

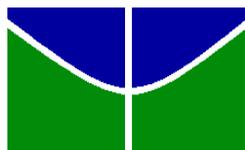
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO

FABRÍCIO SANTOS DIAS DE ABREU

**EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES DE ADOLESCENTES
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a PATRÍCIA LIMA MARTINS PEDERIVA

Brasília, Distrito Federal, 18 julho de 2023



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO

FABRÍCIO SANTOS DIAS DE ABREU

**EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES DE ADOLESCENTES
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
UMA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a PATRÍCIA LIMA MARTINS PEDERIVA



**Educação em sexualidades de
adolescentes com deficiência intelectual:
uma abordagem histórico-cultural**

Kaia Quirino

TESE DE DOUTORADO AVALIADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lima Martins Pederiva – Presidenta

Universidade de Brasília (UnB)

Prof.^a Dr.^a Daniele Nunes Henrique Silva – Membro Interna

Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Augusto Charan Alves Barbosa Gonçalves – Membro Externo

Centro Universitário Estácio de Brasília

Prof.^a Dr.^a Anelice da Silva Batista – Membro Externa

Secretaria de Saúde do Distrito Federal (SESDF)

Prof.^a Dr.^a Joelma Carvalho Vilar – Membro Suplente

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

*"A árvore que não dá fruto
é xingada de estéril.
Quem examina o solo?
O galho que quebra é xingado de podre.
Mas não havia neve sobre ele?
Do rio que tudo arrasta
se diz que é violento.
Ninguém diz violentas
as margens que o cerceiam."
(Bertolt Brecht)*

*"Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural.
Pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural.
Nada deve parecer impossível de mudar".
(Bertolt Brecht)*

*"Assim como a biologia começou com a Origem
das Espécies, a psicologia deve começar pela
origem dos indivíduos".*

(L. S. Vigotski, 1928, em Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil)

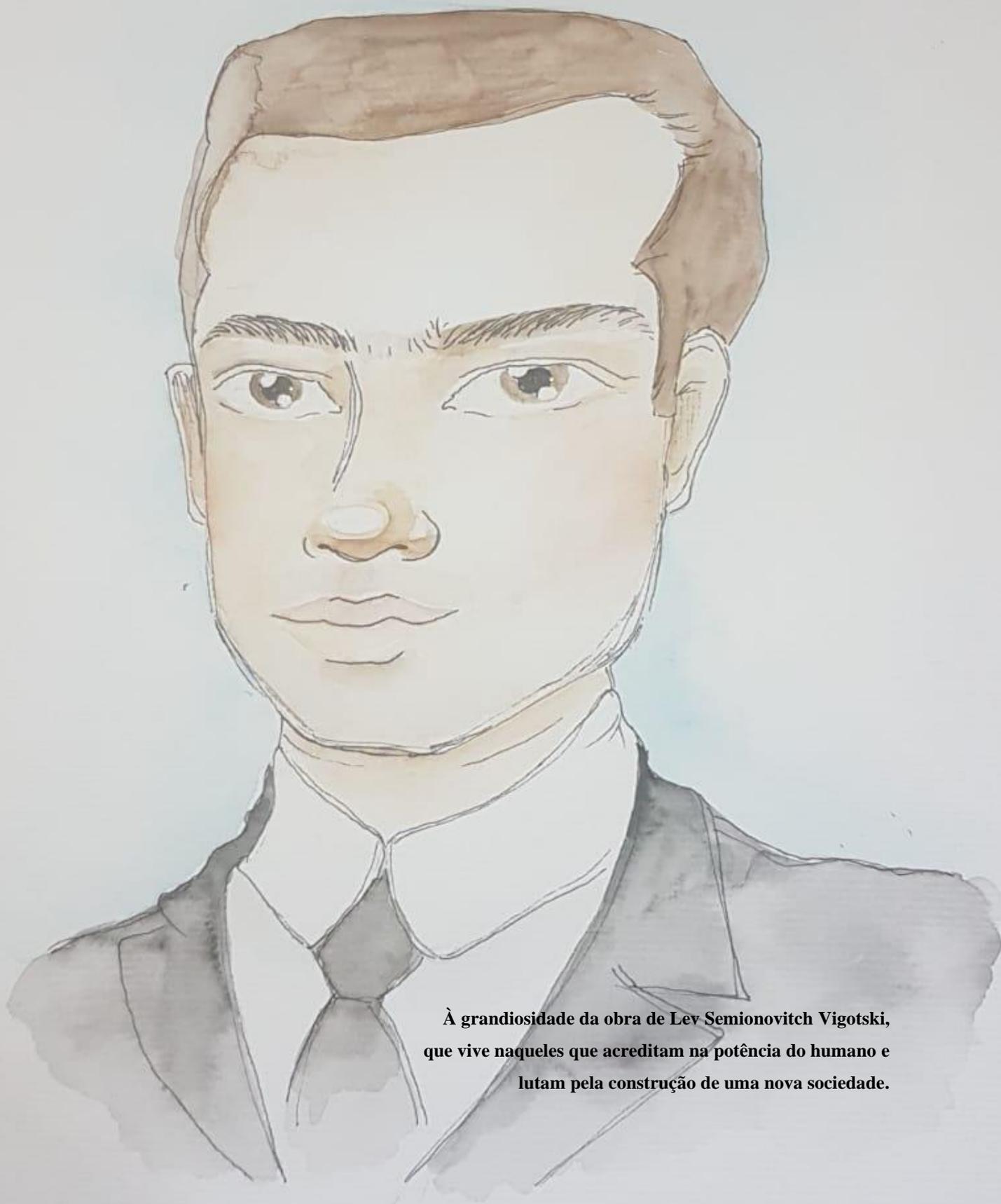
Esta tese contou com os seguintes apoios institucionais:

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) – Concessão de afastamento remunerado para estudos (processo nº 00080-00099456/2018-68), publicado na edição extra do Diário Oficial do Distrito Federal de 13 de agosto de 2018.

Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF) - Apoio financeiro à participação em eventos, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal de 13 de setembro de 2019.

Universidade de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana – Visita técnica sob a supervisão da Prof.^a Dr.^a Sofia Santos.

Luiza Alencar



**À grandiosidade da obra de Lev Semionovitch Vigotski,
que vive naqueles que acreditam na potência do humano e
lutam pela construção de uma nova sociedade.**

RESUMO

A produção de conhecimento sobre educação em sexualidades de adolescentes com deficiência intelectual ainda é escassa no Brasil. O que se percebe e a compreensão de que a sexualidade dessas pessoas é atípica: ora inexpressiva, ora incivilizada. As expressões do afeto e da sexualidade desse público são marcadas pelo descrédito social e representadas por alegorias que os colocam como sujeitos assexuados ou hipersexuados. No Brasil contemporâneo existem entraves (de ordem pedagógica e política) em questões que envolvem o ensino da educação em sexualidades nas escolas, que transita entre a marginalidade e a total ausência. Essa questão se agudiza quando se trata de programas de ensino estruturado em educação em sexualidades para alunos com deficiência. Se no ensino regular essas iniciativas são raras e tímidas, no ensino especial ou inclusivo essa temática é negligenciada em todos os aspectos. A vida de uma pessoa com deficiência é marcada pelo lugar de pouco acesso às dinâmicas que podem expandir suas experiências (consigo e com o mundo) e alargar suas vivências (afetivas, sexuais, corporais etc.). Portanto, ao se negar uma educação em sexualidades, renuncia-se a efetivação de um conhecimento necessário à vida. A partir dessa problemática, apresentamos como tese a defesa de que os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotski possibilitam a proposição de uma educação em sexualidades que abarque as especificidades psicológicas de adolescentes com deficiência intelectual e viabilize a expressão autônoma, livre e consciente de seus afetos e desejos. Por meio de uma discussão teórica apoiada na produção científica da Teoria Histórico-Cultural e do Marxismo, demonstramos que o acesso a uma educação em sexualidades empobrecida precariza o desenvolvimento de adolescentes com deficiência intelectual e exacerba as vulnerabilidades e evidenciamos que os formatos de educação em sexualidades ofertado para esse público, em maioria, se baseiam em princípios reformistas que pouco concorrem para uma vivência emancipada e livre da sexualidade. A construção teórica enveredada nesta tese nos permite afirmar que a herança científica de Vigotski possibilita a composição de uma educação em sexualidades para adolescentes com deficiência intelectual que caminhe rumo à emancipação e ao controle consciente da conduta. Isto só será possível em um formato de educação que considere os mecanismos compensatórios e que tenha por objetivo a conquista do pensamento por conceitos atrelados a uma forma nova de sociabilidade baseada na vivência coletiva e colaborativa.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Adolescência. Educação em Sexualidade. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The production of knowledge on sexuality education for adolescents with intellectual disabilities is still scarce in Brazil. What is perceived is the understanding that the sexuality of these individuals is atypical: sometimes expressionless, sometimes uncivilized. Expressions of affection and sexuality in this population are marked by social discredit and represented by allegories that portray them as either asexual or hypersexual subjects. In contemporary Brazil, there are barriers (pedagogical and political) when it comes to issues involving sexuality education in schools, ranging from marginalization to complete absence. This issue is further exacerbated when it comes to structured sexuality education programs for students with disabilities. While such initiatives are rare and timid in regular education, they are completely neglected in special or inclusive education in all aspects. The lives of people with disabilities are characterized by limited access to dynamics that can broaden their experiences (with themselves and the world) and enrich their experiences (emotional, sexual, physical, etc.). Therefore, by denying sexuality education, we forfeit the realization of necessary knowledge for life. Based on this issue, we present as a thesis the defense that the assumptions of L.S. Vygotsky's Cultural-Historical Theory enable the proposition of sexuality education that encompasses the psychological specificities of adolescents with intellectual disabilities and facilitates their autonomous, free, and conscious expression of emotions and desires. Through a theoretical discussion supported by the scientific production of the Cultural-Historical Theory and Marxism, we demonstrate that limited access to sexuality education impoverishes the development of adolescents with intellectual disabilities and exacerbates vulnerabilities. We also highlight that the majority of available sexuality education formats for this population are based on reformist principles that contribute little to an emancipated and liberated experience of sexuality. The theoretical construction pursued in this thesis allows us to assert that Vygotsky's scientific heritage enables the composition of sexuality education for adolescents with intellectual disabilities that leads towards emancipation and conscious control of behavior. This can only be achieved through an educational format that considers compensatory mechanisms and aims to cultivate thinking through concepts linked to a new form of sociability based on collective and collaborative experiences.

Keywords: Intellectual Disability. Adolescence. Sexuality Education. Cultural-Historical Theory.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO	5
NOTAS METODOLÓGICAS.....	17
CAPÍTULO 01: PRINCÍPIOS CONCEITUAIS E EPISTEMOLÓGICOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	21
1.1. O nascimento de uma teoria psicológica no seio do processo revolucionário	21
1.2. Imaginação e seu desenvolvimento na ontogênese	40
CAPÍTULO 2: RELAÇÕES SOCIAIS E SEUS IMPACTOS NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES E DEFICIÊNCIA.....	55
2.1. A sociogênese das formas mediadas de comportamento	55
2.2. Deficiência e Teoria Histórico-Cultural: por que se voltar a Vigotski é ainda necessário?.....	76
CAPÍTULO 3 - A PERIODIZAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: A ADOLESCÊNCIA EM QUESTÃO	104
3.1. O conceito de atividade humana e sua relação com a periodização	104
3.2. A questão da idade na Teoria Histórico-Cultural	109
3.3. As particularidades do desenvolvimento psicológico de adolescentes	117
CAPÍTULO 04 – AS ESPECIFICIDADES DA SEXUALIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL.....	132
4.1. A conceituação da deficiência intelectual: um percurso histórico	133
4.2. As contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão da deficiência intelectual.....	148
4.3. Sexualidade e deficiência intelectual: o que dizem as pesquisas realizadas na pós-graduação brasileira nos últimos 20 anos?.....	161
CAPÍTULO 05 - PRINCÍPIOS PARA UMA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES DE ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE L. S. VIGOTSKI.....	182
5.1. Deficiência e capitalismo: a naturalização da opressão.....	182
5.2. Eugenismo: vidas indignas de serem vividas.....	191
5.3. Sexualidade e deficiência intelectual	205
5.4. Por uma educação em sexualidade de adolescentes com deficiência intelectual de base Histórico-Cultural	224
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	239
REFERÊNCIAS	247

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Marco do desenvolvimento – fala.....	139
Quadro 02: Trabalhos desenvolvidos na Pós-Graduação brasileira de 2000 a 2018.....	165

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - Representação de Vigotski.....	22
Imagem 02 - Escultura do homem-leão (ou mulher-leoa).....	44
Imagem 03 - Representação da metáfora do encontro das águas.....	61
Imagem 04 - Representação gráfica da década de 50 do século XX da obra do Goddard.....	140
Imagem 05 - Dimensões que caracterizam a deficiência intelectual de acordo com a AAIDD.....	144
Imagem 06 - Dimensões que compõem o comportamento adaptativo de acordo com a AAIDD.....	145
Imagem 07 - Representação dos contextos proposta por Bronfenbrenner.....	146
Imagem 08 - Representação da teoria do obstáculo psíquico.....	150
Imagem 09 – Abusos contra vítimas com deficiência.....	175
Imagem 10 - Síntese da proposta de tese.....	180
Imagem 11 - Propaganda nazista na qual se enfatiza o dispêndio financeiro para com as pessoas com deficiência ou doenças hereditárias.....	199
Imagem 12 - Publicidade difundida pelo Ministério do Reich para o esclarecimento popular e propaganda, liderado por Joseph Goebbels.....	201
Imagem 13 - Trecho de uma propaganda disseminada pelo Ministério do Reich para o esclarecimento popular e propaganda.....	201



Através dos Outros Constituímo-nos.

L.S.VIGOTSKI

Xilogravura de Valdério Costa, cedida para essa tese.

Como se fora brincadeira de roda

(....)

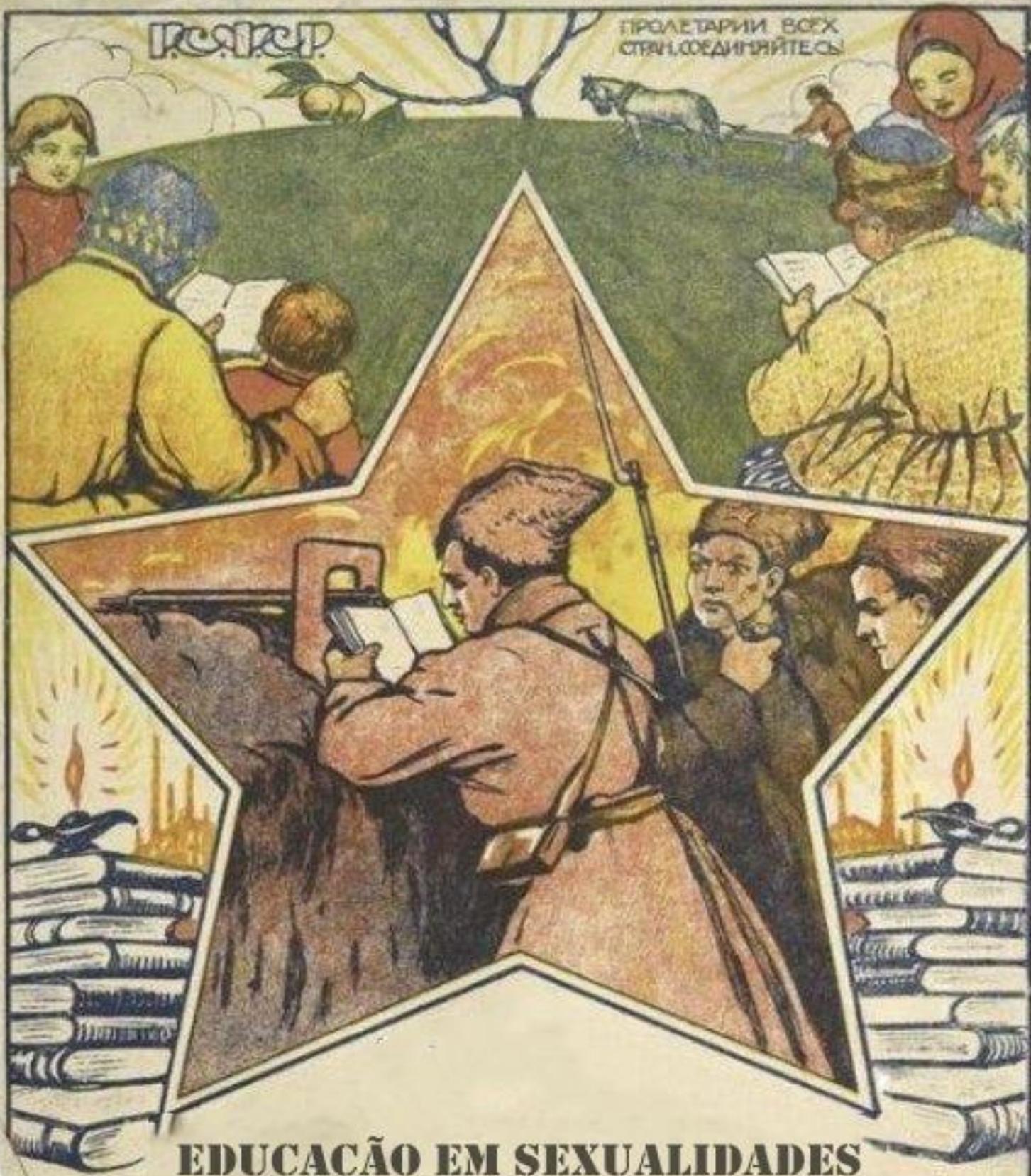
Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós

Somos a semente, ato, mente e voz.

Gonzaguinha em Redescobrir

ПРОЛЕТ

ПРОЛЕТАРИИ ВСЕХ
СТРАН, СОЕДИНЯЙТЕСЬ



**EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES
DE ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: UMA ABORDAGEM
HISTÓRICO-CULTURAL**

Cartaz do período revolucionário russo datado de 1920, autor desconhecido. No original lê-se: *“Cuide bem dos livros. Seja no trabalho, seja no front, leia e cuide bem dos livros.”*

APRESENTAÇÃO-INTRODUÇÃO



Cartaz do período revolucionário de autoria de Dmitri Melnikov, datado de 1920. No original lê-se:
"Abaixo o capital, viva a ditadura do proletariado!"

APRESENTAÇÃO

Existe uma anedota nos círculos de estudos marxistas que relata que quando Marx leu os textos de Engels sentiu como se tivesse levado uma machadada na cabeça, devido ao arrebatamento que as ideias de seu futuro companheiro de escrita e utopias causou-lhe. Algo parecido aconteceu comigo quando, na primeira semana do início da graduação em Pedagogia em 2008, encontrei-me com o livro *Cultura: um conceito antropológico*, de Roque Laraia.

Nessa obra, que me causou profundo fascínio, pela primeira vez comecei a refletir sobre a especificidade da capacidade humana de, ao criar a cultura, romper com as limitações biológicas impostas pelo corpo físico. Inquietava-me entender melhor como “um animal frágil, provido de insignificante força física, dominou toda a natureza e se transformou no mais temível dos predadores. Sem asas, dominou os ares; sem guelras ou membranas próprias, conquistou os mares” (LARAIA, 2004, p. 24). Infelizmente, apesar de seu brilhantismo, Laraia não conseguia me fornecer respostas satisfatórias, que só seriam iluminadas, meses depois, quando tive a grata surpresa de ser apresentado a L. S. Vigotski, que desde então, tem sido o farol que guia minhas práticas profissionais, acadêmicas e políticas.

Percebi que na teoria proposta por Vigotski havia pujança para desvelar fatos sociais que me inquietavam, principalmente aqueles vinculados à deficiência e à sexualidade. E assim, por essas inspirações e pela condução de mestras formidáveis, tracei, inicialmente, minha trajetória de pesquisador com trabalhos sobre surdos homossexuais (ABREU, 2012; ABREU, 2015; ABREU E SILVA, 2015).

