange o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 2021a).

Para Vigotski (2021a), é a vida social coletiva da criança com uma deficiência, a convivência com a pluralidade de formas de desenvolvimento e a sociabilidade de sua conduta que fornecem o material para a construção das funções superiores,

⁹ Empregamos o termo retardo, tal e qual foi empregado pelo autor, em respeito ao sistema teórico por ele elaborado e fiel aos conceitos que examinou e os que criou.

fruto do desenvolvimento compensatório. Todavia, o quadro da realidade em que a criança está inserida não se cria somente sobre as bases de sua percepção direta, mas sobre as bases da experiência racionalmente reelaborada que se torna tanto mais rica quanto mais for diversificada tal experiência.

Ao mencionar o fato de que a escola auxiliar de sua época encontrava-se carente de orientações teóricas e de fundamentação científica, Vigotski (1997) apontou a necessidade de estudos para encontrar formas de otimizar as ações práticas que superassem o atraso, que apresentassem enfoque positivo em relação às crianças com deficiência, ou seja, desvendassem as leis que regem seu desenvolvimento. Para essa tarefa, ele indicou a necessidade de investigar a estrutura e a dinâmica do defeito em seu conjunto e os processos que levam à sua superação, à luta contra ele. O autor constatou que a base do estudo do desenvolvimento da criança com algum tipo de deficiência é a mesma do desenvolvimento da criança normal, mas as leis do desenvolvimento de qualquer criança, únicas por sua essência e seus princípios, adquirem uma expressão concreta e específica na criança com defeito. O importante para o educador é conhecer como essa criança se desenvolve, saber que enfermidade tem e o lugar que a insuficiência ocupa em seu sistema de personalidade e as reestruturações que ali estão sendo operadas. A investigação das regularidades e das manifestações específicas das funções psíquicas superiores que ocorrem na criança com defeito orgânico seria, assim, a única forma de entender o seu processo de desenvolvimento.

Referindo-se à deficiência intelectual, o autor resumiu alguns dos resultados de seus estudos dizendo que, nesses casos, não lidamos com uma totalidade simples e homogênea. O desenvolvimento da criança demonstra que os sintomas que nela se manifestam não podem ser postos em um mesmo plano. Para explicar seu pensamento sobre a natureza do problema, Vigotski (1997) comparou a teoria intelectualista de Kurt Lewin¹⁰ com a teoria voluntarista de Edouard Seguin¹¹. De acordo com o pensamento deste último, a maior insuficiência da criança com deficiência intelectual está na falta de vontade, enquanto que Lewin reduz todo

¹⁰ Kurt Lewin (1890- 1947): Psicólogo alemão, criador da *Teoria de Campo*.

¹¹ Edouard Seguin (1812 – 1880): Médico e educador francês lembrado por seu trabalho com crianças deficientes na França e nos Estados Unidos.

problema ao grau de incapacidade intelectual. Vigotski partiu das ideias e experimentos de Lewin para desenvolver sua própria concepção sobre a natureza do defeito em questão. O autor não concordou com a dissociação entre intelecto e afeto e concluiu que o ato intelectual não é metafisicamente invariável, que não permanece igual durante todo o curso do desenvolvimento. A concepção de Vigotski é de que existe uma regra dialética que

(...) no curso do desenvolvimento a causa e o efeito trocam de lugar, que as formações psíquicas superiores, uma vez surgidas sobre a base de certas premissas dinâmicas, exercem influência inversa nos processos que a geraram, que, no desenvolvimento, o que é inferior é substituído pelo que é superior, que, no desenvolvimento se modificam não só as funções fisiológicas em si, mas em primeiro lugar trocam-se os nexos e as relações interfuncionais entre os processos singulares, em particular entre o intelecto e o afeto (1997, p.262).

Vigotski (1997) demonstrou, ainda, que o erro fundamental do voluntarismo e do intelectualismo é o mesmo, a saber, o de isolar as condições de desenvolvimento – seja do intelecto ou da vontade – das condições reais de existência da criança e não as submeter à modificação alguma no decorrer do desenvolvimento. Ao contrário, ele considerou a existência da unidade entre os processos afetivos e intelectuais como núcleo correto da teoria dinâmica da deficiência intelectual. Assim, as relações entre intelecto e afeto são, para Vigotski, o ponto principal desse problema, não se tratando de desviar a esfera intelectual para a afetiva, mas elevar a visão metafísica e isolada do intelecto e do afeto, reconhecendo seus vínculos internos e sua unidade como um processo e não como um resultado.

Assim como a personalidade, Vigotski (1997) considerou que o afeto e o intelecto formam um todo único, mesmo não sendo uma unidade homogênea e simples, mas diversa e complexa. Ambos são causa e efeito uma da outra e se desenvolvem dialeticamente. O autor enfatizou a necessidade de se investigar em que consiste a deficiência do intelecto pelo fato de haver a possibilidade de substituição e compensação de suas funções. Ele aproveitou os resultados das investigações de Lipmann¹² e Stern¹³ baseadas no critério de intelecto prático –

¹² “Lipmann, Otto (1880-?). Psicólogo e psicotécnico alemão, partidário da teoria da inteligência especial. Vigotski destacou que, em oposição aos difundidos métodos quantitativos, Lipmann promulgou a ideia de uma caracterização qualitativa da idade intelectual da criança, fato de suma importância do ponto de vista do processo de compensação (Notas da edição russa. VIGOTSKI, 1997, p. 37).”

habilidade de utilizar ferramentas convenientemente sem recorrer à consciência – e concluiu que, pelo fato de o intelecto prático combinar-se em distintos graus com outras formas de intelecto, criando situações singulares de desenvolvimento, está nele o ponto de aplicação da compensação, pois o desenvolvimento intelectual perde o caráter de desenvolvimento estritamente quantitativo, de aumento gradual da atividade mental, e passa a ser entendido como transição de um tipo qualitativo a outro, como uma cadeia de metamorfose.

Para Vigotski (2021b), o problema fundamental da defectologia encontra-se justamente no desenvolvimento cultural da criança deficiente. Na formação social da personalidade da criança normal, o desenvolvimento orgânico se realiza em um meio cultural e transforma-se em um processo biológico historicamente determinado, enquanto que, na criança acometida por um defeito não se observa essa fusão, pois a cultura se criou em condições de certa estabilidade orgânica. Assim, o defeito cria algumas dificuldades para o desenvolvimento orgânico e outras para o cultural. A capacidade de usar as funções psicológicas naturais e dominar psicologicamente as ferramentas culturais é o que essencialmente determina o tipo de desenvolvimento cultural da criança com deficiência. Adotando o ponto de vista de A. Binet¹⁴, Vigotski concluiu que a maioria das funções psicológicas pode ser simulada, substituída por outras semelhantes em suas funções, mas de diferentes naturezas, como o caso da utilização de memória artificial.

Outro exemplo que demonstra a possibilidade de desenvolvimento das funções superiores pelas vias culturais é o da fala em crianças surdas ou cegas. Certamente, não é possível que crianças surdas aprendam a fala por meio da audição, ou que crianças cegas aprendam a linguagem escrita por meio da visão. Contudo, os instrumentos culturais de conduta como o braille e a língua de sinais são meios que podem levar ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores e ao desenvolvimento cultural. E, assim, “a cultura nivela a diferença de capacidade e o

¹³ “Stern, William (1871- 1938). Psicólogo alemão. Trabalhou no campo da psicologia infantil e diferencial. Vigotski destacou a concordância de seus critérios com o enfoque de Stern do processo de desenvolvimento infantil e a fecundidade das opiniões de Stern sobre o ‘duplo papel do defeito’ (Notas da edição russa. VIGOTSKI, 1997, p. 36).”

¹⁴ “Alfred Binet. (1857 – 1911). Psicólogo francês, foi um dos pioneiros da investigação experimental das funções psíquicas superiores, concretamente, do pensamento e da memória. Seus últimos trabalhos foram de grande importância para Vigotski (ver O problema do desenvolvimento cultural da criança. *Revista de Pedagogia*, 1928, 1). Especialista em testes estimativa do desenvolvimento mental (Notas da edição russa. VIGOTSKI, 1993, p. 367).”

desenvolvimento cultural converte em histórica a superação natural de um desenvolvimento orgânico incompleto” (VIGOTSKI, 1997, p.187). Os processos psicológicos naturais são culturalmente reconstruídos e desenvolvidos na formação dos processos psicológicos superiores que, por sua vez, são definidos nas relações sociais que se tornam relações sociais internalizadas, o que leva a essência humana a ser o conjunto de suas relações sociais, que condicionam o seu desenvolvimento.

Vigotski (1997) apontou, ainda, que é bastante criativo o processo de compensação de um defeito orgânico. As dificuldades que enfrentam a criança com tipo biológico incomum impulsionam o processo de imaginação. Ele verificou que a criança que possui um defeito orgânico tem possibilidade de manifestar poder criativo em seu processo de desenvolvimento, mas advertiu que, juntamente com as orientações internas do processo de criação, estão a dependência do meio, das condições materiais, dos estímulos externos e da organização do ambiente de maneira que propicie condições para a ação criadora.

O autor soviético (2018b) esclareceu que nosso cérebro, por ter como atributo a plasticidade, em situações de estímulos suficientemente fortes ou repetitivos, pode modificar sua estrutura, pode conservar a experiência anterior e facilitar sua reprodução e até mesmo desenvolver a atividade combinatória ou criadora que resulta na criação de novas imagens ou ações que não pertenciam às ações anteriores da experiência pessoal. Um exemplo disso é a atividade da brincadeira de faz-de-conta, na qual

(...) esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorrem na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas (VIGOTSKI, 2018b, p. 18).

Para o autor, a riqueza e a diversidade da experiência contêm em si elementos afetivos, ou seja, tanto o pensamento quanto o sentimento movem a criação humana. Outro fator que move o processo de criação é a necessidade de se adaptar ao meio

Se a vida ao seu redor não o coloca diante de desafios, se as suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então não haverá qualquer base para a emergência da criação (VIGOTSKI, 2018b, p. 42).

Diante do exposto, encontramos a força determinante da educação da criança deficiente, com base na teoria histórico-cultural, na influência das condições sociais, no reconhecimento das peculiaridades do desenvolvimento de cada criança e, a partir daí, na organização do meio de forma que este possibilite o encontro de caminhos confluentes para o desenvolvimento e para a superação do defeito.

Logo, os processos compensatórios de crianças com desenvolvimento psicológico atípico só podem ser compreendidos na perspectiva da

(...) ideia de adaptação sob a forma de compensação social como um dos processos subjacentes ao processo de individuação, de formação da personalidade social. Trata-se de uma psicologia do homem concreto, portanto, singular e não de uma psicologia que entende o homem como uma ficção abstrata enunciada num padrão (TUNES, 2017, p.84).

4. Produções científicas sobre o processo de compensação da deficiência

*Até cortar os próprios defeitos
pode ser perigoso.
Nunca se sabe qual é o defeito
que sustenta nosso edifício inteiro.*
Clarice Lispector

Em seus escritos sobre a defectologia, Vigotski (1997) apresentou a ideia de que o desenvolvimento cultural das crianças possibilita a compensação do defeito biológico. Essa compensação, segundo o autor, se realiza por caminhos distintos aos percorridos por crianças sem comprometimento físico ou psíquico, os quais, contudo, podem conduzir aos mesmos objetivos. De acordo com Vigotski, a tarefa de quem educa uma criança com deficiência é “encontrar as formas ideais de ações práticas para resolver a tarefa histórica de superar realmente o atraso mental” (p.132).

Assim, cabe ao educador identificar os desafios surgidos durante o desenvolvimento da criança com deficiência. Essa descoberta exige, entre outros pontos, que se avalie a dinâmica do atraso mental e que sejam criadas alternativas favoráveis à compensação do defeito. Vigotski considera que é a criança, ao se utilizar das ferramentas oferecidas, quem superará suas dificuldades em busca de se adaptar ao mundo. Para permitir tal desenvolvimento, é necessário um olhar atento às manifestações da criança, suas vivências, seu ambiente social de desenvolvimento e suas relações de convivência.

Essa concepção provoca uma reflexão sobre processos educativos que, estruturados pela lógica dos resultados e do alcance de metas, desconsideram trajetórias individuais de desenvolvimento. Os processos compensatórios não se subordinam à organização de conteúdos por idade, série, sequência cronológica ou nível de dificuldade. Na maioria das vezes, o ensino de crianças diagnosticadas com algum defeito biológico é pautado por adaptações curriculares que diminuem o conteúdo apresentado e selecionam atividades pouco desafiadoras. Sob este método, as crianças são tratadas como se possuíssem uma essência diferente das demais.

Para Vigotski (2021a), tal modelo de educação enfatiza as incapacidades e carências da criança, deixando em segundo plano as características positivas que viabilizam sua inserção social e desenvolvimento rumo à vida adulta. O mais comum é a escola tratar o aluno com deficiência com compaixão, pena e, ao mesmo tempo, com indiferença. Dessa maneira, as condições específicas necessárias ao desenvolvimento da criança são negligenciadas, o que demonstra o preconceito quanto à sua capacidade de participar das relações sociais. Vigotski defende que crianças com deficiência sejam educadas ao lado de outras crianças, em um sistema que valorize o ambiente coletivo e a variedade de formas de desenvolvimento.

É crescente a demanda por informações sobre as consequências das deficiências físicas e psíquicas no desenvolvimento social da criança. Essa busca, conforme constatamos em nossa vida profissional, tem aumentado conforme aumentam as exigências por determinado modelo de conduta em sociedade, que preza pela padronização dos conhecimentos a serem adquiridos e torna-se cada vez mais presente no ideário do homem perfeito. A escola, como instituição de manutenção dos saberes adquiridos pela humanidade, estabelece um cronograma linear de informações que devem ser memorizadas e reproduzidas na íntegra pelos estudantes. Nem todos os alunos, contudo, respondem de forma positiva a essa exigência. Por motivos diversos, algumas crianças não entendem ou não se submetem à dinâmica escolar de padronização, o que as leva a questionar as razões de tal premissa. Na maioria das vezes, a deficiência é apresentada como justificativa do fracasso escolar e, nesse caso, a ciência costuma ser usada para desvendar o que a criança traz em sua essência que inviabiliza o alcance do modelo de indivíduo desejado pela sociedade.

No ambiente escolar, determinadas condições são entendidas como intrínsecas às crianças, que acabam por incorporar o arsenal de condutas que se espera delas. Trata-se de termos específicos que se propõem a descrever a constituição da pessoa, tais como transtorno do espectro autista, síndrome de Asperger, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, transtorno opositor desafiador, síndrome de Down, dislexia, disgrafia, discalculia (que pode ser léxica, verbal, gráfica, operacional, practognóstica ou ideognóstica), déficit do processamento auditivo, deficiência intelectual, etc. Essas terminologias

popularizaram-se: com uma pesquisa online, qualquer pessoa, mesmo que não tenha nenhum conhecimento na área da educação, da psicologia ou da medicina, encontra receitas sobre como diagnosticar os déficits de aprendizagem.

Para além de tais nomenclaturas, a ciência tem examinado sintomas comuns em crianças com alteração cromossômica, com má formação, que tiveram traumas durante o parto, que sofreram danos neurológicos ou outros fatores que modificaram sua forma de desenvolvimento. Um diagnóstico comum em crianças que apresentam alterações em sua formação biológica é a deficiência intelectual, sempre vinculada ao atraso no desenvolvimento psíquico. Entretanto, as informações encontradas nas pesquisas sobre o que é a deficiência ou atraso intelectual são bastante superficiais. Fala-se muito no tema, mas sem buscar a sua origem, sua formação e, principalmente, sua superação. Dada a relevância do conceito de compensação da deficiência para a educação, nos parâmetros da perspectiva histórico-cultural, entendemos como indispensável para a proposta de pesquisa em questão a averiguação de algumas produções científicas já desenvolvidas sobre o tema. Sendo assim, efetuamos uma busca sobre o estado da arte no repositório online brasileiro da Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT), no Portal de Periódicos da CAPES, e na base de dados da Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO). Constatamos que, passado quase um século da morte de Vigotski, pouco se avançou no entendimento do que são e como se dão os processos compensatórios em crianças com desenvolvimento psicológico atípico.

Os desafios postos pelo autor soviético ainda são válidos e atuais. Com o intuito de dirigir nossa busca pelos textos de interesse, optamos por sete termos, a saber: compensação e deficiência; compensação, deficiência e educação; compensação e deficiência intelectual; compensação e síndrome de Down; compensação, síndrome de Down e educação; compensação e ensino especial; e, por último, compensação, desenvolvimento atípico e educação. A verificação dos resultados oriundos da busca, para saber se eles correspondiam à perspectiva histórico-cultural e se tratavam do contexto da educação, deu-se mediante a consideração da leitura do título do texto, do resumo e das palavras-chave.

Dos cerca de oitenta resultados analisados, entre artigos, dissertações e tese, poucos abordam o assunto no contexto da educação. Mesmo dentro deste conjunto restrito, grande parte aborda o conceito de compensação em um âmbito que não o da compensação social do defeito. Partimos agora para a apresentação dos textos que consideramos mais representativos e fazem alusões ao tema de nosso interesse (ver Planilha 1, Anexos 1, 2 e 3; Planilha 2, Anexos 1 e 2).

Na tese intitulada “Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural” de Débora Dainez, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 2014, a autora apresenta sua concepção sobre a teoria geral do desenvolvimento de Vigotski. Trata-se, segundo a autora, de uma constelação em que a compensação constitui uma das partes. Dainez (2014) questiona o que estamos chamando de compensação e como esse conceito marca o modo de conceber o desenvolvimento humano de um organismo lesado. Para responder a essa pergunta, ela se apoia nos estudos de García e Beatón¹⁵ (2004), Fichtner¹⁶ (2010), Kozulin e Gindis¹⁷ (2007), Akhutina¹⁸ (2002a, 2002b, 2008) e Akhutina e Pylaeva¹⁹ (2012), comparando as produções destes acadêmicos às ideias de Vigostki.

A pesquisadora analisa os autores e sustenta que, embora García e Beatón (2004) defendam que a assimilação social é propulsora da compensação, a compensação é restrita por eles ao plano sensorial lesado. No caso de Fichtner (2010), o autor postula que a deficiência se submete a parâmetros produzidos por determinada sociedade. Segundo observa Dainez, Fichtner associa o conceito de

¹⁵ GARCÍA, M.T.; BEATÓN, G.A. *Necessidades educativas especiais: desde o enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Linear B, 2004.

¹⁶ FICHTNER, B. *Introdução a abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores*. 2010.

¹⁷ KOZULIN, A.; GINDIS, B. Sociocultural theory and education of children with special needs - from defectology to remedial pedagogy. In: DANIELS, H.; COLE, M; WERTSCH, J. (orgs.). *The Cambridge Companion to Vygotsky*, Cambridge University Press, 2007, p.332-362.

¹⁸ AKHUTINA, T. *Diagnóstico y corrección de la escritura*. Revista Española de Neuropsicología 4, v.2, n.3, p.236-261, 2002a.

AKHUTINA, T. V. L.S. Vigotsky y A. R. Luria: *la formación de la neuropsicología*. Revista Española de Neuropsicología, 4, v.2, n.3, p.108-129. 2002b.

AKHUTINA, T. *Neuropsicología de la edad escolar: Una aproximación histórico-cultural*. Acta Neurol Colomb, v.24, n.2, p.17-30, 2008.

¹⁹AKHUTINA, T.V.; PYLAEVA, N.M. *Overcoming learning disabilities: a Vygotski an Lurian neuropsychological approach*. Cambridge University Press, 2012.

compensação à condição de subordinação aos ideais desta sociedade. Já Kozulin e Gindis (2007), de acordo com a autora, viram uma interseção entre o enfoque de Vigotski e as ideias do psicólogo Reuven Feuerstein²⁰. Ela explica que, enquanto para Vigotski a apropriação de instrumentos culturais e simbólicos é critério de desenvolvimento cultural, para Feuerstein é a qualidade das mediações prestadas pelos membros da família e da comunidade que se concretizam nas experiências de aprendizagem. Quanto aos estudos de Akhutina (2002a, 2002b, 2008) e de Akhutina e Pylaeva (2012), Dainez aponta que eles procuram relacionar as ideias de Vigotski às de Luria²¹, formulando o que Akhutina chama de Neuropsicologia Contemporânea. Segundo esta postulação, os métodos de superação das dificuldades de aprendizagem se encontram no contexto da clínica e da escola, sendo três os princípios básicos que poderiam solucionar o enigma da compensação: a gênese social das funções psicológicas superiores, a sua estrutura sistêmica e a sua localização dinâmica.

Dainez (2014) considera que as ênfases e os argumentos de Kozulin e Gindis (2007), de Akhutina (2002a, 2002b, 2008) e de Akhutina e Pylaeva (2012) se aproximam mais do modo como ela compreende as proposições de Vigotski. Ela explica que Akhutina e Pylaeva focalizam o funcionamento das funções psicológicas e dos processos cerebrais, enquanto Kozulin e Gindis ressaltam a questão dos instrumentos culturais e da mediação do outro. A autora busca compreender a problemática da produtividade do conceito de compensação utilizando-se das ideias de Vigotski e de Adler.

Na segunda parte do texto, a autora se volta à história da educação especial no Brasil, descrevendo o contexto da construção da pesquisa, as variáveis que influenciaram na escolha da escola e das crianças que estiveram no foco de sua análise. Dainez (2014) trata do conceito de compensação e da complexidade das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no processo de educação institucionalizada. Além disso, problematiza o conceito de compensação em um

²⁰ Reuven Feuerstein- (Botoşani, Romênia, 21 de Agosto de 1921 - Jerusalém, Israel, 29 de Abril de 2014). foi um professor e psicólogo judeu-israelense, criador da Teoria da modificabilidade cognitiva estrutural (MCE), a teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada (MLE), e o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Reuven_Feuerstein>. Acesso em: 26/08/2021.

²¹ Alexander Romanovich Luria: (16 de julho de 1902 — Kazan, 14 de agosto de 1977) Médico e psicólogo fundador da neuropsicologia soviética. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Alexander_Luria> Acesso em: 26/08/2021.

contexto de inclusão escolar que atende a determinações e regulamentações que desconsideram as singularidades do desenvolvimento de cada criança.

Em suas considerações finais, a autora enfatiza que a variedade de sentidos de inclusão, de deficiência e de desenvolvimento existente nas esferas da sociedade interfere diretamente no conceito de compensação. Isso, segundo a autora, põe em xeque o atendimento educacional oferecido às crianças com deficiência: por que razão, como, onde e quais crianças incluir no sistema regular de ensino? E quanto à socialização, tão defendida entre os profissionais de educação, é esse o objetivo principal da inclusão?

Para a autora, o conceito de compensação não se relaciona à aprendizagem de conteúdos curriculares, mas à mudança nas condições de sustentação do organismo lesado, de forma a transformar estes parâmetros e, conseqüentemente, a pessoa. Apesar de assumir esse viés, Dainez (2014) entende a importância da proposta de socialização da criança com deficiência – do ponto de vista da conscientização e superação de preconceitos, sem que se desconsidere a necessidade do trabalho de ensino com elas. Para a autora, “além de socializar, é imprescindível criar condições para educar, ensinar/instruir, promover desenvolvimento e formas outras de participação da pessoa com deficiência na cultura” (p.120). A proposta de inclusão promulgada pelas secretarias de educação brasileiras desconsidera, segundo Dainez (2014), as demandas produzidas pela diversidade de formas de desenvolvimento, o que distancia a educação da perspectiva histórica e cultural orientada ao desenvolvimento humano.

Outra tese que trata do conceito de compensação é a de Daniela Leal, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Psicologia da Educação, da Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 2013, intitulada “Compensação e cegueira: um estudo historiográfico” e, em 2015, publicada em formato de livro. A autora trata da compensação no desenvolvimento da pessoa cega. Seu interesse pelo tema advém de sua prática profissional na docência do ensino superior a alunos deficientes visuais, remetendo sua pesquisa à fase adulta. Para tanto, ela optou por uma abordagem de cunho histórico, buscando o conceito de compensação nos antecedentes da formulação de Vigotski até chegar às discussões propostas por ele.

Inicialmente, Leal discorre sobre a trajetória histórica pela qual passou a concepção da deficiência. Depois, a autora apresenta os conceitos de compensação desenvolvidos por Adler e Vigotski e a influência deles sobre a educação da criança com deficiência. Entretanto, a autora não desvincula o conceito de compensação formulado por Vigotski do conceito de Adler. Ela os menciona como se fossem equivalentes, sem levar em conta as fragilidades que Vigotski aponta na teoria desenvolvida por Adler. Leal caracteriza o conceito trazido por Vigotski como um processo que valoriza as capacidades da pessoa com deficiência em vez de priorizar suas limitações. Entende que o conceito de compensação do defeito orgânico possibilita à pessoa cega se desenvolver por meio de suas relações sociais. O meio social, neste caso, é um suporte no desenvolvimento da pessoa com deficiência visual. Leal considera a teoria da inferioridade valiosa às práticas educativas voltadas às crianças com deficiência. De acordo com a autora,

Com a incorporação da teoria da inferioridade de Adler e o uso de seus conceitos de compensação e supercompensação aplicados às práticas educativas, visando não somente uma compensação do defeito, mas uma compensação social, cultural, permitiu-se criar novos caminhos para que as crianças com algum tipo de deficiência superassem as concepções indicadas anteriormente e se desenvolvessem adequadamente. (LEAL, 2013. p. 148).

Leal também contraria outro aspecto da teoria histórico-cultural do desenvolvimento: o de que a educação é responsável por criar a compensação da insuficiência física da criança cega. Este raciocínio atribui ao meio social a responsabilidade total pelo processo compensatório de um defeito orgânico.

A tese de doutorado de Souza (2019), “Compensação e emoções de pessoas com deficiência intelectual em posições valorizadas socialmente”, aborda, além da compensação, o estudo das emoções de pessoas defectivas. A autora realizou dois estudos de caso com jovens que possuem síndrome de Down. Ambos são conhecidos em suas comunidades e vistos como exemplos de superação de dificuldades e preconceitos, concluíram o ensino médio e estão incluídos em atividades socialmente valorizadas. O trabalho defende a hipótese de que a compensação é resultado de processos emotivos, que surgem nas relações interpessoais em ambiente de coletividade e diversidade de formas de funcionamento psíquico.

Souza (2019) elabora sua fundamentação teórica com base nas ideias de Vigotski (1997) e Adler²² (1967) sobre a possibilidade da criança com atraso mental desenvolver suas funções psíquicas superiores tanto quanto as crianças normais, por caminhos confluentes. Sua hipótese, no entanto, pressupõe a separação entre as emoções e o intelecto, o que contraria a teoria histórico-cultural segundo a qual o afeto e o intelecto formam a unidade básica da consciência (VIGOTSKI 1997). A autora relaciona o conceito de compensação com a mediação e a zona de desenvolvimento proximal, o que ela chama de pressupostos da teoria histórico-cultural, algo que também não corresponde às teorias de Adler e Vigotski²³. Também não há menção, no trabalho da autora, às diferenças nas teorias Adler e Vigotski, o que permite ao leitor acreditar que não há divergências entre elas. Souza (2019) se apropria, ainda, dos estudos de Akhutina e Pylaeva²⁴ (2012) sobre a neuropsicologia atual, afirmando terem base na teoria de Vigotski, para corroborar a concepção do intelecto humano como um todo único, passível de modificação mediante influência da experiência vivenciada.

Como conclusão, Souza (2019) considera que a escolarização dos envolvidos em instituições de ensino regular, convivendo com pessoas com desenvolvimento típico, foi um dos fatores que os motivou a investirem na conclusão do ensino formal, por perceberem o valor socialmente agregado a ele.

A autora aponta a fixação em atividade como característica da síndrome de Down. Segundo a autora, o portador dessa síndrome apresenta dificuldade em trocar de atividade e carece de flexibilidade cognitiva. Essa condição, somada à maneira harmoniosa de se relacionar com seus pares, se torna um fator de promoção da compensação. Por fim, Souza (2019) relata que a convivência com outras pessoas com síndrome de Down possibilitou aos participantes desenvolverem relações sexualmente afetivas, o que os encorajou a se manterem ativos socialmente, buscando oportunidades de trabalho, estudo e inserção em novos ambientes.

²² Adler, A. *A ciência da natureza humana*. São Paulo: Nacional, (1967).