Porém, ao me aproximar de contextos educativos com jovens com deficiência intelectual e múltipla, como professor e coordenador pedagógico, outras questões me mobilizaram, principalmente ao perceber que a temática da educação em sexualidades para esse público era quase inexistente. As raras iniciativas, quando ocorriam, tinham por foco prioritário aspectos biológicos e de controle dos afetos e da reprodução vinculadas a uma lógica higienista. A sexualidade desses alunos era envolta em uma penumbra e não atravessava os projetos pedagógicos - que tinham por núcleo a reabilitação em uma tentativa de aproximar os corpos diversos às narrativas da pretensa normalidade. Desse desassossego surge essa proposta de tese que, em seu texto, possui algumas minúcias, a saber:

- a) A redação seguiu uma inspiração bakhtiniana de caráter polifônico, por isso ao longo do texto prescrito (tese em si) vou fazendo aprofundamentos ou marcações para estudos futuros, por meio de notas de rodapé, que se avaliadas quantitativamente, podem parecer excessivas;
- b) Por se tratar de uma tese que busca inspirar novas concepções de educação em sexualidades¹ para adolescentes com deficiência intelectual e que, portanto, vislumbra uma concepção de sujeito e sociedade oposta à delineada na contemporaneidade, foi necessário demarcar os princípios ontológicos da emergência da atividade consciente no humano. Por isso, este trabalho, conforme apregoa Marx (2013), pretende ser radical, no sentido de ir à raiz – “e a raiz do homem é o próprio homem” (p. 63).
- c) A opção foi trazer a Teoria Histórico-Cultural em seus aspectos globais, esmiuçando suas bases epistemológicas. Tentamos nos afastar de apropriações contemporâneas da obra de Vigotski que trabalham com conceitos recortados e descontextualizados da matriz político-filosófica que sustenta a ciência vigotskiana. Nosso intuito foi ir à essência dos conceitos considerados pertinentes para entender os fenômenos que colocamos como questão de pesquisa, à medida que íamos decifrando o grande edifício teórico construído por Vigotski. Por isso nos primeiros capítulos nosso esforço foi lançar as bases epistemológicas gerais, em um movimento dialético de ir das questões mais universais às específicas. O nosso desejo, parafraseando Vigotski², é aprender na globalidade de sua teoria como se constrói a ciência.
- d) Esta tese tem um compromisso político com a escola pública e com a classe trabalhadora que a compõe. Nesses termos, tentamos escrevê-la de tal forma

¹ Na literatura científica é possível encontrar termos distintos para as práticas pedagógicas relacionadas às sexualidades: educação sexual, orientação sexual, educação para a sexualidade e educação em sexualidade. Ao longo desta tese, decidimos pelo uso deste último por alinhamento ao que é proposto pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO): “A educação em sexualidade pode ser entendida como toda e qualquer experiência de socialização vivida pelo indivíduo ao longo de seu ciclo vital, que lhe permita posicionar-se na esfera social da sexualidade. A educação em sexualidade está presente em todos os espaços de socialização – família, escola, igreja, pares, trabalho, mídia –, mas ocorre de forma pulverizada, fragmentada e desassociada de um plano de sociedade inclusiva baseada nos direitos humanos. Portanto, torna-se relevante a atuação do sistema educacional na tarefa de reunir, organizar, sistematizar e ministrar essa dimensão da formação humana” (2014, p. 11). Além disso, optamos por pluralizar o termo sexualidade, em um entendimento de que essa manifestação se revela de forma múltipla, multifacetada e diversa.

² “Não quero receber de lambuja, pescando aqui e ali algumas citações, o que é psique, o que desejo é aprender na globalidade do método de Marx como se constrói a ciência, como focar a análise da psique” (VIGOTSKI, 1996, p. 395).

que fosse compreensível à comunidade científica e aos professores da educação básica. Destarte, algumas discussões são retomadas em uma redundância intencional, a fim de reafirmar ideias e fazer elos com discussões já apresentadas.

- e) Algumas interpretações pós-modernas tendem a advogar que Vigotski seria um autor ultrapassado, devido à datação de sua obra, ou por um pretense pensamento colonial-europeu. O que demonstramos nesta tese é que a arquitetônica da Teoria Histórico-Cultural nos permite captar de forma crítica questões que atravessam a contemporaneidade, pois a sua base explicativa desvela a essência do humano, ou seja, elucida questões ontológicas colocadas desde a origem do pensamento filosófico. Além disso, é uma teoria crítica ao modelo capitalista que desumaniza as relações e embrutece a vida. Enquanto determinados grupos sociais foram despojados dos processos de humanização, a Teoria Histórico-Cultural se mostrará como um farol necessário e urgente para a formação de uma nova sociedade assentada em princípios coletivistas e igualitários. A obra de Vigotski, seguindo a roteirização de Ítalo Calvino, é sem dúvida alguma um clássico, pois a cada leitura revela algo de novo, inesperado e inédito que desestabiliza a ordem vigente e nos permite analisar questões que não eram agenda no período histórico do autor, afinal “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 1997, p. 11).
- f) Acreditamos que qualquer trabalho científico na área educacional necessita de se vincular a uma interpretação ontológica que explique a atividade consciente do ser social, pois a “compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana” (SAVIANI, 2015, p. 286). É pelos processos educativos que se transmite e produz a humanidade nos sujeitos através da apropriação do patrimônio historicamente acumulado, porém, para que se atinja esse objetivo, torna-se imprescindível desvelar os processos psicológicos de aquisição do conhecimento. Por isso, optamos por decifrar essa esfinge nos capítulos iniciais da tese, a fim de termos uma proposta de educação em sexualidades coerente e alinhada ao perfil humano que se deseja formar.
- g) O desenho metodológico da tese tinha uma outra configuração que precisou ser reformulado, devido à pandemia de Covid-19, iniciada em 2020. O projeto

inicial, adequado às exigências das Resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, foi aprovado³ para execução pelo Comitê de Ética em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. Inicialmente, o intento era estabelecer um espaço educativo coletivo (organizado para esse fim) em formação em educação em sexualidades para adolescentes com diagnóstico de deficiência intelectual, matriculados em classes especiais vinculadas à Secretaria de Educação do Distrito Federal. O formato grupal, em consonância as nossas bases teóricas, sempre nos pareceu ser um local latente para a emergência de (re)significações por meio da enunciação, pois o entendemos como arena fecunda de constituição de aspectos identitários por meio do exercício alteritário, na qual o sujeito se identifica e/ou difere-se em relação com o outro, produzindo contextos narrativos. Além disso, traríamos para o estudo os sujeitos concretos, em suas idiosincrasias e condições materiais de vida, e o mais importante, falaríamos não sobre a deficiência, mas com a deficiência. Porém, a pandemia exigiu uma reconfiguração metodológica, e essa tese transformou-se em um estudo teórico.

³ Certificado de apresentação de apreciação ética: n.º 33495520.8.0000.5540. Parecer de aprovação: n.º 4.115.033.

INTRODUÇÃO

Apesar de passados quase 100 anos do óbito do principal expoente da Teoria Histórico-Cultural, o nome de Lev Semionovitch Vigotski⁴ (1896-1932), morto precocemente vítima da tuberculose⁵, ainda causa fascínio entre aqueles que organizam e efetivam as práticas pedagógicas brasileiras. Os princípios teóricos defendidos por ele e por seus colaboradores foram gestados na Rússia em um momento histórico de bastante turbulência política. Em seus 37 anos de existência, vivenciou sistemas governamentais completamente distintos, que compreenderam a queda de um regime aristocrático, que durou 370 anos (czarismo), a ascensão do poder popular socialista liderado por Vladimir Lenin (1870-1924) - com a Revolução de 1917 - e o fortalecimento de uma ditadura conduzida por Josef Stalin (1878-1953) a partir de 1924.

A Rússia encontra-se distante 15 mil quilômetros do Brasil e, tanto a daquela época como a de hoje, possui práticas culturais e religiosas, sistema linguístico e história geopolítica que muito pouco se aproximam aos dos brasileiros. Com todo esse distanciamento (histórico, geográfico, político e cultural) como pode uma teoria forjada nesse contexto ainda permanecer contemporânea, necessária e condizente com a realidade nacional? No contexto deste trabalho essa pergunta se mostra bastante auspiciosa, pois as temáticas que se busca compreender, envolvendo majoritariamente a deficiência e as

⁴ Em russo Лев Семёнович Выготский. Лев (Lev) significa leão e Семёнович (Semionovitch) é uma derivação de Сёмхович (Simkhovich) pertencendo ao patronímico judeu, que representa os filhos de Simeão.

⁵ À época ainda não havia métodos diagnósticos e terapêuticos eficazes para o combate à doença, que teve várias interpretações ao longo dos séculos XIX e XX devido à dificuldade em estabelecer o seu agente causador. Da visão romântica, de moléstia vinculada ao sofrimento amoroso, a doença social, causada pelas agruras impostas pelas péssimas condições de trabalho, higiene e alimentação (característica recorrente na Europa da época) a peste branca, como ficou conhecida, foi a responsável pelas maiores taxas de mortalidade no mundo ocidental da época. Tema frequente na literatura, podemos encontrar sua descrição em versos de Augusto dos Anjos (Falar somente uma linguagem rouca/ Um português cansado e incompreensível, / Vomitar o pulmão na noite horrível/ Em que se deita sangue pela boca) e de Manuel Bandeira (Febre, hemoptise, dispneia e suores noturnos/ A vida inteira que podia ter sido e não foi/ Tosse, tosse, tosse (...)/ – O senhor tem uma escavação no pulmão esquerdo e o pulmão direito infiltrado./ – Então doutor, não é possível tentar o pneumotórax? / – Não. A única coisa a fazer é tocar um tango argentino.) dentre tantos outros. Em meados de 1917, a mãe e o irmão mais novo de Vigotski foram acometidos pela tuberculose e ele retornou de Moscou, onde acabara de concluir seus estudos universitários, para Gómel com o intuito de cuidar de ambos. A progenitora recuperou-se, mas o irmão faleceu um ano depois. “Lev Semenovich infectou-se por cuidar dele, e dentro de alguns anos após a morte de seu irmão, ele, também começou sua luta contra a tuberculose” (VIGODSKAIA; LIFANOVA, p. 47, 1996)¹.

expressões da sexualidade, são agendas que ganharam força na passagem do século XX para o XXI.

Para responder a essa questão é importante direcionar-se à pergunta epistemológica que guiou os estudos de Vigotski: interessava-o desvendar as bases da atividade consciente dos humanos por vias materiais e objetivas. Em essência, intentava esclarecer, para além do que a tradição religiosa já havia postulado, como os indivíduos adquirem determinadas funções psicológicas que os permitem estarem no mundo de uma forma radicalmente diferente dos demais animais. Percebe-se que a indagação do teórico bielorusso tinha um caráter universal, pois objetivava entender, por meio de uma lei geral, a origem e a essência do funcionamento consciente de todos os humanos, isto é, desde a camponesa russa até o lavrador brasileiro.

A psicologia da época, ainda incipiente enquanto ciência, apenas descrevia, por vias metafísicas ou naturais, esses fenômenos. Porém, para Vigotski, essas explicações careciam de rigor, método e cientificidade. Era necessário ir à essência dos problemas, explicá-los a partir de bases materiais, ou seja, para entender o ser humano e seu psiquismo era imprescindível estudá-lo na sua concretude. Interessava a ele e à ciência que buscava compor o indivíduo real, aquele que se relaciona com seus pares, inserido em um contexto de classe, trabalhador, que determina e é determinado pelo seu meio circundante.

Para dar força a essas ideias, foi necessário imbuir-se de uma teoria filosófica, que, mesmo não sendo do ramo da psicologia, fosse capaz de explicar o humano a partir de suas condições materiais de existência. Para tanto, Vigotski, por filiação política e aproximação teórica, encontrou nos estudos de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) uma via potente e oportuna para compreender as bases que constituem o ser enquanto humano. Foi no conceito de trabalho social, no qual o sujeito domina a natureza e a si mesmo, apresentado por aqueles autores, que Vigotski encontrou alicerce para explicar as mudanças psicológicas engendradas pela ação intencional do sujeito sobre o mundo natural, que possibilitou uma nova forma de existência: simbólica e cultural. Tema esse, dentre outros, que serão aprofundados ao longo desta tese, pois concorda-se com Lukács (2013) que “no trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que constituem a essência do novo ser social” (p. 44).

Inspirado por essas discussões, este estudo, que tem como base os fundamentos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotski, propõe articular

questões sobre o desenvolvimento⁶ humano atípico e as experiências dos campos da sexualidade e do afeto de adolescentes com diagnóstico de deficiência intelectual. A produção de conhecimento sobre essas proposições é escassa e, muitas vezes, não problematiza as narrativas e as vivências pelo olhar de seus protagonistas. Nos últimos 30 anos, por exemplo, no contexto nacional, produziu-se uma quantidade irrisória de pesquisas que tematizassem esses pontos (MILITÃO, 1991; AGUIAR, 1992; DALL'ALBA, 1992; FRANÇA, 1995; SAMPAIO, 1995; FREITAS, 1996; VASCONCELOS, 1996; DENARI, 1997; AMARAL, 2004; MELO, 2004; SANTOS, 2007; ALBURQUEQUE, 2007; MORALES, 2008; SODELLI, 2010; OLIVEIRA, 2014; PALIARIN, 2015; SILVA, 2015).

Essas pesquisas demonstram a coragem e vanguarda de investigadores em desbravar áreas do conhecimento até então silenciadas, porém, por mais que se reconheça a primazia por uma nova e necessária discussão no cenário epistemológico dos estudos de gênero, sexualidade e educação especial, e percebe-se que a maioria desses estudos (11 de um escopo de 17), consideram a pessoa com deficiência intelectual como alguém que necessita ser narrada pela mirada de outros atores (pais, professores e equipes especializadas); e que a manifestação de sua sexualidade e afetos precisa, ora ser reprimida, ora adequada ao que culturalmente se convencionou como normal ou aceitável. O que se pode depreender em grande parte desses trabalhos, é que a sexualidade dessas pessoas é entendida como um problema que desestabiliza, principalmente, a família e a escola e, para tanto, as pesquisas se voltam para acolher, quase que exclusivamente, as angústias desses atores.

O escopo dessas produções evidencia que essas questões são analisadas a partir de um olhar colonizador para a pessoa com deficiência e sua sexualidade – sua vida é um território que necessita ser validado pelo olhar dos ditos normais. Essas constatações, em grande medida, são ecos de um passado ainda não superado no qual não foi permitido a esse segmento da população o domínio sobre seus corpos, vontades e ações. As pesquisas, principalmente as da década de 90 do século XX, são impregnadas de um repertório que

⁶ O conceito de desenvolvimento é central nos estudos de Vigotski, por isso, consideramos central demarcá-lo como: “um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformação qualitativa de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação” (VYGOTSKI, 2012a, p. 141).

coloca a pessoa com deficiência no lugar da incapacidade, tutela e inabilidade de falar sobre si e, portanto, gerir seus corpos, sexualidades e afetos.

Essas pessoas ficaram durante um longo período sem uma política sistematizada de assistência e formação educacional próprias que fosse sensível às suas peculiaridades desenvolvimentais. Vale a pena lembrar que, no decurso histórico, o cuidado dispensado a esse grupo era meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento e acolhimento dos considerados anormais.

Nesse ínterim, marcado pela segregação, ações dessa natureza justificavam-se pela crença de que a pessoa com algum tipo de peculiaridade no desenvolvimento seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambientes separados, longe dos ditos normais e apartadas das práticas culturais mais amplas. Sobre isso, no contexto brasileiro do século XX, o trabalho de Arbex (2013) revela as formas sub-humanas de manejo das necessidades daqueles que possuíam características biopsíquicas consideradas incomuns ou que destoavam dos padrões de moralidade cristão. Alicerçado em práticas eugênicas de expurgo social, o Hospital Colônia de Barbacena foi o destino de muitos indesejados acolhidos em nome de políticas públicas, que se assemelhavam a uma forma de extermínio de vidas e de eliminação das diferenças por meio de ações necropolíticas (MBEMBE, 2018) referendadas pelo estado, ciência e religião.

O discurso presente na maioria desses trabalhos analisados (principalmente os das áreas de Educação e Ciências Médicas) restringe a sexualidade a uma dimensão biológica, anatômica e preventiva (com foco prioritário em infecções sexualmente transmissíveis, precaução de gravidez, higiene etc.), desconsiderando que existem múltiplos fatores que constituem e organizam a vivência da sexualidade, pois esse é um conceito amplo que não se atrela exclusivamente aos aspectos anatômicos e reprodutivos. Há também nessas pesquisas a ausência de problematizações que envolvem a diversidade sexual e o abuso sexual. Consideramos tais temas centrais para as discussões que abrangem sexualidade e deficiência.

Temos defendido ao longo de nossos trabalhos (ABREU, 2011, 2015; ABREU E SILVA, 2015) a posição de que as pessoas com deficiência são competentes para optarem sobre seus desejos e conduzirem suas vivências das sexualidades e dos afetos. Ao transitar pelas experiências sexualizadas que atravessam a vida, deve-se considerar que essas manifestações podem ocorrer fora de uma lógica cisnormativa, assumindo múltiplas configurações, contornos e arranjos. É necessário demarcar essa perspectiva, para que as

pesquisas envolvendo a temática não referendem um único modelo de sexualidade como válido ou aceitável.

Nas nossas pesquisas empíricas com surdos homossexuais (ABREU, 2011, 2015) denunciam-se as formas perversas de vulnerabilidade sexual a que essas pessoas estavam submetidas, principalmente em decorrência da desvantagem comunicativa e de ambientes pouco acessíveis. Ao analisar as narrativas de seis surdos, à época, verificamos que todos relatavam experiências abusivas ocorridas no ambiente escolar e/ou familiar, e certo desconhecimento na condução da queixa ou na busca por proteção. Infelizmente, observamos, apenas, uma pequena parte de um problema mais complexo, já que, em 2017, dados até então inéditos no país foram publicados pela Folha de São Paulo e sinalizam que a deficiência é um fator potencializador da violência sexual.

A partir de um levantamento feito pelo Sistema de Informação e Agravo de Notificações do Ministério da Saúde, pode-se concluir que os registros de estupro nos hospitais públicos e privados revelavam os seguintes dados, a saber: em 2016, por exemplo, de 22.991 casos, quase 8% (1.803) foram violações sexuais contra pessoas com deficiência. Desse total, cerca de 80% têm como vítimas aquelas com transtornos mentais e/ou deficiência intelectual. Os dados são alarmantes e revelam a necessidade de pesquisas e intervenções que busquem modificar essas realidades e fomentar a criação de políticas públicas de assistência, formação e proteção.

Há uma íntima relação entre a situação social dessas pessoas e o lugar marginal que ocupam nos diversos espaços, bem como a vulnerabilidade sexual a qual estão expostas. Por ainda serem narradas como incapazes de realizar escolhas, e constantemente silenciadas por não corresponderem aos padrões de ser humano racional e eloquente, o agressor age na certeza de que a denúncia não terá validade. Outro ponto que merece destaque diz respeito ao afastamento intencional desse público dos programas de educação em sexualidades capazes de atender as suas peculiaridades (com metodologias e programas próprios), e oferecer uma formação baseada em princípios que potencializem experiências com a sexualidade e os afetos de forma autônoma, prazerosa e sadia.

Apesar de a maioria dos trabalhos analisados (MILITÃO, 1991; AGUIAR, 1992; DALL'ALBA, 1992; FRANÇA, 1995; SAMPAIO, 1995; FREITAS, 1996; VASCONCELOS, 1996; DENARI, 1997; AMARAL, 2004; MELO, 2004; SANTOS, 2007; ALBURQUEQUE, 2007; MORALES, 2008; SODELLI, 2010; OLIVEIRA, 2014; PALIARIN, 2015; SILVA, 2015) optarem por referenciais pós-críticos e pós-modernos,

que não se aproximam da matriz histórico-cultural, defendemos que essa base possui elementos para uma pujante via de análise de questões, envolvendo o desenvolvimento humano atípico, a constituição dos afetos e das sexualidades. Embora esse último tema não figure como corriqueiro nas produções atuais alinhadas à teoria, ele foi uma marca, mesmo que sutil, em vários textos de Vigotski (VYGOTSKI, 2012a, VYGOTSKI, 2012b, VIGOSKI, 2018). Para o autor, a sexualidade é uma dimensão que constitui o humano e transversaliza as suas relações e por isso precisa ser abordada pela ciência psicológica para além dos aspectos orgânicos e maturacionais.

É nesses vestígios deixados por Vigotski que a presente pesquisa ganha materialidade. Nota-se que seus escritos possuem certas sutilezas, de forte teor conceitual e investigativo, específicas de um autor que foi interrompido pela morte sem dar um acabamento a sua teoria. São frases, por vezes soltas, que parecem revelar um pensamento acelerado daquele que tinha a finitude dos dias como certeza. Ao discorrer sobre a Pedologia do Adolescente, por exemplo, as discussões que entrelaçam adolescência, maturação sexual e a organização do psiquismo se fazem presentes. Porém, uma assertiva chama a atenção: “Como já dissemos, no período de amadurecimento sexual, a formação de conceitos está no centro do desenvolvimento do pensamento⁷” (VYGOTSKI, 2012b, p. 58).

Parte-se do princípio teórico⁸, portanto, de que existem mudanças qualitativas da atividade consciente do adolescente engendradas no período da maturação sexual que afetam as emoções e transformam todo o sistema psicológico – que passa a operar por meio de conceitos e se reorganiza para dar conta das demandas biológicas e culturais próprias dessa fase do desenvolvimento humano. Sobre isso, Vigotski (2012b) defende

⁷ Todas as traduções ao longo desta tese foram feitas pelo autor. Para desanuviar o texto, foi feita a opção de supressão da “tradução nossa”, comum ao fim de cada citação em que o original se encontra em língua estrangeira.