²³ Nas últimas traduções de textos de Vigotski do original russo para o português, o termo “zona de desenvolvimento proximal”, foi substituído por “zona de desenvolvimento iminente”, por ser considerado mais adequado à ideia do autor de algo que, não somente está próximo, mas está em vias de acontecer.

²⁴ Akhutina, T. V., & Pylaeva, N. M. *Overcoming learning disabilities: A VygotskianLurian neuropsychological approach*. New York: Cambridge University Press, (2012).

Quanto à dissertação “Habilidades em crianças e adolescentes com dificuldades para aprender – cinco estudos de caso”, de Souza (2015), defendida junto à Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, o trabalho traça um paralelo entre o conceito de deficiência intelectual estabelecido pelos órgãos oficiais (Organização Mundial de Saúde; Associação Psiquiátrica Americana; Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento) e o conceito de compensação desenvolvido por Vigotski. O intuito da comparação é identificar habilidades sociais e cognitivas em crianças e adolescentes com dificuldades escolares. Souza (2015) selecionou cinco crianças entre seis e dezesseis anos de idade que, ao serem submetidas ao teste de avaliação WISC-IV, apresentaram QI inferior a 70, resultado que foi considerado o nível de desenvolvimento real dos participantes. Por meio de estudos de caso, a autora se propôs a buscar indicadores do desenvolvimento potencial dos envolvidos na pesquisa.

Observando o papel da influência dos adultos para o desenvolvimento da criança, a pesquisadora observou que o planejamento de intervenções apropriadas depende não apenas da identificação dos modelos de influência. Segundo Souza (2015), é necessário também considerar o contexto em que ocorre a veiculação e apropriação dos conhecimentos. Em suas considerações, a autora relatou a observação de ações tanto da família quanto da escola que, na ocasião, limitaram ou favoreceram o desenvolvimento da criança ou adolescente. A pesquisa enfatizou a possibilidade de que o desenvolvimento da pessoa ocorre por meio de fatores específicos, que também influenciam na qualidade das relações entre as pessoas, fenômeno chamado de compensação sociopsicológica.

Consideramos problemáticos alguns conceitos e procedimentos utilizados pela autora. Um deles é o de desenvolvimento potencial, algo que não pertence à teoria histórico-cultural. Vigotski (2021) utiliza o termo “zona de desenvolvimento iminente” para indicar a distância entre o nível de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento possível da criança. Trata-se de funções que se encontram em estágio embrionário, prestes a amadurecer e, portanto, encontram-se na zona de desenvolvimento iminente. Desde que conte com a orientação do adulto ou em colaboração com seus pares, a criança em tais condições será capaz de realizar tarefas de forma eficiente e, em um futuro próximo, poderá fazê-lo de forma

independente. Outro fator que nos preocupa é a valorização dos instrumentos de medição de inteligência e manuais de avaliação do funcionamento cognitivo e adaptativo da criança com uma deficiência, afastando os estudos da teoria histórico-cultural de Vigotski.

A dissertação de Deitos (2000), intitulada “As novas tecnologias e os cegos em situações interativas e a compensação social”, defendida junto ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – Universidade Planalto Catarinense – trata da inclusão da pessoa cega no sistema regular de ensino e as implicações das tecnologias para as dimensões objetivas e subjetivas de sua vida. O trabalho parte das ideias de Vigotski sobre as consequências primárias da deficiência (aquelas que prejudicam as funções elementares) e as consequências secundárias (de origem social) para o desenvolvimento cultural do homem. O desenvolvimento ocorre, segundo o texto, por meio de interações sociais, o que torna possível a compensação do defeito.

Deitos (2000) investiga as razões de uma grande parcela da comunidade cega para não fazer uso das tecnologias já desenvolvidas, que auxiliam na independência das atividades diárias de uma pessoa cega. O motivo, segundo a autora, estaria muito mais nas consequências secundárias e sociais do defeito do que nos problemas de ordem biológica, o que teria sido demonstrado com base em entrevistas com dois adultos cegos, um de nascença e outro com cegueira adquirida.

Atua, segundo a autora, como um instrumento que potencializa a produção de meios que efetivem a compensação. Deitos (2000) acredita que a tecnologia pode servir para a compensação do defeito primário (recursos que substituem órgãos humanos) ou para o enfrentamento das dificuldades sociais criadas pelo defeito orgânico. Com isso, a autora levanta uma discussão política sobre a acessibilidade aos instrumentos culturais que possibilitam melhores condições à inserção social. Segundo ela,

Os recursos tecnológicos, embora existentes, não geram oportunidades e nem utilidades para todos, revelando que o ideal democrático da igualdade, de acesso tecnológico para todos, está pouco próximo da realidade. Neste sentido, é ingênuo imaginar que as novas tecnologias, um determinado sistema ou software, isolado,

por mais bem elaborado técnica ou pedagogicamente, proporcione as soluções satisfatórias. (p. 75).

Deitos (2000) conclui apresentando os fatores que mais prejudicam a inclusão da pessoa cega no sistema regular de ensino. Entre eles, segundo a autora, estão professores não capacitados, que não dominam o sistema Braille; a ausência de ferramentas culturais já desenvolvidas para o ensino da criança cega – como a máquina Braille e computadores; a ausência de preparação da estrutura física das escolas de forma a facilitar a locomoção do cego em seus espaços; e, o mais importante, a falta de informação e o preconceito contra a pessoa cega, de maneira a não lhe permitir o acesso à cultura e às interações sociais. Quanto à compensação social do defeito, a autora considera que as condições incapacitantes, impostas socialmente ao cego, não dizem respeito à sua limitação pessoal. Para ela, “defender o direito à diversidade significa lutar contra o princípio da escola excludente, contra a tecnologia não disponibilizada, contra a fragilidade das leis, contra a desigualdade social” (p. 93).

Dentre os artigos selecionados para apresentação, está o de Dainez e Smolka (2014), publicado em formato de artigo na revista Educação e Pesquisa, intitulado “O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência”. Nele, as autoras apresentam um estudo da história da elaboração conceitual do termo compensação na perspectiva histórico-cultural e dão ênfase ao diálogo entre Vigotski e as ideias desenvolvidas por Alfred Adler. Elas relatam que, com o objetivo de combater as ideias místicas e naturalistas da deficiência, Vigotski apresentou sua concepção social e histórico-cultural de desenvolvimento, segundo a qual a deficiência possui caráter social, possível de ser compensada na vida em sociedade. Dainez e Smolka explicam que Vigotski encontrou em Adler o respaldo de que a compensação é um processo que faz parte da formação da personalidade e está relacionada à ideia de equilíbrio, adequação, adaptação e acomodação do indivíduo ao meio. As autoras questionam, contudo, alguns pontos desenvolvidos pelo psicólogo alemão, tais como a associação entre a luta pela superação do defeito, o reconhecimento do próprio defeito e o sentimento de inferioridade. O trabalho critica a ideia postulada por Adler de que a superação do defeito é a única finalidade da compensação. Dainez e Smolka apresentam, ainda,

as formulações desenvolvidas por Vigotski partindo dos postulados de Adler sobre a compensação do defeito biológico, que já apresentamos anteriormente.

As autoras enaltecem o estilo argumentativo de Vigotski em suas interlocuções com seus contemporâneos, apontando pontos de divergência e convergência em suas ideias. Enfatizam o valor do diálogo de Vigotski com Adler para a formulação conceitual da compensação e mostram sua discordância mais significativa: enquanto Adler entende a compensação como uma luta individual pelo equilíbrio psíquico, Vigotski tem como seu princípio norteador a natureza social do desenvolvimento humano. Para as autoras, o valor do estudo que realizaram encontra-se na divulgação das ideias de Vigotski que tratam do desenvolvimento da pessoa com deficiência.

No artigo de Mancini, Silva, Gonçalves e Martins (2003), intitulado “Comparação do desempenho funcional de crianças portadoras de síndrome de Down e crianças com desenvolvimento normal aos 2 e 5 anos de idade”, as autoras partem da afirmação de que a síndrome de Down é uma das mais frequentes anomalias cromossômicas e representa a causa genética mais antiga de atraso mental. Segundo este trabalho, as diferenças do desempenho motor e cognitivo entre os dois grupos de crianças, portadoras ou não da síndrome de Down, não permanecem constantes ao longo do processo de desenvolvimento. Para realizarem a comparação, as autoras selecionaram quarenta crianças e dividiram-nas em quatro grupos de dez, sendo: 1) crianças com síndrome de Down de 2 anos; 2) crianças com síndrome de Down de 5 anos; 3) crianças normais de 2 anos; 4) crianças normais de 5 anos. As autoras utilizaram o teste funcional PEDI²⁵, que quantifica o desempenho infantil (habilidades e independência) em três áreas: auto-cuidado, mobilidade e função social, para avaliar cada criança. Os testes de análises de variância fatorial, por sua vez, foram aplicados para comparar médias dos grupos e testar fatores de interação *idade x patologia*.

Os resultados indicaram, quanto aos fatores *idade e patologia*, significativas variâncias nas três áreas de desempenho de habilidades e de independência. As comparações bivariadas indicaram que o desempenho de crianças com desenvolvimento normal é superior nas três áreas de habilidades funcionais e de

²⁵ Inventário de Avaliação Pediátrica de Incapacidade.

independência aos 2 anos de idade. Aos 5 anos, porém, as diferenças significativas entre os grupos foram observadas nas habilidades de auto-cuidado e de função social e na independência em auto-cuidado e em função social.

Assim, as autoras concluíram que as diferenças nas áreas de autocuidado, mobilidade e função social são mais significativas entre os dois e cinco anos de idade. Já a partir dessa idade, as diferenças se concentram mais nas habilidades de autocuidado e função social. O resultado indica que o desempenho inferior não se mantém constante na análise prolongada do desenvolvimento e, ainda, que ele é influenciado por fatores externos como a superproteção familiar, a alimentação e a rotina diária da criança.

Consideramos, no entanto, que estudos dessa natureza agregam pouco valor ao conhecimento acumulado socialmente sobre a deficiência e sua compensação, pois se concentram mais nas condições externas à criança do que em suas possibilidades de desenvolvimento, por um lado, e enquadram os comportamentos e habilidades dos alunos em escalas que não alcançam as variantes do meio social. Alguns estudos sobre a deficiência intelectual somada à síndrome de Down têm relacionado as alterações no desenvolvimento psíquico ao Sistema Nervoso Central (SNC). Tais trabalhos geralmente se utilizam do QI como medida de capacidade intelectual, interpretando relações de correlação como relações de causalidade. Tal raciocínio dá a entender que o funcionamento cognitivo é resultado destas alterações neurológicas, o que conduz à conclusão de que existe uma entidade que concentra todas as competências e habilidades dos indivíduos. Tunes, Souza, Flores e Silva (2007b) sugerem redirecionar as investigações para a análise da configuração dos ambientes sociais, considerando que as funções psíquicas superiores não surgem na evolução natural do ser humano, mas pelo seu desenvolvimento histórico.

Lamônica e Ferreira-Vasques (2015), no artigo “Habilidades comunicativas e lexicais de crianças com síndrome de Down: reflexões para inclusão escolar”, também mencionam atrasos globais no desenvolvimento de crianças que possuem essa síndrome, refletindo na linguagem e na aprendizagem escolar. As autoras acreditavam que a maneira como as crianças se integram no ambiente social, além das relações interativas e dialógicas que estabelecem, influenciaria diretamente em

seu desenvolvimento global. Dessa forma, as pesquisadoras buscaram verificar o desempenho comunicativo e lexical expressivo de crianças com Síndrome de Down e ponderar sobre como a compreensão de fatores interferentes no processo de aprendizagem pode contribuir para a adaptação dessas crianças no ambiente escolar. Para este fim, as autoras selecionaram vinte crianças entre 36 e 62 meses, dez das quais possuíam síndrome de Down. Os participantes também foram agrupados quanto ao gênero, idade cronológica e nível socioeconômico.

Lamônica e Ferreira-Vasques (2015) observaram o comportamento comunicativo das crianças, realizaram entrevistas com familiares, e aplicaram o teste de linguagem infantil ABFW²⁶- Vocabulário Parte B. Analisaram os dados por meio de estatística descritiva e aplicação do Teste “t” *Student* ($p \leq 0,05$)²⁷ encontrando diferença significativa para produção de palavras e frases, narrativa, tempo de atenção, designação verbal usual e não designação. As autoras ressaltaram o valor dos gestos das crianças com síndrome de Down como intenção comunicativa, após verificarem que tais crianças necessitam de um tempo maior para o desenvolvimento da fala. O trabalho concluiu, assim, que a escola precisa proporcionar um ambiente estimulante, por meio de práticas pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem dessas crianças.

Podemos observar que grande parte dos estudos analisados trazem, em suas conclusões, menções sobre avaliar a criança dentro de seu meio social de desenvolvimento e apontam características positivas e/ou negativas desse meio. Os trabalhos, no entanto, não abandonam os instrumentos de medição e comparação de capacidades das crianças. O resultado é o surgimento de certo antagonismo entre as ideias, visto que a criança é um ser social e só pode ser avaliada em sua relação com o ambiente social.

Outro artigo que aborda o tema da deficiência é o de Sierra e Facci (2011), com o título de “A educação de pessoas com deficiência intelectual:

²⁶ ABFW é um teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática. Foi criado para o contexto brasileiro, sendo composto de subtestes que avaliam diferentes áreas envolvidas no processo de comunicação.

²⁷ O teste t de *Student* ou somente teste t é um teste de hipótese que usa conceitos estatísticos para rejeitar ou não uma hipótese nula quando a estatística de teste (t) segue uma distribuição t de *Student*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Teste_t_de_Student>. Acesso em: 10/11/2021.

aprendizagem promove desenvolvimento”, publicado na revista Educação em Questão. Trata-se de um estudo bibliográfico no qual as autoras avaliam que o processo de humanização implica a superação da condição biológica mediante a apropriação da cultura. Partindo desta premissa, elas discutem o impacto da psicologia histórico-cultural para a educação especial, especificamente em relação à educação de pessoas com deficiência intelectual.

Inicialmente, Sierra e Facci (2011) discorrem sobre as ideias de Vigotski acerca da defectologia e da compreensão do defeito intelectual. As autoras se respaldam na teoria do acadêmico soviético para defender a escola como espaço privilegiado para a aprendizagem, porque é nela que se encontram os recursos auxiliares ao desenvolvimento, à coletividade, à variedade de experiências e à presença do professor como mediador da aprendizagem. Somado a isto, as autoras trazem a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, desenvolvida por Saviani²⁸, para sustentar o pressuposto de que é por meio da apropriação dos conteúdos curriculares que a criança deficiente desenvolve a capacidade intelectual.

Entendemos necessária a inclusão do artigo de Sierra e Facci (2011) em nossa revisão bibliográfica para apresentarmos as apropriações feitas da teoria histórico-cultural como fundamento para convicções aleatórias, sem a devida análise de suas formulações conceituais. Vigotski (2021b) trata da relação entre instrução e desenvolvimento, e não aprendizagem e desenvolvimento, e considera que o professor não tem o papel de mediador, e sim de organizador do ambiente de social de desenvolvimento.

O artigo “Avaliação de atividades matemáticas em crianças com síndrome de Down e com desenvolvimento típico”, de Costa, Picharillo e Elias (2017), apresenta um estudo comparativo das habilidades matemáticas em crianças com síndrome de Down, com base em conceitos de contagem e medida. Os autores, ao reconhecerem a importância das habilidades matemáticas para o estabelecimento de uma vida independente, apresentam números preocupantes sobre a dificuldade de aprendizagem dessas habilidades entre as crianças brasileiras da faixa etária de dez anos, chegando a atingir quase 70% delas. Os autores não acreditam que essa

²⁸ Demerval Saviani – 25 de dezembro de 1943. Professor, filósofo e pedagogo brasileiro, coordenador geral do grupo de estudos e pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Dermeval_Saviani> . Acesso em: 15/09/2021.

porcentagem retrate a incapacidade de aprendizagem das crianças, inclusive das que possuem deficiência intelectual. Para essa constatação, Costa, Picharillo e Elias (2017) avaliaram as habilidades matemáticas em onze crianças com síndrome de Down e dez com desenvolvimento típico, com idade entre seis e dez anos, por meio de um protocolo desenvolvido por eles em forma de teste. Os resultados dos testes indicaram que as crianças com a síndrome tiveram rendimento inferior em um terço em relação ao desempenho de crianças sem diagnóstico de deficiência. Costa, Picharillo e Elias (2017) atribuíram esse baixo rendimento às dificuldades das crianças nas atividades que requerem atenção, memória, raciocínio e abstração. Contudo, os autores ressaltam que esse resultado pode não estar diretamente relacionado com a síndrome ou outra característica biológica, pois consideram que fatores como o atendimento especializado, as prioridades dos professores ou responsáveis sobre conteúdo de aprendizagem e os materiais e tecnologias de ensino empregadas são relevantes para o alcance dos resultados esperados.

No artigo “Reflexões sobre o desenvolvimento humano e neuropsicológica na obra de Vigotski”, de Andrade e Smolka (2012), publicado na revista *Psicologia e Estudo*, as autoras apresentam um ensaio teórico no qual investigam a relevância do conceito de desenvolvimento humano, da obra de Vigotski, para neuropsicologia desenvolvida por Luria. Andrade e Smolka (2012) observam que a obra de Vigotski tem tido bastante divulgação no campo da educação e da psicologia, no Brasil, mas que a neuropsicologia não tem recebido a atenção proporcional à sua importância para essas áreas.

As autoras esclarecem que uma das exigências do método dialético é o entendimento de que o estudo histórico de determinado objeto é o mesmo que o estudo deste objeto em movimento. Outro ponto de destaque é o de que a principal influência de Vigotski nos trabalhos de Luria está relacionada à concepção do estudo do cérebro enquanto um sistema de unidades funcionais, levando-o a entender, por exemplo, a atenção voluntária não como reação de orientação elementar, mas tendo sua origem em um ato social. O conceito de Sistema Funcional Complexo, elaborado por Luria, explica-se pela dialeticidade do funcionamento biológico imerso na história e na cultura. Trata-se de uma dinâmica de transformação e de permanência composta de significações dialéticas de ordem individual e coletiva. Por um lado, leva-se em conta a vontade e as forças intactas da

psique, e por outro, os recursos sociais necessários ao desenvolvimento. Andrade e Smolka (2012) enfatizam que, segundo a teoria histórico-cultural, as novas formas de conduta desenvolvidas pela humanidade ao longo da história não implicam no desaparecimento das formas antigas, mas na transformação decorrente de um movimento de incorporação, negação e superação, que pressupõe reciprocidade biológica e cultural. A ideia de compensação não pode, dessa forma, ser confundida com a ideia de plasticidade cerebral. De acordo com elas,

O restabelecimento do funcionamento de áreas cerebrais lesadas por meio da plasticidade sináptica resulta na configuração não só de um funcionamento metabólico de restauração, mas também, em novas formas de atividade psicológica. (p. 707).

Andrade e Smolka (2012) destacam a ideia de que, por meio da conservação das experiências vividas, nós conhecemos o mundo, desenvolvemos hábitos permanentes e repetimos situações. O princípio orgânico da atividade de reprodução é a plasticidade cerebral, propriedade da substância nervosa responsável por adaptar-se a novos acontecimentos e conservar as marcas e lembranças vividas. As atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas são, segundo este entendimento, características que diferem os humanos de outros animais.

O artigo intitulado “O ensino de geografia na perspectiva do modelo social da deficiência”, de Martins Junior *et al.* (2017), publicado na revista Roteiro, consiste em uma reflexão sobre deficiência visual, comparando os discursos de classificação de normalidade do sujeito com deficiência na perspectiva de dois modelos, o Modelo médico²⁹ e o Modelo social, aos conceitos que eles atribuem a Vigotski sobre mediação, compensação e funções psíquicas superiores, conforme a obra Fundamentos da Defectologia (VIGOTSKI, 1997). Os autores relacionam o desenvolvimento dessas funções à mediação social, um conceito que não pertence à teoria histórico-cultural: para Vigotski (2021), o professor, ou qualquer adulto que participe da vida da criança, não exerce o papel de mediador, mas de organizador do ambiente social, pois a criança relaciona-se com o meio por intermédio de “instrumentos” culturais a que tem acesso.

²⁹ Os autores utilizam os dois termos (Modelo médico e Social) com base nos marcos regulatórios em prol do Modelo social com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (ICIDH-2 ou CIF), publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2001.

Martins Junior *et al.* (2017) analisaram os resultados de um estudo de caso do qual participaram 27 estudantes do Ensino Fundamental II, com idades entre onze e quatorze anos, dentre os quais havia um deficiente visual e outro intelectual. Mediante uma oficina pedagógica nomeada “O uso da oficina pedagógica no ensino de Geografia numa perspectiva inclusiva”, com conteúdo/conceito “o espaço rural e urbano”, eles analisaram como ocorre o envolvimento e a apropriação dos conhecimentos geográficos dos estudantes com e sem deficiência.

Quanto à análise dos resultados da pesquisa, os autores utilizaram conceitos que não condizem com as categorias apresentadas, como ao considerar que “as atividades de compensação são o caminho para a possível superação da deficiência mediada pela integração social, construída com o outro por meio da linguagem” (p. 607). Dessa forma, não podemos considerar o estudo um contribuição ao entendimento do desenvolvimento atípico.

O artigo “Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos”, de Mori (2016), publicado na revista *Acta Scientiarum*, é resultado de uma pesquisa teórica sobre limites e possibilidades da educação inclusiva com base em pressupostos da teoria histórico-cultural de Vigotski. Após uma introdução sobre aspectos normativos da educação inclusiva que vigoram no Brasil, a autora teceu críticas às interpretações patologizantes do processo educativo, apontou as baixas expectativas em relação ao aprendizado da criança deficiente como um dos problemas que inviabilizam um trabalho educativo de qualidade e apresentou três premissas da teoria histórico-cultural que fundamentam a possibilidade de desenvolvimento, mesmo que de forma atípica:

- 1) o psiquismo da pessoa com ou sem deficiência é de caráter essencialmente histórico;
- 2) as funções psicológicas superiores são tipicamente humanas; elas possuem uma base biológica, mas resultam fundamentalmente da interação do indivíduo com o mundo em que ele vive;
- 3) as circunstâncias da vida concreta da criança são determinantes para o seu desenvolvimento. (MORI, 2016. P. 55).

Mori (2016) direcionou suas reflexões sobre a inclusão para casos específicos de crianças autistas ou psicóticas e assumiu a defesa da inclusão quando há

consenso sobre a disposição das práticas escolares que visam evitar o preconceito e a exclusão.

Cabe ressaltar que este artigo também apresenta conceitos distorcidos da teoria histórico-cultural, como a afirmação de que as funções psicológicas superiores resultam da interação do indivíduo com o meio. Para Vigotski (2021), as funções superiores são resultado da relação criança e ambiente social.

No artigo de Pletsch, Araújo e Lima (2017), intitulado “Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual”, publicado na revista *Periferia*, as autoras apresentaram a análise do Programa de Formação Continuada realizado pelo Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE/UFRRJ). Este grupo se propôs, em 2015, a implantar a inclusão escolar a partir dos fundamentos da perspectiva histórico-cultural. O programa contou com a participação de 120 professores de sete redes municipais de ensino da Baixada Fluminense/RJ, que discutiam as dimensões da formação continuada de professores frente às demandas de inclusão de crianças com deficiência intelectual na rede regular de ensino.

Segundo Pletsch, Araújo e Lima (2017), foram usados procedimentos de coleta de dados e observação participante, filmagens de práticas pedagógicas em sala de aula e entrevistas semiestruturadas com gestores educacionais. Como resultados, as autoras apontaram a falta de consenso sobre qual deveria ser a formação de professores para atuar na educação especial e o grande percentual de professores que não se sentiam totalmente preparados para lidar com a diversidade de alunos na educação especial. O trabalho destaca, também, a diversidade de caminhos encontrados pelos docentes para ampliar as possibilidades de escolarização de alunos com deficiência intelectual e as estratégias e suportes oferecidos para a escolarização de tais crianças.

As autoras também verificaram o conhecimento que os profissionais da educação dominavam sobre a perspectiva histórico-cultural, mediante perguntas objetivas – se tinham ou não ouvido falar de tais conceitos – e discursivas, que abordavam ideias como as de mediação, processos psicológicos superiores e a relação entre signo e linguagem. Segundo a pesquisa, quase cem por cento dos

profissionais responderam que já haviam tido contato com a teoria. Os mesmos profissionais, todavia, demonstraram dificuldade na elaboração de respostas que remetessem à perspectiva histórico-cultural. Mais uma vez, constatamos a utilização do conceito de mediação atribuído de forma equivocada à teoria histórico-cultural.

Até aqui, apresentamos estudos que abordam os temas aplicados em nossa pesquisa, mas que, por se tratar de estudos bibliográficos ou por não apresentarem coerência com a teoria histórico-cultural, não acrescentaram experiência ao entendimento do que são os processos compensatórios desenvolvidos por crianças defectivas em seu desenvolvimento cultural. A seguir, apresentaremos os trabalhos que, a nosso ver, são os que jogam luz sobre a natureza de tais processos.

No artigo “Generalização e abstração na aquisição de conceitos cotidianos e científicos em pessoas com síndrome de Down”, os autores Tunes, Souza, Flores e Silva (2007) relatam um trabalho de investigação e intervenção sobre a relevância da configuração do ambiente para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de duas jovens com síndrome de Down. O estudo partiu do pressuposto de que a fala é um mediador na aquisição das funções psíquicas superiores e caracterizou-se: 1) pela escolha de uma atividade culturalmente valorizada para a qual as participantes já tivessem interesse motivacional; 2) pela utilização, no ambiente da atividade, de instrumentos mediadores não convencionais; 3) por instrumentos mediadores flexíveis e que permitissem autonomia em sua utilização; 4) pela alteração do campo de sentido da atividade mediante a mudança dos instrumentos mediadores; 5) pela ampliação das circunstâncias contextuais de interação com as participantes; 6) pela criação de mecanismo de consolidação da atividade na rotina das participantes. Depois de se estabelecerem tais características, os pesquisadores definiram atividades de produção e compreensão de textos e de conceitos matemáticos básicos.

Tunes, Souza, Flores e Silva (2007) perceberam a dificuldade de generalização das participantes pelo fato de ambas fundamentarem suas respostas com base no ambiente de convívio, como se a estrutura conhecida fosse estabelecida mediante uma regra geral. Os autores concluíram que as jovens eram capazes de classificar os objetos e eventos somente por meio da lógica concreta e circunstancial e se apoiando em estratégias de memorização. As participantes apresentavam, assim,

muita dificuldade em transpor a atividade de generalização e abstração para o contexto dos conteúdos escolares.

Diante dessa realidade, os autores elaboraram outra série de atividades que exigiria o processo de abstração e a aplicação de operações lógicas de subordinação no lugar da classificação a partir de classes e eventos determinados. Para isso, eles utilizaram o sistema taxonômico da biologia com o fim de proporcionar possibilidades de classificação de propriedades derivadas compartilhadas, no lugar da classificação por semelhanças globais.

O resultado do estudo demonstrou a dificuldade das jovens em estabelecer generalizações sem a orientação dos investigadores, que utilizaram perguntas para direcionar a atenção ao estilo que se procurava. Verificou-se que as participantes tendiam a utilizar descrições baseadas em experiências pessoais, o que levou os investigadores a desenvolverem estratégias de trabalho que exigissem critérios mais abstratos de classificação. Assim, eles propuseram um jogo em que cada participante recebia uma figura retirada de uma revista e não revelava a ninguém; à medida em que faziam perguntas do tipo: *De que cor é? De que tamanho? Para que serve?*, as participantes respondiam à pergunta e, ao final, revelavam sua figura. Nas primeiras tentativas de executar esse jogo, as participantes demonstraram dificuldade em relatar as características de suas figuras, segundo os atributos estabelecidos para descrição das mesmas, tais como tamanho, forma e utilidade. As jovens também tiveram problemas em elaborar perguntas sobre os atributos dos objetos, sendo necessário o auxílio dos investigadores. Tal panorama chamou a atenção das participantes para as relações de subordinação e coordenação dos conceitos mencionados, até que, com a alternância entre questionar e responder, elas passaram a realizar a atividade de forma autônoma, demonstrando terem apreendido os significados e as funções dos atributos, além de terem levantado novos atributos e critérios de relações que não haviam sido estabelecidos.

Os autores questionam se a sistematização dos conceitos só poderia ser desenvolvida com a escolarização ou se as atividades do cotidiano também proporcionariam experiências dessa natureza. Eles enfatizaram, contudo, que o ponto de interesse da pesquisa foi a comprovação de que as crianças sistematizam, antes mesmo de terem consciência das regras de sistematização. Tunes, Souza,

Flores e Silva (2007) chamam atenção para o fato do ensino escolar utilizar estratégias formuladas sobre a crença da continuidade da apropriação de conceitos concretos para os abstratos, opondo-se à hipótese levantada com este estudo. Cabe à ciência investigar, ainda, os processos de desenvolvimento do pensamento abstrato e caracterizar as estruturas de abstração individuais e sua evolução.

Outro estudo de grande contribuição para o entendimento do desenvolvimento atípico é o artigo “Aspectos biológicos y sociales en el funcionamiento intelectual de personas con síndrome de Down”, de Tunes, Flores, Silva e Souza (2007). Com esse trabalho, os autores pretendiam desviar o foco do atraso no desenvolvimento de crianças com síndrome de Down das alterações que apresentam do Sistema Nervoso Central (SNC), redirecionando as investigações para a análise das configurações dos ambientes sociais dessas crianças. Eles partem do pressuposto de que as alterações orgânicas presentes na pessoa com a síndrome pode dar origem a um biotipo global fora dos padrões tradicionais, mas que essa diferença não acarretará, necessariamente, em desvantagens para os portadores.

Tunes, Flores, Silva e Souza (2007) apresentaram alguns estudos científicos que corroboram a tese de que o desenvolvimento de crianças com síndrome de Down se mantém abaixo do desenvolvimento de crianças normais, da mesma faixa etária, mas apontaram aspectos desses estudos sujeitos a análise. Em primeiro lugar, eles questionam se o uso de avaliações padronizadas para testar os conhecimentos e habilidades das crianças com a síndrome resulta de uma incoerência. Isso porque, segundo Pessotti (1984), até mesmo o criador dessas avaliações, Binet, declarou que elas não medem o grau de capacidade ou potencialidade da criança, apenas a distância entre o desempenho pedagógico da criança deficiente do desempenho da criança normal. O segundo ponto questionado pelos autores do texto, a respeito da validade dos estudos mencionados, encontra-se no fato de que essas pesquisas se apropriaram das particularidades do Sistema Nervoso Central e da pontuação alcançada pelas crianças deficientes nas avaliações de inteligência, estabelecendo relação de causa e efeito. O trabalho esclarece, no entanto, que a correlação entre dois fenômenos não indica necessariamente uma natureza causal. Por fim, os autores questionaram a objetificação do conceito de funcionamento cognitivo, que pressupõe a existência de

um recinto no qual se encontra o conjunto de competências e habilidades da pessoa e desconsidera as peculiaridades do desenvolvimento humano.

Tunes, Flores, Silva e Souza (2007) também apresentam a teoria sobre como o ambiente social pode influenciar no desenvolvimento de formas culturais de funcionamento psicológico. Eles partiram da premissa de que, tanto na filogênese quanto na ontogênese, as funções superiores – pensamento por conceito, memória lógica, atenção voluntária, etc. – surgem não como funções naturais, mas como desenvolvimento culturalmente motivado. Nas relações da criança com seu meio social, essa trajetória é inicialmente coletiva (categoria intersíquica) e, mais tarde, significa um processo de internalização (categoria intrapsíquica). Os autores apresentaram a teoria de Vigotski (1993) sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala e dos jogos com regras para exemplificar essa afirmação. Discorreremos sobre essa teoria à frente, de forma mais detalhada.

O trabalho também apresenta a teoria de Vigotski (1997) sobre as consequências primárias do defeito, causadas diretamente por sua estrutura orgânica, e as consequências secundárias, que se manifestam na adaptação da pessoa às atividades culturalmente valorizadas. É justamente nas consequências secundárias do defeito orgânico, no desenvolvimento das funções psíquicas de natureza cultural, que se encontra a possibilidade de compensação do defeito e do desenvolvimento da plena validade social, o que transforma a organização adequada do ambiente relacional em uma fonte para o desenvolvimento da criança.

Outro artigo, intitulado “Jean-Marc-Gaspard Itard³⁰, Lev Semionovitch Vigotski e o determinismo biológico”, de Tunes e Pereira (2020), apresenta uma experiência sobre a organização do ambiente social e o desenvolvimento de processos compensatórios em crianças defektivas. Este trabalho traça um paralelo entre a produção dos estudiosos Itard e Vigotski sobre a educação de crianças com deficiências e a caracterização do cenário científico que se desenrolou durante o intervalo de tempo de seus feitos. Tal cenário, segundo elas, aponta para a supremacia do determinismo biológico.

³⁰ Jean-Marc-Gaspard Itard: médico francês nascido em 1774 que atuava no Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Disponível em: <[https://www.infopedia.pt/\\$jeanitard#:~:text=Médico%20francês%2C%20nascido%20em%201774,criança%20selvagem%20encontrada%20em%20Aveyron](https://www.infopedia.pt/$jeanitard#:~:text=Médico%20francês%2C%20nascido%20em%201774,criança%20selvagem%20encontrada%20em%20Aveyron)>.

Tunes e Pereira (2020) relataram o trabalho de Itard (In: PESSOTTI, 1984), junto ao menino Victor – o Selvagem de Aveyron³¹ –, inicialmente considerado surdo, mudo e com problemas de visão, sem nenhum traço de comportamento culturalmente desenvolvido. Seu projeto consistia em um programa pedagógico criativo, criterioso e avançado para a época. A proposta de Itard era a de inserir Victor na vida social e, ao final do programa, ele já compreendia alguns conceitos de objetos e suas funções e a relação entre algumas palavras, além de ter avançado no desenvolvimento de sentimentos, emoções e afetos. Itard confirmou, no entanto, que o período de inatividade intelectual e a quase inexistência da audição e da fala comprometeram o desenvolvimento cultural de Victor, inviabilizando a recuperação de algumas funções psíquicas.

Ao examinar as ideias de Vigotski (2021), Tunes e Pereira (2020) demonstraram similaridades entre as proposições dele e as de Itard (In: PESSOTTI, 1984), destacando as concepções do acadêmico soviético sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência. Tais premissas oferecem, segundo os autores, possibilidades de compensação do defeito por caminhos diferenciados, que conduzem ao desenvolvimento cultural. As autoras explicaram que:

Quando nos deparamos com uma tarefa que supera as possibilidades naturais de uma função, podemos nos utilizar de processos artificiais de combinação, imaginação, pensamento, ou outros que podem conjugar-se, em diferentes graus, com outras funções, criando quadros singulares de desenvolvimento (TUNES E PEREIRA, 2020, p.10).

O trabalho dá destaque, ainda, ao papel da coletividade no desenvolvimento da criança, considerando que, para Vigotski (1997), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores decorre da conduta coletiva e da colaboração entre a criança e as pessoas de seu convívio (TUNES E PEREIRA, 2020). Como considerações finais, as autoras traçaram um breve perfil histórico da ideia da sociedade como reflexo da biologia, que surgiu no século XVIII e predominou durante todo o século XIX e início do século XX. Tal pressuposto deu origem à doutrina do determinismo biológico como uma das grandes responsáveis, durante cento e vinte anos, pelo adormecimento das concepções de Jean Itard e Vigotski e a ascensão de conceitos

³¹ Criança de aproximadamente 11 anos encontrada em 1799 próxima ao povoado de Aveyron, no sul da França, com comportamentos que o assemelhava mais a um animal do que um ser humano (PESSOTTI, 1984, p. 29).

como a quantificação, a categorização e a mensuração da constituição humana (TUNES E PEREIRA, 2020).

O relato do trabalho desenvolvido pela Casa-Internato de Serguiev Possad, feito por Tunes, Prestes e Campos (no prelo), também pertence à seleção de estudos que contribuem para o entendimento da influência do ambiente social e da instrução no desenvolvimento da compensação do defeito biológico.

A Casa-Internato de Serguiev Possad é uma instituição educacional localizada na cidade que deu origem ao nome, (arredores de Moscou, Rússia), popularmente conhecida como *Escola de Zagorsk* – nome do município à época da fundação da escola, em 1963. O relato das atividades e estrutura da instituição foi feito pelas autoras a partir uma visita guiada ao local, em 2013, e uma entrevista realizada com um dos ex-diretores da instituição, Aleksandr Aleksandrovitch Fiodorov³².

As autoras contam que o trabalho desenvolvido pela instituição foi baseado nas ideias de Vigotski. O principal objetivo do local era o de reabilitar crianças cegas, surdas ou com outras deficiências, sendo que um dos critérios de ingresso na instituição era apresentar mais de uma deficiência. Ao ingressarem na casa-internato, as crianças ainda não haviam desenvolvido autonomia para os cuidados básicos de higiene, alimentação, convivência e comunicação com as pessoas. Mas ao concluírem o programa, segundo os relatos de Tunes, Prestes e Campos, elas haviam adquirido independência quanto ao autocuidado, meios de convivência e de comunicação.

O processo de diagnóstico das crianças dava-se mediante complexas etapas de observação e pela constituição de bancas que realizavam estudos multidisciplinares, tratando-se de um diagnóstico contínuo ao longo da permanência do aluno na casa-internato. As crianças viviam na instituição em tempo integral, voltando para casa somente no período de férias, mas, visto que muitas delas eram órfãs, a casa-internato jamais interrompia suas atividades.

³² Em 1988 Aleksandr Aleksandrovitch Fiodorov foi designado por órgãos administrativos e pelo partido comunista para assumir a direção da escola-internato e permaneceu por 14 anos nessa função, até 2002, ano em que se aposentou (TUNES, PRESTES E CAMPOS, no prelo).

A instituição era dividida em blocos, nos quais havia um psicólogo e todos os professores eram defectólogos e/ou pedagogos. No primeiro bloco, chamado de pré-escolar, encontravam-se aproximadamente 40 crianças entre dois e sete anos, organizadas em grupos de quatro. Após completarem oito anos de idade, só permaneciam na escola-internato as que apresentavam maior comprometimento, enquanto as demais eram encaminhadas para instituições consideradas mais adequadas. Cada criança seguia um programa elaborado especialmente para ela. Na adolescência, os alunos frequentavam oficinas profissionalizantes, recebiam aulas de artes plásticas e música, além de estudarem os conteúdos do currículo escolar.

Para que as crianças desenvolvessem a autonomia e se deslocassem de forma independente pelos corredores, caminhos, salas, portas, camas e armários, cada parte da instituição era sinalizada por objetos diferentes (geralmente por um brinquedo de pelúcia). Os dormitórios eram ocupados por grupos de quatro pessoas com diferentes tipos de deficiência, mas idades semelhantes. Havia grande diversidade de materiais utilizados para estimulação, com formas, texturas e funções variadas. Segundo Tunes, Prestes e Campos, muitas pessoas que passaram pela casa-internato frequentaram universidades, e alguns chegaram a se tornar professores da área da defectologia.

Para finalizarmos essa amostra, apresentaremos uma experiência relatada por Tunes e Piantino (2003) no livro *“Cadê a síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu...”*, que confirma a tese de Vigotski (2021a) sobre a possibilidade de crianças defectivas se desenvolverem. Trata-se do programa pedagógico desenvolvido e realizado pela mãe de uma criança com síndrome de Down, Lurdinha, orientada pela professora e pesquisadora da teoria histórico-cultural, Elizabeth Tunes. O objetivo do projeto era organizar o ambiente social e promover as condições necessárias para que Lúcio Piantino, filho de Lurdinha, desenvolvesse formas de compensação de sua condição biológica e atingisse o desenvolvimento cultural necessário para sua plena validade social.

Lurdinha descreve a rotina de atividades que desenvolveu com o filho desde o nascimento e suas percepções sobre as especificidades do processo de desenvolvimento. Quando Lúcio não conseguia realizar uma atividade, a mãe

avaliava a possibilidade de adequá-la para alcançar as metas estabelecidas. O relato não é feito na perspectiva de apresentar uma receita a ser seguida para todas as crianças com a síndrome, mas como um exemplo da capacidade que uma criança com deficiência tem de alcançar o desenvolvimento cultural e se inserir na sociedade. Trata-se de uma demonstração de como a organização do ambiente social, os estímulos e desafios propostos possibilitam à criança o desenvolvimento de caminhos específicos que levam ao seu desenvolvimento cultural. Até a publicação do livro, o resultado do Programa da Lurdinha confirmou o desenvolvimento de Lúcio dentro dos padrões esperados para qualquer criança. Aos cinco anos, ele frequentava uma escola pública, cursando o Jardim 3 (pré-alfabetização). Apresentava autonomia quanto à higiene pessoal, organização dos materiais pessoais, interesse pela leitura, prazer em frequentar a escola, bom relacionamento com os colegas e professores e avanços em seu processo de alfabetização, já reconhecendo a escrita de algumas palavras. Por meio da influência da arte em sua família, Lúcio dedicou-se à pintura e, aos treze anos de idade, em 2008, realizou duas exposições individuais, nomeadas *Matando Aula* e *Matando Aula II – O retorno?*, como protesto pelo preconceito que relata ter sofrido na escola até o ano em questão. Foi naquele momento que Lúcio, em consonância com sua família, decidiu abandonar a instituição para dedicar-se exclusivamente à sua arte. No documentário³³ *De arteiro a artista: a saga de um menino com síndrome de Down*, de Rodrigo Paglieri, produzido em 2012, Lúcio Piantino está com 17 anos e é reconhecido como talentoso e promissor artista plástico pela comunidade de artistas que tiveram contato com suas obras. Entre 2016 e 2019, organizou três exposições na Itália e foi convidado a ministrar um workshop para 20 pessoas com deficiência, em Perugia, Itália. Lúcio Piantino representou o Brasil na Campanha da ONU em comemoração ao Dia Internacional da Síndrome de Down, em 2017 e, ao completar nove anos de carreira, promoveu a exposição *A prova dos 9*, no Festival de CoMA. Atualmente com 27 anos de idade, Lúcio Piantino dedica-se à sua arte, além de trabalhar como ator profissional³⁴. Sua

³³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=E3kdnGkZNWs>>. Acesso em 27/01/2022

³⁴ Disponível em: <https://piauihoje.com/noticias/cultura/artista-com-sindrome-de-down-lucio-piantino-diz-que-a-pintura-e-a-sua-vida-358110.html>. Acesso em 27/01/2022

mãe o descreve como *um artista com síndrome de Down e não uma pessoa com síndrome de Down que pinta*³⁵.

Com essa amostra, verificamos a existência de um número considerável de estudos que dizem abordar a teoria histórico-cultural de Vigotski. Infelizmente, também verificamos que, muitos desses, cometem distorções em conceitos estruturantes da teoria, o que nos confirma a necessidade de estudarmos com afinco os processos compensatórios da deficiência, um dos temas de enorme valor da teoria de Vigotski.

³⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cxRoPH6UrYY>. Acesso em: 27/01/2022

5. O início da pesquisa

*A ciência nunca resolve um problema
sem criar pelo menos outros dez.*

George Bernard Shaw

O trabalho teve início com a procura de instituições que atendessem crianças com deficiência e que aceitassem participar do projeto, o que foi possibilitado por um centro de ensino especial no Distrito Federal. No primeiro contato, chamou atenção a diversidade de diagnósticos utilizados para definir deficiências e transtornos que alteram o desenvolvimento da crianças. Serão descritos, a seguir, três destes diagnósticos, que foram verificados entre as crianças na primeira parte das observações.

5.1- Breve apanhado sobre algumas condições genéticas específicas

A procura por informações sobre as consequências da deficiência física, psíquica, ou síndromes para o desenvolvimento social da criança acometida por uma dessas, tem crescido conforme as exigências por um modelo de conduta em sociedade e a padronização dos conhecimentos a serem adquiridos tornam-se cada vez mais presentes no ideário do homem perfeito. A escola, enquanto instituição de manutenção dos saberes adquiridos pela humanidade em seu processo histórico de evolução, estabelece um cronograma linear de saberes e informações que devem ser memorizados e reproduzidos na íntegra pelos estudantes. No entanto, nem todas as crianças e adolescentes respondem a essa exigência de forma positiva. Por motivos diversos, algumas crianças não entendem ou não se submetem à dinâmica escolar de padronização levando-as a questionar as razões de tal premissa. Na maioria das vezes, a deficiência é apresentada como justificativa ao fracasso escolar. Nesse caso, a Ciência cumpre o papel de desvendar o que a criança traz em sua essência que inviabiliza o alcance do modelo de indivíduo desejado pela sociedade. Ela busca respostas nas inúmeras variações genéticas e estipula padrões comportamentais para casos que acredita serem da mesma natureza.

O resultado das pesquisas científicas sobre as características específicas de algumas crianças produz efeitos que podem determinar o caminho de desenvolvimento construído por elas. Os diagnósticos, muitas vezes são entendidos pelos sujeitos envolvidos na educação da criança como atestados de incapacidade.

SÍNDROME DE DOWN

A síndrome de Down foi descrita em 1866 por John Langdon Down como uma alteração cromossômica que produz um desequilíbrio genético que origina uma variedade de alterações no desenvolvimento orgânico. Em 1959, o cientista francês Jérôme Léjeune comprovou a presença de um cromossomo extra no par 21. Não se sabe ao certo o que origina o cromossomo extra, apenas que sua origem depende de múltiplos fatores que atuam entre si. Os problemas mais comuns da síndrome relatados pela ciência são hipotonia muscular, defeitos cardíacos, problema de visão e audição, obstrução gastrointestinal, obesidade, hipotireoidismo, atraso no desenvolvimento motor e da fala. As frequentes características físicas são olhos inclinados para cima, pescoço curto, baixa estatura, língua longa e protuberante. Por não se tratar de uma doença, não se fala em cura, mas é recomendado que as crianças com síndrome de Down passem logo após o nascimento por intervenções que estimulem o desenvolvimento motor, os órgãos dos sentidos, a percepção, a memória e a fala, aproveitando a plasticidade cerebral dos primeiros anos de vida (MORALES, 2016).

A ciência também indica a existência de diferenças dentro da própria classificação de Down. Morales (2016) especifica que, durante a gestação, o momento em que ocorre a alteração cromossômica reflete de maneira diferente na composição das características da síndrome. Segundo o autor, quanto mais cedo a célula trissômica aparece, maiores são os comprometimentos no desenvolvimento da criança, originando o que ele chama de classes de síndrome de Down. Ele apresenta os casos em que a disfunção ocorre em todas as células; os que apresentam disfunção em apenas algumas – permitindo uma proporção variável de características; e, o mais comum, quando o cromossomo 21 aparece fundido a outro cromossomo, dando origem a vários subgrupos de particularidades.

SÍNDROME CARDIOFACIOCUTÂNEA

A síndrome cardiofaciocutânea (CFC) é considerada uma doença rara, de transmissão autossômica dominante, cuja mutação acontece no gene BRAF ou no MEK1 e MEK2. A doença faz parte de uma constelação de síndromes genéticas conhecidas como *RASopatias*. É caracterizada por retardo mental, dismorfismos faciais, anormalidades ectodérmicas, defeitos cardíacos e atraso no desenvolvimento. Os genes da CFC codificam transdutores de sinal que participam da via RAS-MAPK (proteína quinase³⁶), que é conhecida por desempenhar um papel crucial no desenvolvimento cancerígeno. Seu tratamento é somente sintomático, sendo necessário o auxílio de terapia fonoaudiológica, fisioterapia, acompanhamento dermatológico e, em casos extremos, gastrointestinal (PADOVANI, 2016).

Com um estudo feito com 13 pacientes diagnosticados com síndrome CFC, entre 5 a 32 anos de idade, Navatta (2009) pretendia realizar uma avaliação sistematizada dos aspectos cognitivos e comportamentais oriundos da síndrome. Como instrumento de avaliação intelectual foi utilizada a Escala das Matrizes Coloridas de Raven – versão brasileira – ou as escalas Weschler (WISC e WAIS) – nos casos de comprometimento da fala, o desenho da figura humana ou a avaliação do grafismo. Em suas discussões, a autora apresentou os seguintes resultados: funcionamento intelectual: “a amostra apresentou desempenho cognitivo compatível com a deficiência intelectual com variação de grau grave a profundo” (p. 48); sobre aspectos neuropsicológicos: “os pacientes dessa amostra apresentaram déficits evidentes nas funções executivas, envolvendo planejamento, flexibilidade mental e organização” (p.48); sobre a linguagem: “variação entre ausência de linguagem expressiva até habilidade verbal e semântica na média para faixa-etária compatível” (p.48).

Navatta (2009) relatou que, durante o processo de diagnóstico, os pesquisadores têm incluído o estudo dos fenótipos comportamentais³⁷ específicos de uma determinada deficiência. Não obstante, ela também informa que junto com

³⁶ As proteínas quinases são enzimas que catalisam a fosforilação de proteínas. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/qn/v32n2/v32n2a32.pdf>> Acesso em: 25 de janeiro de 2020.

³⁷ Padrão de comportamentos, cognições, linguagem, habilidades motoras e sociais com uma base biológica comum (NAVATTA, 2009).

as bases genéticas, a educação, a família e o ambiente social formam o indivíduo. Em consequência, a autora questiona o fato da investigação do fenótipo comportamental ser objeto de destaque dos estudiosos da área, considerando que:

Se o indivíduo nasce com alguma alteração genética, quando recebe seu diagnóstico tanto molecular quanto ao que diz respeito ao seu fenótipo de comportamento, estaria fadado a se desenvolver de maneira compatível com tal quadro uma vez que este seria impossível de ser modificado (2009, p. 18).

Uma das conclusões feitas por Navatta (2009) foi a de que os pacientes que receberam estímulo precoce demonstraram bom desempenho nas habilidades adaptativas da vida diária, corroborando as ideias de Vigotski (1997) sobre a influência de condições apropriadas do meio para o desenvolvimento cultural da criança.

A respeito das características da síndrome CFC, o que nos interessa é o fator do retardo mental, que, pelas poucas pesquisas encontradas na área, não é delimitado ou esclarecido pela literatura científica, o que nos faz acreditar que ele se enquadra na mesma categoria da deficiência intelectual atribuída à síndrome de Down, característica que pode ser minimizada ou maximizada pelas condições do meio social de educação.

ATRASO NO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR

Dentre os diagnósticos recebidos pelas crianças selecionadas para esta pesquisa está o atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Segundo relatório médico, uma somatória de problemas de saúde levou Carla a esta condição. Quando pesquisamos o que de fato significa tal atraso, encontramos uma variedade de características que podem ou não se desenvolver em cada indivíduo. A literatura científica pouco esclarece sobre as consequências e prognósticos do atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Além disso, a nomenclatura costuma ser utilizada com conceitos diferenciados, sendo inviável que se faça um diagnóstico pedológico confiável apenas com essas informações.

Encontramos em Dornellas, Duarte e Magalhães (2015) um estudo em que as autoras afirmam que o atraso no desenvolvimento é condicionado por vários fatores adversos da infância, de condições econômicas sociais desfavoráveis a problemas genéticos e situações acidentais, como intercorrências no parto. Para elas, o termo indica um estado de demora, de lentidão para se alcançar um ponto final, mas consideram que o prognóstico é favorável ao alcance dos objetivos propostos. As autoras entendem que:

medir o atraso do desenvolvimento exige habilidade de reconhecer que as trajetórias do desenvolvimento são invariavelmente individualizadas, havendo variações dentro do que pode ser aceito como “normal” e “não normal”, o que implica na necessidade de contato mais prolongado para se conhecer o contexto de vida da criança (2015, p 90).

No Brasil, o termo atraso no desenvolvimento neuropsicomotor atualmente é utilizado para indicar crianças com algum tipo de demora no desenvolvimento, que apresentam retardo mental ou baixa pontuação em testes de desenvolvimento norma-referenciados. A definição do conceito consiste na combinação de microcefalia com anormalidades fônicas e desenvolvimento cerebral atípico e seu uso é indicado como diagnóstico provisório (DORNELLAS, DUARTE E MAGALHÃES,2015).

Relembrando o pensamento de Vigotski (1997), não basta verificarmos que uma criança apresenta atraso no desenvolvimento neuropsicomotor: é preciso especificarmos qual o atraso cultural, qual a sua estrutura, qual o mecanismo e significado do processo de construção do atraso e a conexão dos sintomas singulares e complexos. É preciso focarmos no desenvolvimento da criança acometida por esse atraso, é preciso encontrarmos ações práticas que o superem, abandonando a concepção do atraso como fato estabelecido.

As informações encontradas nas pesquisas sobre o que é a deficiência ou atraso intelectual, termos tão presentes no cotidiano escolar e que fazem parte dos diagnósticos mencionados aqui e sobre como ela afeta o desenvolvimento cultural da criança, ao nosso ver, foram bastante superficiais. Fala-se muito no tema, mas com pouco aprofundamento, sem buscar a sua origem, sua formação e, principalmente, sua superação. Mesmo tratando-se de uma pesquisa restrita, de

pouca amplitude, sobre os saberes desenvolvidos no contexto brasileiro, esperávamos encontrar variedades de resultados tanto quanto são variadas as especificidades humanas. Resta-nos, então, buscarmos na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano suporte para desenvolvermos nossa pesquisa sobre os caminhos compensatórios criados por crianças com desenvolvimento psicológico atípico, caminhos que as fazem alcançar o patamar de valoração social das demais crianças.

5.2- As crianças observadas

Em outubro do ano de 2018, comecei minhas visitas a um Centro de Ensino Especial do Distrito Federal, instituição pública que atende crianças com diferentes deficiências. Minha intenção era conhecer algumas dessas crianças e o trabalho oferecido a elas. A estrutura física da instituição me surpreendeu pela riqueza e diversidade de espaços: inúmeras salas de aula coloridas; extensa área de pátio e balanços espalhados por ele; amplo refeitório; oferta de atividades extraclasse como educação física, artes e computação; área de brinquedos reservada para as crianças atendidas pela educação precoce³⁸; piscina coberta e aquecida e uma grande área verde.

Na ocasião, o centro funcionava em dois turnos atendendo a crianças de dois meses a quatro anos de idade na educação precoce e a partir de cinco anos nas classes especiais, sem limite de idade para este atendimento. A maioria das turmas era formada por apenas uma criança, mas algumas eram compostas por três e até cinco crianças. Os(as) professores(as) recebiam auxílio de alguns educadores voluntários que se revezavam para atender a todas as turmas.

Comecei passeando pelos espaços abertos, apresentando-me como colega de trabalho da Secretaria de Educação e também estudante de pós-graduação em Educação. Observei a composição das turmas e me concentrei nas que atendiam crianças que se encaixavam na faixa etária de meu interesse – dois a seis anos –, grande parte frequentando a educação precoce. Esse atendimento se diferencia das classes especiais pelo tempo e especificidade do atendimento. Enquanto as classes

³⁸ Atendimento especializado a crianças de 0 a 3 anos.

oferecem atendimento diário, de segunda à sexta-feira, em um turno, a educação precoce recebe crianças duas vezes por semana, com um atendimento de quarenta e cinco minutos com o(a) pedagogo(a), em sala de aula, e outro com um(uma) professor(a) de educação física, no parque ou na piscina, pelo mesmo período de tempo.

Durante o mês de novembro e o restante do período letivo de dezembro, frequentei o centro duas vezes por semana, nos períodos matutino e vespertino. Ao final do ano, selecionei quatro crianças que entendi serem as mais adequadas para minha pesquisa, considerando a faixa etária, o diagnóstico e o acolhimento e autorização da pesquisa dada pelas famílias.

Duas das crianças selecionadas foram encaminhadas no ano de 2019 para escolas regulares de educação infantil no Plano Piloto e as outras duas permaneceram no Centro de Ensino Especial, sendo necessárias visitas a duas instituições diferentes. No primeiro semestre do ano em questão, passamos um período de tempo observando as crianças selecionadas em suas instituições de ensino com o objetivo de conhecer um pouco mais das suas habilidades, limitações, rotinas e me aproximar de suas famílias na tentativa de criar um vínculo de confiança e, posteriormente, desenvolvemos nossa proposta de pesquisa para submetê-la ao aval da banca de qualificação.

A seguir, apresentamos uma síntese do histórico escolar de cada criança, assim como algumas de nossas percepções sobre a personalidade delas. Tanto as crianças quanto os(as) professores(as) foram identificados(as) com nomes fictícios e as escolas não foram nomeadas.

1ª – Bernardo

Bernardo nasceu no dia quatorze de maio de 2014 e ingressou na educação precoce em março de 2015. Possui diagnóstico de síndrome de Down.