⁸ A Teoria Histórico-Cultural se opõe a noções naturalizantes que concebem o desenvolvimento por um viés progressivo e fixo organizado em fases/ciclos/períodos universais em que cultura e história pouco incidem. Para além do espontaneísmo biológico, Vigotski traz uma nova interpretação sobre essas questões em seus estudos pedológicos (VIGOTSKI, 2018; VYGOTSKI, 2012b) ao trabalhar com a concepção de periodização do desenvolvimento humano e sinaliza a importância de se conhecer a estrutura da personalidade e a atividade principal que guia o desenvolvimento em dada idade. Nessa interpretação não é o recorte etário (componente orgânico) em si que determina o conteúdo do desenvolvimento, mas as condições históricas e as expectativas sociais que incidem sobre a criança e o adolescente. Em cada período, portanto, há uma nova formação psíquica que reorganiza a consciência (PASQUALLINI, 2009). A passagem de um período a outro é marcada por crises, que se ergue no entremeio de duas idades marcando o fim de um período e o início do subsequente (FACCI, 2004). Nos textos vigotskianos da fase pedológica é possível perceber a seguinte tentativa de periodização marcada por crises: a) crise pós-natal (primeiro ano); b) crise do 1º ano (infância precoce – 1 a 3 anos); c) crise dos 3 anos (idade pré-escolar – 3 a 7 anos); crise dos 7 anos (idade escolar – 8 a 12 anos); crise dos 13 anos – adolescência (14 a 18 anos) e crise dos 17 anos (idade adulta) (VIGOTSKI, 2018; VYGOTSKI, 2012b).

que, devido à maturação sexual, o meio reage ao indivíduo a partir de outras determinações e, com isso, “surge para o adolescente um mundo novo e complexo de novas atrações, aspirações, motivos e interesses, de novas forças que orientam sua conduta em uma nova direção” (p. 223).

Desse modo, as novas forças motrizes que regem biológico-culturalmente o sujeito nessa idade impulsionam suas ações para a realização de outras tarefas, diametralmente opostas às que realizava na infância, como as aspirações de futuro, a inserção no mundo do trabalho e o início de vivências afetivo-sexuais com contornos vinculados ao amor romântico e ao intercâmbio sexual. Por sua organização corporal – que se complexifica e o faz apto à reprodução e à autonomia – e com as demandas culturais decorrentes disso “impulsionam o pensamento do adolescente para frente” (VYGOTSKI, 2012b, p. 223).

Essa outra forma de estar no mundo faz com que se desenvolva o pensamento baseado na formação de conceitos, que sobre sua base reestrutura todo o sistema psicológico – percepção, memória, atenção etc. –, ou seja, as formas de ser, estar, sentir e conhecer o ambiente circundante, impactando diretamente a constituição da personalidade.

Porém, na especificidade da deficiência intelectual, podem existir, a depender das privações sociais impostas pelo meio, dificuldades que obstaculizam e precarizam o acesso ao pensamento por conceitos e isso leva às seguintes indagações: quais dinâmicas desenvolvimentais essa situação peculiar pode trazer à vivência da sexualidade e dos afetos dessas pessoas? É possível que sujeitos com essas singularidades tenham experiências sexuais autônomas – principalmente aquelas que envolvem a escolha de parceiros e a expectativa de composição familiar? Quais as relações entre afeto e cognição e a constituição da sexualidade de adolescentes com deficiência intelectual?

Entende-se que a chave para compreender essas questões encontra-se nos processos educativos formais e informais dispensados a esse grupo da população. Apesar de o paradigma da inclusão ser uma realidade, referendado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), o que se percebe são as baixas expectativas de desenvolvimento e a persistência de saberes que tendem a patologizar os corpos destoantes e os modos de existir e pensar não hegemônicos. Essas práticas tendem a apontar falhas e imperfeições na tentativa de afastar esses sujeitos de um perfil idealizado de humano apto aos direitos e ao acesso aos bens culturais.

Ao operarem por essa lógica, ordenada por princípios segregadores, cerceiam que esses acessem plenamente a vida e os aspectos sócio-relacionais que a compõem. Sujeitos com deficiência, principalmente aquelas que se apresentam de forma mais acentuada e/ou afetam a dimensão cognitiva, são desterrados de suas vidas e, conseqüentemente, de processos educativos que vislumbrem a emancipação e a liberdade. Nesta visão, os diagnósticos se sobrepõem ao sujeito, que não é percebido em sua completude e nas suas potencialidades, mas apenas em relação às limitações associadas à sua condição orgânica. Esse fato social lido pela Teoria Histórico-Cultural configura-se em perversidade contra essas pessoas e uma aniquilação das potências de suas vidas. Ao serem colocadas em espaços pouco propícios ao seu pleno desenvolvimento (longe do convívio social e do acesso aos bens culturais), impõem-se limites as suas trajetórias, percursos e aprendizagens, que reverberam nas mais diversas dimensões que compõem o humano, como a sexualidade e o afeto, por exemplo.

O campo da sexualidade, desde a época de Vigotski, “foi oficialmente desterrado da vida escolar e considerado inexistente” (VIGOTSKI, 2003, p. 93). Tal frase, escrita há quase 100 anos (em 1923) ainda carrega ares de contemporaneidade. Tem-se apontado (GUSMÃO, ABREU E PEDERIVA, 2019), que existem entraves (de ordem pedagógica e política) em questões que envolvem o ensino da educação em sexualidades nas escolas, que transitam entre a marginalidade e a total ausência. Essa questão se agudiza ainda mais, conforme sinalizado por Maia (2009), quando se trata de um programa de ensino estruturado em educação em sexualidades para alunos com deficiência. Se no ensino regular essas iniciativas são raras e tímidas, no ensino especial, ou inclusivo, essa temática é negligenciada em todos os aspectos. Conforme demonstrado até aqui, a vida de uma pessoa com deficiência é marcada pelo lugar de pouco acesso às dinâmicas que podem expandir suas experiências (consigo e com o mundo), e alargar suas vivências (afetivas, sexuais, corporais etc.).

Portanto, ao se negar uma educação em sexualidades, por exemplo, renuncia-se a efetivação de um conhecimento necessário à vida em sociedade, pois “o saber que não passa pela experiência pessoal não é saber” (VIGOTSKI, 2013, p. 76). Assim, defende-se como tese que: os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural possibilitam a proposição de uma educação em sexualidades que abarque as especificidades psicológicas de adolescentes com deficiência intelectual e viabilize a expressão autônoma, livre e consciente de seus afetos e desejos.

A expressão da sexualidade, muitas vezes interpretada como da ordem dos instintos e, portanto, de natureza do ímpeto inconsciente no humano, assume novas configurações se analisada pelas lentes da Teoria Histórico-Cultural, pois “os motivos instintivos que predominam no animal passam na criança a ocupar um segundo plano diante os novos motivos de origem social” (VYGOTSKI, 2017, p. 55). O sexo, uma das múltiplas formas de experimentação da sexualidade, por exemplo, no humano não assume apenas contornos de reprodução, como na maioria das outras espécies animais. Na cultura relaciona-se a um amplo espectro simbólico, que transversaliza questões comerciais, religiosas, morais, biomédicas etc. O que outrora era instinto, portanto, se converte no humano em ato volitivo consciente⁹, pois “o homem distingue-se aqui do carneiro apenas pelo fato de a sua consciência lhe fazer as vezes do instituto, ou do seu instituto ser consciente” (MARX; ENGELS, 2009, p. 45). Como uma construção social, transmitida, aprendida e reposicionada por meio da inserção na cultura, a sexualidade constitui-se, no campo semiótico, por múltiplos discursos que regulam, normatizam e produzem verdades. Nessa linha, Foucault (1988) afirma que “a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico” (p. 100).

A construção investigativa desta tese seguirá a partir de alguns indícios teóricos deixados por Vigotski que, aqui, merecem aprofundamentos para auxiliar em uma melhor compreensão de aspectos que envolvam: a) a organização do psiquismo, principalmente do sistema funcional complexo, b) a deficiência como categoria socialmente construída e historicamente localizada c) as especificidades da deficiência intelectual e da adolescência e d) o alinhamento de uma proposta de educação em sexualidades assentada nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural.

Para tanto, a construção teórica da tese se organizou a partir de algumas discussões:

1) Em um primeiro momento, resgata-se a trajetória intelectual de Vigotski, a partir de um olhar para o contexto histórico na qual a teoria foi gestada e para os princípios marxistas que a regem. Ainda, faz-se uma interseção entre a biografia do autor e o envolvimento teórico-prático com as questões da deficiência, que se revela em um olhar auspicioso e promissor para o desenvolvimento humano atípico.

2) Em sequência, parte-se da seguinte questão: “a peculiaridade fundamental do desenvolvimento infantil está no entrecruzamento dos processos de desenvolvimento:

⁹ “O ato volitivo começa apenas onde é possível dominar o próprio comportamento com a ajuda de estímulos simbólicos” (VYGOTSKI, 2017, p. 56).

o cultural e o biológico. Na criança deficiente a fusão de ambas as séries não é observada” (VIGOTSKI, 2012a, p. 41). A partir de um aprofundamento sobre as dinâmicas de desenvolvimento e a organização das funções psicológicas mediadas¹⁰, bem como o processo de internalização (lei geral do desenvolvimento), o objetivo é identificar quais as raízes da gênese sistêmica da atividade consciente, buscando as especificidades da deficiência, principalmente no que tange à problemática da fusão das linhas de desenvolvimento cultural e biológico.

3) Em seguida, o foco se concentrará nas singularidades da deficiência intelectual apontadas pelos estudos de Vigotski. Será seguido o seguinte percurso: a) discussão sobre a volição enquanto função superior, pois “essas crianças carecem completamente da vontade e, acima de tudo, da vontade intelectual e moral” (VIGOTSKI, 1997, p. 249); b) aprofundamento sobre o afeto, partindo da constatação de Vigotski (1997) de que o problema da deficiência intelectual encontra-se nas áreas “afetiva e volitiva” (p. 250); e c) estudo sobre as formas de organização do pensamento e da imaginação, tendo como base que “o pensamento abstrato, assim como a imaginação, exige uma particular fluidez e mobilidade dos sistemas psicológicos e, naturalmente, é por isso que ambas as áreas em particular são incompletamente desenvolvidas na criança com retardo mental” (VYGOTSKI, 1997, p. 258).

4) Por fim, o eixo investigativo se voltará para as especificidades da adolescência, sobretudo no que se refere à crise engendrada pela complexificação do psiquismo mediante a emergência do pensamento por conceitos. Com esse quadro teórico composto e alinhados às proposições vigotskianas e marxistas sobre educação, serão apresentadas bases de uma educação em sexualidade para adolescentes com deficiência intelectual.

Esta tese fundamenta-se em princípios científicos que buscam ser “a bússola que indica corretamente ao homem a senda do progresso” (LEONTIEV, 1980, p. 37). Para que se cumpra essa missão, é necessário desvelar-se de concepções e preconceitos que historicamente subjugarão determinadas classes de humanos (mulheres, negros, pessoas com deficiência etc.) a partir de noções pseudocientíficas, que as colocavam como

¹⁰ Vigotski, bastante influenciado pela concepção antropocentrista da ciência de sua época, qualifica as formas específicas do comportamento humano como de ordem superior. Em raras ocasiões ele utiliza outras terminologias como sinônimos do que qualifica como funções psicológicas superiores, tais como: “funções simbólicas” (VYGOTSKI, 2017, p. 54; p. 65) e “funções psíquicas mediadas” (Ibidem, p. 88). Para as funções de natureza biológica é comum referir-se a elas como de ordem elementar, mas também as menciona como “função natural” (Ibidem, p. 20). Neste texto, optaremos por utilizar funções mediadas para aquelas e funções naturais para essas, na tentativa de afastamento de uma leitura antropocentrista.

possuidoras de culturas vulgares e desenvolvimento inferiores, tal como denunciado por Gout (1997).

Portanto, é tomado como premissa básica que construções desse teor são perpassadas por ideologias excludentes, que em nada se afinam com os princípios da Teoria Histórico-Cultural. Esta apregoa, por meio de Leontiev (1980), que não se deve tomar como natural que uma maioria da população esteja predestinada a ser desapropriada dos seus corpos e dos frutos de seus trabalhos, sem direitos e com carências, enquanto outra fração teria o poder de ditar àquela modos específicos de ser e estar no mundo, e gozaria da prerrogativa de usufruir dos bens materiais que deveriam pertencer e ser acessíveis a todo o gênero humano. É interessante aqui, por conseguinte, entender a natureza do humano, em suas idiosincrasias de classe, pertencente a um gênero e a um tempo histórico específico etc., e como possuidor de forças e condições para acessar um desenvolvimento pleno e potente – mesmo que as condições efetivas de vida lhe impugnem o contrário.



Cartaz do período revolucionário (1921) de Vladimir Lebedev.

NOTAS METODOLÓGICAS

“Eu sustento que a única finalidade da ciência seja aliviar a canseira da existência humana”

Bertolt Brecht, em A vida de Galileu.

A partir da problemática colocada na introdução, esta tese, de natureza teórica, tem por objetivo geral desenvolver bases de uma educação em sexualidades, com foco histórico-cultural, atenta às especificidades psicológicas de adolescentes com deficiência intelectual que possibilite vivências autônomas e conscientes no campo dos afetos e desejos. Como pano de fundo, também é importante investigar as formas com que a deficiência, em seus aspectos biológicos e culturais, incide na vivência da sexualidade dessas pessoas, e quais vias alternativas de desenvolvimento são acionadas para que tenham experiências mais autônomas, prazerosas, seguras e sadias no campo da sexualidade e dos afetos.

Para responder a essas questões, optou-se por uma filiação teórica e metodológica alinhada ao legado de Vigotski (2018) e aos seus princípios epistemológicos. Para o autor, o método significa o caminho que se estabelece para percorrer um modo de investigação ou de estudo de uma parte definida da realidade; “é o caminho do conhecimento que conduz à compreensão de regularidades científicas em algum campo” (p.37). Também nos inspiramos nele (VIGOTSKI, 1999), quando defende que a ciência não estuda apenas um dado imediato e reconhecível, mas também uma série de fatos, fenômenos e problemas que podem ser teorizados de forma indireta “através de vestígios, análises, reconstituição” (p. 82). Portanto, não interessa apenas o fenômeno facilmente perceptível, como também os entremeados subjetivos e singulares que o compõem.

Para tanto, as bases que regem esta pesquisa teórica encontram-se ancoradas no materialismo histórico-dialético enquanto orientação filosófica que permite desvelar as aparências do objeto estudado a fim de interpretá-lo. Interessam-nos “os indivíduos reais, suas ações e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação” (MARX E ENGELS, 2007, p. 87).

O materialismo dialético, conforme explica Treviños (2006), é a estrutura filosófica que sustenta o marxismo e, como orientação científico-metodológica, inspira as formas de pesquisa que buscam deslindar de forma coerente, aprofundada e concreta as manifestações naturais, societárias e cognitivas. Por sua vez, o materialismo histórico engendra estudos que se interessam por analisar as regras sociológicas que regem a vida na cultura, a partir de um contexto de historicidade marcado pela prática social entre os

indivíduos. Ao unir essas duas matrizes, funda-se uma nova perspectiva científica que analisa os fatos sociais, considerando o ser humano concreto, marcado por dinâmicas econômicas e pelas relações de produção que forjam explorações, subalternidades e exclusões. A pesquisa nessa linha é entendida como um modo de apreender o real, em seu movimento dinâmico e contraditório na busca de um ser humano não idealizado, mas “homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos (...) do seu processo real” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

Compete a nós neste estudo entender os sujeitos “no seu processo, perceptível empiricamente, de desenvolvimento real e sob determinadas condições” (MARX; ENGELS, 2009, p. 32). Ao assumir-se essas premissas, “a história deixa de ser uma coleção de fatos mortos” (*Ibidem*, p. 32), pois se traz ao estudo enredos que compõem indivíduos reais, nos seus contextos materiais de existência, afastando-se de abordagens que colocam o problema de pesquisa em dimensões abstratas, metafísicas ou idealizadas.

Nesta tese, inspirados por Marx e Engels (2009), faz-se o movimento de sair do “trivialmente óbvio” para a “verdadeira essência” (p. 37). Nesse sentido, o pesquisador necessita enxergar o mundo sensível que o rodeia não como “uma coisa dada diretamente da eternidade, sempre igual em si mesma” (*Ibidem*, p. 37), mas sim que o fato da investigação é um produto histórico “resultado da atividade de toda uma série de gerações, cada uma das quais, sobre os ombros da anterior” (*Ibidem*, p. 37).

No marxismo, a teoria científica produzida por meio da pesquisa é uma modalidade de compreensão do mundo, porém, não é a única. Ela coexiste, apesar de haver formas distintas de organização, com a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, a religião etc. Netto (2011) elucida que a teoria, em método e concepção, se distingue dessas modalidades explicativas, pois busca desvendar o objeto a partir da objetividade¹¹ (em sua estrutura e dinâmica), tal como ele é, na sua existência real e concreta. Busca-se compreender o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador, “é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)” (NETTO, 2011, p. 21). Portanto, na pesquisa que tem por base o materialismo histórico-dialético, entende-se que o pesquisador assume uma postura ativa, “precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada do objeto, mas sua essência, a sua estrutura e

¹¹ Aqui o termo objetividade não se atrela à concepção positivista de neutralidade perante o conhecimento científico, pois entendemos que o pesquisador está implicado no objeto pesquisado, excluindo qualquer pretensa neutralidade.

a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo)” (NETTO, 2011, p. 25).

Nos escritos de Vigotski também é possível identificar princípios que norteiam a prática do pesquisador, principalmente quando ele deslinda críticas veementes a propostas de psicologia que se dedicam às investigações apenas de ordem descritiva. Portanto, por sua inspiração, esta tese não busca unicamente a mera descrição do objeto, mas caminha rumo à análise do processo com um enfoque integral e em constante movimento. Assim, pretende-se “restabelecer geneticamente todos os momentos do desenvolvimento de dito processo” (VYGOTSKI, 2012a, p. 101). A análise deve ir do fenotípico ao genotípico, pois se as manifestações externas do objeto, tal como percebemos no cotidiano, realmente expressassem a essência das coisas “a ciência seria completamente desnecessária, já que a simples observação, a simples experiência cotidiana, a simples anotação dos fatos substituiria por completo a análise científica” (*Ibidem*, p. 104).

As análises tecidas na presente tese tentarão revelar as relações e nexos dinâmicos-causais que constituem a base do fenômeno estudado em um passo que caminhe da descrição à explicação. Por esses pressupostos, “a análise se converte de fato na explicação científica do fenômeno que se estuda e não só sua descrição desde o ponto de vista fenomênico” (*Ibidem*, p. 101). O fenômeno não se explica por sua forma externa, facilmente perceptível, se assim fosse, a baleia, diz Vigotski, vista externamente se parece muito mais a um peixe do que a um mamífero e “apesar disso, por sua natureza biológica, tem maior afinidade com uma vaca ou com uma rena que com um esturjão ou um tubarão” (*Ibidem*, p. 103). É necessário que a pesquisa empreenda mecanismos de acesso a origem real do objeto de estudo que só pode ser acessada através da análise genética, ou seja, o desvelamento de sua gênese e dos fenômenos dinâmicos-causais que o constituem.

Torna-se importante salientar que esta tese se afasta veementemente de todos os métodos que têm como princípio a comparação da pessoa com deficiência com aquelas que não a possuem, como se essas detivessem parâmetros sob as quais todas as narrativas de desenvolvimento devessem se pautar. Não se desconsideram as peculiaridades que existem na trajetória de desenvolvimento da pessoa com deficiência, mas se afasta do que Vigotski (2012a) considera como uma abordagem negativista da personalidade, que muito pouco ou nada diz sobre os sujeitos e suas vidas. Busca-se, portanto, o positivo da sua personalidade em um processo de pesquisa capaz de “captar a peculiaridade real da conduta da criança em toda sua plenitude e riqueza” (p. 141).

Р. С. Ф. С. Р.

„Пролетарии всех стран, соединяйтесь!“

ТЫ



D. MOOP.

Cartaz do período revolucionário russo datado de 1920, autoria desconhecida. No original lê-se: "Você já se alistou voluntariamente no Exército Vermelho?"

CAPÍTULO 01: PRINCÍPIOS CONCEITUAIS E EPISTEMOLÓGICOS DA TEORIA

CAPÍTULO 01: PRINCÍPIOS CONCEITUAIS E EPISTEMOLÓGICOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL¹²

“As revoluções são a locomotiva da história”.
Karl Marx, em *As lutas de classes na França*.

1.1. O nascimento de uma teoria psicológica no seio do processo revolucionário

Ao optar por analisar as contribuições teóricas de um autor, torna-se necessário entender o seu pensamento a partir do contexto em que foi gestado, visando assim mapear as influências históricas, epistemológicas e políticas que o constitui. Por isso, ao trazer Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) como principal referência desse trabalho, assume-se como imprescindível marcar que a sua trajetória intelectual e os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural encontram-se intimamente relacionados ao contexto sócio-histórico vivenciado por ele.

Vigotski, apesar do curto período de vida, experienciou cenários políticos antagônicos: declínio da autocracia czarista russa, ascensão do regime socialista soviético¹³ – entendido, aqui, como a maior tentativa de transformação social do século XX –, bem como a consolidação do regime totalitário stalinista.

Porém, foi nos pressupostos marxistas e socialistas que guiavam o governo revolucionário dos operários que encontrou inspiração e esteio para compor suas formulações no campo do desenvolvimento humano.

¹² Neste trabalho, assim como nos de Delari Jr (2013) e Prestes (2010), usaremos o termo Teoria Histórico-Cultural para a referência às contribuições intelectuais propostas por Vigotski ou aquelas cujas inspirações partam de suas premissas. No Brasil, além dessa acepção, é comum o uso dos termos abordagem, perspectiva ou escola acompanhadas da adjetivação histórico-cultural e torna-se importante frisar que em nenhum momento da sua obra Vigotski a utilizou para se referir a sua teoria. Keiler (2012) explica que essa denominação foi inicialmente usada com objetivos difamatórios no período stalinista por aqueles que acusavam Vigotski de ser antimarxista, tal como pode ser visto em Rudniova (2018). Porém, nos anos posteriores, principalmente com a difusão dos estudos de Vigotski para o Ocidente, passou-se a utilizar essa denominação para nomear um período específico de sua obra, de 1928 a 1932, como é feito por Veer e Valsiner (2009), ou para nomenclaturar a teoria, como um todo, por ele proposta.

¹³ Não é nosso objetivo neste texto aprofundar essas discussões, mas trazemos à tona para contextualizar, mesmo que brevemente, a Teoria Histórico-Cultural. Ao leitor que desejar detalhar essas questões indicamos: 1) Filme soviético “Outubro” de 1927, dirigido por Serguei Eisenstein; 2) Documentário “Eles se atreveram – A Revolução Russa de 1917”, produzido em 2007 na Argentina e 3) Livro “Dez dias que abalaram o mundo”, escrito pelo jornalista John Reed. Este último foi resenhado por Vigotski (1988) que o qualifica como o relato mais preciso e fiel da Revolução de Outubro, e apresentado por Lênin, que se refere a ele como “um relato preciso e extraordinariamente vivo dos acontecimentos significativos para a compreensão do que são realmente a Revolução Proletária e a Ditadura do Proletariado” (LÊNIN, 2010).

Imagem 01 - Representação de Vigotski



FONTE: Elaborada por Maialu Marques para esta tese

Dessa forma, o intuito é trazer à baila um teórico historicizado e fortemente influenciado pela conjuntura política da Rússia após a Revolução de Outubro de 1917¹⁴. Este objetivo está vinculado a um exercício de fidedignidade ao seu pensamento e de reposicionamento das apropriações equivocadas que tentam desvinculá-lo do marxismo e de uma proposta revolucionária de sociedade e de ciência psicológica. Para tanto, será feita uma leitura contextualizada, entendendo o autor como pertencente a um período histórico específico e fortemente influenciado por um sistema de pensamento que se materializa na sua obra¹⁵.

Foi em um momento histórico de grande efervescência política e cultural que a Teoria Histórico-Cultural nasce e o grande projeto científico de Vigotski ganha força. Inebriada pelo ideal socialista de emancipação humana e pelas profundas transformações políticas, econômicas, sociais e científicas – advindas com a revolução –, a psicologia necessitava de se reestruturar para se alinhar a uma nova proposta metodológica e, portanto, científica.

Arelado a esse contexto, com o objetivo de transformar a tradicional e velha psicologia – em consonância com a consolidação do grande projeto de uma nação socialista liderada por Lênin (1870-1924) –, os estudos de Vigotski, Alexander Luria

¹⁴ Muitos biógrafos, como Veer e Valsiner (2009), colocam a dificuldade de se traçar a atividade intelectual de Vigotski no chamado período de Gomel – entre os anos de 1917 (estopim da revolução) a 1924 (quando ele é convidado para participar do Instituto de Psicologia de Moscou). Durante esse período, o teórico dedicou-se ao trabalho em escolas, formação de professores, questões políticas e a atividades estéticas (círculos de leitura, direção teatral, crítica de arte etc.).

¹⁵ O acesso às novas traduções diretamente do russo para o português, inglês e espanhol são grandes aliados na reconstrução e nas apropriações mais fiéis aos conceitos e de se fazer justiça ao pensamento do autor, desvencilhando o pensamento vigotskiano do julgo (e dos equívocos) imposto pelos intérpretes e tradutores norte-americanos.

(1902–1977) e Alexei Leontiev (1903–1979)¹⁶ gravitam em torno da missão de estabelecer uma nova ciência psicológica capaz de explicar as especificidades humanas através do marxismo. Como norte, assumem as concepções filosóficas defendidas pelo regime político revolucionário, na tentativa de fundar uma ciência competente para explicar o ser humano, a partir de sua concretude histórico-cultural, sem perder de vista sua dimensão monista de integralidade e unidade.

Impulsionados pelos princípios do socialismo científico que guiava a construção de uma nova sociedade soviética e pela defesa de “terra para os camponeses, o pão para os famintos e a paz para o povo” (PRESTES; TUNES, 2017, p. 288), havia a necessidade de fundar “de uma nova psicologia que fosse capaz de explicar o funcionamento mental desse novo homem” (TULESKI, 2008, p. 104). Eis, aí, o grande empreendimento teórico da Teoria Histórico-Cultural, que se vincula efetivamente ao maior movimento revolucionário da história moderna. Assim, a análise dos textos de Vigotski nos permite afirmar que os princípios ideológicos que embasaram a Revolução Socialista de 1917 impulsionaram e inspiraram a sua produção científica, assim como a fundação de uma psicologia de base marxista.

No período de advento e desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural, a psicologia, enquanto ciência, ainda estava em fase de estruturação e definição de campo teórico-metodológico. Estabelecida como área do conhecimento apenas na segunda metade do século XIX, encontrava-se fortemente atrelada ao pensamento cartesiano que propunha a fragmentação de todos os fenômenos em dois grandes grupos: “os fenômenos físicos, passíveis de explicação casual; e os fenômenos psíquicos, inacessíveis e sujeitos, portanto, a descrições subjetivas” (ZANELLA, 2014, p. 54). Influenciada por esses paradigmas, a psicologia, marcada por diversas orientações e tendências, dividia-se majoritariamente entre duas linhas mestras antagônicas que não confluíam em métodos e princípios teóricos.

Por um lado, havia os pressupostos da psicologia materialista mecanicista, de base fisiológica-corpórea, cujo objeto centrava-se nas atividades sensoriais e reflexas, bem

¹⁶ A união inicial desses três teóricos ficou conhecida como Troika – que em russo designa um grupo composto por três componentes. De acordo com Luria (2012), a equipe era liderada por Vigotski e o propósito da união era “criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos” (p. 22). Luria (2012) explica: “reconhecendo as habilidades pouco comuns de Vigotski, Leontiev e eu ficamos encantados quando se tornou possível incluí-lo em nosso grupo de trabalho, que chamávamos de ‘troika’” (p. 22). Apesar dos distanciamentos, teóricos e pessoais, que aconteceram em anos posteriores entre os membros da Troika (BLANCK, 2003; TUNES E PRESTES, 2009) não nos restam dúvidas que esse alinhamento intelectual foi fundamental para a gênese e consolidação da Teoria Histórico-Cultural, da Teoria da Atividade e da neuropsicologia moderna.

como na defesa de que o comportamento é resultado de respostas do ser humano ao ambiente. Considerava que a explicação para os processos psicológicos dos humanos estava apoiada nas mesmas leis que constituem a doutrina sobre a conduta dos demais animais. Em essência, defendiam que “na psicologia do homem não tem nada de novo que o diferencie, de maneira radical, da psicologia do animal” (VIGOTSKI, 1987, p. 189).

Por outro, a psicologia como ciência mental, inspirada na filosofia idealista, entendia que a atividade psíquica humana não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva, pois advinha de fenômenos espirituais, no qual a consciência poderia ser “revelada somente na auto-observação, sendo inacessível à análise científica objetiva ou a explicações” (LURIA, 1991, p. 02). Defendia ainda que as funções psicológicas mediadas são formações de natureza espiritual-metafísica “que não tem uma explicação casual e que não precisam da análise genética” (*Ibidem*, p. 191).

Esse dualismo na forma de analisar e pesquisar o desenvolvimento humano trouxe para a psicologia científica da época uma dificuldade na definição do objeto e, por conseguinte, uma incoerência nos procedimentos metodológicos (SILVA, 2002; ABREU, 2015). Essa crise epistêmica da ciência psicológica – que se apresentava dominante nos grandes centros europeus e americanos – também se revelava na organização desta área do conhecimento na Rússia, ainda fortemente marcada pela dicotomia cartesiana e por concepções acríticas e a-históricas sobre a consciência. Além disso, os trabalhos de Ivan Pavlov (1849-1936), laureado com o Nobel em 1904, sobre o condicionamento clássico e o reflexo condicionado ainda causam fascínio e influência no campo psicológico russo.

Com o advento da Revolução Socialista de 1917 e com as profundas transformações sociais lideradas pelo governo dos soviets, havia a necessidade de uma reestruturação da ciência psicológica capaz de superar a crise¹⁷ do dualismo, alinhando-se aos princípios da revolução, ao materialismo histórico-dialético e à compreensão materialista da consciência. Nesse sentido, Vigotski (1996) assevera: “na futura sociedade, a psicologia será, na verdade, a ciência do novo homem. Sem ela, a perspectiva do marxismo e da história da ciência seria incompleta” (p. 417).

O período histórico russo necessitava de uma ciência psicológica que fosse capaz de auxiliar o governo socialista na solução dos graves problemas deixados pelo czarismo (alta taxa de analfabetismo, pobreza etc.), assim como competente para explicar as

¹⁷ Esse tema foi amplamente discutido por Vigotski (1996) em “O significado histórico da crise da Psicologia: uma investigação metodológica”.

peculiaridades dos indivíduos enquanto seres humanos ativos na história e partícipes da cultura (enquanto produto e produtores desta). Nesse contexto, havia, portanto, uma dupla problemática a ser elucidada na proposição de uma ciência psicológica, que deveria superar a crise epistemológica e constituir uma doutrina inspirada no marxismo.

A primeira tentativa de resposta a essa complexa questão foi liderada por Wladimir Bekhterev (1857-1927) por meio da reflexologia, que se dizia de base marxista, e tentava explicar o funcionamento psicológico humano de forma esquemática e retórica, reduzida à soma de reflexos. Acerca disso, Zanella (2014) explica que a reflexologia tinha uma visão causal e linear dos processos psicológicos humanos e entendia o sujeito enquanto reativos – em atitudes passivas de mera reação aos estímulos do meio.

Em 1923, com a consolidação e amadurecimento do processo revolucionário, realizou-se o I Congresso Pan-Russo de Psiconeurologia em Lenigrado, no qual Konstantin Kornilov (1879-1957) – que fora discípulo de Gueorgui Chelpanov¹⁸ (1862-1936) –, em crítica à reflexologia de base mecanicista, apresenta a reactologia. Kornilov defendeu a ideia de que os estímulos poderiam ser de ordem física ou social e que, portanto, deveriam ser compreendidas como unidade para a explicação dos fenômenos psíquicos. Em 1924, por ocasião do II Congresso, o debate se acirra em busca de uma psicologia marxista alinhada ao materialismo histórico e dialético. A apresentação de um jovem de 27 anos, vindo de Gomel (província da Bielorrússia distante cerca de 600 quilômetros de Moscou), parece trazer luz para dissipar a crise da psicologia¹⁹ ou, ao menos, minimizar o engodo em que se encontrava.

Uma das falas de Vigotski (O método de investigação reflexológica e psicológica²⁰), conforme sinaliza Zanella (2014), se opôs veementemente à reflexologia

¹⁸ Responsável por levar a neonata psicologia wundtiana para Rússia, foi professor de filosofia e psicologia das Universidades de Kiev e diretor/fundador do Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou. Aproximava-se dos princípios do positivismo e criticava ferrenhamente o materialismo e a introdução do marxismo na psicologia, sendo este o ponto de cisão com Kornilov – que o substituiu na condução do Instituto.

¹⁹ Alguns biógrafos (VEER E VALSINER, 2009) apontam que é a partir desse pronunciamento que a figura de Vigotski ganha visibilidade no agrupamento de pesquisadores russos. Existem muitos mitos biográficos em torno desse acontecido que colocam Vigotski como um desconhecido até a ocasião. Porém, para Blanck (2003) o trabalho do teórico já era conhecido entre a elite intelectual devido aos seus estudos sobre arte e psicologia desenvolvidos em Gomel. Concordamos com Blanck, pois o Congresso reunia pesquisadores de grande envergadura e seria pouco provável que um mero anônimo tivesse direito a tribuna para proferir uma conferência. O fato é que, após a apresentação, por indicação de Luria e a convite de Kornilov, Vigotski foi incorporado à equipe de pesquisadores do Instituto de Psicologia de Moscou.

²⁰ A partir da comunicação proferida por Vigotski no Congresso Panrusso foi composto um artigo de mesmo título publicado em português no livro Teoria e método em psicologia (VIGOTSKI, 1999).

e à reactologia²¹. Vigotski defendeu que a verdadeira superação da crise na psicologia se daria com o entendimento de que o funcionamento complexo não poderia ser reduzido a uma soma dos reflexos. A psicologia deveria entender o humano sustentada pela síntese dialética entre natureza e cultura, em que, a partir de um aparato orgânico herdado pela filogenia, há a possibilidade da gênese da consciência pelo plano ontogenético – essencialmente social. Em síntese, “Vigotski defendeu a posição, segundo a qual, a consciência deveria permanecer no campo da psicologia, argumentando que ela deveria ser estudada por meios objetivos” (LURIA, 2012, p. 22). Ou seja: uma psicologia que se opõe ao subjetivismo, pautada na materialidade da experiência humana, que não estuda o ser humano idealizado, mas o concreto e histórico.

O autor interessava-se pela pessoa concreta, marcada pelas condições objetivas de vida no terreno da sociedade de classes. Luria (2012), ao descrever a trajetória intelectual de Vigotski, demonstra a defesa do autor pela pesquisa psicológica que deveria superar os modelos baseados na abstração, na fragmentação e em práticas organizadas em laboratórios de observação desvinculados da materialidade do mundo real. Vigotski empenhava-se em fundar uma ciência que tivesse como pedra angular “os problemas centrais da existência humana, tais como são sentidos na escola, no trabalho ou na clínica” (*Ibidem*, p. 33).

É nesse contexto de crítica, crise e tensão que Vigotski busca desenvolver uma via alternativa capaz de superar a dicotomia entre fenômenos físicos e psíquicos e de explicar as manifestações psicológicas tipicamente humanas para além das reações fisiológicas. Para isso, o autor (VIGOTSKI, 1996) indaga-se: “como pode ser possível construir uma ciência sobre dois tipos de essência radicalmente diferentes?” (p. 362).

Inspirado pela filosofia de Baruch Espinosa (1632-1677) – um de seus autores favoritos – e pela teoria política de Karl Marx (1818-1883), Vigotski propõem um caminho para solucionar a crise epistemológica da psicologia. Ele compreende, a partir de uma visão monista de eliminação da herança cartesiana de cisão entre matéria-psiquismo, corpo-mente, afeto-intelecto, natureza-cultura, que o ser humano é uma unidade dialética em que os opostos estão interligados e em constante interação. A noção de uma psicologia assentada nessas bases só poderia ser alcançada por meio de uma síntese teórico-metodológica que abandonasse as relações mecânicas, dualistas e simples,

²¹ Apesar das críticas, alguns biografos como Veer e Valsiner (2009) e Blanck (2003) apontam que os trabalhos iniciais de Vigotski, principalmente em *Psicologia Pedagógica* (2003), publicado em 1924, encontram-se fortemente influenciado pela reflexologia e a reactologia.

entendendo o indivíduo como um ser complexo e dinâmico inserido em um processo histórico e cultural.

A psicologia proposta por Vigotski e seus colaboradores foi elaborada a partir da síntese entre as duas vertentes de maior veemência naquele período: uma teoria psicológica orientada por princípios marxistas, que poderia explicar os processos psicológicos humanos e solucionar os problemas postos pela prática social. Além dessa superação, visavam trazer para a área o método materialista histórico-dialético proposto por Marx. Nisso, desvelava-se a gênese da grande empreitada da Teoria Histórico-Cultural, o de elaborar O capital da ciência psicológica. “A Psicologia precisa de seu Capital — seus conceitos de classe, base, valor etc. — com os quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto” (Vigotski, 1996, p. 393). Conforme explica Tuleski (2008), essa teria uma base explicativa única para os fenômenos humanos: “um método que orientasse e fundamentasse a análise da realidade em toda a sua complexidade, que buscasse as explicações nas relações, nos elementos de ligação e não nas partes ou particularidades isoladas” (p. 91).

Torna-se importante, porém, destacar, assim como faz Oliveira (2010) e Tuleski (2008, 2009), o sentido de síntese, princípio da teoria marxista presente na obra de Vigotski. A síntese, nesse escopo, não é entendida como a justaposição de elementos, mas como a emergência de algo anteriormente inexistente e, portanto, novo. A criação do inédito só foi possível pela interação entre os elementos antigos, em um processo de transformação que gera novos fenômenos (ABREU, 2015). A nova psicologia não surgiu, então, do acordo entre as duas tendências, mas de rupturas e superações. Foi criada “do novo a partir e contra os elementos antigos” (TULESKI, 2008, p. 91).

Nesse ínterim, o grande intento teórico de Vigotski era fundar uma psicologia geral capaz de explicar a gênese social da atividade consciente, a partir das leis históricas que a determinam. Ou seja, explicar os processos psíquicos que permitem a passagem do ser orgânico para o ser social. Inspirado pelas premissas de que o “homem é um animal social” (SPINOZA, 2015, p. 178) e a de que o indivíduo é “o mais social dos animais” (ENGELS, 2013 p. 16) – e assumindo os pensamentos spinozistas e marxianos como fundante da sua teoria – o autor bielorrusso defende que as origens das formas mediadas de comportamento consciente encontram-se no âmago das relações sociais que a pessoa estabelece com o mundo exterior (historicamente determinado e culturalmente organizado). Nesse pressuposto, vale lembrar, que o indivíduo não assume um papel de

mero reprodutor do ambiente, mas é também agente ativo (revolucionário) no processo de criação e inserção no meio.

Dessa forma, “o homem é um ser social e fora da relação com a sociedade jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (VIGOTSKI, 2018, p. 90). Ainda nessa linha, parece pertinente a síntese feita por Leontiev (1980) ao estabelecer que “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (p. 261). Por isso, a gênese da atividade consciente não deve “ser procurada nas peculiaridades da alma, nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas” (LURIA, 1991, p. 75), assim “a consciência é, pois, logo desde o começo, um produto social, e continuará a sê-lo enquanto existirem homens” (MARX; ENGELS, 2009, p. 44).

Para explicar as peculiaridades que tangenciam a experiência do indivíduo no mundo, é necessário ir as suas fontes histórico-culturais de atividades, que, de acordo com Luria (1991), se relaciona com o trabalho social, que desencadeou o emprego de instrumentos, a organização coletivo-social e o surgimento da linguagem²². É importante frisar que essa divisão é apenas didática, pois essas três dimensões desenvolveram-se dialeticamente em um processo lento, gradual e de aperfeiçoamento de geração em geração. Nessa direção, sinaliza Lukács (2013) que as categorias decisivas de constituição do ser social apresentadas aqui estão imbricadas, e só é possível decompô-las por abstração do ponto de vista metodológico, pois “nenhuma dessas categorias pode ser adequadamente compreendida se for considerada isoladamente” (p 41). Além disso, surgem “do trabalho, mas não em sucessão temporal claramente identificável e sim, quanto á sua essência, simultaneamente” (p. 44).

É no marxismo que Vigotski encontra uma das teses que explicam essas premissas. O autor traz para a psicologia o conceito de trabalho social e coloca-o como central para explicar a formação da consciência. O termo trabalho, bem corriqueiro em diálogos cotidianos, costuma designar as ações profissionais remuneradas realizada pelas pessoas para sustento da vida material. Porém, as teorizações de Marx e Engels não o vinculam a meras categorias econômicas e apontam para uma discussão mais profunda acerca dessa temática ao estabelecerem uma distinção entre trabalho abstrato²³ e trabalho.

²² Vigotski (2017) conceitua linguagem como um “sistema de signos psicológicos” (p. 43).

²³ Também chamado de trabalho estranhado ou trabalho alienado a depender da tradução dos originais de Marx.

O primeiro corresponde, conforme explica Lessa (2012), às atividades sociais assalariadas alienadas pelo capital, aquelas as quais os seres humanos se submetem em detrimento da lógica do mercado capitalista produtor de mais valia. Já o trabalho é compreendido como a categoria fundante do ser social, entendido como a atividade de transformação da natureza na qual o indivíduo “constrói, concomitantemente, a si próprio como indivíduo e a totalidade social da qual é partícipe” (LESSA, p. 26, 2013) sendo, portanto, uma atividade e não uma mercadoria²⁴.