Consta do relatório descritivo do final do segundo semestre do ano de 2015, quando Bernardo estava com um ano e sete meses, que ele era atendido duas vezes por semana, individualmente, pelos(as) professores(as) de educação física e

atividades, com duração de 45 minutos cada aula, no período vespertino. Conforme relatado³⁹:

“Bernardo aprimorou habilidades como: manipular objetos com as duas mãos, transferir o objeto de uma mão para outra, lançar uma bola com as mãos, subir e descer escadas (com auxílio ou sentado), transpor obstáculos, rolar e se arrastar, realizar mímicas faciais, representar papéis, obedecer a ordens simples. Também desenvolveu a capacidade de explorar objetos e brinquedos, da apreensão palmar, de manipular objetos com ambas as mãos, realizar transposição de objetos de uma mão para outra, bater um contra o outro, bater sineta e chocalho, de observar o ambiente e acompanhar o percurso de objetos. Adquiriu controle torácico em situação de desequilíbrio. Sentado, se tornou capaz de fazer a dissociação de cintura e virar a cabeça em direção à fonte sonora. Apresentou reação de proteção. De pé, consegue deslocar-se lateralmente. Produziu sons consonantais, olhou para as mãos, bateu palmas, jogou beijo e brincou de esconder. Bernardo passou a buscar contato físico. Mostrou-se sempre alegre, carinhoso e afetivo. Demonstrava interesse em brincar com outras crianças. Sua intenção comunicativa se enriqueceu. Passou a emitir sons espontâneos durante as atividades motoras e de mesa. Utilizou-se da fala fazendo-se entender, pronunciando sons como “mama, dá” e demonstrou satisfação e insatisfação com expressões orais, faciais e gestuais. Passou a cantar, dançar e imitar as coreografias de algumas músicas infantis. Identificava o início e o fim das atividades musicais. Segurava o copo e usava as mãos para levar alimentos sólidos à boca. Ao final do ano, despedia-se fazendo gesto com as mãos e dizendo “tchau”. Ainda não adquiriu controle dos esfíncteres”.

O relatório descritivo do final do ano de 2016 informa que os atendimentos continuaram individualmente, duas vezes por semana, por professores(as) de educação física e atividades, pelo mesmo período de tempo. Segundo seus(suas) professores(as):

“Na área motora, Bernardo terminou o ano com marcha independente, subindo e descendo escadas e rampas com auxílio do professor mas já era capaz de subir e descer escadas de escorregadores sozinho e de várias maneiras diferentes. Na cama elástica, pulava e equilibrava-se com ajuda. Se tornou capaz de ultrapassar objetos, sentar e levantar com autonomia, chutar bola com os pés e equilibrar-se com ajuda em superfície estreita lateralmente. Quanto às funções cognitivas, apresenta foco, atenção e concentração nas atividades. Explora com funcionalidade jogos e

³⁹ Retirado na íntegra do relatório

brinquedos. É capaz de compreender e atender a ordens simples. Já se reconhece no espelho e responde ao seu nome. Demonstra habilidade em construção com blocos lógicos (torres, trens), em fazer encaixes simples, montagem de quebra-cabeças de duas peças, identificar partes do corpo, manipular lápis com apego em pinças, executar rabiscos contínuos em todas as direções e com forte pressão sobre o papel. Participar de jogos simbólicos. Demonstra apreciar leituras de histórias, atentando-se às gravuras e às músicas infantis – momentos em que faz gestos e onomatopeias em relação às mesmas, imitando a professora. Demonstra ser capaz de expressar seus desejos e se recusar a fazer o que não lhe interessa. Apresenta boa linguagem compreensiva. Estabelece comunicação por meio do apontar dos dedos, por sorrisos e gestos (balanço da cabeça para sim e não), balbucia vários sons e verbaliza palavras como “mamãe”, “papai”, “titia”, “não”, “até”, “abou” (acabou). Desenvolveu gestos sociais como bater palmas, jogar beijo, dizer tchau, abraçar. Aprecia estar junto de outras crianças e de brincar de esconder. O jogo paralelo é o que prevalece em suas atividades. Ainda não possui o controle de esfíncteres e permanece dependente nas atividades da vida diária”.

No ano de 2017, Bernardo passou a ser atendido individualmente e em grupo, nas áreas de atividades e de educação física. Em seu relatório, consta que ele apresentou uma excelente evolução:

“Desenvolveu a marcha independente, subindo e descendo escadas e rampas, sozinho, assim como pular na cama elástica, sendo que já se equilibrava bem na mesma e era capaz de correr e andar dentro dela, lançar bolas com as mãos e com os pés e, às vezes, sentado, agarrá-las com as mãos. Apresentou boa socialização com outras crianças, sendo capaz de entender os comandos, mas nem sempre os atender. Começou a pronunciar palavras soltas, como ‘bola’, ‘gol’, ‘não’, ‘azul’, ‘saiu’. Ainda não possui controle dos esfíncteres”.

Ao final de 2018, com quatro anos e sete meses, Bernardo, segundo seu relatório descritivo:

“apresentava coordenação motora global e integração sensorial adequada para a sua idade. Demonstra capacidade em utilizar objetos e brinquedos com funcionalidade, realizar encaixes de forma independente, montar quebra-cabeça simples – às vezes necessitando de ajuda. Acompanha com atenção as propostas de atividades da professora e realiza pinturas mais elaboradas. Entendia e expressava estados afetivos, e melhorou em relação à colaboração com os colegas e professora. Para o ano de 2019, Bernardo foi

encaminhado a uma Classe Comum Inclusiva do primeiro período da educação infantil.”

Com observações feitas durante o ano de 2019, agora em uma classe inclusiva de educação infantil, do período matutino, percebemos Bernardo como uma criança carinhosa, cativante e alegre. Demonstrava ter bom relacionamento com os colegas, com a professora e com o monitor da turma. No início da aula, contando com a ajuda oral da professora, realizava as ações da rotina – guardar mochila, pegar a agenda, sentar na rodinha. Na rodinha, dividia sua atenção entre a professora e os colegas, obedecendo sempre que a professora solicitava algo a ele. Apresentava tranquilidade e um pouco de sonolência. Reconhecia seu nome na ficha de chamada. Geralmente se mantinha sentado até o final desta atividade. Na maioria das vezes, resistia em realizar as atividades em folha de papel – colagem, escrita do nome, desenho direcionado. Nesses momentos, ele procurava chamar a atenção dos(das) colegas com brincadeiras gestuais e, caso a atividade se prolongasse, passava a demonstrar agressividade, chegando a bater em algumas crianças. A professora era carinhosa, porém firme com ele. Chamava-lhe a atenção nos casos de agressão e orientava-o a pedir desculpas. Bernardo demonstrava dificuldade em se retratar com os(as) colegas, às vezes insistindo em seu comportamento.

No parque, costumava brincar só. Explorava todos os brinquedos sem grandes dificuldades. Subia as escadas, mas ficava com medo de descer sozinho nos escorregadores. A agressividade se apresentava também no parque e ele batia principalmente nas meninas. Elas seguiam a orientação da professora, dizendo a ele que não era certo bater e sim, fazer carinho, mas normalmente Bernardo repetia a ação até que a professora interferisse. Nas aulas de educação física, ele procurava repetir os movimentos orientados pela professora – pular, correr, movimentar-se de uma forma específica –, no entanto, apresentava um pouco mais de lentidão em relação às outras crianças, se perdendo algumas vezes na atividade proposta. Procurava estar sempre em evidência. Quando realizava uma atividade, insistia que toda a turma visse seu trabalho ou seu desempenho. As crianças da classe eram bastante carinhosas, dedicando atenção e cuidado a ele.

Amanda nasceu no dia vinte e dois de janeiro de 2014 e recebeu o diagnóstico de síndrome cardiofaciocutânea (CID: 10:Q87.0/F83) pelo hospital Sarah Kubitscheck. Em 2018, frequentava uma classe de deficientes múltiplos (nome dado a classes que recebem crianças com mais de uma deficiência biológica), em um Centro de Ensino Especial, no período matutino, na qual havia outra criança matriculada, mas que raramente frequentava as aulas. Segundo relatos de professores, Amanda iniciou seu atendimento na escola ainda bebê, na Educação Precoce. Contudo, só tivemos acesso ao relatório do final do ano de 2018, que diz que a criança:

“Demonstrou avanços significativos nas relações intersociais e se adaptou ao ambiente escolar com alegria e descontração. Gostava de manusear livros infantis e de ouvir histórias, fazia rabiscos contínuos e muito leves usando preferencialmente a mão direita, segurava o giz de cera com pressão palmar, brincava com sua imagem refletida no espelho, reconhecia as principais partes do corpo em si e nos outros. Apresentava dificuldade em entender a função de alguns brinquedos, necessitando de incentivo e demonstração para brincar. Perdia a capacidade de atenção e concentração com facilidade, necessitando de reforço positivo e constante. Gostava da companhia de outras crianças, porém é mais observadora e interage pouco. Entendia as ordens simples como: “vem cá”, “guarda brinquedo”, “agora não”, “senta aqui”, “joga papel no lixo”, no entanto, nem sempre as atende. Pronunciava algumas palavras isoladas, tais como: “sim”, “não”, “dá”, “mamãe”, “papai”, “vovó”, “acabou”, todas dentro do contexto. Utilizava gestos sociais, dando tchau e mandando beijo. Aceitava afagos e carinhos. Era semidependente nas atividades da vida diária, não fazendo mais uso de fraldas e sinalizando quando deseja ir ao banheiro.”

Ao final do ano, Amanda foi encaminhada para uma Classe de Integração Inversa⁴⁰ de deficiente intelectual no segundo período da educação infantil, período matutino, solicitando suporte pela Sala de Recurso e monitor individual.

As observações realizadas no final de 2018 e no primeiro semestre de 2019 nos levaram a perceber uma mudança significativa no comportamento de Amanda. O convívio maior com outras crianças e a observação das brincadeiras em grupo ajudaram-na a superar alguns receios em relação aos brinquedos do parque. Enquanto se relacionava somente com a professora no centro de ensino especial (a

⁴⁰ Sala de aula com número reduzido de crianças (até 15 crianças), em instituição regular de educação infantil, podendo receber atendimento especializado pela Sala de Recursos no turno contrário.

qual chamava de “má”), Amanda não utilizava os balanços e escorregadores do parque. Sentia-se insegura quando incentivada a brincar neles. Andava pela escola acompanhada pela professora, solicitando pouca atenção. Observava as outras crianças, mas não interagia com elas. Em sala, tentava pegar o celular da professora, que já entendia que ela queria assistir a vídeos de histórias cantadas. Geralmente, a professora selecionava alguns vídeos para que ela assistisse. Na escola regular, Amanda foi aos poucos explorando o escorregador, subindo e descendo pela escada, chegando um dia a descer sem medo pelo escorregador. Essa ação a deixou muito alegre, ao ponto de chamar a professora para ver seu feito.

Com as crianças, Amanda interagia pouco, mas em algumas ocasiões de rodinha, chamava a atenção de um colega ao seu lado, querendo brincar. As atividades desenvolvidas na rodinha – chamada, verificação do dia, do tempo, contação de histórias – pareciam não fazer sentido para ela, que geralmente ficava observando os gestos dos colegas e outras coisas que lhe chamavam a atenção. Também apresentava muita resistência às atividades em folha de papel, como desenho, colagem, pintura, chegando a ficar agressiva com o monitor quando ele insistia para que ela se concentrasse na tarefa. Nesses momentos, passava a andar pela sala, apontando e mostrando à professora os desenhos fixados na parede, chamando-a repetidamente por “tia”. No parque, Amanda procurava ficar perto da professora ou do monitor, dando a entender que estava com medo de que as outras crianças a machucassem. Demonstrava não gostar de texturas maleáveis ou que sujassem as mãos, por isso não gostava de brincar no parque de areia, brincar com massinha ou pintar as mãos com tinta. Demonstrava ser bastante tranquila, sorridente, mas não se comunicava por palavras. Amanda já conseguia ir ao banheiro sozinha, calçar o tênis com um pouco de ajuda, guardar seus pertences na mochila; a professora a incentivava constantemente.

3ª – Carla

Carla nasceu no dia vinte e nove de novembro de 2014. Após um longo período de investigação médica, recebeu uma hipótese diagnóstica de atraso no

desenvolvimento neuropsicomotor por encefalopatia crônica não evolutiva e epilepsia da base focal (CID: G40, G80 e R62).

Carla começou a ser atendida na Educação Precoce do Centro de Ensino Especial em março de 2018. Recebeu atendimento duas vezes por semana por professores de atividades e educação física, por um período de quarenta e cinco minutos por aula, no período vespertino. Seu relatório descritivo do primeiro semestre de 2018 informa que a criança:

“Apresenta-se disposta à interação mostrando-se adaptada aos professores. É sorridente e esperta. Observa as pessoas e os acontecimentos, prestando atenção no que ocorre ao seu redor. Interage e expressa desejos, necessidades e sentimentos por meio de olhares, sorriso, movimentos. Entende ordens simples, acompanha objetos, vira a cabeça em direção ao som, segura, manipula por curto período e joga objetos desorganizadamente com força. Vem desenvolvendo/ trabalhando uma linguagem compreensiva/ expressiva com a emissão de alguns sons. Quanto ao desenvolvimento motor, a aluna apresenta pouca sustentação de membros inferiores, consegue se sentar com auxílio de apoios, faz manipulação de objetos, com membros superiores na linha média de forma irregular, engatinha e se arrasta pelos espaços demonstrando um desenvolvimento satisfatório na coordenação de movimentos da cintura pélvica. Sugere-se a inserção de atividades aquáticas para o 2º semestre e aprimoramento da manipulação de objetos com membros superiores, como: exercícios de prensão, pinças, arremessar, agarrar, puxar, soltar, etc”.

Não tivemos acesso ao relatório descritivo do 2º semestre de 2018. Em 2019, Carla permaneceu no Centro de Ensino Especial em uma classe de deficientes múltiplos, no período vespertino. Os atendimentos daquele ano se deram de segundas às sextas-feiras, das 13h e 30min às 18h. Outras duas crianças estavam matriculadas em sua turma. De acordo com o relato do pai, Carla apresentou avanço significativo no desenvolvimento após uma mudança na alimentação orientada pelos médicos no início de 2018. O carboidrato foi retirado de sua dieta após a suspeita de que a intolerância a esse composto estivesse prejudicando seu desenvolvimento, o que causou uma melhora significativa em sua coordenação motora, atenção e respostas aos estímulos recebidos.

Nas observações feitas no primeiro semestre de 2019 percebíamos que Carla chegava à escola sempre sorridente, às vezes sonolenta, mas logo despertava,

interagindo com os colegas. A professora retirava Carla da cadeira de rodas e a colocava em um tapete emborrachado junto com os demais. As crianças se arrastavam pelo tapete, buscando tocar umas às outras. Carla gostava de brincar de jogar bola com as mãos; quando a bola estava longe, ela se arrastava para buscá-la. Parecia entender quando a professora dizia para ela não fazer algo. Geralmente sorria e insistia na ação. Nos momentos em que a porta da sala se encontrava aberta, Carla se esforçava para engatinhar rapidamente e fugir da professora. Fazia isso com um sorriso no rosto. Quando não queria realizar alguma atividade, ela balançava a cabeça, fazendo o movimento de “não”. Buscava pegar os objetos de seu interesse esticando os braços e prestava atenção aos vídeos de música infantil. Gostava de manusear os livros de histórias. A professora também realizava atividades de desenho, pintura e colagem com ela sentada à mesa. Carla demonstrava muita dificuldade na coordenação motora fina.

4ª – Daniel

Daniel nasceu no dia 10 de junho de 2016. Recebeu o diagnóstico de síndrome de Down e síndrome de West⁴¹. Morava com sua mãe, Tânia, e com a irmã de 22 anos, Amanda. Esporadicamente tinha contato com o pai, mas optamos em não contatá-lo devido a problemas de relacionamento entre o casal. Daniel ingressou no atendimento de Educação Precoce do Centro de Ensino Especial em agosto de 2016. Naquele ano, foi atendido uma vez por semana por professores de educação física e atividades, com duração de 45 minutos cada aula. Em seu relatório descritivo consta que:

“Daniel apresentava significativa hipotonia e estava em processo de controle cervical. De bruços, levantava a cabeça durante aproximadamente trinta segundos e apoiava-se nos antebraços. Fixava a luz demoradamente, seguia objetos com os olhos na distância de aproximadamente vinte centímetros. Virava a cabeça à procura do som. Procurava agarrar objetos que estivessem ao seu alcance. Prestava atenção ao rosto humano e respondia ao sorriso”.

O relatório descritivo de Daniel do final do ano seguinte (2017), ainda com um atendimento semanal e individual, diz que:

⁴¹ A síndrome de West é um tipo raro de epilepsia, chamada de “epilepsia mioclônica”. Inicia-se normalmente no primeiro ano de vida, sendo o sexo masculino mais afetado (Disponível em: <<http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/sindrome-west.htm>> acesso em 28 de setembro de 2019).

“Daniel iniciava o controle do tronco, já era capaz de permanecer sentado sem apoio, quando colocado nesta posição. Esporadicamente se jogava para trás. Com auxílio, estava iniciando a transferência de postura (do sentar para prono e vice-versa) e rolava ativamente. Explorava brinquedos segurando-os e levando-os à boca. Era capaz de pegar os objetos que estivessem em seu campo de alcance. Não estranhava o ambiente escolar. Emitia sons guturais”.

No ano de 2018, Daniel recebeu atendimento da Educação Precoce duas vezes por semana, individualmente, no período vespertino, por professores de atividades e de educação física. Em seu relatório descritivo do final do ano, consta que:

“Quanto ao seu desenvolvimento sócio afetivo, o aluno permanecia carinhoso, atencioso e alegre. Reconhecia o ambiente escolar e a rotina das aulas. Fortalecia o vínculo afetivo com as professoras, vinha no colo, beijava e abraçava. Quanto ao seu desenvolvimento cognitivo, explorava visualmente o ambiente, atendia quando o chamávamos pelo nome e gostava de explorar os brinquedos deixando-os cair no chão. Avançava em relação ao interesse pelos brinquedos e começava a dar funcionalidade, tirava e colocava com incentivo, fazia encaixe simples e começava a aceitar o manejo da professora em suas mãos para auxiliá-lo. Diminuía a resistência a algumas texturas, pintava com tinta guache, pegava na areia mas ainda resistia à massinha, e quando a pegava, levava à boca. Daniel se comunicava com linguagem expressiva não verbal, se utilizando de sorrisos, gestos, choro e balbucios. Quanto ao desenvolvimento motor, ficava na posição de pé por determinado tempo, se apoiava em algo ou alguém e se deslocava lateralmente. Se deslocava de um lado para outro da sala engatinhando perfeitamente. Apresentava um grau considerável de hipotonia muscular e por isso ainda não havia desenvolvido a marcha”.

Em 2019, Daniel permaneceu com dois atendimentos semanais, individualmente, na Educação Precoce do Centro de Ensino Especial. As observações feitas durante o primeiro semestre desse ano indicaram que ele desenvolveu um pouco mais a marcha, sendo capaz de caminhar apoiado e ficar de pé sozinho por mais tempo. No parque, gostava muito da piscina de bolinha e já era capaz de entrar nela por conta própria. Subia as escadas dos escorregadores e escorregava com a ajuda do professor. Gostava de brincar na cama elástica (imagem 1). Era capaz de ficar em pé nela por alguns segundos. Gostava quando o professor entrava e balançava a rede. Em sala, a professora explicava as funções

dos brinquedos, mas Daniel ainda os jogava no chão. Às vezes, realizava por algum tempo os comandos da professora (imagem 2). Demonstrava muito prazer em estar na escola.

As observações foram interrompidas no final do primeiro semestre de 2019 para análise dos registros e conclusão da proposta de pesquisa, que foi aprovada em 2020. Àquela época, porém, já estava em vigor o isolamento social devido à pandemia da COVID-19, sem perspectiva de quando deixaríamos essa condição. Por essa razão, a banca sugeriu que entrássemos em contato com as famílias mencionadas e mantivéssemos contato regular, de forma virtual, para manter a observação sobre a rotina e o comportamento dessas crianças.



Imagem 1 (01/03/2019): Daniel com o professor na cama elástica



Imagem 2 (23/03/2019): Daniel colocando o biscoito no pote

6. O desafio de concluir uma pesquisa de campo em meio à pandemia da COVID-19.

*Se sou diferente de ti,
longe de te lesar,
eu te aumento.
Saint-Exupéry*

Após o exame de qualificação da pesquisa, em 2020, demos continuidade às observações das crianças mediante o olhar de seus pais. A adaptação foi entendida como a única forma viável de obtermos, no prazo determinado pela universidade, informações suficientes para compreender os processos de compensação da criança deficiente e concluir os estudos.

Por motivos variados, três das famílias escolhidas não puderam atender à nossa demanda de contato semanal, de modo que estabelecemos relação apenas com a mãe de uma das crianças, Daniel, com a qual mantivemos conversas regulares durante o final de 2020 e o ano de 2021. Com o retorno das aulas presenciais na rede pública de ensino em meados de agosto de 2021 e, a decisão da mãe de Daniel em levá-lo, tivemos um curto tempo de observação presencial que nos possibilitou formular algumas hipóteses sobre os processos compensatórios que podem ser criados no desenvolvimento da criança.

Passaremos, então, ao relato das informações recebidas de Tânia sobre seu filho, Daniel, durante a época de isolamento social e, do período em que o acompanhamos na rotina escolar, outubro e novembro de 2021, que foi essencial, mesmo que insuficiente, para refletirmos sobre o tema do estudo e levantarmos hipóteses sobre a complexidade do desenvolvimento atípico. Ressaltamos que recebemos autorização da Secretaria de Educação do Distrito Federal, da direção do Jardim de Infância frequentado pela criança, da professora regente da turma e da genitora para que, de forma ética, divulgássemos os dados levantados. No entanto, utilizamos nomes fictícios para todos os envolvidos, com o fim de preservar-lhes a identidade e não outorgar constrangimento de espécie alguma.

Entramos em contato com Tânia após o exame de qualificação da proposta de pesquisa, em outubro de 2020, que se dispôs a nos relatar sobre o dia a dia de

Daniel. Sua percepção em relação ao filho era de uma criança bastante inteligente, persistente, capaz de entender tudo o que ela dizia. Contou que quando chamava sua atenção e dizia que iria “bater”, Daniel buscava o chinelo e mostrava o “bumbum”. Sua comunicação oral se resumia a poucas palavras, como “mamá” (mãe), “a” (água), “nenê” (para se referir a ele mesmo) e apontava com o dedo para o que desejava. Tânia relatou que o filho quase não chorava ou fazia birra. Costumava gritar quando ficava nervoso; para acalmá-lo, ela dava-lhe um banho. Ela considerava Daniel uma criança obediente. Contou que, no final do ano anterior, arrumou a sala com enfeites de natal, conversou com ele sobre não pegar os enfeites e não teve problemas.

Segundo Tânia, Daniel quase não assistia à televisão, passava a maior parte do dia brincando com seus brinquedos. Com frequência, jogava-os pela janela (que divide a casa com a área externa da casa do vizinho) e a chamava para juntos irem buscá-los; gostava muito de ouvir música, dançar e assistir programas musicais (Imagem 3). Tinha o hábito de utilizar objetos como lápis e colheres para representar baquetas.



Imagem 3 (20/10/2020): Daniel em casa tocando bateria

A mãe relatou que Daniel era bastante carinhoso, gostava de beijar e abraçar as pessoas. No momento (início do ano de 2021), estava fazendo acompanhamento com fonoaudióloga, psicóloga e terapeuta ocupacional. Em setembro de 2021, começou a fazer ecoterapia. Tânia acreditava que Daniel não gostava muito de animais. Ela percebia seu desinteresse pelo cachorro da casa ao lado (que ficava eufórico quando o via) e se preocupava com a forma agressiva com que ele brincava com a calopsita de sua irmã. Outra impressão da mãe era a de que Daniel sentia ciúmes dela. Tânia contou que certo dia estava conversando com um rapaz em frente à sua casa, quando Daniel chegou, pegou em sua mão e puxou-a para dentro de casa. Então, Tânia perguntou-o se ela não poderia namorar e Daniel sinalizou com a cabeça que não.

Tânia contou que, depois de um final de semana com o pai, Daniel chegou em casa, colocou a mão em sua barriga e disse “nenê”. Ela acreditava que ele havia tido contato com a namorada do pai, que poderia estar grávida. A mãe não soube dizer se, nos finais de semana que Daniel passava com o pai, ele tinha contato com outras crianças como, por exemplo, os primos. No entanto, ela disse que, às vezes, ele chegava em casa mais agressivo, cuspidando quando ficava nervoso. Certa vez, logo após um desses finais de semana, ela contou que Daniel pegou em sua mão e levou-a para o canto perto da geladeira e fez sinal com as mãos para que ela ficasse lá. Tânia acredita que ele estivesse deixando-a de castigo.

Em fevereiro de 2021, Daniel começou a pular sem se apoiar em nada. Segundo Tânia, ele subia em sua cama e pulava sobre o colchão. Também aprendeu a descer e a subir as escadas que ligam o primeiro ao segundo andar da casa, apoiando-se no corrimão.

Tânia disse que acreditava que Daniel possui ótima memória e que ele está atento a tudo que ocorre em sua volta. Ela contou que, certo dia, estava à procura de seu celular e Daniel apontou para o sofá. Pouco antes, ele brincava com o celular e acabou esquecendo por lá, debaixo de uma almofada. Em outra ocasião, Amanda, irmã de Daniel, disse-lhe que no dia seguinte elas iriam cantar parabéns para ele, que seria seu aniversário; então, ele bateu palmas e pegou as mãos da mãe para que ela fizesse o mesmo. No outro dia, logo que Daniel acordou, bateu palmas, lembrando a mãe de seu aniversário.

No primeiro semestre de 2021, orientada pela professora do Jardim de Infância em que Daniel estava matriculado, Tânia começou a ensiná-lo as formas e fonemas das vogais, os números de 1 a 5 e as cores primárias. Ela relatou que, depois de pouco tempo de ter-lhe mostrado as letras do alfabeto, Daniel já identificava a primeira letra de seu nome e as cores primárias. Quando pedia a ele que pegasse um brinquedo de determinada cor, ele identificava a cor dita por ela. No entanto, Tânia relatou que não dispunha de muito tempo para se dedicar às atividades pedagógicas com Daniel. Além dos afazeres de casa, os atendimentos terapêuticos e acompanhamentos médicos tomavam grande parte da rotina de Daniel, que era sempre levado a esses atendimentos por ela.

No início de agosto, a escola começou a se preparar para receber os alunos presencialmente. Tânia levou Daniel algumas vezes até lá para conhecer a professora e se sentir mais seguro no novo ambiente. Ela contou que Daniel gostou muito da ideia de ir para a escola e que, em casa, ele pegava sua mochila e dizia “pô” (professora). Na segunda quinzena do mês de agosto de 2021, as aulas voltaram a ser presenciais. Naquele momento, a turma foi dividida em dois grupos e cada um deles frequentava a escola uma semana sim, outra não, como parte da estratégia para conter a proliferação da Covid-19.

Em setembro, Daniel foi convidado a frequentar a escola sem interrupção semanal. A professora concluiu que seria importante para ele se habituar à rotina escolar. No entanto, não era raro Daniel faltar à aula por demonstrar cansaço, além das faltas de quando tinha que ir ao médico ou fazer exames. Daniel passou, então, a conviver com os dois grupos que pertenciam à sua turma. Tanto sua mãe quanto a professora perceberam nele maior dificuldade para criar vínculos com a nova turma. A professora nos confidenciou acreditar que o fato das crianças já terem desenvolvido, entre elas, um laço de amizade tornou mais difícil a aceitação de Daniel no grupo. Daniel também demonstrou mais irritação com os novos colegas, que tiveram dificuldade de compreender o tratamento diferenciado dispensado a ele. O planejamento de sua aula era diferente da dos demais, além de uma monitora o acompanhar durante todo o período de aula, conduzindo-o ao seu lugar, colocando a máscara e os óculos em seu rosto – pois a todo tempo ele os tirava e os jogava para longe –, auxiliando-o a pegar e guardar seus pertences na mochila, entre outras coisas.

Em outubro de 2021, recebemos permissão da Secretaria de Educação do Distrito Federal para acompanhar Daniel no ambiente escolar, o que fizemos durante dois meses. Passaremos, então, a relatar as observações diretas de momentos específicos que consideramos os mais relevantes para as análises dos processos compensatórios que porventura Daniel tenha desenvolvido.