Para aprofundar nesse conceito, recorre-se aqui a um texto clássico da teoria política escrito por Engels, em 1876, intitulado “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem” (ENGELS, 2013). O título desse manuscrito já é bastante emblemático e consegue resumir a tese que será defendida pelo autor: aquela de que o trabalho é o elemento essencial no processo de humanização e que, por meio dessa ação intencional, os antepassados reconfiguraram a biologia da espécie, agregando a ela marcas culturais, possibilitando formas diferenciadas de operar com a percepção, imaginação, memória, afetos etc. É interessante essa defesa, que foi sintetizada muitos anos depois no trabalho de Pino (2005), de que os sujeitos herdaram um patrimônio genético com as marcas culturais daqueles que os precederam, as quais oportunizam, ao nascer, a

²⁴ Autores tem argumentado (Lessa, 2012; Tonet e Lessa, 2008; Tonet, 2005; Antunes, 2004), a partir da compreensão de Marx, que a conjuntura capitalista se alicerça na compra e venda da força de trabalho por meio do assalariamento. Logo, aqueles que são obrigados a se mercantilizarem em troca de uma remuneração para obter meios efetivos de subsistência física se colocam em posição de servidão em relação ao patrão. O trabalhador não tem mais domínio sobre o processo de produção, esse é determinado por quem contratou a força de trabalho. Nas palavras de Marx: “o trabalhador produz maravilhas para os ricos, mas produz privações para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador” (2014, p. 82). Isso significa dizer que nesse modelo socioeconômico a coletividade se organiza em dois estamentos antagônicos fundamentais: de um lado os donos do sistema de produção, burgueses, e de outro, aqueles que fabricam a riqueza, proletários. Na conjuntura capitalista o trabalho, classificado por Marx como estranhado, ou alienado a depender da tradução, é uma atividade de “autossacrifício, de mortificação” (*Ibidem*, p. 83), pois o seu produto afasta-se daquele que o faz e deixa de pertencê-lo, deixa de ser sua autoatividade e “pertence a outro, é a perda de si mesmo” (*Ibidem*, p.83). Nesse processo, o humano se afasta da sua humanidade e de seus processos criadores e “o animal se torna humano, e o humano, animal (*Ibidem*, p. 83)”. Para construir esse argumento, Marx assevera que o sujeito só se sente livre e ativo em suas funções mais básicas de comer, beber e procriar (funções que regem o mundo animal) que são também genuinamente humanas, porém, diferente dos animais, para o ser humano essas não deveriam ser finalidades únicas e exclusivas. Marx (2014) explica que no modelo econômico capitalista o trabalhador é expropriado e a sua natureza se converte em trabalhar, não mais para agir e transformar o meio natural, mas para prover o sustento e a sobrevivência da vida material. Assim, o trabalhador transforma-se em mercadoria, que cada vez mais é obrigado a trabalhar de forma acelerada para aumentar a concentração de renda nas mãos da burguesia. Nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, Karl Marx (2014) demonstra que na sociedade capitalista a produção e as relações sociais são regidas por uma ideologia de exploração, sendo as relações de trabalho marcadas pelo estranhamento. O sujeito afasta-se daquilo que produz, da sua relação com a natureza e da própria espécie. Conforme explica Marx (2014), nessa forma de atividade o trabalho desloca-se de lugar ontológico, fundante do ser social, e passa a ocupar espaço de sofrimento, impotência, mortificação e aniquilação da energia física/mental destinada à produção da vida pessoal e material.

potencialidade de ser humano, fato que só se materializa com a inserção em um contexto social. Pode-se, portanto, afirmar que o indivíduo, ao despontar na vida por meio do seu nascimento biológico, humaniza-se paulatinamente ao passar a ter uma existência social, que marca o início de um desenvolvimento ontogenético. “Aqui assistimos ao nascimento das formas especificamente humanas de comportamento, que ao se desprender das formas animais de comportamento criarão no futuro o intelecto e se converterão a seguir na base do trabalho: a forma especificamente humana de utilização dos instrumentos” (VYGOTSKI, 2017, p. 26-27).

Engels (2013), em seu texto, assevera que o trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana” (p. 13) e marca, em várias passagens, que a necessidade (de sobrevivência e domínio) obrigou aqueles que nos precederam a adotar outras organizações corporais que fossem capazes de uma ação mais qualificada para a modificação da natureza. Assim, traz como exemplo o salto decisivo que a espécie antecessora deu quando passou a deslocar-se de maneira ereta, o que ocasionou a liberdade das mãos para poder agir e expandir suas atuações no mundo. Ou seja, a mão livre, não mais usada apenas para o deslocamento, “podia agora adquirir cada vez mais destreza e habilidade; e essa maior flexibilidade adquirida transmitia-se por herança e aumentava de geração em geração” (ENGELS, 2013, p. 15). Esse domínio da compreensão do homem sobre o seu próprio corpo, explica Lukács (2013), reverbera-se também na consciência, hábitos, instintos e afetos, pois é uma “exigência elementar do trabalho mais primitivo e deve, pois, marcar profundamente as representações que o homem faz de si mesmo, uma vez que exige, para consigo mesmo, uma relação qualitativamente diferente” (LUKÁCS, 2013, p. 129).

Dessa forma, “a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele” (ENGELS, 2013, p. 15). Foi por meio do trabalho e da necessidade de adaptação às novas funções requeridas pelo meio que a mão humana atingiu um grau de perfeição que permite ao trabalhador fazer e operar com ferramentas cada vez mais sofisticadas, como os pincéis nas mãos de Michelangelo ou o dedilhar dos dedos de Chopin ao piano. É importante frisar que, embora Engels se dedique a problematizar mão, o faz de forma metafórica, e entende que ela não tem existência própria, mas se vincula em universalidade a um “organismo íntegro e sumamente complexo (*Ibidem*, p. 16)”.

Para Harari (2018), essas duas novas qualidades – andar ereto e liberdade das mãos – propiciou formas diferenciadas de estar na natureza, como maior agilidade na caça, arremesso de pedras e possibilidade de criar ferramentas cada vez mais sofisticadas.

Na interpretação de Engels (2013), foi graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro “não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, que os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a se propor e alcançar objetivos cada vez mais elevados” (p. 22). Por sua nova organização corpórea e com os atributos a ela relacionados, foi possível ao sujeito outra forma de intercâmbio com a natureza que “ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (ENGELS, 2013, p. 22). A história filogenética da atividade consciente do humano não se liga apenas ao domínio da natureza, mas dialeticamente ao domínio de si mesmo. “A história do trabalho e a história da linguagem dificilmente poderiam ser compreendidas uma sem a outra”. (VYGOTSKI, 2017, p. 92). O homem não apenas criou os instrumentos de trabalho para agir e dominar a natureza, mas também estímulos (signos) que orientavam e regulavam seu comportamento.

O processo de humanização do ser e a sua paulatina transformação de estrutura anatômica (cérebro, sentidos, mãos, órgãos vocais etc.) ocorre sob a influência do desenvolvimento do trabalho. Em épocas anteriores ao surgimento do sujeito moderno (*homo sapiens*) o indivíduo dependia exclusivamente das determinações das leis biológicas, que ditavam e limitavam aquilo que o corpo era capaz. Com a inserção da atividade laboral e, portando, de uma condução regida por leis sócio-históricas, há a imposição de exigências de uma organização corporal cada vez mais qualificada e alinhada aos objetivos do trabalho. Porém, a biologia não se mostra capaz de acompanhar esse processo, que se desenrola em uma organização temporal acelerada, e para responder a essa demanda o indivíduo passa a criar instrumentos que o auxiliam na execução do trabalho.

Leontiev (1980) explica que no estágio do *homo sapiens* há uma virada radical no desenvolvimento do sujeito, que se liberta da dependência exclusiva das modificações biológicas, lentas e transmitidas de forma hereditária, e passa a ser conduzida pelas prescrições sócio-históricas “que dirigem agora o desenvolvimento do homem” (p. 41). Isso significa dizer que aquilo antes circunscrito pelos limites do corpo passa a ser dirigido pelo “desenvolvimento social-histórico ilimitado²⁵” (p. 42).

²⁵ Yuval Harari (2018) na obra *Sapiens: Uma breve história da humanidade* nomenclatura esse acontecimento de revolução cognitiva e estabelece que sua gênese se encontra há cerca de 70 mil anos, onde os pertencentes à espécie *homo sapiens* começaram a desenvolver cultura e história. Para ele, em consonância com Leontiev (1980), é nesse período que “a história declarou independência da biologia” (p. 61).

O defendido até aqui é que as capacidades e aptidões genuinamente humanas não são transmitidas unicamente pela genética, esta atua como um devir, permitindo que aquelas se formem durante o desenrolar da vida em um processo de apropriação da cultura desenvolvida por gerações anteriores. Nessa conjuntura, o “homem aprende a ser homem” (LEONTIEV, 1980, p. 47), pois aquilo que carrega como herança biológica não é plenamente suficiente para viver em sociedade. Em um processo ativo há a necessidade de “assimilar tudo o que o desenvolvimento histórico da sociedade humana alcançou” (p. 47).

Essas premissas podem ser facilmente referendadas pelos atuais estudos antropológicos sobre crianças isoladas do convívio com humanos, adjetivadas durante séculos como selvagens, feito por Strivay (2006), em revisita a casos clássicos da literatura médico-pedagógica. Na tentativa de entender os motivos e efeitos do isolamento total da cultura a que essas pessoas foram submetidas, a autora aponta que esses casos demonstram uma espécie de seleção social extrema que expurga crianças com deficiências e-ou indesejados da sociabilidade. Dentre os casos de maior notoriedade destaca-se o de Victor de Aveyron, que se documentou nos escritos de Jean Itard (2017a; 2017b) e no filme “O garoto selvagem” (1970), de François Tuffaut²⁶. Foi em janeiro de 1800 que esse jovem, que aparentava ter entre 12 e 15 anos, apareceu no sul da França²⁷ sendo encaminhado, meses depois, para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos para ser avaliado por Philippe Pinel (1745-1826). Este defendia que Victor possuía uma deficiência intelectual, que motivara seu abandono, e que seria impossível a sua educação e o desenvolvimento de funções psicológicas tipicamente humanas. De forma contrária, Itard (2017a) argumenta que “o homem só no seio da sociedade pode encontrar o lugar eminente que lhe foi assinalado na natureza, e seria, sem a civilização, um dos mais fracos e menos inteligentes dos animais” (p. 170), e assume a educação do garoto a partir do que chamou de medicina moral.

²⁶ Para aprofundamentos sobre essas questões ver: Banks-Leite *et. al.* (2017) e Lima (2006). O primeiro tece análises contemporâneas sobre os escritos de Itard, que se encontram disponíveis integralmente e traduzidos para o português no anexo da obra. Já Lima (2006) examina aspectos comunicacionais de dois irmãos de 14 e 11 anos de idade que em 1994 foram descobertos vivendo em um curral de porcos, sendo tratado como tais, no sertão de Pernambuco.

²⁷ Itard (2017) assim o descreve: “um menino de uma sujeira asquerosa, acometido de movimentos espasmódicos e muitas vezes convulsivos, balançando-se sem descanso como certos animais do zoológico, mordendo e arranhando os que o contrariavam, não demonstrando nenhuma espécie de afeição àqueles que o serviam; enfim, indiferente a tudo e não dando atenção a nada” (p. 174a) – “seus olhos viam e não olhavam; seus ouvidos ouviam e não escutavam; e o órgão do tato, restrito à operação mecânica da apreensão dos corpos, nunca foram empregados para verificar as formas e a existência deles” (p. 224b).

Defendem Marx e Engels (2009) que “são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos de seu pensamento” (p. 32). Portanto, é na atividade de produção, de transformação da natureza, mediada pelo trabalho, que os indivíduos modificam radicalmente sua realidade objetiva e, conseqüentemente, sua subjetividade e seus modos de pensar, agir e sentir etc. Assim, o ser humano é a única espécie (até então) que foi capaz de “transformar a natureza para criar seu próprio meio em função de objetivos previamente definidos por ele e que, ao fazê-lo, transforma a ele mesmo, assumindo o controle da própria evolução” (PINO, 2005, p. 30). À medida que esse processo se desenrola, explica Leontiev (1980), marca o início de uma forma de desenvolvimento que, diferentemente dos outros animais, não está submetido exclusivamente às leis biológicas, mas majoritariamente às leis sócio-históricas.

É importante frisar que o sujeito e a cultura não estão isentos de leis biológicas ou que os princípios da hereditariedade deixem de atuar nesse contexto. Harari (2018) recorda que, mesmo operando por outra lógica, os humanos ainda são animais e suas capacidades físicas, emocionais e cognitivas continuam atreladas ao substrato orgânico. A independência que mencionamos refere-se ao comportamento, pois agora o sujeito é capaz de transmitir novas condutas a gerações futuras sem a necessidade de alteração genética e torna-se capaz de “imprimir na natureza o selo da sua vontade” (ENGELS, 2013, p. 25). Há uma subversão deliberada dos cânones naturais como, por exemplo, quando os indivíduos (por princípios religiosos ou decisões de outras ordens) optam pela não procriação ou ainda quando na defesa de seus ideais religiosos-políticos se lançam à morte.

A grande ruptura engendrada por esse salto ontológico da história natural do animal à história social da humanidade encontra-se no fato de que as atividades conscientes dos indivíduos não estão subordinadas obrigatoriamente a motivos biológicos e passam a ser “regidas por complexas necessidades, frequentemente chamadas de superiores ou intelectuais” (LURIA, 1991, p. 71). O comportamento deixa de ser guiado por impressões individuais imediatas, pois agora o sujeito é capaz de abstrair, criar, generalizar, interpretar, estabelecer conexões e fundir a sua experiência à de outrem. A produção da vida no e pelo trabalho baliza-se por uma dupla relação: “por um lado como relação natural, por outro como relação social” (MARX; ENGELS, 2009, p. 43), pois para que ocorra é necessário, aos indivíduos, formas cada vez mais complexas de sociabilidade e cooperação.

Um leão, por exemplo, apenas vai buscar um abrigo seguro contra a tempestade quando a sua percepção direta o impele: após ouvir os raios, sentir a velocidade dos ventos, notar os primeiros pingos a cair etc. Já o indivíduo se mune de um artefato cultural, guarda-chuva, mesmo quando o céu está límpido, pois sabe (pela sua experiência ou de outrem) que em períodos específicos do ano a incidência de chuvas é mais comum, ou ainda por ouvir do noticiário da manhã que existe possibilidades de tempestades para aquele dia. Há na experiência humana uma ruptura com o receptivo imediato, pois os seus conhecimentos e suas habilidades são formados por meio “da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem” (LURIA, 1991, p. 73).

Na história social do gênero humano o comportamento se organiza a partir do entrelaçamento entre necessidade e os motivos biológicos e intelectuais. É importante frisar que as novas funções psicológicas da pessoa se desenvolvem no decurso da história social da humanidade e não se fixam no cérebro como uma entidade metafísica transmitida de acordo com as leis da hereditariedade. Porém, para que elas emergjam, há a necessidade de uma estrutura orgânica. Em um amálgama entre hereditariedade, experiência individual e assimilação da experiência histórica de toda a humanidade. Marx e Engels (2009) asseveram que indivíduo e natureza estão em relação de complementariedade, e não são antíteses ou entes separados um do outro “como se o homem não tivesse sempre diante de si uma natureza histórica e uma história natural da qual saíram todas as ‘obras imperscrutavelmente elevadas” (MARX E ENGELS, 2009, p. 37-38).

Para Marx, “o homem é uma parte da natureza” (2014, p. 84) e no trabalho nada pode criar sem ela, nominada pelo autor em alguns momentos de “mundo exterior sensível” (p. 81). Vem dela a matéria para que o trabalho se efetive, “na qual [o trabalhador] é ativo, [e] a partir da qual e por meio da qual [o trabalho] produz” (MARX, 2014, p. 81). Sobre essa questão Engels (2013) qualifica de “ideia absurda e antinatural de antítese entre o espírito e a matéria, o homem e a natureza, a alma e o corpo” (p. 26). Ou ainda, como diria Lukács (2013), há um “ininterrupto afastamento da barreira natural, mas jamais a sua supressão completa” (p. 130), pois o sujeito, entendido como o “motor de suas transformações” (p. 130), permanece como uma criatura natural e sua consciência, “apesar de todas as decisivas mudanças de função no plano ontológico, está indissociavelmente ligada ao processo de reprodução biológica do seu corpo” (p. 130).

Assim, o domínio sobre a natureza, iniciada com o desenvolvimento-aperfeiçoamento das mãos, no e pelo trabalho, alargou os horizontes dos sujeitos retirando-os do reino das determinações puramente biológicas e gerou novas necessidades, como a comunicação e a sociabilidade, por exemplo. Engels (2013) considera que o trabalho e, depois dele e com ele, a palavra articulada foram os dois estímulos fundamentais “sob cuja influência o cérebro do macaco foi se transformando gradualmente em cérebro humano” (p. 18) – chamado por Vigotski (1987) como o “órgão da consciência humana” (p. 204).

Ao atuarem guiados por um funcionamento psicológico radicalmente distinto, os sujeitos passaram a operar com signos (dimensão simbólico) e instrumentos (dimensão técnica) para mediar sua relação com a realidade, sendo esses “os dois meios de produção da cultura” (PINO, 2005, p 90). Por não se adaptarem à natureza, modificam-na a partir das suas exigências, “criam objetos que satisfaçam as suas necessidades e os meios para a produção desses objetos” (LEONTIEV, 1980, p. 44) que conduzem o homem ao humano. É interessante notar que ambos são produtos da ação humana e atuam como mediadores sobre a natureza e sobre as pessoas. “O trabalho começa com a elaboração de instrumentos” (ENGELS, 2013, p. 20), e são meios físicos projetados para fins específicos, que por estarem entre o trabalhador e o objetivo do seu trabalho, possibilitam um alargamento e um refinamento nas possibilidades de ação sobre a natureza. A vara, por exemplo, viabiliza que o sujeito acesse locais onde a mão humana não alcança, ou seja, expandem o corpo físico e seu uso é perpetuado e aperfeiçoado entre as gerações. Nessa linha, Marx coloca que o instrumento é o “órgão de sua atividade, um órgão que ele acrescenta a seus próprios órgãos corporais, prolongando sua figura natural” (2013, p. 33).

Luria (1991) explica que o ato de preparação do instrumento já mudava a atividade do homem, colocando-o em situação diametralmente oposta à dos outros animais. O trabalho desempenhado nessa ação já não é mais controlado por motivos exclusivamente biológicos, como a necessidade de alimentação, por exemplo, mas por objetivos conscientes/planejados. A necessidade atua como guia, porém a preparação necessita de sentido para se concretizar e esse só é possível com o uso posterior do instrumento. Ou seja, “exige, juntamente com o conhecimento da operação a ser executada, o conhecimento do futuro emprego do instrumento” (LURIA, 1991, p. 76). Se a atividade dos demais animais orienta-se pelo campo perceptível imediato a do humano, em contrapartida, tem projeção de futuro e objetivo de perpetuação para usos posteriores.

Ao manusear os instrumentos, há uma reorganização corporal. Por exemplo, “a mão passa a fazer parte do sistema social-histórico das operações encarnadas no dito instrumento e submete-se a elas” (LEONTIEV, 1980, p. 49), pois o sujeito, ao assimilar os instrumentos, reestrutura e refina os seus movimentos naturais possibilitando a formação de novas capacidades motoras. “O homem, ao apoderar-se dos instrumentos, assimila as operações motoras a eles ligadas” (LEONTIEV, 1980, p. 50), percebe não apenas o objeto, mas as funções motoras associadas ao seu uso. O instrumento transmite os traços da criação humana – não se trata apenas de um objeto físico para a ação sobre a natureza é, antes de mais nada, um objeto social, que encarnou a história do trabalho.

Já a invenção e o uso do signo possibilitam aos indivíduos operarem por meio de mecanismos mentais que viabilizam a solução de problemas psicológicos (lembrar, relatar, criar etc.), orientando, portanto, a ação de forma intrapsicológica que caminha para o domínio consciente de si. Vigotski, por diversas vezes, os denominam de instrumentos psicológicos, em analogia à função dos instrumentos técnicos, pois “o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel do instrumento de trabalho” (VIGOTSKI, 2007, p. 52). Em síntese: se esse tem sua ação materializada externamente, aquele, por sua vez, age internamente, como mecanismos de regulação das ações psicológicas.

Percebe-se, portanto, que a utilização da linguagem, signo por excelência, é outra dimensão que leva a formação da estrutura complexa do indivíduo, sendo “um sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles e etc.” (LURIA, 1991, p. 78). A nova forma de sociabilidade engendrada pelo trabalho impôs aos sujeitos a necessidade de se comunicar e a “necessidade criou o órgão” (ENGELS, 2013, p. 17) - o que fez com que a laringe se transformasse até atingir o grau para a materialização do som articulado. Dessa forma, Marx e Engels (2009) asseveram que a linguagem é tão antiga quanto a consciência e definem que “a linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade (bedurfnis), da necessidade orgânica (notdurft), do intercâmbio entre os homens” (*Ibidem*, p. 44).

A partir do exposto, é possível dizer que no comportamento do humano a utilização de instrumentos e as formas simbólicas de atividade “não constituem duas cadeias paralelas de reações, formam uma completa unidade psicológica, em que a atividade simbólica está orientada até a organização de operações práticas” (VYGOTSKI, 2017, p. 31). No humano, portanto, surge uma “complicada relação funcional” (*Ibidem*,

p. 31) entre a linguagem, sistema simbólico por excelência, e o emprego de instrumentos no entrever da história individual e a história social.