O jardim de infância frequentado por Daniel conta com quatro salas de aulas espaçosas com varanda fechada por grades voltada para uma rua estreita da quadra (Imagem 4), o que permite às crianças terem contato com pessoas que transitam por lá, e um banheiro em cada (imagem 5); uma sala também espaçosa de multiuso onde ficam guardados brinquedos pedagógicos, figurino para teatro, tela para projeção de filmes e uma parede espelhada; um refeitório com três mesas grandes retangulares; duas salas destinada à direção e coordenação pedagógica; um pátio interno com um jardim no centro (Imagem 6), uma casinha de “faz-de-conta” (Imagem 7) em um canto na entrada da escola e um parquinho, no outro extremo, com escorregadores e rampas para escalada (Imagem 8); um pátio externo dividido em quatro partes, sendo dois parques de areia com brinquedos – escorregadores, balanços, baldes e pás – (Imagens 9 e 10) e duas piscinas (Imagem 11) que, no dia a dia, ficam vazias.



Imagem 4 (10/11/2021): Daniel na varanda da sala de aula



Imagem 5 (10/11/2021): Banheiro dentro da sala de aula



Imagem 6 (10/10/2021): jardim do pátio interno da escola



Imagem 7 (10/10/2021): casinha de faz-de-conta

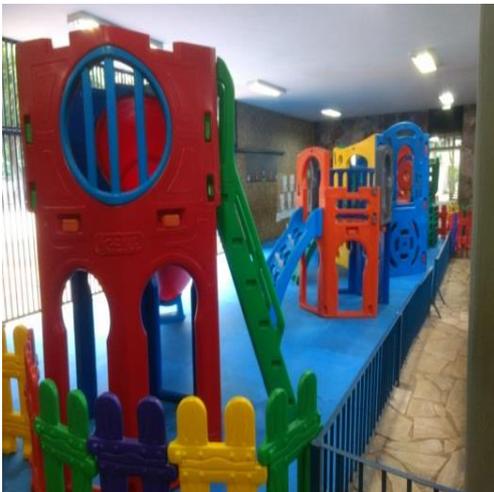


Imagem 8 (10/10/2021): Parque interno da escola



Imagem 9 (10/10/2021): parque de areia 1



Imagem 10 (10/10/2021): parque de areia 2

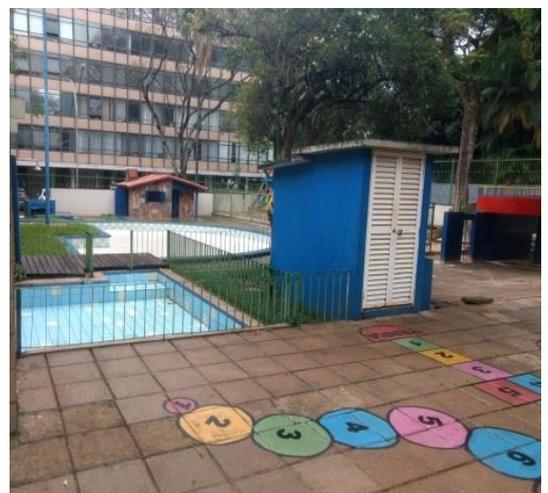


Imagem 11 (10/10/2021): Piscinas

Na semana de comemoração pelo dia das crianças, foram realizadas atividades especiais e inaugurado o parque interno da escola. Em uma dessas atividades, as crianças foram conduzidas ao pátio para pintarem as mãos e carimbarem a parede. A professora aproveitou os potes de tinta já organizados e pediu para Daniel identificar as cores: azul, vermelho, verde, amarelo, roxo e laranja. Daniel reconheceu cada uma delas apontando com o dedo. Daniel demonstrou satisfação em pintar as mãos e carimbá-las na parede. Nesse mesmo dia, quando a turma se organizava para o momento de brincadeira no parque, uma música infantil foi posta para tocar em volume alto. Daniel demonstrou ficar incomodado com o som e só aceitou sair de sala quando a professora pediu que um colega segurasse em sua mão. Essa criança, segundo relatos da mãe de Daniel, já nos primeiros dias de aula esperava Daniel na porta da escola e segurava em sua mão para acompanhá-lo até a sala.

Ainda naquela semana, haviam instalado um pula-pula no parque. Daniel não quis brincar mesmo depois da professora se oferecer para entrar com ele. Em outro espaço, duas professoras desenhavam e pintavam as mãos das crianças. Ele se interessou e quis um desenho em sua mão. Quando perguntaram o que ele queria que desenhassem, Daniel apenas apontava para a mão mostrando que queria a pintura, até que a professora se lembrou de seu gosto pelo personagem Homem-Aranha e perguntou se poderia ser esse o desenho. Daniel ficou empolgado, balançou a cabeça dizendo que sim e fez o sinal com as mãos do Homem-Aranha soltando as teias. Em um momento posterior, as crianças foram brincar no pátio interno da escola (Imagem 12). Como os brinquedos haviam sido montados nesse dia, Daniel ficou animado vendo os colegas subirem e descerem nos escorregadores. A professora perguntava se ele queria subir em algum dos brinquedos e ele balançava a cabeça indicando que não; isso se repetiu durante todo o período desta atividade.



Imagem 12: Daniel observando as outras crianças no parque

Em outro dia, com as crianças sentadas em círculo no chão, a professora apresentou os blocos lógicos (formas geométricas quadradas, circulares, triangulares e retangulares, nas cores vermelho, amarelo e azul, de dois tamanhos e espessuras diferentes) e pediu para que as crianças pensassem em formas de classificá-los. A professora pedia a Daniel que pegasse um círculo vermelho (Imagem 13), depois, um triângulo azul, um quadrado amarelo, etc; Daniel reconheceu o nome das cores e apresentou mais familiaridade com a forma circular. Ele foi capaz de identificar as outras formas, contando com a ajuda da professora, que separava algumas e perguntava “É essa, Daniel?”. Depois, as crianças montaram formas utilizando os blocos. Daniel não se interessou pela brincadeira até que a monitora sentou-se ao seu lado e colocou dois quadrados em pé, em paralelo, e cobriu com outro quadrado, representando as paredes de uma casa e o telhado. Ela mostrou a ele como tirar e colocar novamente o quadrado de cima. Daniel repetiu o movimento e desmanchou a casa. Outra criança se aproximou e montou-a novamente. Essa criança pegou um retângulo e com ele representou a porta da casa. Daniel pegou outro retângulo e usou também como porta. A professora pediu que ele abrisse e fechasse a porta. Daniel fez movimentos que indicaram essa ação. Em seguida, a professora pegou um círculo grosso e mostrou a ele como equilibrá-lo

e fazê-lo rolar pelo chão. Daniel tentou uma vez e não conseguiu. Jogou novamente e o círculo rolou por uma grande parte da sala. Daniel repetiu a ação e logo os colegas começaram a imitá-lo.



Imagem 13 (07/10/2021): Daniel segurando o círculo vermelho

Depois de faltar alguns dias às aulas, Daniel não aceitou participar da rodinha e realizar os comandos da professora. Em quase todas as atividades, jogava longe os objetos que lhe eram entregues, andava pela sala, gritava e se recusava a sentar. No decorrer do lanche, começou a fazer caretas e sons. Um colega ao seu lado passou a imitá-lo. Daniel se aproximou do colega, ainda fazendo caretas e sons e a outra criança reagiu de forma negativa, chegando a dizer: “Não, Daniel! Não encosta!”. Ao ouvir isto, Daniel cuspiu no colega e, em seguida, virou para trás e fez o mesmo com outra criança; mas depois foi até ela e começou a acariciá-la e beijá-la.

Em um momento de contação de história, sentado com os colegas em roda no chão da sala, Daniel permaneceu atento à leitura da professora, que contou a história “Camilão, o Comilão” de Ana Maria Machado. Nos momentos em que a professora imitava os sons de alguns animais, como o latido de um cão, Daniel repetia ou dizia “É, é!” e balançava a cabeça, confirmando que aquele era mesmo o som do animal. Depois, as crianças foram instruídas a fazer um desenho que representasse a história contada. Daniel, ao ser perguntado sobre o que estava

desenhando, respondeu: “Nenê! Nenê!”, e apontava pra ele. Em todas as atividades de desenho que observamos, ele indicava desenhar a si mesmo (Imagem 14).



Imagem 14 (20/10/2021): Daniel desenhando a si mesmo

Novamente, depois de alguns dias sem frequentar a escola, Daniel chegou bastante agitado. Foi difícil convencê-lo a se juntar às outras crianças, em rodinha, para dar início à aula. Depois que a professora entregou às crianças as fichas com seus nomes, para uma atividade específica, Daniel passou grande parte da manhã brincando com sua ficha e se recusando a guardá-la junto às outras. Ele emitia sons, como se estivesse contando algo (sem se dirigir a ninguém), mostrava e fazia gestos com a ficha, dobrava-a ao meio e abria novamente, apoiava-a na mesa e a empurrava como se fosse um carrinho, etc. (Imagem 15). A professora pegou algumas letras emborrachadas que formavam o nome Daniel, sentou ao seu lado e pediu a ele que pegasse letra por letra, identificasse-as e as colocasse ao lado da letra de sua ficha. Com o auxílio da professora, Daniel foi capaz de encontrar as letras correspondentes (Imagem16). A professora incentivava-o dizendo: “Cadê essa letra aqui, Daniel? É essa? Ou é essa?”, e ele acenava que sim, dizendo “É!”, ou balançava a cabeça, indicando não.



Imagem 15 (22/10/2021): Daniel brincando com sua ficha de nome



Imagem 16 (22/10/2021): Daniel identificando as letras de seu nome

No início de novembro a Secretaria de Educação decretou a volta integral das aulas com a presença de todas as crianças consecutivamente. No primeiro dia de aula com a turma completa, Daniel chegou tranquilo à escola e, ao entrar na sala, a monitora o conduziu a guardar seus pertences no lugar indicado e ir para a rodinha. À medida que as crianças se agitavam e faziam barulho, Daniel foi ficando irritado, começou a gritar, levantar e, em determinado momento, não aceitou mais participar da atividade em rodinha (fazer alongamentos e cantar).

A professora organizou a turma em grupos e distribuiu atividades diferentes em cada um deles. Ela entregou a Daniel um pote com canetinhas de várias cores, despejou-as sobre a mesa e tirou as tampas de todas. A atividade consistia em Daniel encontrar a tampa de cada canetinha, tampá-la e guardá-la novamente no pote (Imagem 17). Com o auxílio da monitora que, ao seu lado, chamava sua atenção para a atividade e o estimulava a realizá-la, Daniel completou toda a tarefa. Depois, a monitora o levou até um barbante estendido e mostrou-lhe uma caixa com EVA⁴² em formatos de meias e alguns prendedores. Daniel teria que prender as meias no varal com os prendedores. Nesta atividade, ele apresentou dificuldade em abrir e encaixar o prendedor no EVA. Em seguida, foi brincar de massinha, com a qual passou um bom tempo entretido. A monitora fez um rolo com a massinha e

⁴² Material emborrachado.

pediu para ele cortar, pegou uma roda de carrinho, mostrou os sinais que ela deixava na massinha e Daniel repetia os movimentos.



Imagem 17 (28/10/2021): Daniel identificando as tampas das canetas

A professora distribuiu folhas de revistas e pediu que as crianças recortassem um desenho de sua escolha. Daniel não quis realizar a atividade, se recusando a pegar a tesoura. Ela, então, lhe entregou giz de cera para que ele desenhasse. Essa era uma das atividades que ele gostava de realizar e na qual permanecia um bom tempo concentrado. Daniel fez rabiscos na folha e, ora dizia “nenê”, indicando ser ele no desenho, ora apontava para uma parte do corpo – pés, mãos – para indicar o que havia desenhado. Ele desenhava um pouco e logo pedia outro papel à professora (Daniel apontava para a folha e dizia “Dá, dá!”), que aproveitava esses momentos pra propor trocas, como colar as letras do seu nome para ganhar uma folha nova.

No final do mês de outubro, em um momento de brincadeira no pátio interno da escola, Daniel demonstrou mais confiança em utilizar os brinquedos e quis ficar perto das outras crianças que corriam, subiam e desciam dos escorregadores. Ele gritava, acenava, na tentativa de chamar a atenção dos colegas, mas não conseguia correr ou se locomover na velocidade deles. Ele pediu ajuda da monitora para escalar um brinquedo e chegar à parte de cima. As crianças passavam por ele quase sempre correndo ou falavam algo e logo subiam para escorregar. Depois de um tempo,

Daniel começou a cuspir em quem passasse por ele, tendo de ser retirado de perto dos colegas por causa dessa ação (Imagem 18).



Imagem 18 (29/10/2021): Daniel no parque interno da escola

Durante uma atividade, com as crianças sentadas em roda, a professora distribuiu copos de plástico e explicou que eles iriam cantar e bater com os copos no chão marcando o ritmo da música “Escravos de Jó⁴³” (Imagens 19 e 20). Ela diversificou os movimentos ora batendo com o copo no chão, ora na perna, hora levantando-o para cima. Sentado ao lado da monitora, depois de atirar seu copo algumas vezes para longe, Daniel se acalmou, passou a dar atenção à professora e participar da atividade.



Imagem 19 (04/11/2021): Daniel brincando e cantando na rodinha (1)



Imagem 20 (04/11/2021): Daniel brincando e cantando na rodinha (2)

⁴³ Cantiga popular brasileira

Em uma determinada manhã, a professora iniciou a aula cantando cantigas de roda com as crianças e Daniel procurava acompanhar os movimentos que ilustravam as letras das músicas. Às vezes, mesmo parecendo distraído ou sonolento, quando a professora chamava por seu nome e escolhia alguma canção de seu interesse, ele atentava para a atividade, dançando ou imitando os colegas. Nesse dia, a professora propôs cantarem e representarem a canção “A linda rosa juvenil⁴⁴”. A professora distribuiu os papéis: rosa, bruxa, mato, tempo e perguntou para Daniel se ele queria ser o rei. Daniel fez que sim acenando com a cabeça. Quando chegou a parte em que o rei desperta a rosa, ela pegou em sua mão e o acompanhou ao centro da roda onde uma criança estava deitada representando a rosa e, então, ele fez o gesto indicando seu “feitiço” para acordar a rosa. Quando terminaram, Daniel foi até esta criança, deu-lhe um abraço e um beijo.

Em uma atividade com brinquedos pedagógicos, Daniel pegou um conjunto de quebra-cabeças com várias peças que formavam seis quebra-cabeças circulares (Imagem 21), com duas partes cada um e divididos por formas irregulares. A professora pediu que ele pegasse uma peça; depois, separava duas ou três peças dentre as quais estava o complemento da que Daniel havia pegado e perguntava qual daquelas outras peças formava par com a dele. Depois de alguns erros e tentativas, Daniel conseguiu montar todas as peças. Em seguida, a professora lhe entregou outro quebra-cabeça com a figura de duas rosas e uma borboleta. Neste, as peças possuíam pegadores (Imagem 22) para facilitar o encaixe. Daniel escolhia uma peça e, quase sempre, levava-a até o espaço certo de encaixe; quando não conseguia encaixá-la de imediato, se irritava e levava a peça até outro espaço que não condizia com ela. Nestes momentos, Daniel gritava e fazia sinal com a cabeça indicando “não”. Algumas crianças se aproximaram para ajudá-lo, apontando o lugar certo, assim, ele conseguiu completar a atividade.

⁴⁴ Cantiga popular brasileira



Imagem 21 (11/11/2021): Quebra-cabeça circular



Imagem 22 (11/11/2021): quebra-cabeça com pegadores

Certa manhã, Daniel chegou à escola já demonstrando estar nervoso. Não aceitou sentar à rodinha, ficar de máscara ou de óculos e gritava quando a monitora tentava segurá-lo. Daniel se acalmou quando a professora permitiu que ele brincasse espontaneamente enquanto ela se dirigia às outras crianças. Ele foi, então, para o espaço da brincadeira de faz-de-conta (Imagem 23) e começou a brincar com as bonecas. Acompanhado pela monitora, Daniel colocou-as para dormir (Imagens 24 e 25) e levou-as para passear na varanda da sala de aula. Passou bastante tempo brincando por lá. Colocava as bonecas sentadas (Imagens 26, 27, 28 e 29), pegava-as no colo e emitia sons como se conversasse com elas, como se contasse o que estava fazendo. A monitora falava com Daniel perguntando e relatando suas ações, por exemplo, “Está fazendo a nenê dormir? Muito bem! Faz a nenê dormir”. Em um momento, Daniel ameaçou jogar uma boneca na rua e a monitora disse a ele: “Coitada da nenê! Ela vai chorar!”; então ele abraçou a boneca e fez uma expressão de pena. Daniel colocou as bonecas em roda e, seguindo as instruções da monitora, gesticulou como se cantasse e fizesse alongamentos imitando sua professora. Quando um colega atentou para o que ele estava fazendo, foi até lá. Daniel gritou e acenou para a criança ir embora.



Imagem 23 (17/11/2021): espaço da brincadeira de faz-de-conta



Imagem 24 (17/11/2021): Daniel colocando a boneca para dormir - 1



Imagem 25 (17/11/2021): Daniel colocando a boneca para dormir - 2



Imagem 26 (17/11/2021): Daniel faz gestos como se cantasse "Meu pintinho amarelinho" com as bonecas



Imagem 27 (17/11/2021): Daniel coloca as bonecas para se beijarem



Imagem 28 (17/11/2021): Daniel brincando de "cadê o bebê?" - 1



Imagem 29 (17/11/2021): Daniel brincando de "cadê o bebê?" - 2

Nas manhãs em que Daniel chegava nervoso à aula, a professora não insistia para que ele participasse da rodinha ou realizasse as atividades exatamente como os seus colegas. Daniel, às vezes, ganhava uma massinha ou outro brinquedo com o qual se entretinha e se acalmava. A brincadeira que mais aparentava gostar era a de esconder um objeto ou a ficha de seu nome e pegá-la novamente, como se acabasse de encontrá-la; no entanto, era essencial que a monitora ou outra pessoa estivesse ao seu lado, acompanhando-o, questionando-o sobre onde estava o objeto e pedindo para que ele o procurasse.

Tanto a professora quanto a monitora o incentivavam a realizar sozinho as ações de cuidado consigo e com seus materiais – calçar, guardar seus pertences, pegar seu lanche, arrumar seu lugar à mesa, etc. (Imagens 30, 31 e 32) – mas para que isso acontecesse era necessário que elas o acompanhassem de perto, insistindo e repetindo o quê e como ele deveria fazer. Nesses momentos, era muito comum Daniel jogar os objetos para longe, exigindo determinação da professora para permanecer com a orientação. Nos últimos dias de observação, percebemos que ele havia intensificado a ação de cuspir e jogar os objetos. A impressão da monitora era a de que após a volta presencial de todas as crianças, Daniel tenha ficado mais nervoso e impaciente.



Imagem 30 (10/11/2021): Daniel calçando a sandália

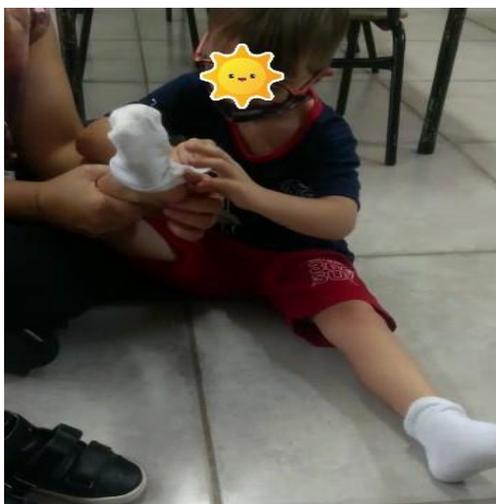


Imagem 31 (03/11/2021): Daniel calçando sua meia



Imagem 32 (26/10/2021): Daniel comendo o lanche da escola

Quando encerramos nossas observações, Daniel já havia deixado de usar fraldas na escola. A monitora tinha o cuidado de levá-lo ao banheiro, mesmo que ele não pedisse, para evitar que urinasse na roupa; isso, no entanto, aconteceu poucas vezes.

Os momentos de observações de Daniel na instituição escolar nos levaram ao entendimento de que, apesar de gostar da escola, dos colegas e dos adultos que o acompanhavam, seu tempo de atenção às atividades em grupo era limitado; tinha preferência pelas atividades individuais, contando que houvesse um adulto para com ele se relacionar. Além disso, Daniel era capaz de entender os comandos dirigidos a

ele, mas quando sua vontade não condizia com a atividade, ele os ignorava. Por fim, ele demonstrou se esforçar para se fazer entender, irritando-se quando não conseguia; os laços afetivos influenciavam a maneira como Daniel se dirigia ao outro, com agressão, indiferença ou gestos carinhosos.

7. Reflexões e considerações de um processo inconclusivo

É desafiador abordar um tema tão complexo e pouco explorado por outros pesquisadores, como o da compensação da deficiência, na perspectiva de Vigotski (2018a). O autor russo elaborou o conceito, mas os estudos sobre o tema podem não ter se avançado devido à morte precoce do autor, aos 37 anos⁴⁵. Vigotski levantou questões a serem investigadas e delegou esta tarefa aos psicólogos e pedagogos envolvidos com o desenvolvimento da criança deficiente. Ele mesmo alertou para o caráter desafiador da pesquisa, segundo a abordagem histórico-cultural, porque ela inclui o pesquisador como partícipe dos processos que compõem o estudo e trata os resultados como fundamentos para possíveis mudanças no ambiente social. Vigotski estabeleceu o método genético-experimental como condutor de sua pesquisa histórico-cultural. Sob essa perspectiva, o autor elencou as questões que o pesquisador deve ter em mente ao investigar processos compensatórios de crianças intelectualmente deficientes. São elas:

... quais são os processos, surgidos no próprio desenvolvimento da criança mentalmente retardada, que a levam à superação do retardo, à luta contra ele e à ascensão da criança a um nível superior? ...qual é a estrutura e a dinâmica do retardo mental em seu conjunto?...quais as conclusões pedagógicas que derivam do esclarecimento da 1ª e 2ª questões? (VIGOTSKI, 1997, p.132).

O método genético-experimental apresenta características que o diferencia drasticamente da ciência clássica. Trata-se de um método clínico – que procura desvendar não as manifestações externas, mas os processos que levam à emergência dos sintomas – que observa as manifestações do desenvolvimento infantil com a perspectiva de entender como se deu o próprio processo e o quê, em seu percurso, causou o surgimento dessas manifestações. Outra característica do método é que a comparação se dá em diferentes etapas do desenvolvimento da própria criança, sendo averiguado o que surgiu como função psíquica no presente e o que havia no passado e que não se encontra mais (VIGOTSKI, 2018a).

Sem dúvida, trata-se de um empreendimento bastante ousado. No entanto, considerando a relevância do estudo e a segurança no respaldo de uma das

⁴⁵ Vigotski descobriu estar com tuberculose aos 21 anos e faleceu, em 1934, com 37 anos de idade. (JEREBTSOV, 2019)

maiores estudiosa da teoria de Vigotski no Brasil, Elizabeth Tunes⁴⁶, julgamos viável e necessário nos empenharmos na investigação dos processos compensatórios da criança defectiva, conscientes de que, para além de um fenómeno atípico, trata-se um fenómeno humano.

Os estudos de Vigotski voltados ao tema da defectologia são considerados revolucionários, entre outros fatores, por não se ajustarem à ideologia hegemônica da época, o determinismo biológico, que, mais do que uma ideologia racista, representava (e ainda representa) uma arma política, usada pelo homem, para subjugar outros homens. Vigotski teceu críticas à visão quantificadora da defectologia por se valer de práticas de medição e não de investigação da realidade, práticas que abandonavam a observação, a análise, o estudo qualitativo dos fenómenos e as substituíam pela medição, pelo escalonamento e outras, que não conduziam ao que possui o ser humano; pelo contrário, os estudos apontavam o que nele estaria em falta (TUNES, 2017).

Vigotski esclareceu pontos fundamentais sobre a formação do homem e de sua personalidade que modificaram drasticamente as avaliações pedológicas, tais como o tempo cronológico do desenvolvimento. Apesar de ser um processo histórico, ter início, meio e fim, ele não transcorre tal qual a contagem cronológica do tempo. O valor do tempo para o desenvolvimento é avaliado pela situação que aquele momento ocupa em seu ciclo, como os momentos de crise, que o autor afirmou serem propícios para a formação de novas funções psíquicas. Com isso, ele determinou mais uma tarefa a quem se preocupa pelo processo de desenvolvimento infantil:

Saber determinar a idade pedológica da criança, ou seja, o nível de desenvolvimento em que se encontra é um dos principais procedimentos com os quais a pedologia opera. Ela opera com a idade pedológica da criança e o grau de divergência, para mais ou para menos, entre essa idade e a da certidão (2018a).

Determinar o momento do desenvolvimento, principalmente o da criança defectiva, é extremamente necessário para que o pedólogo possa avaliar como o defeito biológico tem dificultado o desenvolvimento cultural dessa criança, pois não se trata de tempo para maturação das funções psíquicas – os períodos tardios são,

⁴⁶ Ver currículo lattes em: <<http://lattes.cnpq.br/0384208157289616>>

tanto quanto os precoces, prejudiciais ao desenvolvimento –, mas de reorganizar as possibilidades de relações de convivência adequadas ao objetivo que se pretende alcançar (VIGOTSKI, 2021b). Tal preocupação, infelizmente, não foi observada no corpo docente que se dedicava a Daniel. O interesse destes profissionais ficou restrito ao da síndrome de Down, que caracterizava a deficiência intelectual, mas não levou em conta o diagnóstico do desenvolvimento psicológico. É este último, no entanto, que indica a etapa de desenvolvimento da criança e permite pensar estratégias que viabilizem sua progressão.

As premissas de Vigotski (1997) trazem a perspectiva das condições biológicas diferenciadas como um fator não necessariamente nocivo ao desenvolvimento social. Ele não desconsiderou o fato de pessoas nascerem ou virem a adquirir um biótipo fora dos padrões usuais, mas discordou da defectologia que se utilizava dessa diversidade de formas de ser para determinar as possibilidades e impossibilidades de desenvolvimento de cada um, permitindo a prática da apreciação social que conduz à hierarquização do ser humano. Vigotski apresentou outro destino a essa ciência, a de dominar e explicar as peculiaridades das possíveis diferenças de natureza biológica entre seres humanos e descobrir as leis que regem o desenvolvimento dessa diversidade. O autor propôs esse outro destino por entender que a criança que tem seu desenvolvimento afetado por um defeito não se caracteriza como uma criança menos desenvolvida em comparação com as crianças normais, apenas percorre caminhos diferenciados, confluentes, em seu processo de desenvolvimento.

Enquanto a ciência clássica – determinista – volta sua atenção para as regularidades dos fenômenos e à busca pelo padrão, as investigações histórico-culturais se concentram em descobrir o porquê e o como ocorre tanta diversidade de processos de desenvolvimento psíquico. Vigotski respondeu à questão atribuindo caráter social à compensação do defeito biológico, ou seja, considerando que a luta pela sobrevivência biológica se converte em luta pela existência social; que a inadaptação natural, no contexto histórico-cultural da humanidade, se converte em luta pela validade social (VIGOTSKI, 2021a).

Quando Vigotski (2021a) apresentou o conceito de compensação, ele destacou a necessidade de orientação para o futuro, de um processo único que tem

adiante um ponto final, dado pelas exigências da existência social e, ainda, de unidade e integridade da personalidade que se desenvolve como um todo único, reagindo ao defeito e criando um novo sistema de adaptação. Ou seja, a personalidade da criança constitui uma unidade de funções complexas e relativamente independentes entre si, funções que permitem substituições e diferentes combinações, que podem dar origem a formas singulares de desenvolvimento. O fato de existirem diferentes tipos de intelecto (prático, motor e teórico) e deficiências intelectuais exige uma investigação criteriosa do intelecto prático da criança, onde encontra-se a capacidade para ações racionais. Tal busca pode identificar brechas que conduzam aos processos compensatórios da deficiência, o que era o objetivo inicial da pesquisa até a chegada das limitações de tempo impostas pela pandemia da covid-19.