Desse modo, o surgimento da linguagem só pode ser compreendido no seu entrelaçamento ao trabalho social, pois “primeiro o trabalho e, depois dele e com ele, a palavra articulada foram os dois estímulos principais sob sua influência o cérebro do macaco foi se transformando gradualmente em cérebro humano” (ENGELS, 2013, p.18). Suas raízes encontram-se na exigência de comunicação nas relações sociais de trabalho, pois havia a necessidade de transmitir aos parceiros de atividade informações, designar objetos, entre outros.

Na ação laboral os indivíduos entram efetivamente em relação comunicativa, que se converte em linguagem. O que outrora era imagem mental passa a ser denominado e nomeado por palavras, conferindo ao humano uma nova forma de organização psicológica e social, balizada pela mediação semiótica. A comunicação organiza-se a partir da “compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho” (VIGOTSKI, 2009, p. 11).

É por meio da linguagem que a comunicação se efetiva e a existência simbólica materializa-se, possibilitando a transmissão da informação, a assimilação da experiência de outrem etc. Essa nova operação engendra no humano três mudanças essenciais (LURIA, 1991): a) viabiliza descrever objetos, dirigir a atenção a eles e conservá-lo na memória – o que possibilita operar com eles mesmo quando ausentes, duplicando o mundo (real e imagem mental); b) as palavras não apenas indicam coisas, mas permitem generalizações e abstrações e faz, dentre outras coisas, “o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos” (*Ibidem*, p. 81), que possibilita ser mais do que meio de comunicação, mas também “o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo” (*Ibidem*, p. 81); e, por fim, c) a linguagem é o meio mais eficaz de transmissão de informação e permite aos sujeitos acessarem o saber historicamente estruturado pela prática social. Ao assimilar a experiência da humanidade, torna-se possível “dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultado de atividade independente de um indivíduo isolado” (LURIA, 1991, p. 81).

Foi exposto até então que o trabalho social impulsionou o uso de ferramentas e signos e fez com que os sujeitos se libertassem do reino das determinações puramente orgânicas, conduzindo-os “a formação de novas funções a um comportamento novo (...) que denominamos convencionalmente de conduta superior” (VYGOTSKI, 2012, p. 35). Essas transformações podem ser exemplificadas como as atividades de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, imaginação criadora etc. Vigotski dedicou-se arduamente a desvendar essas questões e teceu teorizações aprofundadas, as quais podem ser encontradas de forma prevalente nas seguintes publicações: Obras Escolhidas III – Problemas do desenvolvimento da psique (VYGOTSKI, 2012a) e História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 1987). Nelas o autor esmiúça a sua concepção sobre o processo de desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas, temática que será aprofundada no capítulo 02 deste trabalho.

Alicerçado no conteúdo exposto até o momento, pode-se afirmar que o trabalho social é, por excelência, uma atividade criadora subordinada à vontade do sujeito que a realiza, pois os indivíduos são os “únicos seres do planeta que possuem a faculdade de criar” (LEONTIEV, 1980, p. 47). Petrovsky (2017), na mesma linha, coloca que “uma das diferenças essenciais entre o trabalho humano e a atividade instintiva animal é a representação do resultado esperado por meio da fantasia. Todo processo laboral implica necessariamente a imaginação” (p. 181). A imaginação, portanto, orienta o sujeito na execução da atividade por meio da criação de “um modelo psíquico do produto final” (PETROVSKY, 2017, p. 182).

Essa ação inclinada a um fim específico possibilitou a emergência da consciência e forja a existência do humano dentro de um plano simbólico, ou seja, não mais colada ao campo perceptivo imediato-concreto, já que o sujeito “antes de executar a construção, projeta-a em seu cérebro e, no final do processo de trabalho, brota um resultado que já tinha existência ideal” (MARX, 2002, p. 211). Essa premissa marxiana se expõe de forma prática em uma assertiva na qual Marx compara as execuções da aranha ao do tecelão e da abelha ao do arquiteto, porém “o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo na sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já, desde o início, existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente” (MARX, 2013, p. 32). Engels (2013) referenda essa premissa ao colocar que a influência do sujeito sobre a natureza “adquire um caráter

de ação intencional e planejada, cujo fim é alcançar objetivos projetados de antemão” (p. 23).

O trabalho é uma atividade que se distingue diametralmente dessas ações de abelhas e formigas exemplificadas por Marx, uma vez que nessas a execução é determinada puramente por leis biológicas herdadas pela espécie, em um *continuum* orquestrado sempre em mesmos padrões e comportamentos. Assim, a especificidade do humano deve-se “ao fato da atividade dos homens, ao contrário da dos animais, ser criadora” (LEONTIEV, 1980, p. 44). Lessa e Tonet (2011) explicam que no sujeito a ação e o resultado do trabalho são sempre projetados-antecipados na consciência antes de serem efetivados na materialidade. Portanto, possuem a capacidade de idear (imaginar ideias) antes de objetivar (materializar). Desse modo, há no trabalho uma dimensão criadora, engendrada pela imaginação, na qual a pessoa cria a sua materialidade por meio de signos e instrumentos, alterando suas relações com natureza, consigo e com seus pares. Se “o animal se contenta com o desenvolvimento da natureza, o homem constrói a sua natureza (LEONTIEV, 1980, p. 270) por meio da imaginação e das capacidades de atuar com imagens mentais e de planejar idealmente o futuro.

A inclusão das operações simbólicas é o que possibilita a aparição de um campo psicológico de estruturação completamente novo, que se liberta das amarras situacionais do campo imediato-concreto e dirige-se para “o esboço do futuro e cria, portanto, uma ação livre, independente da situação imediata” (VYGOTSKI, 2017, p. 55). Através do trabalho, o sujeito torna-se capaz de concretizar um objetivo, que fora, anteriormente, projetado mentalmente. O processo de antepor à mente aquilo que se vai realizar na prática trouxe um salto significativo e revolucionário para o desenvolvimento psicológico. Ao adquirir a capacidade de ideação o indivíduo passou a representar no pensamento os fenômenos do mundo que o cerca, adquirindo a capacidade de criar meios técnicos (instrumentos) e simbólicos (signos) para agir sobre a natureza e objetivar sua existência. “A ação do homem, surgida durante o processo de desenvolvimento histórico-cultural do comportamento é uma ação livre, isso é, independente da necessidade vigente – que capta diretamente a situação –, uma ação orientada para o futuro” (VYGOTSKI, 2017, p. 93).

Dessa forma, não é possível um estudo sobre o humano sem deslindar o processo de trabalho social – o determinante ontológico da humanidade – e dos processos imaginativos a ele subjacentes. Concorda-se com Húngaro (2008, p. 162) que o trabalho “é representativo da criatividade humana, do processo em que o homem cria a realidade

e se cria ao mesmo tempo, ele é expressão da possibilidade de realização humana, de liberdade humana”. A condição humana, essencialmente e ontologicamente, se vincula aos processos imaginativos, pois ao criar estratégias intencionais de sobrevivência e ação sobre a natureza o indivíduo torna-se capaz de operar psiquicamente por meio da produção, reprodução e criação de imagens. Nessa direção, Pino em vários dos seus trabalhos (2006, 2018) assevera que: “(...) em última instância, o imaginário é o que define a condição humana do homem” (2006, p. 49) e que “a emergência da consciência é um fenômeno historicamente situado e ligado à atividade criadora do homem” (2018, p. 231). Ou ainda, em Vigotski: “a criação é condição necessária à existência” (2009, p. 16). A partir dessas características e na busca de compreender de maneira apropriada a constituição psicológica do humano, julga-se essencial abordar a centralidade da imaginação nesse processo.

1.2. Imaginação e seu desenvolvimento na ontogênese

As teorizações sobre a gênese do processo de organização da atividade consciente do ser humano são uma marca nos escritos de Vigotski, conforme apontamos no item anterior. Interessa ao autor explicar a passagem do ser natural (orgânico) para o indivíduo simbólico-cultural, na qual o ser humano assume os fios que tecem a sua história e conduzem sua evolução. No curso do desenvolvimento da consciência, a imaginação – entendida como atividade complexa – caracteriza-se como um sistema psicológico²⁸ de relações interfuncionais (VIGOTSKI, 1998) que implica a participação de “várias funções em suas peculiares relações” (*Ibidem*, p. 198). Essa questão é bastante debatida ao longo de sua produção intelectual (VIGOTSKI, 1998, 2003, 2008, 2009), porém é em uma publicação de 1930, intitulada *Imaginação e criação na infância*²⁹(2009) – organizado a partir de suas palestras para professores – que o tema ganha destaque e assume contornos de uma operação exclusiva e essencialmente humana marcada por processos simbólicos complexos.

²⁸ Chama a atenção que a imaginação seja qualificada ora como função psicológica mediada, ora como sistema psicológico (conceitos que serão aprofundados no capítulo 02). Esse é compreendido como as múltiplas relações interfuncionais estabelecidas entre as funções e ao que nos parece, a uma dessas Vigotski nomeia (em textos da fase final da vida) como imaginação, retirando-a do conjunto das funções psicológicas.

²⁹ Esta obra é bastante influenciada pelos estudos do francês Théodule-Armand Ribot (1839-1916), principalmente pelas discussões contidas no “*Essai sur l’imagination créatrice*” (RIBOT, 1908).

A Teoria Histórico-Cultural, ancorada principalmente em problematizações da fase final da vida de Vigotski (1998)³⁰, assevera que a imaginação não pode ser enquadrada enquanto uma função psicológica mediada, pois “deve ser considerada uma forma mais complicada de atividade psíquica” (p. 127) já que mantém união, conexões e relações interfuncionais com a emoção, linguagem, pensamento etc.

Devido à sua complexidade, “que superam os limites dos processos que costumamos chamar de funções, seria correto utilizar a denominação de sistema psicológico³¹, tendo em conta sua complicada estrutura funcional” (VIGOTSKI, 1998, p. 127). A partir disto, torna-se mister entender os processos de desenvolvimento da imaginação e da criação ao longo da ontogênese e suas implicações na constituição das pessoas.

A atividade criadora³², de acordo com Vigotski (2009), vincula-se ao ineditismo daquilo que se produz através de mecanismos conscientemente concebidos mentalmente, podendo ser instrumentos, signos ou sentimentos. Ou seja, a criação não se associa apenas à produção de artefatos ou produtos, mas também assume uma dimensão intrapsicológica que marca as formas do afeto e da regulação do comportamento do humano, por isso é importante entendê-la no presente estudo. Na mesma linha, Rubinstein (1973) assevera que a imaginação se encontra em: “qualquer acto de criação artística e em qualquer sentimento autêntico, em qualquer pensamento abstrato que se eleva sobre o imediatamente dado, em qualquer ação que de algum modo modifique o mundo” (p. 106), ou ainda, “em qualquer humano que pensando, sentindo e actuando traga à vida nem que seja apenas um pequeno grão de algo novo, de original” (p. 106).

Ao analisar o comportamento humano da criação, Vigotski (2009) e Rubinstein (1973) diferenciam dois tipos de atividade, a saber: reconstituidora-reprodutiva e criadora-combinatória. A primeira relaciona-se à memória tendo um caráter que se aproxima da reprodução. Organiza-se a partir do acesso às marcas e impressões deixadas no ser humano através das suas vivências e daquilo que já existe no universo cultural, assim “sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente

³⁰ A obra “O desenvolvimento psicológico na infância” foi organizada a partir de transcrições taquigráficas de conferências ministradas por Vigotski entre março e abril de 1932 no Instituto Pedagógico Superior de Lenigrado, dois anos antes da sua morte e em estágio avançado da tuberculose.

³¹ Essa questão pode ser melhor aprofundada em “Sobre os sistemas psicológicos” (VIGOTSKI, 1996).

³² Imaginação e criação (atividade criadora) encontram-se em íntima relação conforme explica Petrovsky: “a imaginação é um elemento necessário para a atividade criadora da pessoa que se expressa na construção da imagem dos produtos do trabalho e que assegura a criação do programa de conduta quando a situação problemática se caracteriza por sua indeterminação” (p. 181-182).

criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (VIGOTSKI, 2009, p. 11). Essa forma de lembrança, ou seja, de operar com as imagens mentais, encontra-se amalgamado à memória³³ e permite a conservação da experiência anterior – de forma direta ou mediada – facilitando a adaptação e inserção no mundo. Essa atividade só ocorre devido à plasticidade³⁴ cerebral, que é a capacidade da substância nervosa de alterar, bem como preservar as marcas-registros dessas modificações.

Para explicar essa premissa, Vigotski (2009) utiliza o exemplo de uma folha de papel e expõe que no cérebro acontece algo similar ao ato de dobrá-la ao meio. No local onde o vinco foi feito permanece a marca da modificação e, num simples manejo, há uma predisposição para que a dobradura se repita no mesmo lugar. A partir dessa analogia se pode dizer que “nosso cérebro mostra-se um órgão que conserva nossa experiência anterior e facilita sua reprodução” (VIGOTSKI, 2009, p. 13).

Apesar de sua importância para o funcionamento psíquico, a atividade reprodutiva não é capaz de dar conta das demandas internas e externas impostas às pessoas, principalmente aquelas angariadas pelo trabalho social, pois volta-se para o passado e para a reprodução. Se os sujeitos fossem regidos unicamente por essas características, o futuro seria uma mera duplicação adaptativa do passado sem avanços. Essa noção de atividade criadora, referendada pela velha psicologia, baseada em “combinações associativas de impressões acumuladas anteriormente” (VIGOTSKI, 1998, p. 107), não era capaz de explicar o grande salto qualitativo que permitiu ao ser humano constituir as funções psicológicas mediadas.

Para transformar a natureza e a si mesmo, criando suas condições de existência, foi necessária a emergência de uma forma de atividade humana que tivesse como resultado a criação de novas imagens e ações, guiadas por um comportamento criador ou combinatório. Assim, “enquanto a reprodução é o traço fundamental da memória, a transformação do reproduzido é característica da imaginação. Imaginar algo significa transformá-lo” (RUBINSTEIN, 1973, p. 97). A característica fundamental da memória é a “renovação das imagens em sua aproximação máxima ao padrão” (PETROVSKY,

³³ A intrínseca relação entre vivência, memória e imaginação parece ter sido compreendida pelo poeta Manuel de Barros ao declarar que “o olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo” (2015, p.102).

³⁴ Vigotski (2003) explica que a plasticidade constitui uma das propriedades fundamentais e primárias de toda a matéria e que se organiza entorno de três características básicas: 1) capacidade de transformar a disposição das partículas; 2) conservar os indícios da modificação; e, 3) tendência em reproduzir as marcas deixadas pela modificação. O autor assevera que a substância nervosa é a mais plástica dentre as conhecidas na natureza e é a única que pode desenvolver a capacidade para transformações, conservação da experiência e predisposição para a reprodução, elementos esses constitutivos para o funcionamento da memória.

2017, p. 186), já a da imaginação é “transformar as representações (as imagens), que, como resultado, asseguram a criação de um modelo de uma situação verdadeiramente nova” (*Ibidem*, p. 186). Memória e imaginação, portanto, estão entrelaçadas, pois essa opera a partir de “transformações das representações e a criação de novas imagens sobre a base das existentes” (*Ibidem*, p. 186).

Essa forma de conduta engendra uma nova organização psíquica que “faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). Tal comportamento denomina-se imaginação ou fantasia e se baseia na capacidade de combinação cerebral, por meio da criação de novas imagens. Essa forma de atividade psíquica humana “não repete em formas e combinações iguais impressões isoladas, acumuladas anteriormente, mas constrói novas séries, a partir das impressões anteriormente acumuladas” (VIGOTSKI, 1998, p. 107). O humano, por excelência, é um ser atuante no mundo, não apenas o observa e o reconhece, mas modifica-o e transforma-o a partir de suas necessidades e intenções. “Para se poder transformar a realidade na prática deve saber-se também transformá-lo mentalmente. Essa exigência é cumprida pela imaginação” (RUBINSTEIN, 1973, p. 97). Portanto, essa atividade consciente vincula-se diretamente à capacidade de ação-modificação do mundo, “de transformar ativamente a realidade e criar algo novo” (*Ibidem*, p.97).

A diferença básica entre a imaginação e a reprodução consiste no fato de suas relações serem diametralmente distintas com a realidade. As imagens mnemônicas representam uma reprodução da experiência, pois compete à memória “conservar o mais fielmente possível os resultados da experiência; e a da imaginação, em transformá-la” (RUBINSTEIN, 1973, p. 98). Vigotski (2009) explica que o cérebro³⁵, além de exercer as funções de conservação e reprodução da experiência, também é capaz de, a partir desses elementos, recombina-los e reelaborá-los de forma criadora, fazendo emergir novos comportamentos e atividades. É importante frisar, conforme faz Leontiev (1980), que as funções desempenhadas pelo cérebro não são inatas, mas possuem a capacidade filogenética de, a partir da apropriação da cultura, manifestar os sistemas funcionais cerebrais que representam o produto do desenvolvimento histórico da humanidade.

A imaginação organiza-se sempre tomando por base os elementos acessados na realidade concreta e presentes na experiência antecedente do sujeito. A imaginação,

³⁵ Uma ampla discussão sobre as questões cerebrais é feita por Luria (1991) no primeiro volume do Curso de Psicologia Geral.

portanto, tem as suas bases no material produzido pelo acúmulo das experiências (direta ou mediada) que o indivíduo acessa em sua vida. Para Vigotski (2009) quanto mais rico e diversificado forem os intercâmbios que o sujeito trava no mundo da cultura, mais variado será o seu repertório para compor as atividades criadoras. Em síntese: “quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação” (*Ibidem*, p. 22). Para criar a emblemática Emília, por exemplo, Monteiro Lobato, em seu processo criador, valeu-se da combinação de elementos reais (boneca de pano e características tipicamente humanas) que, amalgamados, se transformam em um componente fantástico inédito (a boneca-gente, que virou marquesa, tagarela e questionadora). Outro exemplo poderia ser da estatueta, datada de cerca de 32 mil anos atrás, do homem-leão (ou mulher-leoa) encontrada em 1939, em uma caverna da Alemanha, composta por um corpo humano (bípede) com uma cabeça de leão. A capacidade cognitiva de fazerem novas combinações a partir dos elementos acessados pela memória representa um processo criador que culmina em algo novo, que vai além da mera reprodução. “É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Imagem 02 - Escultura do homem-leão (ou mulher-leoa).



A imaginação, dessa forma, manifesta-se em todos os aspectos da vida em sociedade, perpassando a arte, a ciência e a técnica. Tudo que nos rodeia e tem a marca da invenção humana, ou seja, o mundo da cultura organizado a partir das demandas e orientações dos seres humanos são produtos da imaginação e da atividade criadora e foram, antes de mais nada, “construções erigidas na mente, por meio de novas combinações ou correlações” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). Ainda nessa linha, Rubinstein

(1973) explica que na imaginação “as imagens formam-se de acordo com os objetivos da consciente atividade criadora do homem” (p. 104).

Vigotski interessa-se por entender as atividades imaginativas e criadoras a partir de sua processualidade e em uma dimensão coletiva e anônima. Assim, os produtos, frutos da invenção humana, que compõem o arcabouço material do saber acumulado, carregam a história da técnica e são o resultado de diversas imaginações, se assim podemos dizer. O martelo, por exemplo, desde a ideia primitiva da junção da pedra ao porrete sofreu inúmeras modificações até chegar ao produto com múltiplas funcionalidades e derivações que se apresenta hoje, sem perder a essência inicial. Sobre isso, Leontiev (1980) explica que o instrumento de trabalho não é um simples utensílio, mas manifesta-se “como um objeto no qual se gravam modos de ações, operações do trabalho socialmente elaboradas” (p. 168). Ao atribuir essa dimensão histórica às invenções “podemos dizer que todos os objetos da vida cotidiana, sem excluir os mais simples e comuns, são imaginações cristalizadas” (VIGOTSKI, 2009, p. 15).

Percebe-se que, nesta perspectiva teórica, a imaginação – que pelo senso comum ainda é considerada da ordem do devaneio, da ilusão e do incontrolável – tem seu estatuto modificado ao ocupar a centralidade da constituição do ser humano, através de seu papel primordial na atividade intrapsicológica e nas relações sociais de produção entre as pessoas. Outro avanço importante está na crítica de Vigotski ao entendimento de que a criação seria dom de alguns poucos eleitos, como Mozart ou Newton, ou estaria apenas restrita aos grandes feitos ou obras; naquilo que se equaciona como belo, extraordinário e economicamente rentável.

O autor rompe drasticamente com a noção de que a criação se vincula essencialmente a dons individuais ou a produtos grandiosos e defende que essa “não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado à criação dos gênios” (VIGOTSKI, 2009, p. 15). A ênfase da discussão está na atividade criadora enquanto um processo anônimo, coletivo, e sem mensuração de extraordinariedade, pois é fruto da experiência coletiva entre os indivíduos travada cotidianamente na cultura que se materializa, em suma, na criação de elementos novos no real.

Portanto, a “criação é o destino de todos (...) ela também é uma companheira normal e constante do desenvolvimento infantil” (VIGOTSKI, 2009, p. 51). É na brincadeira, por exemplo, que a criança expressa suas potencialidades imaginativas, ao

articular o real com a fantasia. Quando brincam, desenham, narram etc. elas revelam refinadas atividades psicológicas e demonstram a íntima relação entre cultura, imaginação e criação. Explica o autor (VIGOTSKI, 2008; 2009) que é na idade entre três e sete anos, chamada por ele de pré-escolar, que a brincadeira se torna a principal linha do desenvolvimento infantil, esclarecendo que a sua gênese se encontra na necessidade, desejos e motivações de a criança apropriar-se dos elementos culturais a partir de suas percepções da sociedade que a rodeia. A necessidade, o desejo e as motivações, nessa conjuntura, agem como uma potência impulsionadora da ação criadora, pois “tudo que se desenvolve se desenvolve por necessidade” (VIGOTSKI, 2006, p. 282).

Se é pela força da necessidade que o homem passou a agir intencionalmente sobre a natureza, modificando a ela e a si mesmo é também pela necessidade de ação sobre o mundo que a criança brinca. Para Vigotski (2008), na infância surgem necessidades e impulsos específicos que são importantes para o desenvolvimento e que conduzem diretamente à brincadeira. As crianças querem agir diretamente sobre o mundo, porém, devido às suas limitações orgânicas e pela organização adultocêntrica dos espaços sociais, ocorrem impedimentos que freiam esses desejos, que são reconfigurados por meio do faz de conta. Elas querem fazer uma viagem espacial, cuidar de um bebê, dirigir um caminhão, mas esses desejos não podem ser realizados de forma objetiva e, por isso, utilizam a imaginação para criarem narrativas, cenários, objetos, desenhos etc. que passam a compor o enredo lúdico que permite o acesso ao mundo, até então, intangível.

Na brincadeira de faz de conta, de acordo com Mukhina (1995), a criança satisfaz seus desejos de acesso e atuação no universo adulto, por isso “reproduz as relações e as atividades de trabalho dos adultos de forma lúdica” (p. 155). Na brincadeira de polícia e ladrão, tão comum nos costumes brasileiros, a criança deseja atirar, manusear uma arma, ter a desenvoltura de um policial tal qual nos filmes, porém essas ações são impossíveis dentro da sua cultura, por isso brinca. “É disso que surge a brincadeira, que deve sempre ser entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis” (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

O caráter psicológico da brincadeira, pela sua confluência entre fantasia e experiência, não se encontra apenas no que é observável (o ato de ninar, a ação de correr atrás de um bandido, por exemplo), mas na aquisição de características que possibilitam a leitura da realidade e a composição da personalidade do brincante, assim a brincadeira é capaz de formar “as características internas fundamentais de sua futura experiência, que a ajudará a realizar na vida o que treina através do jogo” (VIGOTSKI, 2003, p. 105). Ao

fazer essa discussão sobre a brincadeira de assunção de papéis, Vigotski (2003) estabelece que a centralidade está no fato de a criança sentir aquilo que encena. “Quando brinca com bonecas, a menina não aprende a cuidar de uma criança viva, mas a se sentir mãe” (p. 105). Nota-se que existe uma íntima relação entre imaginação e emoção e que essa vinculação marca os processos criadores humanos (VIGOTSKI, 2003, 2009). Em suma: “a atividade da imaginação está estreitamente ligada com o movimento de nossos sentimentos” (VIGOTSKI, 1998, p. 124) e “a imaginação é uma atividade extraordinariamente rica em momentos emocionais” (*Ibidem*, p. 125).

Ainda sobre isso, Vigotski (1998) afirma que na brincadeira “seu motor principal é o afeto” (p. 124). Assim, a brincadeira sempre é colorida pela emoção. É ela que traz a vivacidade e a dramaticidade encenada para o enredo composto pelas crianças. Vigotski (2003) explica que o brincar sempre desperta sentimentos intensos e vívidos e essa forma peculiar de sentir e afetar-se exerce uma função educativa ao ensinar aos pequenos a não seguir livremente os sentimentos. Por mais que uma criança se sinta impelida em uma brincadeira de polícia e ladrão, por exemplo, a prender alguns colegas pela posição que ocupa no enredo ela não o faz como faria um policial (com uso de certa violência e força), pois consegue coordenar suas ações e sentimentos na dicotomia realidade versus fantasia.

Portanto, a brincadeira propicia “a primeira forma de comportamento consciente que emerge com base no instintivo e no emocional” (VIGOTSKI, 2003, p. 123). É pertinente, então, entender, conforme Vigotski (2003), que a emoção “é um poderoso organizador do comportamento” (p. 118) que regula e orienta nossas ações e coloca em tensão, incita, estimula ou reprime as reações do sujeito com e na cultura. É defendido aqui, conforme também o faz Toassa (2009), que as emoções movem a criação. A brincadeira de faz de conta, além do seu viés criador e de mobilização de aspectos complexos do psiquismo infantil, ensina as crianças a manejarem e entenderem suas emoções a partir da dialética fantasia-realidade. Pelos enredos, cenografias e personagens que compõem, as crianças (re)criam um universo de impressões do real impregnados de mobilizações dos afetos e passam a agir de forma consciente na cultura.

Emoção e imaginação, historicamente, ocuparam um lugar marginal dentro da ciência psicológica por serem considerados distantes do pensamento racional e, portanto, foram classificadas da ordem do devaneio, da loucura e do incontrolável. A emoção, por exemplo era “a ovelha negra entre os demais capítulos que integravam a psicologia da época” (VIGOTSKI, 1998, p. 79) e “o capítulo menos elaborado da velha psicologia” (VIGOTSKI, 2003, p. 113), já a imaginação “constituía um enigma insolúvel” (*Ibidem*,

p. 105). O autor reposiciona essa questão ao trazer a emoção e a imaginação da periferia para o centro da psicologia e dedica grandes esforços nas suas obras para demonstrar que esses elementos se organizam no psiquismo enquanto unidade (SAWAIA; SILVA, 2015) e que são centrais para a passagem do ser biológico para o sujeito cultural. Toassa (2009, 2011) ao cotejar a obra vigotskiana, principalmente no que tange às questões relacionadas às emoções e às vivências, percebe que o problema da imaginação e do sentimento ocupa lugar de destaque nas teorizações deste autor, e estabelece que as explicações dessa relação são influenciadas pelo trabalho de Ribot e pela filosofia monista de Spinoza. Sobre aquele, Vigotski (1998) estabelece que suas teorizações foram bastante frutíferas, “já que mostraram, passo a passo, que os processos da imaginação eram condicionados pelos sentimentos” (p. 109).

Uma das funções da imaginação, portanto, é emocional (VIGOTSKI, 2003), pois “a fantasia é o aparelho que realiza diretamente o trabalho de nossas emoções” (p. 155). O aspecto emocional da imaginação é explicado por Vigotski (1998) a partir do que ele denomina como lei da sensação real na atividade da fantasia ou lei da realidade emocional da imaginação (VIGOTSKI, 2009). Para o autor, a relação entre emoção e fantasia manifesta-se em duas frentes. Por um lado, os afetos agem diretamente sobre a imaginação, pois os sentimentos que a influenciam são capazes de guiar nossas impressões acerca dos objetos e das relações, “a emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento” (p. 25).

Ao sentir tristeza, por exemplo, os vínculos e as percepções se reorganizam, afinal, o olhar sobre o mundo se modifica a partir do estado emocional. Por outro, a imaginação influi nos sentimentos, já que as realidades, por meio da experiência, compõem o material semiótico da imaginação e dos sentimentos (TOASSA, 2011). Essa relação inversa entre imaginação e emoção (sentimentos influem na emoção e imaginação influi nos sentimentos) faz com que Vigotski (2009) formule postulados acerca da realidade emocional da imaginação. Para estabelecer essa premissa, o autor vale-se de Ribot e assevera que “todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos” (p. 28).

Pode-se explicar esse anunciado ao utilizar o exemplo clássico do medo das crianças da figura do monstro debaixo da cama. Sabe-se que monstros são alegorias fantásticas e que, portanto, não existem no mundo real e muito menos habitam o espaço entre a cama e o chão. Ao assumir uma materialidade criada pela mente e compor o universo imaginativo da criança, o medo pela criatura tenebrosa é real. Calafrios, choros,

náuseas etc. materializam-se no corpo de forma tangível. Essa lei psicológica também é capaz de explicar os sentimentos que as obras de arte, criadas pelas fantasias de seus autores, causam em seus expectadores. Por mais que se conheça o filme *Psicose* (1960), de Alfred Hitchcock, como um suspense ficcional, é possível sentir tensão, angústia e medo na cena clássica do chuveiro. Mesmo estando diante de um evento inverídico e fantástico, orquestrado por um autor, as “emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de um teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente” (VIGOTSKI, 2009, p. 29).

As brincadeiras infantis também podem ilustrar essa constatação. A partir dessa lei pode-se afirmar que a estrutura do processo imaginativo das crianças – seu enredo, personagens e objetos – pode revelar-se irreal nas brincadeiras de faz de conta, mas os sentimentos que produzem são reais, realmente vivenciados por quem brinca. Ao analisar racionalmente o episódio com o enredo de polícia e ladrão, por exemplo, na materialidade da vida concreta os brincantes são crianças e, portanto, efetivamente não podem ser um policial e nem exercer as atividades inerentes a essa profissão – não é possível manejar uma arma, prender bandidos, dirigir uma viatura ou acessar um batalhão.

Assim sendo, o enredo criado pelas crianças é composto por características irreais e ilusórias, mas Vigotski (1998) salienta que ele se torna verossímil, pois “é real no sentido emocional” (p. 124). É na dialética irrealidade concreta *versus* realidade emocional que a brincadeira se organiza e materializa-se no espaço que ocupa. A criança, de fato, não é um policial, mas sente-se como um, os sentimentos que o brincar suscita são vivenciados de forma verdadeira por aqueles que brincam.

É defendido, até então, a centralidade da imaginação como sistema psicológico na formação do psiquismo humano, sinalizando como exemplo o brincar no desenvolvimento infantil. Parece consenso, entre os principais teóricos da psicologia do desenvolvimento que se filiam ao marxismo (VIGOTSKI, 1998, 2008; WALLON, 2007, 2015), que o brincar possibilita às crianças ações que vão além das percepções imediatas do real, alargando suas funções cognitivas na medida que possibilitam generalizações, abstrações etc. Também se concorda com Petrovsky que na infância a imaginação “se mostra como uma das condições mais importantes para a assimilação da experiência social” (2017, p. 193) que vai se reorganizando e assumindo outros contornos ao longo da ontogênese.

Ao defender que a experiência é o motor propulsor da imaginação e, conseqüentemente, da produção das atividades criadoras, Vigotski (2009) formula que,

para elas ocorrerem, há dependência direta “da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (p. 22). É a partir dessa premissa que o autor constata na imaginação infantil, se comparada à de um adulto, a presença de elementos qualitativamente distintos no que diz respeito à qualidade produtiva das combinações³⁶ que impulsionam a criação.

Isso se explica, pois as experiências das crianças estão em um processo contínuo de alargamento. Paulatinamente, vão tendo acesso ao mundo cultural, em seus instrumentos e signos, propiciando uma expansão do arsenal de imagens retidas na memória e também uma maior organização-experimentação dos sentimentos. Ao conhecerem o mundo e tudo que nele contém, fruto do desenvolvimento histórico da humanidade, seus interesses vão se complexificando, tornando o material que compõe a imaginação mais rico e diversificado.

A relação com a imaginação também se modifica ao longo das fases do desenvolvimento humano. Na infância há uma maior liberdade na sua operacionalização e nas crianças, por sua conduta ser regida por linhas mais imprevisíveis³⁷, é mais comum a externalização das atividades criadoras (principalmente o brincar, desenhar e narrar). Porém, “a viva fantasia infantil não está determinada pela riqueza e abundância das suas representações, mas se deve a uma maior intensidade de sentimentos, a sua maior excitabilidade (...) e a falta de espírito crítico” (VYGOTSKI, 2012b, p. 218). Em síntese: “a criança é capaz de imaginar bem menos do que o adulto, mas ela confia mais nos produtos da sua imaginação e os controla menos” (VIGOTSKI, 2009, p. 46). Na medida que o sujeito vai se desenvolvendo, dialeticamente nas dimensões da maturação biológica e da complexificação social do psiquismo, há uma “potente ascensão da imaginação” (*Ibidem*, p.45) que coincide com a adolescência (também chamada de idade de transição³⁸ nos escritos vigotskianos).

³⁶ A imaginação, conforme já expomos, desloca-se da memória, mas não se opõe a ela. Para que aquela ocorra é necessário o apoio desta, que armazena experiências e sentimentos que, combinados, são a base da atividade criadora. Partimos do princípio de que existem especificidades em cada função psicológica mediadas, mas essas não atuam como entes autônomos, mas de forma sistêmica.

³⁷ Sobre isso, Vigotski (2003) explica que nessa faixa etária a criança “ainda não elaborou a força moderadora que regula seu comportamento. Sua fantasia não conhece a repressão nem o autocontrole e é extremamente impulsiva” (p. 156).

³⁸ Vigotski (2009) demarca que a idade de transição se caracteriza por uma série de relações contraditórias e polarizadas, sendo “a idade da transgressão do equilíbrio do organismo infantil e do equilíbrio ainda não encontrado do organismo maduro” (p. 48).

Outra diferença diz respeito às formas como crianças e adolescentes racionalizam as imagens, ou seja, as representações imaginativas. Aquelas, principalmente as mais novas, operam por meio de imagens eidéticas³⁹ visual-diretas, pois “suas lembranças, sua imaginação e seu pensamento ainda reproduzem diretamente a percepção real com toda a plenitude da vivência, com toda a abundância de detalhes concretos” (VYGOTSKI, 2012b, p. 210). Com a emergência do pensamento por conceitos, característico da adolescência, a atividade imaginativa conduzida por imagens eidéticas reconfigura-se gradualmente, assumindo outras características e funções, ou seja, “como todas as demais funções, a imaginação do adolescente se modifica e se reconstrói sobre uma nova base sob a influência do pensamento em conceitos” (*Ibidem*, p. 209). Essa mudança, considerada por Vigotski como a mais essencial que experimenta a imaginação na idade de transição, “significa a passagem do pensamento concreto, visual-direto ao pensamento em conceitos⁴⁰” (*Ibidem*, p. 210) e “consiste em que se libera das imagens puramente concretas e opera com elementos do pensamento abstrato” (*Ibidem*, p. 213).

Nesse período ocorre uma profunda reestruturação do psiquismo, em relação à imaginação, em específico, de subjetiva passa a ser objetiva (VIGOTSKI, 2009). Essa questão é aprofundada por Rubinstein (1973) quando explica que a primeira está “pouco submetida ao controle crítico do pensamento, que capta mal a realidade, revestindo-se de um véu fantástico” (p. 118). Em contrapartida, a segunda é crítica e realista e “não se submete incontrolavelmente à subjectividade do sentimento” (*Ibidem*, p. 118) e no que tange à transformação da realidade, orienta-se a partir de “normas e tendências na evolução da realidade objectiva” (p. 118).

Esse processo de reestruturação é marcado por rupturas, transgressões e busca de um novo equilíbrio e verifica-se que “a atividade da imaginação, na forma como se manifestava na infância, retrai-se na adolescência” (VIGOTSKI, 2009, p. 48). Esse fato é perceptível, por exemplo, ao analisar as produções infantis. Em determinada idade, por volta dos 10-12 anos, o desenho deixa de ser uma predileção, salvo em casos específicos, e torna-se atividade esporádica. O abandono desse interesse acontece porque a criança passa a ter uma relação crítica com seu desenho, “os esquemas infantis deixam de

³⁹“Geralmente classifica-se como imagens eidéticas as representações visuais-diretas que a criança reproduz com alucinadora claridade depois de ter percebido uma situação visual-direta ou um quadro” (VIGOTSKI, 2012b, p. 209).

⁴⁰ Vigotski (2012b) salienta que, com o advento do pensamento abstrato, o pensamento visual-direto, ou concreto, não desaparece por completo da vida intelectual do adolescente, mas “somente se desloca a outro setor” (p. 214).

satisfazê-la; eles parecem-lhe por demais objetivos e ela chega à conclusão de que não sabe desenhar, pondo de lado o desenho” (*Ibidem*, p. 49).

No período da adolescência há uma contradição nos processos imaginativos, pois os conteúdos das atividades criadoras típicas desse período (principalmente as que envolvem narrativa e literatura) são impregnadas de conteúdo sensível e íntimo com fortes marcas subjetivas. Dessa forma, gradualmente, vai seguindo pela “linha de atrofia de seus momentos subjetivos e pela linha de crescimento e consolidação dos momentos objetivos” (VIGOTSKI, 2008, p. 49). O que se ergue de novo no desenvolvimento da imaginação do adolescente é que ela se intelectualiza devido ao seu entrelaçamento ao pensamento por conceitos, assim “se integra no sistema de atividade intelectual e começa a desempenhar uma função totalmente nova da personalidade do adolescente” (VYGOTSKI, 2012b, p. 208) e “a fantasia e o pensamento se aproximam, e a imaginação do adolescente começa a se apoiar nos conceitos”⁴¹ (*Ibidem*, p. 213). Dessa forma, duas linhas de desenvolvimento que até então seguiam caminhos separados se interceptam na idade de transição e seguem, a partir de então, em estreita conexão.

Vigotski, interessado em encontrar o marco zero da imaginação e da atividade criadora, visita dados clínicos de pacientes com diagnóstico de afasia⁴² que não conseguiam operar pelo ilusório – um deles, por exemplo, em uma conversa ocorrida em um dia ensolarado e com temperatura amena, era incapaz de dizer que hoje o tempo estava mal e chuvoso. A partir dessas análises psicopatológicas, o teórico chega à seguinte conclusão: enfermos que padecem de graves alterações em “funções intelectuais superiores estruturadas na base da linguagem e do pensamento em conceitos demonstram a mesma dependência evidente das percepções diretas, concretas” (VYGOTSKI, 2012, p. 205) ou ainda “com a perda da linguagem como meio de formação de conceitos, desaparece também a imaginação” (*Ibidem*, p. 219).

O problema central que essa afirmativa revela é da falta de liberdade, pois um sujeito sem a habilidade de fazer algo que não esteja vinculado diretamente às situações concretas é incapaz de criar nas mais diversas esferas da vida social. Nos casos analisados por Vigotski era notório o aprisionamento dos sujeitos às situações reais vinculadas ao campo perceptivo imediato. Nesse sentido, o indivíduo é o único ser que tem liberdade para fazer coisas aparentemente sem sentido ou a entrar em conflito com as necessidades

⁴¹ É mister salientar, conforme faz Vigotski (2012), que essa aproximação não significa uma fusão ou integração da imaginação ao pensamento.

⁴² Vigotski (2017) assim conceitua afasia: “a pessoa que se desconectou da linguagem”.

próprias da espécie. Luria (1991) exemplifica esses casos de total independência consciente dos sujeitos nos casos de heroísmo patriótico na qual se lançam à morte sob tanques ou ataques de inimigos⁴³. Para Vigotski (2009), é a liberdade um dos princípios que distingue a pessoa dos demais animais e encontra sua base no domínio do próprio comportamento. A chave para entender essa questão encontra-se no pensamento por conceitos que “está relacionado com a liberdade e a intenção da ação” (VYGOTSKI, 2012, p. 207).

Assim, a imaginação e as atividades criadoras relacionam-se à livre elaboração e acesso aos elementos da experiência e sua livre combinação exige uma premissa indispensável: “a liberdade interna do pensamento, da ação, do conhecimento que alcançaram somente aqueles que dominam a formação dos conceitos” (*Ibidem*, p. 207).

⁴³ Sobre isso Vigotski (2012b) explica que os demais animais não podem realizar operações sem sentido e atuam regidos por impulsos próprios e estímulos externos, “não pode realizar uma operação volitiva, intencionada, livre, que não tem sentido desde o ponto de vista da situação” (p. 207).



Cartaz do período revolucionário russo datado de 1920 e de autoria desconhecida. No original lê-se: “O que a Revolução de Outubro deu para as mulheres trabalhadoras e camponesas.”

CAPÍTULO 2: RELAÇÕES SOCIAIS E SEUS IMPACTOS NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: FUNÇÕES PSICOLÓGICAS MEDIADAS E DEFICIÊNCIA

CAPÍTULO 2: RELAÇÕES SOCIAIS E SEUS IMPACTOS NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES E DEFICIÊNCIA

“O segredo da existência humana está não apenas em viver, mas também em saber para que se vive”.
Fiodor Dostoiévski, em Os irmãos Karamázov.

2.1. A sociogênese das formas mediadas de comportamento

Vigotski, dentre outras tantas alcunhas, pode ser considerado um epistemólogo da ciência psicológica de sua época, pois, analisando-a de forma profunda, apresentou lacunas nos métodos e concepções e propôs uma viragem epistêmica na forma de se conceber os fenômenos psíquicos. A psicologia, enquanto ciência, era uma área neonata, fundada em 1879 por Wilhelm Wundt⁴⁴, e organizava-se de forma incipiente e confusa em uma tentativa de cunhar uma identidade que a separasse das ciências médico-biológicas e da filosofia.