Quando Vigotski (1997) explicou a fusão das linhas de desenvolvimento natural e cultural da criança que não possui comprometimento em suas funções psíquicas, ressaltou o fato de que, na criança mentalmente deficiente, não se observa a fusão tal qual ocorre nas outras; ele considerou que o defeito é um fator orgânico que cria um tipo humano distinto, que tem seu desenvolvimento reestruturado sobre novas bases que, por sua vez, impedem ou limitam a adaptação da criança à cultura, que é formatada para acomodar o tipo humano normal. Desta forma, Vigotski entendeu que as dificuldades provocadas pelo defeito, para o desenvolvimento orgânico, são diferentes daquelas geradas para o desenvolvimento cultural. A solução para este problema seria, então, o desenvolvimento de formas específicas que auxiliem na adaptação cultural. Dessa forma, desejávamos executar esta tarefa, definida pelo autor como “gerar formas de trabalho próprias que respondam à peculiaridade de seus estudantes” (p.33). Essa perspectiva retira a falha da condição humana e a transporta para o meio cultural; o foco deixa de ser a especificidade da criança, passando-se às condições oferecidas pelo ambiente social. Sobre isso, Vigotski acrescentou que

A capacidade de discernir o que é fundamental e o que é suplementar, o que é primário e o que é secundário no desenvolvimento da criança anormal, é uma condição imprescindível não apenas para a compreensão teórica correta do problema com que nos ocupamos, como também para as ações práticas (1995, p.213).

Aparentemente, o procedimento adotado pela instituição é o inverso do que orienta o autor. O programa escolar promove explicitamente o adestramento e o controle. Segundo estas práticas, as crianças são punidas⁴⁷ para entenderem a necessidade de seguir o programa e devem ser responsabilizadas se algo inviabilizar, na íntegra, sua execução.

O meio representa uma fonte de desenvolvimento da personalidade e da consciência da criança. É preciso, no entanto, que o ambiente seja organizado de forma a privilegiar a situação social de desenvolvimento e facilitar a evolução de novas funções.

Quando refletimos sobre os estudos de Vigotski (2018a) quanto ao papel da hereditariedade e do meio no desenvolvimento da criança, é necessário retomarmos algumas observações feitas pelo autor sobre como a pedologia analisa os dois fatores. Não se trata, do resultado de uma somatória, mas da relação estabelecida entre eles. É certo que a hereditariedade possui seu papel no desenvolvimento; contudo, as funções hereditárias se distinguem em suas características, havendo funções puramente hereditárias (visão e audição) que, quando nelas há um defeito, diferenciam a criança fisicamente das demais, e outras que são de natureza híbrida, que sofrem a influência do meio e tendem a um determinado tipo de desenvolvimento (memória, percepção, atenção), modificando-se e passando do plano inferior para o superior. São essas funções que interessam ao pedólogo por serem passíveis de substituição, de serem compensadas.

Igualmente, não podemos nos esquecer da coletividade como condição imprescindível ao desenvolvimento. De acordo com Vigotski, (2021a), somos seres sociais: é a cultura que nos faz humanos. Assim, as funções psíquicas superiores são resultado de relações interiorizadas de natureza social, não se tratando de um processo de apropriação, mas de adaptação ativa – de compensação social – ao meio externo e ainda, do convívio social diversificado, que é ressaltado pelo autor como o ambiente mais eficiente, pois ao se relacionar com crianças mais e menos desenvolvidas do que ela, a criança com deficiência intelectual tem a oportunidade de exercer a atividade social de colaboração, ampliando suas fontes de desenvolvimento.

⁴⁷ Sempre de forma oculta, dissimulada.

Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança (VIGOTSKI, 2018a, p. 75).

É importante considerarmos que a personalidade da criança pré-escolar se encontra em processo de formação, ainda é instável e passível de ser moldada. Somente na idade escolar a personalidade se torna mais estável e a visão de mundo da criança, mais consciente, fazendo da idade pré-escolar a ideal para a educação dos processos de conduta cultural. A consciência de si é um momento decisivo na personalidade; a descoberta do nome próprio e dos pronomes pessoais proporciona à criança a capacidade de aplicar por si mesma os mecanismos de adaptação ao meio social (VIGOTSKI, 1995).

A vivência, segundo Jerebtosov e Prestes (2019), é condição interna para a reestruturação da personalidade, associando-se a acontecimentos significativos que dão origem a um conflito entre a consciência e a existência, exigindo da pessoa a atividade de escolha e, conseqüentemente, a tomada de consciência e a atribuição de sentido à sua ação. A periodização das idades, proposta por Vigotski (1996), caracteriza-se pela atualização da vivência, do sentimento que predomina em cada etapa, da estruturação da necessidade que conduz à escolha moral. Considerando que as vivências são a unidade entre o afeto e o intelecto, elas não podem ser reduzidas nem aos aspectos dos sentimentos, nem aos processos cognitivos. De acordo com esses autores,

O plano semântico é exatamente o plano interno da consciência; esse plano não é unicamente cognitivo, já que o que move o conhecimento é o afeto, que, por sua vez, se categoriza, vira fala, torna-se significativo, ou seja, torna-se um fenômeno vivenciado (JEREBTOSOV e PRESTES, 2019, p.682).

Acrescentam, ainda, que a vivência é meio para a tomada de consciência da própria existência, da percepção de si, do início da trajetória de vida, e que a educação, para promover situações que possam ser vivenciadas, necessita estabelecer relações dialógicas. Sabendo que as vivências se submetem ao grau de generalização do pensamento, do domínio dos conceitos, a instrução precisa se apoiar na condição interna da criança, que pode ser identificada por suas manifestações psicológicas, em seus interesses, seus motivos, sua competência de

autorregulação. É para isso que uma educação que favorece o desenvolvimento necessita atentar, permitindo que seu ambiente seja fonte de desenvolvimento, que nele haja substância que afete a criança, que reivindique sua escolha, seu posicionamento. É na vivência que se encontra a possibilidade de compensação da deficiência, pois só ela conduz ao desenvolvimento das funções superiores. A compensação não depende do conteúdo escolar, mas pode acontecer por meio dele, nas relações produzidas por ele. O que se observou, todavia, foi justamente o apego ao programa e à imposição de rotinas que inviabilizam as escolhas e as tomadas de decisão pela criança. A automatização das atividades chega a tal ponto que, quando o próprio professor propõe uma alteração, as crianças se mantêm inflexíveis quanto a essa possibilidade.

Dito isso, selecionamos as funções: percepção, memória, atenção, pensamento, fala e as funções volitivas para analisarmos as influências da relação entre o meio e a personalidade da criança, sujeito de nossas observações, em seu processo de desenvolvimento psíquico, de forma a identificarmos ou não caminhos confluentes percorridos por ela na evolução de suas funções, em sua formação enquanto ser culturalmente constituído.

Daniel nasceu com 42 semanas, de um parto cesariano, já diagnosticado com cardiopatia e, por causa desse problema, se manteve internado por dois meses na UTI (Unidade de Terapia Intensiva). Assim que recebeu alta do hospital, ingressou no atendimento da Educação Precoce e, durante os quatro meses seguintes, foi feito o trabalho de estimulação da percepção visual, auditiva e da função motora, pois já se percebia o quadro de hipotonia. Segundo a periodização das idades apresentada por Vigotski (1996), é, ao final dos dois meses de vida, após a crise pós-natal, que esperamos observar uma mudança de atividade na criança, com a diminuição do sono, o desenvolvimento de expressões faciais comunicativas, balbúcio e atividades dos órgãos do sentido. Tânia, mãe de Daniel, relatou que, durante o primeiro ano de vida de Daniel, sua rotina de cuidados médicos foi intensa pois, além do tratamento da cardiopatia, aos sete meses de vida ele desenvolveu a síndrome de West. As consultas, exames médicos e terapias faziam parte do dia a dia de Daniel, alterando o processo natural de sono e vigília. A mãe contou que permanecia ao seu lado durante todo o dia conversando e cantando para ele e que, desde muito pequeno, Daniel se expressava constantemente com sorrisos e caretas. Durante o primeiro

ano de vida, seu comprometimento se destacava de forma mais acentuada na área motora.

Na primeira infância (1 a 3 anos), Daniel desenvolveu a marcha – aos dois anos e dez meses –; permaneceu se comunicando mediante linguagem expressiva não verbal, com balbucios, choros, sorrisos e caretas; sua atenção, memória e pensamento ainda atuavam na percepção de forma indiferenciada, mas, nesse momento, Daniel começou a dar funcionalidade aos objetos. Não observamos, no entanto, ao final do terceiro ano de vida, acontecimentos que caracterizassem a crise dos três anos e, considerando que, para Vigotski, são nos momentos de crise que

...se produzem bruscas e fundamentais trocas e movimentos, mudanças e rupturas na personalidade da criança. Em um breve espaço de tempo a criança se transforma por inteiro, modifica-se as características básicas de sua personalidade (1996, p.256),

presumimos que houve um retardamento da crise dos três anos, comprometendo o processo de desenvolvimento de Daniel. É certo que Vigotski (1996) alertou para a singularidade dos momentos de crise de cada criança e, ainda, sobre a influência das condições exteriores no caráter concreto em que estas se manifestam, mas também enfatizou a ação da lógica interna do próprio processo de desenvolvimento como provocadora dos momentos de desequilíbrio. Sendo assim, como é na passagem de um período de idade a outro que ocorrem as trocas e mudanças nas linhas centrais de desenvolvimento e as novas formações principais, acreditamos que, com pouco mais de três anos de idade, Daniel ainda permanecia tendo a percepção como linha central de desenvolvimento e a memória e o intelecto como linhas acessórias da percepção. Cabe-nos, portanto, descobrir o sentido e o significado dos sintomas encontrados.

É importante lembrar que as funções sensoriais e motoras estão unidas. Por essa razão, a situação da criança é que determina sua conduta, uma vez que seu pensamento ainda está subordinado à percepção e aos afetos. É justamente por meio da percepção que se iniciam as mudanças nas funções psíquicas, que ao final da primeira infância começam a se desvincular das situações concretas. A partir disso, entendemos que Daniel estava avançando no desenvolvimento de sua percepção e de suas funções motoras. Quando começou a andar, passou a explorar

o ambiente físico, a se interessar e tomar a iniciativa de se apropriar de objetos. Aos poucos, sua conduta emancipava-se da percepção (VIGOTSKI, 1993). Naquele momento, no entanto, a criança ainda não havia iniciado o processo de desenvolvimento da fala.

Vigotski (1995) explicou que a fala infantil se estrutura, em parte, por meio das reações inatas e dos reflexos hereditários – incondicionados –, os quais são fundamento para as reações condicionadas. Os balbucios, gritos e gemidos são, portanto, uma série de reflexos incondicionados, entrelaçados, que, combinados com estímulos condicionados, se transformam rapidamente em reflexos vocais condicionado. Com o desenvolvimento da reação vocal, a criança passa a modificar suas reações de contato social. O autor acrescentou que

Jamais se manifesta na criança uma só reação vocal; observa-se sempre uma série de movimentos entre os quais a reação vocal é, tão somente, uma parte, ou melhor, um elemento (VIGOTSKI, 1995 p.170).

Entendemos, então, ser possível considerarmos que Daniel estava alterando sua forma inicial de se relacionar com o meio social e desenvolvendo suas funções motoras, fatores indispensáveis, de acordo com a teoria histórico-cultural, para as linhas de desenvolvimento superior.

A crescente complexidade e diversidade das relações sociais da criança pequena, mesmo ainda incapaz de se comunicar de forma direta com o adulto, conduz à troca da formação psíquica instintiva – quando a criança experiencia apenas estados de vivência sem conteúdos objetivos – para a consciência primária de comunidade psíquica (protonós). Esta alteração é frequentemente observada ao final do primeiro ano de vida, podendo ser caracterizada pelo início do reconhecimento da criança do conceito de seu próprio corpo, como quando a criança aponta para seu nariz ou sua boca a pedido de um adulto. Essa ação, mediante registros da família, pôde ser observada no terceiro ano de vida de Daniel.

Com pouco mais de três anos, Daniel foi obrigado a se isolar em casa com a mãe e a irmã mais velha, devido à pandemia da COVID-19. Durante o ano de 2020 e por mais da metade de 2021, Daniel teve pouco contato com seus pares. Visitava os avós maternos e a tia e, no intervalo de quinze dias, passava o final de semana

com o pai. O atendimento da Educação Precoce, em 2020, foi feito de forma virtual, como forma de auxiliar sua mãe quanto as atividades que ela poderia desenvolver com ele. O primeiro semestre de 2021, matriculado, agora, na Educação Infantil, também se deu à distância.

Contudo, mesmo com as alterações em sua rotina, o desenvolvimento continua sempre em curso. Tânia relatou-nos algumas atividades de imitação realizadas por Daniel. Em uma ocasião, a pedido da mãe, ele imitou a forma de andar da avó, com as mãos para trás e o tronco curvado, indicando o andar de uma pessoa corcunda e velha. Esse fato levou-nos a refletir sobre o que a memória e o próprio ato de imitação nos indicavam sobre o desenvolvimento de Daniel.

Vigotski (1996) comparou a capacidade humana de imitação com a dos animais e constatou que esses últimos podem imitar somente ações que eles mesmos são capazes de realizar e que a capacidade humana é muito mais complexa. Segundo suas observações, em relação à criança,

Sua capacidade de imitação na esfera intelectual é restringida pelo grau de seu desenvolvimento mental e pelas possibilidades que correspondem a sua idade. Não obstante, é uma lei geral que a criança, à diferença do animal, pode chegar com a imitação das ações intelectuais para além dos limites de sua própria capacidade de realizar operações intelectuais ou ações racionais (VIGOTSKI, 1996, p.267).

Valendo-se da imitação, a criança pode realizar, na esfera intelectual, mais do que poderia em sua própria atividade; contudo, existe um limite para essa atividade. Cada etapa de idade determina uma zona de imitação intelectual referente ao nível real de desenvolvimento da criança, mas essa capacidade, com frequência, se modifica de acordo com o curso de seu desenvolvimento mental. As ações imitativas da criança só são observadas quando existe relação entre ela e a pessoa, objeto, animal imitado, ou seja, quando há um afeto envolvido, o que faz dessa ação uma especificidade humana. Portanto, não se trata de uma imitação mecânica, inconsciente, mas de um ato baseado na compreensão racional do que se imita.

Em relação à memória, quando Vigotski (2021b) apresentou os estágios do desenvolvimento cultural da criança, utilizou-se dessa função para exemplificar o esquema: na primeira infância e na idade pré-escolar, antes da aquisição da fala, a

criança possui memória mecânica (1ºestágio); na idade escolar, mnemotécnica (3ºestágio); o quarto estágio, na fase adulta, é a memória lógica (4ºestágio), sendo que, a passagem da memória mecânica para a mnemotécnica (3º estágio) dá-se de forma quase imperceptível, em meados da idade pré-escolar. O autor explicou que a memorização de algo em palavras (memória verbal) refere-se a uma memorização mnemotécnica, pois as palavras têm função dupla em relação à nossa memória: elas são, ao mesmo tempo, material a ser memorizado e, também, signos com a ajuda dos quais memorizamos. Sendo assim, na primeira infância, sem o auxílio das palavras, a memória permanece praticamente estagnada, até que, com o desenvolvimento da fala e a possibilidade de se utilizar da palavra como instrumento de auxílio à memorização, a criança, na idade pré-escolar, desencadeia uma estrutura bastante complexa na qual participam os estímulos da palavra como objeto e signo. A comunicação de Daniel, próximo de completar cinco anos de idade, encontra-se em transição da comunicação sem fala para o uso da palavra. Sua memória ainda não se tornou totalmente mnemotécnica; contudo, temos que considerar o fato de que seu processo de desenvolvimento da fala sofre comprometimento por fatores de natureza biológica, por uma formação diferenciada na cavidade oral e pela hipoplasia do meio facial. Apesar destes fatores, ele demonstra compreender a comunicação verbal dos adultos de seu convívio, identificando objetos pelo nome (como vimos nas situações em que a professora pediu a Daniel que identificasse formas e cores primárias) e, ainda, que tem demonstrado tentativas de articulação de algumas palavras (“mamá” – mãe; “pô” – professora, etc.), o que nos conduz ao entendimento de que sua memória está em processo de desenvolvimento entre a forma natural (mecânica) para a mnemotécnica.

Vigotski (1995) abordou, ainda, o desenvolvimento da atenção em seus estudos sobre as funções psíquicas. Para ele, essa é mais uma das funções que se encontra presente na criança desde seu nascimento. O primeiro ano de vida da criança é marcado pela maturação orgânica das funções dominantes, constituindo-se o período primitivo do desenvolvimento da atenção. Mais uma vez, o autor reforçou que

O desenvolvimento cultural de qualquer função, incluída a atenção, consiste em que o ser social, no processo de sua vida e atividade

elabora uma série de estímulos e signos artificiais. Graças a estes, se orienta a conduta social da personalidade: os estímulos e signos assim formados se convertem no meio fundamental que permite ao indivíduo dominar seus próprios processos de comportamento (VIGOTSKI, 1995, p 215).

Desta forma, a atenção voluntária possui a mesma base orgânica da atenção involuntária e só se diferencia desta por sua estrutura com o comportamento psicológico; é, portanto, uma atenção mediada que progressivamente se converte em atenção involuntária, como um mecanismo já estabelecido que funciona de forma instintiva. Contudo, em nenhum momento a atenção se apresenta em forma pura, mas sempre em relação a outra função psíquica. A fala tem como função primária a orientação da atenção. A palavra desempenha, para a criança pequena, uma indicação de orientação da atenção; o adulto orienta a atenção da criança por meio da palavra, tornando-a um estímulo indicador. O mesmo acontece com a criança em seu processo de desenvolvimento da fala, e suas primeiras palavras (“mamá”, “nené”) indicam uma ideia abstrata de desejo ou situação. Assim, a palavra transforma a atenção voluntária em um momento de comunicação social, e na sua função primária se encontra o caminho para a orientação da atenção da criança pequena. (VIGOTSKI, 1995)

Pudemos presenciar algumas situações em que a palavra, com função de orientação da atenção, foi utilizada de maneira exitosa com Daniel. Durante as atividades, Daniel se dispersava com facilidade, sendo necessária a presença de um adulto orientando e mediando sua atenção de volta à situação. Somente com essa mediação foi possível averiguarmos algumas capacidades já adquiridas por ele, como o reconhecimento da letra inicial de seu nome e o reconhecimento de formas e cores. Observamos Daniel utilizando-se de palavras como indicação de uma conceito. Quando respondia a uma das professoras dizendo “nené”, essa ação demonstra uma conceito geral, um momento em que a palavra se torna um conjunto de intenção de representações e comunicação social.

Quanto ao pensamento da criança pré-escolar, de acordo com a teoria histórico-cultural de Vigotski (1993), trata-se de uma forma de recordação, de um momento em que ele se encontra mais relacionado com a memória.

A experiência tem mostrado que nelas (*nas crianças*) a memorização desempenha um papel decisivo em todas as construções mentais. Em particular, as crianças desenvolvem o conceito visual, sua ideia geral se desprende da ideia concreta dos conceitos, de forma que, mediante determinadas combinações surge um conceito geral que está integralmente relacionado com a memória e pode não ter ainda caráter de abstração (p.379. Grifo nosso).

O pensamento que se apresenta pela fala, pensamento verbal, é uma manifestação bastante complexa e de caráter heterogêneo. Isso acontece porque, na criança pequena, a palavra possui dois aspectos: o lado fonético, que se refere ao aspecto verbal, e o lado semântico, seu aspecto significativo. É justamente no aspecto semântico da palavra que Vigotski apontou a complexidade e a especificidade do pensamento infantil. Para ele, a palavra da criança pré-escolar não representa um substantivo, mas uma oração de uma só palavra. Ao dar nome aos objetos, a criança não está se referindo apenas ao material concreto que ela vê, mas ao conjunto de conteúdo que ele representa, de maneira que, enquanto o desenvolvimento da fala se dá em ordem crescente, da palavra à frase, da frase simples à combinação de frases, etc; o pensamento percorre um caminho oposto, da utilização da palavra associada a um conjunto de significados, para o uso específico da estrutura semântica de uma palavra específica.

...podemos afirmar que todos os sistemas fundamentais das funções psíquicas da criança dependem do nível alcançado por ela no desenvolvimento do significado das palavras (VIGOTSKI, 1993, p. 400).

...o grau de desenvolvimento do pensamento infantil, o grau de desenvolvimento de suas categorias, são as premissas psicológicas do desenvolvimento de um determinado sistema de pensamento infantil consciente ou inconsciente (VIGOTSKI, 1993, p. 401).

O comportamento de Daniel tem indicado o desenvolvimento da capacidade de generalização de situações, de trespassar impressões de uma experiência para outro contexto. Aparentemente, seu pensamento já não se encontra no estágio primitivo, e a forma como ele se relaciona com os objetos, reconhecendo-os pelo nome e função, indica a passagem do pensamento primitivo para o ingênuo - segundo estágio do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1993).

Os momentos em que Daniel se dedicou à brincadeira de faz-de-conta são de extrema importância para a averiguação de seu desenvolvimento. Para a teoria histórico-cultural, essa é uma atividade que merece atenção por ser a atividade guia da idade pré-escolar, ou seja, é a linha que guia o desenvolvimento da criança nessa etapa. Vigotski (2021b) chamou a atenção para a característica de satisfação que pressupomos fazer parte de toda brincadeira. O autor desconstruiu o vínculo entre brincadeira e satisfação, exemplificando os jogos competitivos que surgem ao final da pré-escola e que somente proporcionam satisfação quando o resultado final é positivo; caso a criança não seja vitoriosa, o sentimento será de frustração. Dessa forma, Vigotski separou a brincadeira do princípio de satisfação, mas a associou à necessidade de determinado grau etário. Sempre que o autor desenvolve o conceito das funções intelectuais, ele apresenta as necessidades e inclinações de determinada etapa e as mudanças destas quando há desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Sendo assim, quando ocorre desenvolvimento, modificam-se os impulsos e os motivos da atividade que, por sua vez, são extremamente importantes para o contínuo desenvolvimento da criança.

Na primeira infância, os desejos das crianças são direcionados às situações de necessidades imediatas: alimentar-se, pegar um objeto à sua frente, etc. Nesse momento, o adulto não espera tolerância por parte da criança; então, satisfaz seu desejo ou tenta distraí-la ofertando algo em troca. No início da idade pré-escolar, a criança começa a demonstrar uma série de desejos e necessidades que não podem ser satisfeitos de forma imediata, como quando deseja dirigir um carro. A própria criança tem consciência da impossibilidade de realizar seu desejo, mas o impulso não se desfaz. O adulto também exige dela o controle de seus impulsos, sendo mais um fator que a leva à procura de outra via para a satisfação de seus desejos e necessidades, e é na brincadeira de faz-de-conta que a criança atinge esses objetivos. A brincadeira de faz-de-conta surge, de acordo com a teoria histórico-cultural, como atividade de realização imaginária de desejos não passíveis de serem realizados imediatamente. Por meio da imaginação, que surge na idade pré-escolar, é que a criança satisfaz seus impulsos (VIGOTSKI, 2021b).

Entretanto, mesmo com observações não sistematizadas, constatamos que não ocorre de cada desejo não realizável gerar instantaneamente na criança uma brincadeira de faz-de-conta. Vigotski (2021b) explicou que “a criança não tem

apenas reações afetivas isoladas em relação a fenômenos isolados, mas tendências afetivas generalizadas externas ao objeto” (p. 214). A brincadeira é, portanto, a satisfação de afetos generalizados, de maneira inconsciente sobre os motivos que geraram a atividade.

Vigotski (2021b) ressaltou três fatores presentes na brincadeira da criança pré-escolar. Um desses é a relação entre ela e os jogos com regras. Quando uma criança brinca de reproduzir situações que ela vivencia no dia a dia, como brincar com a irmã de ser irmã ou com a mãe de ser filha, essa criança se comporta de tal forma a seguir as regras que existem no contexto, mas que, em circunstâncias rotineiras, não estão explícitas. A irmã mais nova conta com a proteção da mais velha e explicita esse sentimento por meio do discurso: “A mamãe saiu? Estou com medo!”; a irmã mais velha então responde: “Está tudo bem, eu vou cuidar de você”, colocando em evidência o conceito que se encontra por trás de cada papel representado; a relação em que a irmã mais velha está para a mais nova, e vice-versa. Para Vigotski (2021b, p.217), “não existe brincadeira em que não haja comportamento da criança submetido a regras, uma relação singular da criança com as regras”. No entanto, essas regras não são estabelecidas previamente e nem podem ser alteradas durante a atividade. São regras ocultas desenvolvidas nas relações da criança com seu ambiente social. Durante a brincadeira, as regras impostas pelo adulto (como não mexer nos objetos de outra pessoa) são respeitadas pela criança como uma forma de autodeterminação interna. A própria criança decide, portanto, se sujeitar às regras.

Outro componente da brincadeira, destacado por Vigotski (2021b), é que a situação imaginária a liberta de amarras situacionais. Se pensarmos na primeira infância e em como os objetos determinam a ação da criança – chutar a bola, fechar o pote, encaixar o bloco -, é possível diferenciarmos essa etapa das situações imaginárias em que ela passa a agir dirigida pelo que tem em mente. Os motivos e impulsos se internalizam, deixando de provir dos objetos, e a criança passa a agir de forma independente do que vê. Sua percepção deixa de guiar a atividade e a criança passa a agir com base no sentido que ela atribui ao objeto ou à situação. A situação imaginária passa a ser o principal atributo da brincadeira, diferenciando o campo visual do campo semântico da criança, o que faz desta a atividade específica da criança pré-escolar.

O processo de separar a ideia do objeto, não é, para a criança, um processo simples. Segundo Vigotski, inicialmente, ela utiliza-se de outro objeto como ponto de apoio, como pivô de suas ações. É o que acontece, por exemplo, quando se usa um cabo de vassoura para representar um cavalo. O autor definiu essa ação como um ato especificamente humano. Nela, a percepção da criança excede limites de cores e formas e alcança o universo dos significados e sentidos. O sentido se eleva sobre o objeto. Contudo, a criança ainda não admite que qualquer objeto possa representar qualquer tipo de situação. Um palito não pode representar um cavalo: isso porque ela modifica o significado dos objetos, mas ainda conserva algumas de suas características. Vigotski (2021b, p. 227) atentou para o fato de que

Assim, surge uma contradição extremamente interessante: a criança opera com os significados dos objetos separados dos significados das ações, mas opera com eles sem interromper a relação com qualquer ação real e com qualquer outra coisa real. Esse é exatamente o caráter transitório da brincadeira que faz com que se transforme num elo intermediário entre as amarras situacionais da primeira infância e o pensamento apartado da situação real.

Somente na idade escolar a brincadeira passa para os processos internos, quando a atividade da criança já opera com a memória lógica e o pensamento abstrato. O importante na etapa pré-escolar é a separação entre a situação imaginária e as amarras situacionais, a atividade se subordina à situação real mas encontra-se liberta do significado. Na brincadeira, a criança faz o que deseja, submetendo-se às regras. Satisfaz os seus desejos e aprende a controlar seus impulsos imediatos (VIGOTSKI, 2021b).

O terceiro aspecto da brincadeira, mencionado por Vigotski (2021b), é o autocontrole da criança e o que ele promove em seu desenvolvimento. Ocorre que a satisfação, o prazer encontrado durante a atividade da criança na brincadeira é a recompensa por ela seguir as regras e agir contra seus impulsos imediatos.

Numa simples brincadeira de bruxa descrita por Groos⁴⁸, para que não seja pega, a criança deve correr da bruxa; ao mesmo tempo,

⁴⁸ Karl Groos (1861 – 1946) – filósofo e psicólogo alemão que propôs uma teoria evolucionária sobre a brincadeira, descrita em dois livros escritos em 1898 e republicados em 2009 pela General Books LLC Publication (*The play of animals [A brincadeira dos animais]* e *The play of man [A brincadeira do homem]*). (N.T.) (VIGOTSKI, 2021b, p. 230).

deve ajudar o colega e lhe tirar o feitiço. Assim que a bruxa a tocar, a criança deve parar. Desse modo, a cada passo, enfrenta um conflito entre a regra da brincadeira e o que faria se pudesse agir diretamente (VIGOTSKI, 2021b, p. 230).

Sendo assim, a grande contribuição da brincadeira de faz-de-conta para a criança é o desenvolvimento de suas reestruturações internas. Nela, a criança se comporta de forma avançada em comparação ao seu comportamento cotidiano, expõe sua zona de desenvolvimento iminente e suas tendências ao desenvolvimento. Vigotski comparou a relação entre a brincadeira e o desenvolvimento com a relação entre a instrução e o desenvolvimento, ou seja, a brincadeira caminha à frente do desenvolvimento, sendo fonte dele. Além disso, o autor lembra que a criação de uma situação imaginária é um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato (VIGOTSKI, 2021b).

Portanto, é com esse viés que destacamos a importância dos momentos de brincadeira de faz-de-conta para Daniel, como quando controlava seu impulso de jogar a boneca por entre as grades da varanda; quando imitava a professora nos momentos da rodinha, colocando suas bonecas sentadas em círculo; quando as tratava com cuidado e carinho; e, ainda, as situações imaginárias que o desprendia dos significados dos objetos, quando brincava com sua ficha de nome, aparentemente, atribuindo a ela significados diversos. Entendemos que, certamente, a brincadeira tem sido fonte de desenvolvimento para Daniel. Observando crianças com síndrome de Down e conversando com suas mães, Tunes (2022, comunicação pessoal) constatou que não realizavam a atividade de brincar de faz de conta. Para a pesquisadora, a ausência dessa atividade da criança, provavelmente, repercutiu no desenvolvimento de seus processos imaginativos e em consequência, nas condições para desenvolvimento do pensamento por conceitos. Surpreende-nos positivamente, portanto, a presença dessa atividade na vida de Daniel e isso nos informa da possibilidade de que algum processo compensatório se encontra em desenvolvimento, embora não tenhamos tido a possibilidade de identificar qual, como e em que condições.

Vigotski (2021b) chamou a atenção dos pedagogos e psicólogos para os períodos propícios ao ensino. O autor lembrou que, frequentemente, estes profissionais se preocupam com o limite inferior da criança para o desenvolvimento

de alguma função, no caso de ela ainda não ter atingido a zona de desenvolvimento iminente, e advertiu que a criança pré-escolar também possui um limiar superior favorável. Ele explicou que algumas ações específicas do meio agem apenas em determinado momento do desenvolvimento e que são ineficientes tanto antes quanto depois desses momentos. Parece estar cristalizada, na mente dos educadores, a ideia de que não se pode ensinar uma habilidade à criança antes que ela alcance a etapa de desenvolvimento compatível com este avanço. Ignora-se, contudo, o fato de que o ensino tardio pode ser tão prejudicial quanto o precoce. Os traços essenciais são os que se encontram no estágio de amadurecimento, isto porque todas as funções de uma determinada idade atuam em torno e em prol da linha central de desenvolvimento. Na idade pré-escolar, momento em que a memória está no centro da consciência, a percepção e o pensamento atuam para seu melhor aproveitamento.

O mais importante para compreender corretamente o pré-escolar é afirmar que o papel central no sistema de suas funções pertence à memória – função que está ligada à acumulação e reelaboração de sua experiência direta. Isso tem muitas consequências relevantes; porém, a mais importante é que o pensamento da criança se modifica de forma brusca. Se, antes da idade pré-escolar, pensar significa compreender as ligações visuais, para a criança pré-escolar, pensar é compreender suas representações gerais (VIGOTSKI, 2021b, p. 279).

Como representação geral, Vigotski (2021b) esclareceu ser a ampliação do círculo de generalizações acessíveis à criança. No entanto, o autor observou que, na idade pré-escolar, as generalizações não são estruturadas como na fase adulta, mas se realizam em conjunto com as possibilidades de relação de convivência. Isso significa que cada novo estágio de generalização corresponde a um novo estágio de oportunidades de relações de convivência e vice-versa e, ainda, que os interesses e necessidades da criança se reorganizam de tal forma, a serem definidos não mais pela situação em si, mas pelo sentido que ela confere à situação. Essa forma de generalização permite à criança pré-escolar desenvolver a capacidade de transitar do pensamento para a situação, tanto quanto da situação para o pensamento e, com o surgimento de relações específicas entre o pensamento e a ação, sua atividade passa a ser criativa. Por tudo isso é que, na idade pré-escolar, aparece a primeira visão de mundo, assim como as formulações de regras éticas.

Visto que analisamos isoladamente algumas funções psíquicas – percepção, atenção, memória, pensamento e fala –, é necessário reconhecermos a assertiva de Vigotski (1995, p. 328) de que “somente vistos em perspectiva podem os fatos serem adequadamente compreendidos e apreciados em todo seu valor”. Com base na teoria histórico-cultural, somente quando investigamos a constituição da personalidade da criança é que essas funções assumem o nível de comportamento superior. É a partir do estudo da personalidade que se pode fazer uma análise do desenvolvimento cultural de uma criança, lembrando que ela passa por uma reestruturação das relações entre determinados aspectos do organismo durante seu desenvolvimento. Nesse sentido, algumas funções psicológicas não apenas crescem ou se alteram, mas sofrem mudanças nas interações entre elas.

A consciência do bebê é totalmente indiferenciada, demonstrando que no início do desenvolvimento humano as funções psíquicas também não se diferenciam. Na primeira infância, a percepção, ainda unida às emoções, assume o lugar de linha central de desenvolvimento, enquanto a memória e o intelecto agem por meio dela. Na criança pré-escolar, a memória ocupa o lugar da linha central de desenvolvimento e as outras funções trabalham a seu favor e, continuamente, as funções se desenvolvem, separando-se uma das outras e alterando a consciência que em cada fase adquire nova estrutura e um tipo específico de atividade.

Além das leis que regem o desenvolvimento psicológico da criança, Vigotski (2018a) analisou, também, as leis do desenvolvimento físico (relacionado ao sistema endócrino) e nervoso, chegando à conclusão de que

... todos os aspectos do desenvolvimento são parte de um único processo. ...a psique não se desenvolve sem o cérebro e este sem o sistema endócrino; tudo é um processo único. Por força dessa unidade, apesar de cada aspecto do desenvolvimento ter suas leis específicas, as que analisei não podem ser diretamente transpostas nem para o desenvolvimento psicológico, nem para o endócrino, porém, como todos esses aspectos representam uma unidade, então, observam-se também certas regularidades comuns (p.145).

É importante considerar os aspectos do desenvolvimento como um conjunto único, para que não se cometa o erro de separar a personalidade da criança em duas. Evita-se, dessa forma, a noção equivocada de que parte da personalidade da criança pode apresentar deficiência, enquanto outra permanece preservada. A

criança necessita ser considerada em sua inteireza e é justamente nessa totalidade que se faz possível a realização de processos compensatórios. A associação e combinação de todos os processos de desenvolvimento permitem que uma função compense a falta ou o defeito de outra, sem que a criança se torne um ser estranho em meio aos seres humanos, mas ao contrário, apesar de suas especificidades, se torne uma pessoa adaptada à cultura e atuante nela.

Por tudo que foi explanado, nos permitimos fazer algumas considerações sobre o desenvolvimento de Daniel. Quanto a sua capacidade motora, ela tem se fortalecido, permitindo que ele execute movimentos mais complexos e com mais autonomia. Também tem se aprimorado sua capacidade comunicativa e de agir ativamente frente aos objetos, com tentativas de pronunciar palavras específicas e atribuir sentidos ao que está em seu campo de percepção. Consideramos que Daniel está em processo de desenvolvimento da tomada de consciência de si próprio, de seu autocontrole. Percebemos que ainda é necessária a organização de seu meio relacional de forma a torná-lo mais propício à compensação positiva, facilitando a superação do defeito.

Para finalizar a reflexão, desejamos, ainda, retomar algumas questões mencionadas no decorrer do presente trabalho. Ao caracterizarmos os estudos de Vigotski como revolucionários, contrapondo-os à ideologia do determinismo biológico, é preciso, pelo momento histórico e político no qual nos encontramos, esmiuçarmos as concepções que formam os fundamentos de cada uma dessas teorias. Elizabeth Tunes (FUHR, et all, 2021) acredita que o mais interessante de uma teoria é como ela nos guia durante o processo de reflexão sobre o mundo e a quais inquietações ela nos conduz. Façamos, portanto, um breve exercício de reflexão, imaginando um mundo construído sobre as bases filosóficas de Vigotski e outro sobre as bases filosóficas do determinismo biológico, para determinarmos a qual desses opostos temos nos aproximado a cada dia mais.

Por todos os conceitos abordados no presente texto sobre a teoria histórico-cultural, podemos afirmar que, para ela, a liberdade é um dos fatores que caracterizam a condição humana. O ser humano, segundo essa doutrina, se desenvolve em condições relacionais com outros seres humanos, em coletividade e na atividade de cooperação. A cultura engendra o desenvolvimento humano,

transformando sua natureza e as formas de relação com o mundo. Sob essa ótica, o desenvolvimento não seria marcado pelo crescimento quantitativo das funções psíquicas, mas sim por uma série de mudanças e transformações qualitativas que resultam da relação da criança com seu meio social. Existem múltiplas formas de desenvolvimento que requerem maneiras diferenciadas de organização do meio relacional. O objetivo final de uma instituição de ensino deveria ser o desenvolvimento cultural da criança e sua formação para a vida em sociedade, como sujeito útil, consciente e participante da estrutura política que constitui a organização social. Entendemos, contudo, que os objetivos traçados no sistema educacional em nosso país não são compatíveis com os postulados de Vigotski, que se reportam ao desenvolvimento do novo homem e à formação humana guiada pela ética, pela valorização da diversidade, da coletividade e igualdade de direitos.

A teoria de Vigotski aponta a importância do desenvolvimento da ética humana e das condições que viabilizam a construção de novos indivíduos, para que se construa, assim, uma nova sociedade, igualitária e justa. Segundo Fuhr, *et al* (2021), Tunes vê no pensador Martin Buber⁴⁹ (2001) uma das influências sobre o aporte filosófico de Vigotski. Em sua obra, “Eu e Tu”, Buber apresentou o conceito de filosofia do encontro. O autor definiu o homem como um ser de relação, sendo a relação essencial para a existência humana. Para ele, só há duas formas do homem se portar no mundo: na relação com seu próximo e em comunhão com o mundo das coisas, dos objetos. O homem, assim, só se faz homem quando encontra-se com o outro, momento em que desenvolve uma relação dialógica, ou no encontro com o mundo dos objetos, quando desenvolve um monológico. Buber (2001) caracterizou esses encontros como formas de aceitação ao chamado do ser, mediante as palavras-princípio Eu-Tu e Eu-Isso.

Após apresentar as palavras-princípio, o autor esclareceu que, na relação Eu-Tu, o Eu se torna Eu em virtude do Tu, que o encontro acontece no “entre” o Eu e o Tu, o “entre” é a categoria ontológica que possibilita o encontro. O Eu-Tu evidencia o diálogo como fundamento da existência humana. Por sua vez, o Eu-Isso só é pronunciado pelo Eu, como indivíduo de experiência e de utilização de algo; trata-se de uma relação que não se configura naturalmente ruim, mas que se torna fonte de

⁴⁹ Martin Buber (1878- 1965). Filósofo, escritor e pedagogo, austríaco e naturalizado israelense. Poliglota, de família judaica ortodoxa de tendência sionista. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Martin_Buber>.

mal quando o homem se submete ao Isso e passa a nele pautar os valores de sua existência. Para esse pensador, relação é sinônimo de reciprocidade, e a reciprocidade ética implica em responsabilidade. Dessa forma, a resposta à responsabilidade não é essencial apenas à relação, mas também a essência do “entre” da palavra-princípio Eu-Tu. Nas palavras de Buber,

O homem não é uma coisa entre coisas ou formado por coisas quando, estando eu presente diante dele, que já é meu Tu, endereço-lhe a palavra-princípio.

Ele não é um simples Ele ou Ela limitado por outros Eles e Elas, um ponto inscrito na rede do universo de espaço e tempo.

Ele não é uma qualidade, um modo de ser, experienciável, descritível, um feixe flácido de qualidades definidas. Ele é Tu, sem limites, sem costuras, preenchendo todo o horizonte. Isto não significa que nada mais existe a não ser ele, mas que tudo o mais vive em *sua* luz (BUBER, 2001, p.55, grifo do autor).

Claramente encontramos familiaridades no pensamento de Vigotski e de Buber. Ambos tratam o ser humano como singularidade que se forma na relação, mas não em qualquer relação: na relação vivenciada, ou relação dialogizada, na relação em que o outro me oportuniza ser o Eu e o tomo como meu Tu, ou melhor dizendo, na relação em que vejo a singularidade do outro e me entrego com tudo que há de singular em mim.

Em contrapartida, o determinismo biológico deseja aniquilar toda forma de singularidade. Constrói-se pela filosofia da homogeneização. É a tentativa da hierarquização dos grupos sociais, o discurso da personalidade inata, do defeito biológico como entidade afixada à pessoa, da possibilidade de quantificação da inteligência, de habilidades e atributos socialmente valorizados. Uma sociedade fundamentada nesses princípios, indubitavelmente, seria uma sociedade racista, homofóbica, misógina, preconceituosa, excludente, intolerante, autoritária, desigual, injusta, violenta, egoísta, materialista, puritana, tirânica, que não valoriza a arte e os recursos naturais, ou seja, uma sociedade fascista.

Como se explica, então, que ainda se encontrem práticas educacionais fundamentadas no determinismo biológico com tanta frequência e naturalidade? Ou, mais que isso: se compreendemos as atrocidades que o ser humano foi capaz de

cometer contra seus semelhantes, utilizando como justificativa essa falsa ciência, como ainda permitimos que preconceitos oriundos dessa ideologia sejam difundidos e defendidos como “verdades” individuais inofensivas em prol da falsa liberdade de expressão?

Buscamos em Jacquard (1988) uma explicação para esse fenômeno. Segundo esse autor (p. 89), “Uma sociedade não acolhe tão bem uma nova teoria, a menos que esta contribua, mesmo involuntariamente, para resolver alguns de seus problemas”. Além disso, Tunes (2017), citando Arendt⁵⁰, definiu o conceito de ideologia como uma crença com força suficiente para persuadir um grupo amplo de pessoas e conduzi-las em suas ações e decisões. Mas, para além dessa força, Tunes ressaltou que a persuasão só ocorre quando vai ao encontro dos desejos e necessidades da sociedade, ou seja, a persuasão só é eficaz quando já existe na sociedade a necessidade ou o desejo por tal ideologia, mostrando que a ciência não é a responsável por criar as ideologias, mas servem ao propósito de legitimá-las.

Portanto, nas sociedades em que as desigualdades sociais são nítidas e as decisões políticas pertencem a um grupo minoritário, este se apropria da ciência, dos meios de comunicação, da educação, das políticas públicas para perpetuar e validar suas práticas, aniquilando a humanidade na medida em que inviabiliza a tomada de decisão, submete uma grande parcela da sociedade a condições sociais de escassez de recursos básicos para a sobrevivência e retalha toda e qualquer manifestação da diversidade de formas de ser e viver em coletividade.

Um dos pontos em que a teoria de Vigotski se difere do determinismo biológico é o fato de conceber a natureza humana como constituída nas relações sociais e não como característica biológica, ou seja, as diferenças biológicas não nos qualificam como mais ou menos humanos. Ao contrário, são essas diferenças que enriquecem as relações em vida; essa ideia é tão impactante que pode transformar as estruturas estabelecidas em uma sociedade e, perversa é a sociedade que nega essa verdade.

⁵⁰ Hannah Arendt (1906 – 1975). Filósofa e teórica política contemporânea. Judia nascida na Alemanha, Arendt vivenciou os horrores da perseguição nazista, o que motivou a sua pesquisa sobre o fenômeno do totalitarismo. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/biografias/hannah-arendt.htm>.

Vivemos tempos de retrocesso das bases filosóficas que geram as relações sociais, de retomada a valores tradicionais utilizados para legitimar práticas fascistas. Em nome da família, da ordem, da pátria e das instituições, as pessoas se veem autorizadas a manifestar suas posições preconceituosas, a desconsiderar a humanidade. A história já registrou momentos de barbárie justificada e normalizada pelo determinismo biológico. Olhamos para trás como se tivéssemos aprendido com os erros do passado e caminhando rumo ao aperfeiçoamento da civilização, mas os sinais dizem o contrário. Seremos capazes de frear a barbárie antes que ela alcance dimensões devastadoras? E como e quando definiremos os limites intoleráveis dos governos fascistas? Concordamos com Jacquard (1988) quando diz que,

A condição é que o objeto não seja a destruição do outro, ou a instauração de uma hierarquia, mas a construção progressiva de cada um. O choque, mesmo violento, é benéfico; permite a cada um revelar-se em sua singularidade; a competição, pelo contrário, quase sempre dissimulada, é destrutiva, seu resultado só pode situar cada um dentro de uma ordem imposta, de uma hierarquia necessariamente artificial, arbitrária (p.156).

Jacquard (1998) se preocupou com a tentativa de nivelamento cultural, por entender que, assim como no campo da biologia, onde o homem procurou alcançar o “melhoramento” genético e a homogeneização da espécie humana, a cultura corre o mesmo perigo de se ver atrelada ao conceito de mais e menos desenvolvida. No entanto, considerou a dificuldade de comunicação de sua época a responsável por dificultar o nivelamento cultural; a atualidade comprovou que ele estava certo. A globalização das informações, as redes sociais e suas possibilidades de compartilhamento de tudo a toda hora, tem promovido a supremacia da cultura de consumo, do imediatismo, do pragmatismo, do descarté e, conseqüentemente, a dissolução de culturas dos povos minoritários.

Além dessa, o cientista francês também expôs sua preocupação com um fenômeno muito comum nos dias atuais: ele declarou que, apesar de considerar a riqueza do debate científico sobre as relações entre patrimônio genético e atividade intelectual, temia a degradação deste em querelas pessoais, “de uma substituição de formulações precisas e nuançadas por slogans e etiquetas simplistas” (JACQUARD, 1988, p.139). Atualmente, temos testemunhado um grupo específico de pessoas que, esforçando-se para permanecer no poder, confrontam fatos com

argumentos embasados em crenças, tomam a realidade como relativa, fazem afirmações sem base científica e até mesmo contrariam descobertas científicas, como ao negar a eficácia de uma vacina mundialmente reconhecida ou apontá-la como risco à vida por ser de nacionalidade que não lhes agrada. Tudo tem sido permitido na defesa de valores e direitos individuais. O egocentrismo se manifesta sem ressalvas em um momento em que a sobrevivência de milhões está à mercê de atitudes pessoais.

Os governos defendem o progresso às custas dos recursos naturais, da exploração da mão de obra, do descarte de excedentes da produção e do consumo, na defesa de supostos valores e direitos individuais. Nesta condição, deixam a sociedade à mercê de atitudes pessoais egóticas, mas temos consciência de que a cultura, assim como molda o homem, também pode ser transformada por ele.

Por fim, apresentamos um poema de Alberto Caieiro⁵¹ para refletirmos sobre o que os nossos olhos têm sido capazes de enxergar em meio a tantas inverdades apresentadas como fatos inquestionáveis, a tantas imagens distorcidas e à supremacia das *fake news*.

O guardador de rebanhos

O que nós vemos das cousas são as cousas.

Porque veríamos nós uma cousa se houvesse outra?

Porque é que ver e ouvir seria iludirmo-nos

Se ver e ouvir são ver e ouvir?

O essencial é saber ver,

Saber ver sem estar a pensar,

Saber ver quando se vê,

E nem pensar quando se vê,

Nem ver quando se pensa.

Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!),

⁵¹ Alberto Caieiro é um dos heterônimos do poeta português Fernando Pessoa. O poeta foi vários poetas ao mesmo tempo, além de Alberto Caieiro, foi também Ricardo Reis, Álvaro de Campos e Bernardo Soares.

Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender
E uma sequestração na liberdade daquele convento
De que os poetas dizem que as estrelas são as freiras eternas
E as flores as penitentes convictas de um só dia,
Mas onde afinal as estrelas não são senão estrelas
Nem as flores senão flores,
Sendo por isso que lhes chamamos estrelas e flores.

Alberto Caeiro

Precisamos dizer que Caeiro se enganou. É necessário, sim, tomarmos cuidado com as fantasias e com a fuga da realidade. Nos tempos atuais, contudo, precisamos verificar o que se esconde por trás de cada substantivo para não correremos o risco de nos juntarmos aos alienados.

8. Referências

- ABREU, Fabrício Santos Dias; RIBAS, Luana de Melo. *A revolucionária concepção de deficiência da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski*. Dossiê- Entrevista com Elizabeth Tunes. Cadernos RCC#21, v.7, n. 2, maio- 2020.
- ANDRADE, Joana de Jesus, SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski*. Psicologia em Estudo; Vol. 17; nº 4; Maringá; Oct./ Dec. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141373722012000400016&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10/09/2019
- BUBER, Martin. *Eu e Tu*. Introdução e tradução de Newton Aquiles Von Zuben. Ed. Centauro. São Paulo: 2001.
- CANO DE GÓMEZ, Adoración; FLORES-ARIZMENDI, Karla Adney; GARDUÑO-ESPINOSA, Armando. *El lenguaje en los niños con síndrome de Down*. Acta Pediátrica de México, vol. 34, núm. 5, septiembre-octubre, 2013, pp. 245-246 Instituto Nacional de Pediatría.
- COSTA, Ailton Barcelos.; PICHARILLO, Alessandra Daniele Messali; ELIAS, Nassim Chamel. *Avaliação de atividades matemáticas em crianças com síndrome de Down e com desenvolvimento típico*; Ciências & Educação; Bauru 2017; v. 23; n.1; p. 255 – 272; 2017.
- DAINEZ, Débora. *Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 2014. Tese de Doutorado. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_9faef49b8d4b4c31bfae20a0691bbd54>. Acesso em: 13/08/2019.
- DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência*. Revista Educação e Pesquisa, 01 December 2014, Vol.40(4), pp.1093-1108. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022014000400015&script=sci_abstract&tlng=pt>.Acesso em: 13/08/2019.
- DEITOS, Teresinha Pellicoli. *As novas tecnologias e os cegos em situações interativas e a compensação social*. Universidade Planalto Catarinense. 2000. Dissertação de Mestrado. Disponível em:<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/79054/174269.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 13/08/2019.
- DORNELLAS, Lílian; DUARTE, Neuza; MAGALHÃES, Lívia: *Atraso no desenvolvimento neuropsicomotor: mapa conceitual, definições, usos e limitações do termo*. Elsevier Editora. Revista Paulista de Pediatria, 2015; 33 (1): 88-101. Disponível em: <<http://www.rpped.com.br>> Acesso em: 13 de junho de 2019.
- FIGUEIRA, Emílio. *As pessoas com deficiência na história do Brasil: uma trajetória de silêncios e gritos!* Prefácio Rinaldo Correr. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

FUHR, Ingrid Lilian; AMARAL, Darliane Silva; PEREIRA, Aline Souza. *Entrevista com Elizabeth Tunes*. Revista Brasileira de Educação, v. 26 e260051, 2021.

GOULD, S. J. *A Falsa Medida do Homem*. (Trad. de Valter Lellis Siqueira). São Paulo: Editora Martins Fontes (1991).

JACQUARD, Albert. *Elogio da diferença*. Ed. Martins Fontes. São Paulo- SP. 1988.

JEREBTISOV, Serguei; PRESTES, Zoia. *O papel das vivências da personalidade na instrução (no caso de estudos da pedologia)*. Revista Educação em Foco, v. 24, n. 2, p. 679-692, mai/ago. Juiz de Fora. 2019.

MARTINS JUNIOR, Luiz; MARTINS, Rosa Elizabete Militz Wypczynski; DIAS, Julice. *O ensino de geografia na perspectiva do modelo social da deficiência*. Revista Roteiro. v. 42; n.3; 2017. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13741>> Acesso em: 20/11/2020.

LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cuisn; FERREIRA-VASQUES, Amanda Traqueta. *Habilidades comunicativas e lexicais de crianças com síndrome de Down: reflexões para inclusão escolar*. Revista CEFAC. Set- Out, 1475-1482; 2015.

KRAVTSOV, G. G. KRAVTSOVA, E. E. *O objeto e o método da psicologia histórico-cultural*. Teoria e Prática da Educação, v. 22, n.1, p. 25-31, Janeiro/Abril 2019. Disponível em : < [file:///C:/Users/User/Downloads/47426-Texto%20do%20artigo-751375170127-1-10-20190813%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/47426-Texto%20do%20artigo-751375170127-1-10-20190813%20(1).pdf)> Acesso em: 15/08/2020.

LEAL, Daniela. *Compensação e cegueira: um estudo historiográfico*. Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em educação: Psicologia da Educação. Tese de Doutorado. 2013. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_be1a348df895ebfe5d79b45f4d076ec9> Acesso em: 13/09/2019.

MANCINI, Marisa. SILVA, Priscila. GONSALVES, Sabrina. MARTINS, Simone. *Comparação do desempenho funcional de crianças portadoras de síndrome de Down e crianças com desenvolvimento normal aos 2 e 5 anos de idade*. Arq. Neuropsiquiatr. 2003; 61 (2-B): 409-415. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/anp/v61n2B/16256.pdf>>. Acesso em: 02 de julho de 2019.

MEDEIROS, C. e MUDADO, T. O primado da ética e do diálogo. In: TUNES, E. e BARTHOLO, R. *Nos limites da ação – preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2010, p. 13-27.

MORALES, Antônio Daniel Fernández. *Aspectos generales sobre el síndrome de Down*. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad. v.2; n1; 2016.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. *Psicologia e Educação Inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos*. Acta Scientiarum. Education, v. 38, n.1, p. 51-59, Jan.-Mar., 2016. Disponível em: < <file:///C:/Users/User/Downloads/BPsicologia e educacao inclusiva ensino aprendizagem.pdf>> Acesso em 10/11/2020.

NAVATTA, Anna Carolina. *Síndrome cardiofaciocutânea: um estudo neuropsicológico e comportamental*. Tese (Mestrado em Ciências) – Departamento de Pediatria – Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível em: <www.teses.usp.br> Acesso em 20 de junho de 2019.

PARDOVANI, Carolina Rabello. *Aspectos cognitivos de pacientes com a síndrome de Noonan*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, p. 34-45, 2016. Disponível em: <www.teses.usp.br> Acesso em 15 de junho de 2019.

PERGAMENSCHIK, L. A. A concepção de vivência em L. S. Vigotski: do conhecimento conjunto à superação da solidão. *VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais*, Brasília: UNICEUB, v.1. p. 35-46, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/11339/3/VERESK%20%281%29.pdf>>.

PESSOA, Fernando. O guardador de rebanhos. In: *Poemas de Alberto Caetano*. Lisboa: Ática, 1946.

PESSOTTI, I. Deficiência mental: da superação à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1984.

PLETSCH, Márcia Denise; ARAÚJO, Daniele Francisco; LIMA, Marcela Francis Costa. *Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual*. Revista Periferia. v. 9 n. 1. p. 291- 311. Jan.-Jun. 2017. Disponível em: < <file:///C:/Users/User/Downloads/29187-95674-1-PB.pdf>>. Acesso em 10/11/2020.

RAAD, I.L.F.; XIMENES, P. A deficiência como mercadoria. In: TUNES, E. (Org.). *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

SOUZA, Fabíola Ribeiro. *Compensação e emoções de pessoas com deficiência intelectual em posições valorizadas socialmente*. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília, 2019.

SOUZA, Fernanda Santos. *Habilidades em crianças e adolescentes com dificuldades em aprender: cinco estudos de caso*. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Ciências Médicas. Campinas – SP. 2015.

TUNES, Elizabeth. A Defectologia de Vigotski – uma contribuição inédita e revolucionária no campo da educação e da psicologia. In: Elena E. Kravtsova; Guenadi Kravtsov; Oleg Kravtsov; Zoia Prestes; Elizabeth Tunes; Serguei Jerebtsov. (Org.). *VERESK – Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski*. 1ed. Brasília: UNICEUB, 2017, v1, p.75-84.

_____, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto. O Trabalho pedagógico na escola inclusiva. In: TACCA, M.C.V.R. (Org.). *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006._____, Elizabeth. *É possível uma visão holística do desenvolvimento da criança?* Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento humano. São Paulo, 1992.

_____, Elizabeth; FLORES, E.; SILVA, E. e SOUZA, C. *Aspectos biológicos y sociales en el funcionamiento intelectual de personas con síndrome de Down*. Ciências & Cognição

2007a; Vol 10: 156-163. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 24 de maio de 2019.

_____, Elizabeth; FLORES, E.; SILVA, E. e SOUZA, C. *Generalización y abstracción em la adquisición de conceptos cotidianos y científicos en personas con síndrome de Down*. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 59, n. 1, 2007. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2290/229017540006.pdf>>. Acesso em 22/06/2021.

_____, Elizabeth. *O lugar da teoria psicológica na educação especial*. Gerais – Revista Interinstitucional de Psicologia, 2020 (No prelo).

_____, Elizabeth; PEREIRA, Aline. *Jean-Marc-Gaspard Itard, Lev Semionovitch Vigotski e o determinismo biológico*. Revista Pedagógica. V. 22, 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5323> Acesso em 10 de dezembro de 2020.

_____, Elizabeth; SOUZA, C.; FLORES, E. e SILVA, E. *Generalização e abstração na aquisição de conceitos cotidianos e científicos em pessoas com síndrome de Down*. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v 59, n. 1, 2007b. Retirado do World Wide Web <<http://www.psicologia.ufrj.br/abp/>>. Acesso em 28 de outubro de 2019.

_____, Elizabeth; SOUZA, Jaci Augusta; RANGEL, Roberta Bevilaqua. *Identificando concepções relacionadas à prática com o deficiente mental*. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 4, 1996.

_____, Elizabeth; PEDROZA, Lilia Pinto. O silêncio ou a profanação do outro. Em Elizabeth Tunes (Org.) *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2011. p. 15-29.

_____, Elizabeth; PIANTINO, L. Danezy. *Cadê a síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu...* 2. ed. rev.e ampli. – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____, Elizabeth, PRESTES, Zoia e CAMPOS, Penélope M. X. *Casa-Internato de Serguiev Possad (Zagorsk): Exemplo de Educação de Crianças Surdas, Cegas, com Estruturas Complexas*

VIGOTSKI, L.S. *Pensamiento y Habla*. Tradução de Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007.

_____, L. S. *Imaginação e criação na infância*. Trad. e revisão técnica: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular. 2018b.

_____, L. S. *Problemas da defectologia*. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021a.

_____, L. S. *Psicologia da Arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____, L. S. *Psicologia, Educação e Desenvolvimento. Escritos de L. S. Vigotski*. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021b.

_____, L.S. *Psicologia pedagógica*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____, L.S. *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; Trad. Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Paper, 2018a.

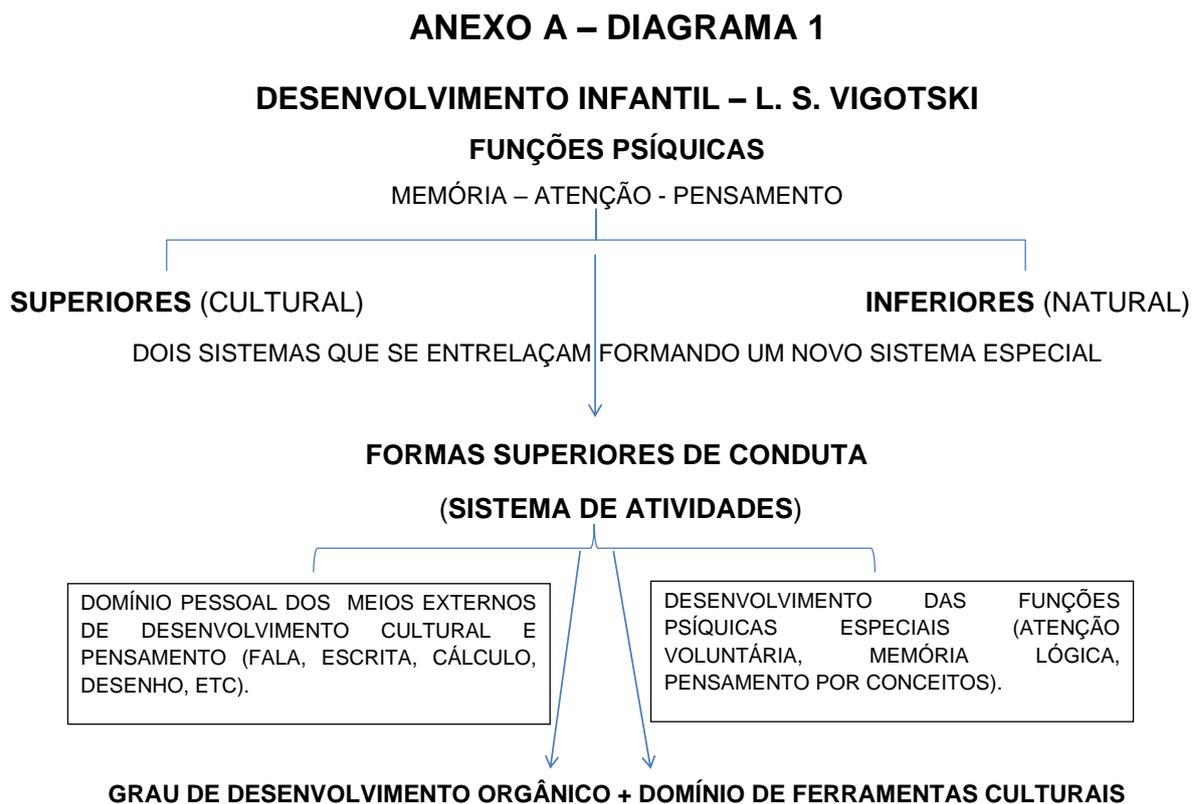
_____, L.S. *Obras Escogidas. Tomo II. Problemas da psicologia geral*. Madrid: Visor, 1993.

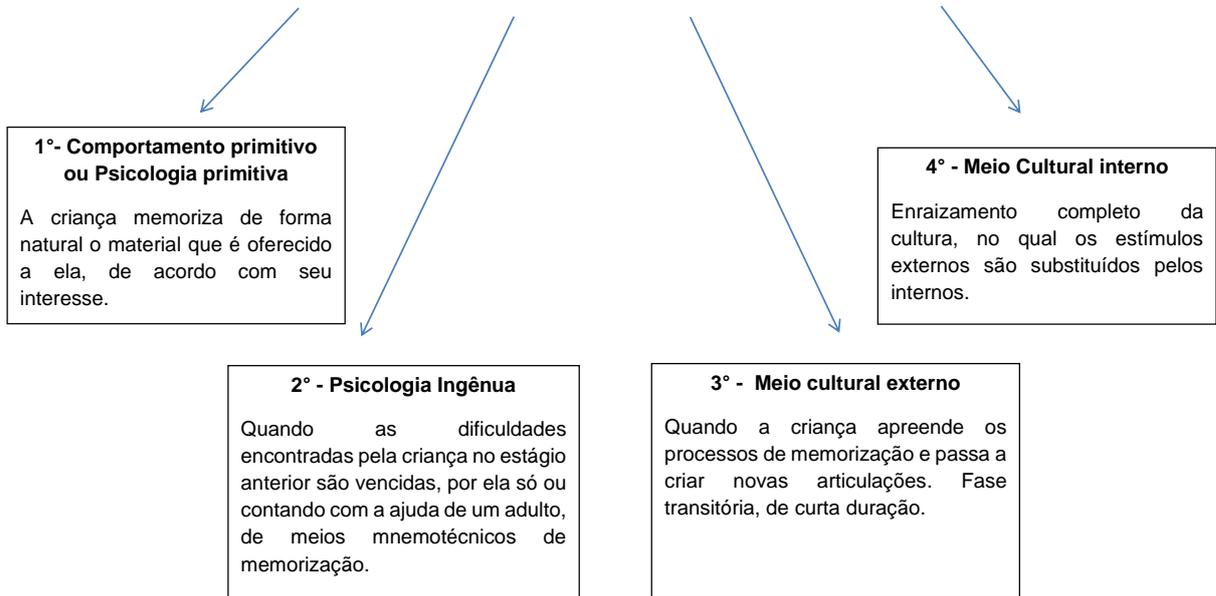
_____, L.S. *Obras Escogidas. Tomo III. Problemas do desenvolvimento da psiquê*. Madrid: Visor, 1995.

_____, L.S. *Obras Escogidas. Tomo IV. Psicologia Infantil*. Madrid: Visor, 1996.

_____, L.S. *Obras Escogidas. Tomo V. Fundamentos da defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

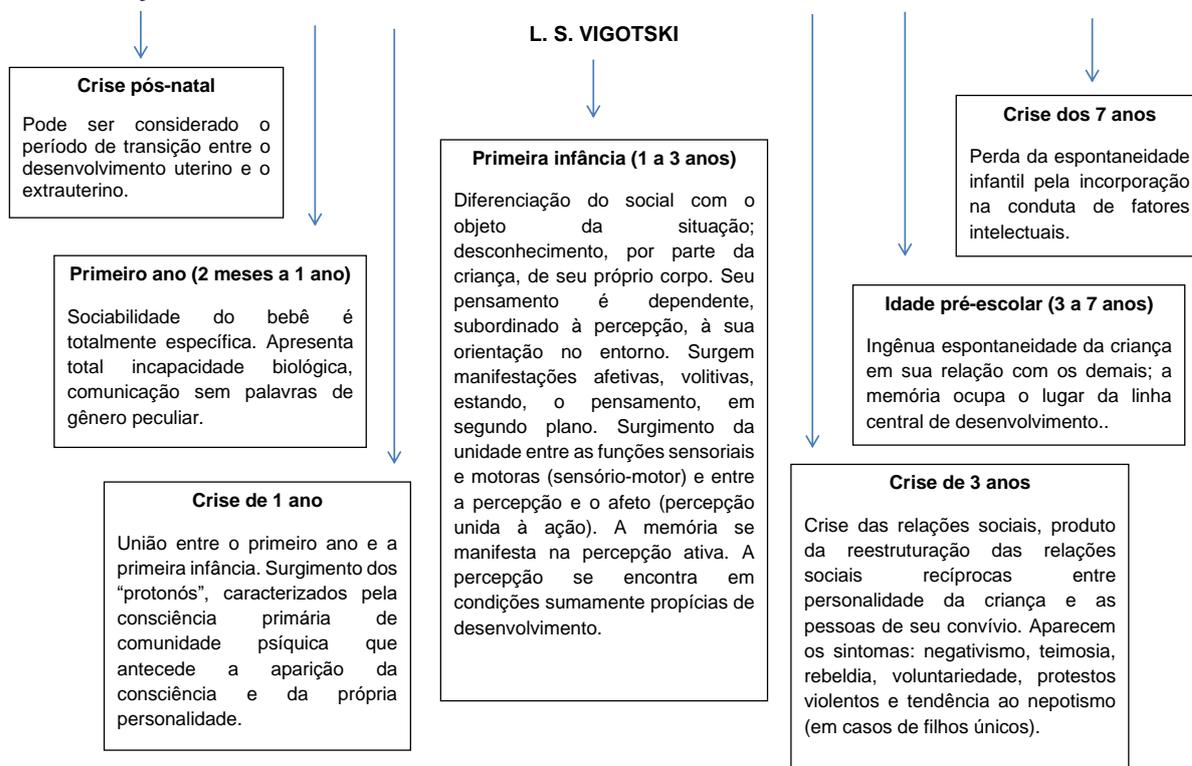
WERNER JÚNIOR, J. A medicalização da vida do deficiente como barreira para a inclusão social. In: TUNES, E. e BARTHOLO, R. *Nos limites da ação – preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2010, p. 69-77



ANEXO B – DIAGRAMA 2**ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA CRIANÇA****L. S. VIGOTSKI**

ANEXO C – DIAGRAMA 3

PERIODIZAÇÃO DA INFÂNCIA SOBRE A BASE DO FRACIONAMENTO INTERNO DO PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO –



ANEXO D – PLANILHA 1

PESQUISA - BIBLIOTECA DE TESES E DISSERTAÇÕES DO IBICT

Nº	TERMOS	TÍTULO	AUTOR (A) TIPO DE PRODUÇÃO ANO
1	compensação e deficiência;	Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural.	DAINEZ, Débora; Tese; 2014.
2	compensação, deficiência e educação;	Compensação e emoções de pessoas com deficiência intelectual em posições valorizadas socialmente.	SOUZA, Fabíola Ribeiro; Tese; 2019.
3	compensação e deficiência intelectual;	Habilidades em crianças e adolescentes com dificuldades em aprender: cinco estudos de caso.	SOUZA, Fernanda Santos; Dissertação; 2015.
4	compensação e deficiência intelectual;	Compensação e Cegueira: Um estudo historiográfico.	LEAL, Daniela; Tese; 2013.
5	compensação e síndrome de Down;	As novas tecnologias e os cegos em situações interativas e a compensação social.	DEITOS, Teresinha; Dissertação; 2000.
6	compensação, síndrome de Down e educação;	A educação infantil como um direito da criança e da família: um estudo sobre o atendimento à criança na faixa etária de 0 a 3 anos em creches públicas no município de Aracaju.	COSTA, Rosilene Silva Santos; Dissertação; 2000.
7	compensação e ensino especial;	Sujeitos com Deficiência no Ensino Superior: Vozes e significados.	ROSSETTO, Elisabeth; Tese; 2009.
8	compensação, desenvolvimento atípico e educação.	Significação na escola inclusiva: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar.	RIBEIRO, Júlia Cristina Coelho; Tese; 2006.
9		Capacidade Funcional em Deficientes Mentais do Centro de Ensino Especial – APAE, Campo Grande, MS.	LEMOS, Adriana Cristina Possari; Dissertação; 2009;
10		Conta-me como foi: percursos escolares de jovens e adultos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, mediados por processos de compensação social.	OLIVEIRA, Renata Imaculada de; Tese; 2014.
11		Acessibilidade no ensino superior na perspectiva de alunos com deficiência: contribuições da Psicologia Escolar à luz da Teoria Histórico-Cultural	GARCIA, Raquel de Araújo Bonfim; Dissertação; 2016
12		Sobre Travessias: a história de sujeitos que resistem ao estigma social da deficiência.	LUNARDI, Geovana Mendonça; Dissertação; 2000.
13		Ressignificação do ato de ensinar: saberes docentes na formação profissional de pessoas com deficiências.	LISBÔA, Vivian Boldt Guazelli; Dissertação; 2016.
14		O conceito vigotskiano de compensação na narrativa clínica de Oliver Sacks	PALHUZI, Bárbara Caroline Celestino; Dissertação; 2020
15		Deficiência Visual: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no Ensino Médio.	BORGES, Tamires Coimbra Bastos; Dissertação; 2016.
16		Aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior: obstáculos e possibilidades.	BREITENBACH, Fabiane Vanessa; Tese; 2018.handler
17		Interação e autismo: uso de agentes inteligentes para detectar déficit de comunicação em ambientes síncronos.	RABELLO, Roberto dos Santos; Tese; 2010.
18		O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudantes com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio.	BEZERRA, Querubina; Dissertação; 2018.
19		Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com Síndrome de Down.	CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso; Tese; 2017.
20		É assim que eu escrevo: estratégias de aprendizagem de Kanji e crença de professores de língua japonesa em formação.	OLIVEIRA, André Willian Marques; Dissertação; 2013.
21		Desvelando as tramas e os dramas da inclusão escolar: um estudo com professores do ensino fundamental.	Cardoso, Cristiane dos Reis; Dissertação; 2017.

Amarelo: Textos selecionados para análise.
Continua

PLANILHA 1 (continuação)

PESQUISA - BIBLIOTECA DE TESES E DISSERTAÇÕES DO IBICT

Nº	TERMOS	TÍTULO	AUTOR (A) TIPO DE PRODUÇÃO ANO
22	compensação e deficiência;	Televisão e Deficiência Visual: o sonoro na produção de imagens mentais.	NEVES, Camila Portella; Dissertação; 2012.
23		Estratégia de apoio à marcha humana assistida por andador robótico baseada em forças de interação.	DIAZ, C. A. R.; Dissertação; 2014.
24	compensação, deficiência e educação;	Análise e desenvolvimento de controladores preditivos multivariáveis baseado em modelos bilineares.	CAVALCANTI, Anderson Luiz de Oliveira; Tese; 2008.
25	compensação e deficiência intelectual;	Avaliação da eficácia da compensação ambiental de empreendimentos rodoviários federais.	MAIA, Júlio Cesar; Dissertação; 2017.
26	compensação e síndrome de Down;	Qualidade de vida no trabalho dos servidores da varrição urbana de Goiânia.	SOUZA, Lucílius Martins; Dissertação; 2012.
27		Avaliação de biomarcadores de estresse oxidativo em crianças e adolescentes com Síndrome de Down.	GARLET, Thais Regina; Dissertação; 2013.
28	compensação, síndrome de Down e educação;	Modelagem e automação em nova técnica de medida para relações de água e planta.	VICTOR, Bertucci Neto; Tese; 2005.
29	compensação e ensino especial;	Internet e excluídos tecnológicos: usuários não previstos.	PROSPERO, Heloísa Ribeiro; Tese; 2001.
30		Avaliação da hemostasia na doença de Crohn subclínica: papel da atividade endoscopia.	ANDRADE, Adriana Ribas; Tese; 2018.
31	compensação, desenvolvimento atípico e educação.	Deslocamento de fluidos em furo de poço horizontal não reto.	SAVINO, Jaques; Dissertação; 2009
32		Metabolismo energético cerebral e modulado em ambos os hemisférios de um modelo experimental de isquemia focal permanente.	NONOSE, Yasmine; Dissertação; 2016.
33		Projeto conceitual de sistemas de assento para cadeiras de roda: uma abordagem sistemática.	MORAES, Helton Scheer; Dissertação; 2009.
34		Localização de defeitos em alimentadores primários subterrâneos: formulação estendida baseada na impedância aparente.	FILOMENA, André Darós; Dissertação; 2008.
35		Alterações moleculares no gene da banda 3 (AEI) na esferocitose hereditária e a participação da isoforma renal no equilíbrio ácido-básico.	LIMA, Paulo Roberto; Tese; 2000.
36		Avaliação de impacto ambiental como instrumento de políticas públicas: análise de problemas e estudo de caso em área de mineração no Estado do Pará.	FAYAL, Ana Clara Serrão; Dissertação; 2003.
37		Uma análise da reestruturação do sistema de pagamentos brasileiro.	COSTA, Zuleide Martinello; Dissertação; 2001.
38		Atenção à saúde do idoso na prática diária da equipe do Programa Saúde da Família.	HOLANDA, Vanda do Perpétuo Socorro; Dissertação; 2007.
39		Efeitos da inibição da protoporfirinogênio IX oxidase sobre as trocas gasosas e fluorescência da clorofila a em plantas de soja.	CARRETERO, Diego Martins; Dissertação; 2008.
40		Restauração de imagens subaquáticas usando algoritmos de enxames de métricas específicas.	SÁNCHEZ FERREIRA, Camilo; Tese; 2016
41		Um sistema autônomo para navegações de cadeiras de rodas robóticas orientadas a pessoas com deficiência motora severa.	CELESTE, Wanderley Cardoso; Tese; 2009.
42		Detecção de pernas utilizando um sensor de varredura laser aplicada a um andador robótico.	SCHNEIDER JÚNIOR, V. A.; Dissertação; 2013.
43		Impactos econômicos na descontinuidade do serviço elétrico utilizando um modelo de mercado.	LUSVARGHI, Sérgio Augusto; Dissertação; 2010.
44		Propagação de harmônicas produzidas por inversores fotovoltaicos e transformadores assimetricamente magnetizados na geração distribuída.	FORTES, Rárisson Roberto Acácio; Tese; 2018.

Continua

PLANILHA 1 (continuação)

PESQUISA - BIBLIOTECA DE TESES E DISSERTAÇÕES DO IBICT

Nº	TERMOS	TÍTULO	AUTOR (A) TIPO DE PRODUÇÃO ANO
45	compensação e deficiência;	Os fundamentos de gestão do espaço urbano para a promoção da função socioambiental da cidade (manuscrito): o caso de Goiânia.	MARTINS JÚNIOR, Osmar Pires; Tese; 2013.
46	compensação, deficiência e educação;	A tutela constitucional da equação econômico-financeira do contrato de concessão e o equacionamento da questão do usuário do serviço público hipossuficiente.	JESUS, Noel Antônio Tavares; Dissertação; 2012.
47	compensação e deficiência intelectual;	A compensação como meio hábil à extinção concomitante de obrigações tributárias contrapostas.	OLIVEIRA, Flávia Cecília de Souza; Dissertação; 2009.
48	compensação e síndrome de Down;	Os contratos de offset como instrumento da política pública de inovação: estudo sobre a efetividade das compensações tecnológicas no setor de defesa.	ÁLVARES, João Gabriel; Dissertação; 2016.
49	compensação, síndrome de Down e educação;	Avaliação da Angulação das coroas dentárias em más oclusões de classe III por meio de modelos digitais.	DIAS, Josenira Borges; Dissertação; 2015.
50	compensação e ensino especial;	Hábitos prejudiciais à saúde: demanda e seus efeitos no atraso escolar e no mercado de trabalho.	ALMEIDA, Aléssio Tony; Tese; 2014.
51	compensação, desenvolvimento atípico e educação.	O Programa de Transição da justiça do trabalho pós-moderna após o advento da nova competência material do ART. 114, I DA CR/88 (EC 45/2004): o bloco histórico do novo Direito do Trabalho entre a Desconstrução (Contrarreforma) e a Construção (Reforma) do Conceito de Relação de Trabalho no Limiar do Século XXI.	LIMA, Vinícius Moreira; Tese; 2011.
52		Desvio de inativação do cromossomo X em mulheres brasileiras sem histórico familiar para deficiência intelectual ligada ao X.	BRANDÃO, Diana Luiza Marinho; Dissertação; 2015.
53		Desvio de Proporção de Inativação do Cromossomo X no Diagnóstico de Deficiência Intelectual ligada ao X e câncer.	SILVA, Fabíola Turiel Costa; Dissertação; 2018.

ANEXO E – PLANILHA 2

PESQUISA - PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

Nº	TERMOS	TÍTULO	AUTOR (A) LOCAL DE PUBLICAÇÃO DATA
1	compensação e deficiência;	O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência.	DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza BUSTAMANTE. Educação e Pesquisa, 01 December 2014, Vol.40(4), pp.1093-1108.
2	compensação, deficiência e educação;	A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento.	SIERRA, Dayane Buzzelli; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Revista Educação em Questão, 01 June 2011, Vol.40(26).
3	compensação e deficiência intelectual;	Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigotski.	ANDRADE Joana de Jesus; SMOLKA Ana Luiza Bustamante. Psicologia em Estudo; Vol. 17; nº 4; Maringá; Oct./ Dec. 2012.
4	compensação e síndrome de Down;	Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos.	MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Acta Scientiarum. Education (UEM), 2016, Vol.38(1), p.51(9).
5	compensação, síndrome de Down e educação;	Habilidades comunicativas e lexicais de crianças com síndrome de Down: reflexões para inclusão escolar.	LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cuisn; FERREIRA-VASQUES, Amanda Traqueta. Revista CEFAC. Set- Out, 1475-1482; 2015
6	compensação e ensino especial;	Avaliação de atividades matemáticas em crianças com síndrome de Down e com desenvolvimento típico.	COSTA, Ailton Barcelos.; PICHARILLO, Alessandra Daniele Messali; ELIAS, Nassim Chamel. Ciências & Educação; Bauru 2017; v. 23; n.1; p. 255 – 272; 2017
7	compensação, desenvolvimento atípico e educação.	O ensino de geografia na perspectiva do modelo social da deficiência.	MARTINS JUNIOR, Luiz; MARTINS, Rosa Elizabeth Militz Wypczynski; DIAS, Julice. Revista Roteiro. v. 42; n.3; 2017.
8		Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.	PLETSCH, Márcia Denise; ARAÚJO, Daniele Francisco; LIMA, Marcela Francis Costa. Revista Periferia. v. 9 n. 1. p. 291- 311. Jan.-Jun. 20
9		Jean-Marc-Gaspard Itard, Lev Semionovitch Vogotski e o determinismo biológico.	TUNES, Elizabeth; PEREIRA, Aline. Revista Pedagógica. V. 22, 2020.
10		Generalização e abstração na aquisição de conceitos cotidianos e científicos em pessoas com síndrome de Down.	TUNES, Elizabeth; FLORES, E.; SILVA, E. e SOUZA, C. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 59, n. 1, 2007
11		Aspectos biológicos y sociales en el funcionamiento intelectual de personas con síndrome de Down.	TUNES, Elizabeth; SOUZA, C.; FLORES, E. e SILVA, E. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v 59, n. 1, 2007b.
12		Comparação do desempenho funcional de crianças portadoras de síndrome de Down e crianças com desenvolvimento normal aos 2 e 5 anos de idade.	MANCINI, Marisa. SILVA, Priscila. GONSALVES, Sabrina. MARTINS, Simone. Arq. Neuropsiquiatr. 2003; 61 (2-B): 409-415
13		Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais.	BISSOTO, Maria Luísa. Ciências & Cognição, 2005; vol. 04: 80-88.
14		Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. (Capítulo 5).	LUSCHER, Ana Zuleima; DORE, Rosemary. Revista Brasileira de Pós-Graduação, 2011, Vol.8(S1), p.S147(30).
15		Educação para as elites, financiamento e ensino primário no Brasil, 1930-1964.	KANG, Thomas; Latin American Research Review, 2017, Vol.52(1), pp.35-48.

Amarelo: Textos selecionados para análise.
Continua

PLANILHA 2 (continuação)

PESQUISA PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

Nº	TERMOS	TÍTULO	AUTOR (A) LOCAL DE PUBLICAÇÃO DATA
16	compensação e deficiência;	Ilustrações táteis bidimensionais em livros infantis: considerações acerca de sua construção no contexto da educação de crianças com deficiência visual.	NUERNBERG, Adriano Henrique. Revista Educação Especial, 01 June 2010, Vol.23(36), pp.131-144.
17	compensação, deficiência e educação;	Concepção de educação de surdos nas teses e dissertações em pesquisas em educação.	CAVALCANTE, Eleny Brandao; Periferia, 2017, Vol.9(1), p.154(24).
18	compensação e deficiência intelectual;	O desenvolvimento da educação no estado de Sao Paulo: sistema de avaliação do rendimento escolar, plano de desenvolvimento da educação e bonificação variável por desempenho.	BARROS, Maria Camila Mourão Mendonca; TAVARES, Priscilla De Albuquerque; MASSEI, William. Sao Paulo em Perspectiva, Jan-June, 2009, Vol.23(1), p.42(15).
19	compensação e síndrome de Down;	Formação de conceitos por crianças com paralisia cerebral: um estudo exploratório sobre a influência de atividades lúdicas.	CAZEIRO, Ana Paula Martins; LOMONACOB, Jose Fernando Bitencourt. Psicologia: Reflexão & Crítica, Jan-March, 2011, Vol.24(1), p.40(11).
20	compensação, síndrome de Down e educação;	"... e uma alternativa para a exclusão escolar, tem?"	FAGUNDES, Tatiana Bezerra; Revista Brasileira de Pós-Graduação, 2011, Vol.8(S1), p.S181(22).
21	compensação e ensino especial;	Salas de recursos e o uso de jogos para o ensino de conceitos matemáticos.	LACANALLO, Luciana Figueiredo; MORI, Nerli Nonato Ribeiro; ALBUQUERQUE, Rosana Aparecida. Revista Educação Especial, 01 September 2009, Vol.22(34), pp.155-164.
22	compensação, desenvolvimento atípico e educação.	Síndrome de Down e Arte: contribuições de Vygotsky.	CASARIN, Sonia; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. Boletim - Academia Paulista de Psicologia, 01 January 2016, Vol.36(90), pp.31-47.
23		Análise e reflexão sobre a educação especial inclusivo em Maringá/BR e em Guadalajara/ES.	MIRANDA, Maria de Jesus Cano; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; HEREDERO, Eladio Sebastián. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 01 December 2013, Vol.8(1), pp.45-57.
24		Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990-2001).	MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Ângela Mara de Barros; EDUEM; 01 de Janeiro de 2012.
25		Comportamentos lúdicos entre crianças do nordeste do Brasil: categorização de brincadeiras.	SANTOS, Ana Karina; MACHADO DIAS, Alvaro. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Oct-Dec, 2010, Vol.26(4), p.585(10).
26		El lenguaje en los niño con síndrome de Down.	GÓMES, Adoración Cano; FLORIS-ARIZMENDI, Karla Adney; GARDUNO-ESPINOSA, Armando. Acta Pediátrica de México, vol. 34, núm. 5, septiembre-octubre, Distrito Federal, México, 2013
27		Educação inclusiva: o professor mediando para a vida.	SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R., 01 January 2009 (livro).
28		Ensino de ciências e matemática, IV: temas de investigação.	PIROLA Nelson Antonio. 01 January 2010. E-book