Nesse ínterim, Vigotski aponta que as teorizações sobre as funções psicológicas mediadas⁴⁵, aquelas tipicamente humanas⁴⁶, foram exploradas de maneira superficial, ambígua e confusa, o que trouxe dificuldades para explicar corretamente as facetas que compõem a personalidade (VIGOTSKI, 1996, 2018; VIGOTSKI, 2012a, 2017). A incongruência estava em que as concepções tradicionais desconsideravam o desenvolvimento histórico dos sujeitos, e tentavam descrevê-los majoritariamente por vias naturais – fracionando e afastando o natural-biológico do cultural-social. Nesse contexto, a conduta humana era descrita como análoga ao “desenvolvimento embrionário do corpo, isso é, como um processo totalmente natural, biológico” (VYGOTSKI, 2012a, p. 17).

⁴⁴ O alemão Wundt costuma ser reconhecido como o principal pioneiro na organização de um projeto de psicologia científica e independente, e de tê-la instituído como disciplina acadêmica formal. Para ele a psicologia era uma ciência intermediária entre as naturais e as culturais, em busca de explicar o sujeito em uma dimensão psicofísica (FIGUEIREDO; SANTI, 2014).

⁴⁵No desenrolar do desenvolvimento cultural do sujeito há a diferenciação de duas estruturas que se correlacionam. As primeiras, chamadas de primitivas (VYGOTSKI, 2012a, p.121), são um todo psicológico natural, determinado pelas peculiaridades biológicas do psiquismo. As segundas “nascem durante o processo do desenvolvimento cultural” (*Ibidem*, p. 121) e são qualificadas nos textos de Vigotski como “superiores, enquanto representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior” (*Ibidem*, p. 121). Para Vigotski (2017) aquelas são “produto da evolução biológica” (*Ibidem*, p. 56), já essas são fruto “do desenvolvimento histórico do comportamento, que conservam sua história social específica” (*Ibidem*, p. 56).

⁴⁶ Em sua obra, Vigotski colocam-nas como sendo: atenção voluntária, imaginação criadora, memória lógica, vontade previsora (VYGOTSKI, 2012a, p. 19), pensamento verbal, formação de conceitos (VYGOTSKI, 2012a, p. 33), processos emocionais complexos (VYGOTSKI, 1987, p. 192), movimento (VYGOTSKI, 2017, p. 57 e p. 60), atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, formação de conceitos, livre arbítrio (VYGOTSKI, 1997, p. 187).

A tensão entre os processos orgânicos e os culturais de desenvolvimento colocava a psicologia como “um grandioso quadro atomístico do fracionado espírito humano” (VYGOTSKI, 2012a, p. 15) que só poderia ser resolvido pelas vias do materialismo histórico-dialético e do monismo spinozano. Inspirado por esses princípios, parte-se do pressuposto de que o todo (humano) não se origina mecanicamente por soma de partes isoladas, mas “que possui suas propriedades e qualidades peculiares, específicas, que não podem se deduzir do simples agrupamento de qualidades particulares” (*Ibidem*, p. 121) e que “o todo e as partes se desenvolvem de modo paralelo e conjunto” (*Ibidem*, p. 122).

Havia, portanto, um desmembramento mecânico do humano em seus aspectos biológicos e culturais e utilizavam apenas a fisiologia como lei geral para explicar os processos psicológicos, sem considerar a história e a cultura. Era urgente uma proposta científica que saísse do “cativeiro biológico da psicologia e passar ao terreno da psicologia histórica humana” (VYGOTSKIY, 2012a, p. 132). Por mais que se reconhecesse as dimensões sociais, essas eram entendidas como categorias naturais que poderiam ser decifradas a partir dos processos fisiológicos.

A grande crítica ao biologismo presente na psicologia estava em que “estudavam a criança e o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores *in abstracto*, à margem do seu meio social e cultural” (VYGOTSKY, 2012a, p. 22), e pela soma mecânica de elementos isolados, com a pujança de uns em detrimento de outros. Portanto, tratava-se de uma ciência a-social, metafísica e anti-histórica que ignorava como natureza e cultura incidem de formas distintas na constituição do comportamento dos humanos, apesar de formarem uma unidade – conforme será aprofundado mais à frente.

A problemática da relação natureza/cultura é colocada novamente em destaque nessa discussão sobre funções naturais/mediadas. Pino (1991, 2000, 2005) defende que toda a abordagem de Vigotski sobre essas questões rompe com a noção de dualismo, e propõe a sua superação ao definir que as funções naturais são incorporadas na história humana. Portanto, mais uma vez se ressalta que natureza e cultura não se opõem, mas se inter-relacionam dialeticamente. Assim, “toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história)” (VIGOTSKI, 2000, p. 23), ou seja, para se compreender o especificamente humano, torna-se necessária uma proposta de psicologia capaz de articular os dois planos de desenvolvimento: ontogenético, história pessoal, com o filogenético, história da espécie a que pertence.

Nesse cenário, interessava a Vigotski deslindar essas problemáticas que envolviam os processos de desenvolvimento das formas mediadas de conduta e que abarca dois grupos de fenômenos: a) o domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento (linguagem, escrita, cálculo, desenho etc.); e, b) o desenvolvimento das funções psicológicas mediadas. Para ele, o incômodo estava em que a psicologia “não conseguiu dominar a verdade inquestionável de que é preciso diferenciar duas linhas essencialmente diferentes no desenvolvimento psíquico da criança” (VYGOTSKI, 2012a, p. 29). O comportamento humano, nesses pressupostos, é o resultado de dois processos específicos que se entrecruzam na ontogênese: por um lado é um ato biológico-natural que conduziu ao surgimento do *homo sapiens* e, por outro, um processo de desenvolvimento histórico-cultural que culminou com a passagem do ser orgânico ao sujeito social.

A aplicação dessa premissa na esfinge que Vigotski buscava decifrar encontra-se na contradição de que o desenvolvimento das funções psicológicas mediadas “passa sem que se modifique o tipo biológico do homem, enquanto a mudança do tipo biológico é a base do tipo evolutivo do desenvolvimento” (VYGOTSKI, 2012a, p. 31). Para explicar essa assertiva, volta-se ao trabalho social e a necessidade do emprego de instrumentos⁴⁷ que substituíram o desenvolvimento dos órgãos naturais. O indivíduo não se encontra mais condicionado a estar no mundo partindo apenas da sua estrutura orgânica, suas ações são ampliadas de forma ilimitada: não possui garras, mas é capaz de criar a faca, não voa, porém, fabrica o avião. Aqui surge uma peculiaridade distintiva no comportamento do humano: a de que seu desenvolvimento cultural “se sobrepõe aos processos de crescimento e maturidade orgânica” (VYGOTSKI, 2012a, p. 36) e que “seu cérebro e sua mão estenderam de maneira infinita seu sistema de atividades, ou seja, o âmbito de alcance e possíveis formas e conduta” (VYGOTSKI, 2012a, p. 37). O humano torna-se capaz de transformar o processo de resolução de tarefas por uma base qualitativamente nova: consciente e historicizada – a partir do “domínio prévio de si mesmo e organização prévia do próprio comportamento” (VYGOTSKI, 2017, p. 43). Diferente dos outros animais, a partir da reestruturação do seu psiquismo, o indivíduo torna-se competente para planejar a ação, conservar e perpetuar os instrumentos e signos criados para as

⁴⁷ Vigotski intitula-os também de órgãos artificiais (VYGOTSKI, 2012a p. 31).

gerações futuras. Desloca-se da servil dependência ao campo visual imediato⁴⁸ e o que outrora eram atos diretos são substituídos por atos mediados. O sujeito deixa de ser escravo do campo visual e, ao planejar seu comportamento, “ao mobilizar e generalizar sua experiência anterior para organizar sua atividade futura, passa às operações ativas, espaçadas no tempo” (VYGOTSKI, 2017, p. 41).

Essa capacidade, engendrada pelo trabalho, de operar com signos⁴⁹ e instrumentos possibilita o advento das funções psicológicas mediadas, entendido como produto do desenvolvimento cultural da conduta e não apenas como um progresso natural ancorado na biologia. No seu processo de desenvolvimento histórico o humano torna-se capaz de modificar a sua conduta e transforma o que ora era inclinação natural em um comportamento essencialmente cultural. “A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (VYGOTSKI, 2012a, p. 34). Essas novas formas de comportamento surgem apoiadas em determinadas premissas biológicas que são superadas, pois o aparato fisiológico não é mais um limite em si mesmo, tampouco um destino adaptativo. É importante sinalizar que apesar de o desenvolvimento cultural se sobrepôr ao desenvolvimento orgânico, esses formam um todo que “somente pela abstração podemos diferenciar alguns processos de outros” (VYGOTSKI, 2012a, p. 36) e que “a velha etapa não desaparece quando nasce a nova, mas é superada por ela, é dialeticamente negada por ela, se transporta a ela e existe nela” (VIGOTSKI, 1987, p. 145).

Ao ser regida por funções mediadas, a experiência do humano no mundo – nas relações existentes entre o comportamento e os fenômenos externos – é redimensionada, pois entre o estímulo que dirige a conduta e a reação do sujeito, aparece um “novo membro intermediário” (VYGOTSKI, 2012a, p. 122) que faz com que a operação se constitua como um ato mediado. Esses estímulos são de duas ordens: estímulos-objetos⁵⁰

⁴⁸ Diferente dos demais animais o humano encontra-se capaz de conduzir de forma independente e ativa sua atenção “ao reconstruir sua percepção, liberando com isso um altíssimo grau de sua subordinação à estrutura do campo visual de que dispõe” (VYGOTSKI, 2017, p. 52)

⁴⁹ O signo ocupa lugar de destaque nas teorizações de Vigotski (2017) sobre as funções psicológicas mediadas e afirma que, a sua operacionalização e utilização, é o “momento central e principal na organização de qualquer função psíquica superior” (p. 67). Mas sempre é importante recordar que nossas premissas se assentam em interpretações dialéticas e que, por mais que o instrumento, meio responsável pela modificação da natureza, tenha uma ação externa, é somente em uma dimensão simbólica que seu uso ganha significação. Essa interpretação é referendada por Vigotski (2017) ao defender que a operação com signos “o traço comum a todas as funções psíquicas (inclusive o emprego de instrumentos)” (p. 67).

⁵⁰ Em Vigotski (2012a) há a utilização do termo estímulo-objeto para se referir às ferramentas-instrumentos e estímulos-meios para se referir ao signo. Já em Vigotski (1987) utiliza-se os termos “ferramentas ou

(instrumentos) e estímulos-meios (signos) que “cada um deles orienta e dirige a seu modo – de acordo com suas correlações – a conduta” (VYGOTSKI, 2012a, p. 123). Ao construir suas novas formas de ação, inaugura-se um tipo especial de desenvolvimento totalmente novo na história do comportamento, que proporciona ao sujeito começar a operar com modelos mentais. Isso possibilita, por exemplo, guiar estrategicamente uma guerra por meio de um mapa ou, dito de outro modo, “faz tudo quanto está relacionado com a sua conduta com o emprego de meios artificiais do pensamento, com o desenvolvimento social da conduta e, em particular, com a utilização de signos” (*Ibidem*, p. 130).

Pino (2000, 2005) parte desta premissa ao defender que o uso de instrumentos e das atividades com signos são dois processos que mantêm relações estruturais e genéticas e que, por mais que tenham especificidades, não podem ser tratados como categorias distintas e independentes, pois é da união desses dois sistemas (dupla mediação), que se constitui a especificidade do humano. Por meio da mediação técnica (instrumento) o indivíduo é capaz de dar uma nova forma a natureza e, só por meio da semiótica (signo), obtém a significação da ação.

Assim, a conduta do indivíduo se organiza a partir de um conjunto de recursos artificiais, dirigidos até o domínio de processos psicológicos próprios. “As ferramentas psicológicas são formações artificiais; são sociais por sua natureza e não dispositivos orgânicos ou individuais” (VIGOTSKI, 1987, p. 182) sendo seu principal objetivo governar e organizar os processos humanos de atuação de forma consciente⁵¹, assim como a ferramenta se orienta a governar as ações sobre a natureza. O signo, orientado para a atuação e ação do psiquismo, transforma o transcurso e toda a estrutura das funções psicológicas mediadas analogamente a transformação que a ferramenta permite na realização das funções laborais. Em outras palavras, o signo “recria ou redistribui toda a

instrumentos psicológicos” (p. 182), para se referir ao signo e, a técnica, para se referir aos instrumentos (de trabalho). São exemplos de signos: “o idioma, as diferentes formas de numeração e do cálculo; os recursos mnemotécnicos; a simbologia algébrica; as obras de arte; as escrituras; os esquemas, os diagramas, os mapas, os desenhos, todas as formas possíveis de signos convencionais etc.” (p. 182). O autor alerta que os signos – por sua função de ampliar incomensuravelmente as possibilidades de atuação humana – devem ser “acessíveis para as massas” (p. 186) ou seja, o conhecimento historicamente acumulado deve ter seu acesso democratizado e universalizado a todo o gênero humano.

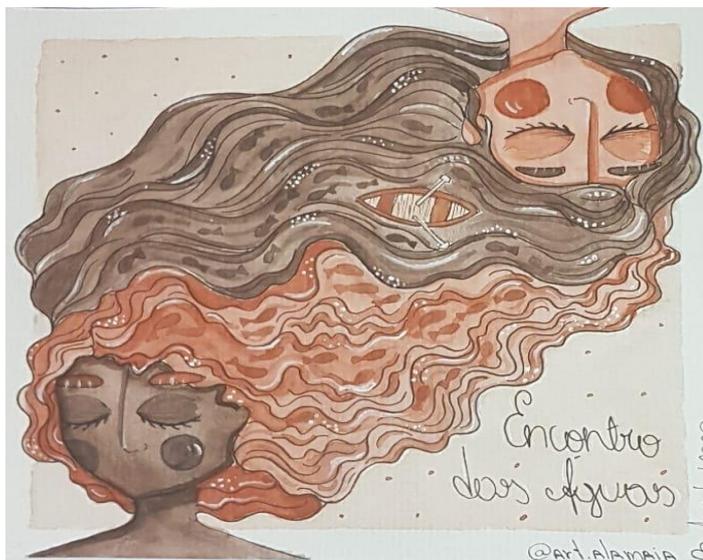
⁵¹ O signo pode ser considerado um estímulo que influi sobre o comportamento de forma consciente: “o signo é, por regra geral, um estímulo auxiliar externo, um meio de autoestimulação” (VYGOTSKI, 2017, p. 21). Porém, é importante demarcar que “nem todo estímulo é uma ferramenta” (VIGOTSKI, 1987, p. 186). Nessa mesma linha, Pino (2000) chama a atenção que todo signo dispõe de um elemento material da ordem do sensível (som, imagem, toque etc.) “que é justamente o que permite servir de sinal de alguma coisa para alguém” (p. 57).

estrutura de atuação, exatamente igual a ferramenta técnica recria toda a estrutura das operações laborais” (*Ibidem*, p. 185). O domínio do signo “eleva sempre a função dada ao grau superior, aumenta e amplia sua atividade e recria sua estrutura e mecanismos” (VIGOTSKI, 1987, p. 188) e, ao operar por meio dele, proporciona-se ao sujeito um tipo de relação que deixa de ser iminente direta e passa a ser mediada. Nos trabalhos de Vigotski é possível perceber sua preocupação em demonstrar que existem descontinuidades e continuidades entre o estímulo natural e o cultural (signo). O primeiro traduz a relação imediata e direta do organismo com a natureza (o barulho do trovão guia o seu comportamento em busca de abrigo, por exemplo), já o segundo permite uma relação indireta e mediada – tal qual o instrumento se interpõe na relação do homem com a natureza, mas diferentemente deste não age sobre coisas, mas sobre pessoas (outros e a si) (PINO, 2000).

Vigotski (2017) explica que entre a *capa natural pura* do funcionamento biológico dos processos psicológicos e a *capa superior* das formas mediadas de comportamento existe um enorme campo de sistemas psicológicos transitórios: “entre o natural e o cultural na história do comportamento existe o campo do primitivo” (VYGOTSKI, 2017, p. 74). O signo surge como resultado de um complexo processo de desenvolvimento que “reforma radicalmente as funções elementares sobre a base do emprego de signos como meio de organização do comportamento” (*Ibidem*, p. 57) e no começo deste existem “formas transitórias mistas” (*Ibidem*, p. 76) que “combinam o natural e o cultural no comportamento da criança” (*Ibidem*, 2017. p. 19) chamada de etapa do primitivismo infantil.

Pino (2018), na tentativa de deslindar e ilustrar a maneira como ocorre o *encontro* das funções naturais (biológicas) com as funções mediadas (culturais), faz uso da metáfora do encontro das águas. “Aquelas formando o rio da vida construído pela natureza, estas formando o rio do simbólico, inventado pelo homem” (*Ibidem*, p. 232). No Brasil esse evento é comum em Manaus na confluência do Rio Negro com o Solimões que, ao se encontrarem, inicialmente, não se misturam e mantêm suas peculiaridades (coloração, pH, densidade, biodiversidade), mas, depois de um percurso apartados, unem-se e formam um novo, o Rio Amazonas. Transpondo esse episódio para o estudo das funções mentais, com os limites típicos da metáfora, é possível dizer que “os rios da vida e do simbólico mesclam-se para dar origem a um novo rio que, sem perder suas características da vida, torna-se uma forma diferente de vida. A vida e o simbólico fundem-se, sem se confundir-se, para constituir a vida humana” (*Ibidem*, p. 232).

Imagem 03 - Representação da metáfora do encontro das águas



FONTE: Elaborada por Maialu Marques para esta tese

Vygotski explica essas questões (da história do desenvolvimento das funções mediadas e sua conexão genética com as formas naturais de comportamento) pelo que denomina de história natural dos signos, ao demonstrar que nas formas culturais de comportamento existem as formas naturais e que nunca é importante deixar de sinalizar que “as formas inferiores não se aniquilam, mas se incluem na superior e continuam existindo nela como instância dominada” (VYGOTSKI, 2012a, p. 129) sendo “a origem das superiores” (VYGOTSKI, 2012a, p. 130). Ou ainda: “As formas naturais continuam existindo dentro das culturais” (VYGOTSKI, 2012a, p. 132), “na ontogênese, ambas as linhas de desenvolvimento estão entrelaçadas de forma complicada” (VYGOTSKI, 2017, p. 63) e “a tese de que as mais complexas formações psíquicas procedem das inferiores através do desenvolvimento” (*Ibidem*, 2017, p. 75).

Destaca-se que as funções psicológicas mediadas não são um segundo plano natural das biológicas, mas constituem “novos sistemas psicológicos que incluem um complicado entrelaçamento de funções elementares” (VYGOTSKI, 2017, p. 64). Ao formar um novo sistema, o psiquismo passa a ser guiado por outras leis e estabelece novas relações funcionais em que as funções mediadas se orientam como uma “unidade de ordem superior” em uma “combinação singular” (*Ibidem*, p. 64) com as naturais. Assim, as funções mediadas não coexistem com as naturais, nem estão por cima delas (ou as sobrepõem): “na realidade, as primeiras penetram até tal extremo nas inferiores e reformam tudo, inclusive as capas mais profundas do comportamento” (VYGOTSKI,

2017, p. 65) formando um novo conjunto estrutural. “Toda forma superior de conduta é impossível sem as inferiores, mas a existência das inferiores ou acessórias não esgota a essência da superior” (VYGOTSKI, 2012a, p. 119).

Toda a discussão que é travada aqui sobre as relações estabelecidas entre as funções mediadas e as naturais remetem ao conceito de superação dialética, tão caro ao marxismo. Nessa concepção existe a negação de uma determinada realidade (funções naturais), a conservação de algo de essencial que existe no dado negado, e a sua elevação a um nível complexo (funções mediadas).

Para Konder (2008), o movimento da história é sempre marcado pela superação dialética; “em todas as grandes mudanças há uma negação, mas, ao mesmo tempo, uma preservação (e uma elevação em nível superior) daquilo que tinha sido estabelecido antes. Mudanças e permanências são categorias reflexivas, isto é, uma não pode ser pensada sem a outra” (p. 52). Aqui também pode-se evocar a lei da dialética sobre a interpenetração de contrários (ou princípio da contradição) em que, conforme explica Gadotti (1990), a transformação das coisas só é possível porque na sua essência coexistem forças que tendem, simultaneamente, a oposição e unidade. Ou seja, “os elementos contraditórios coexistem numa realidade estruturada, um não podendo existir sem o outro, a burguesia e o proletariado, por exemplo” (p. 26).

Vigotski estabelece que “na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado” (VYGOTSKI, 2012a, p. 36). A partir de uma defesa de que o natural se historiciza, ou seja, ganha significação, o autor estabelece um enfoque integral⁵² para a personalidade, portanto, inaugura um olhar dialético para a até então cisão, ou sobreposição, das dimensões biológicas e culturais e defende que toda a peculiaridade da passagem do ser orgânico ao sujeito social “consiste em que um sistema não substitui simplesmente o outro, mas ambos os sistemas se desenvolvem conjunta e simultaneamente” (VYGOTSKI, 2012a, p. 38), mesmo sendo essencialmente distintos. A diferença aqui para a velha psicologia consiste em que para essa não havia diferenças claras entre os processos fisiológicos e culturais, e que este era um desdobramento natural daquele. O novo trazido por Vigotski, apoiado em uma concepção de primazia do todo, consiste em que “o desenvolvimento da criança constitui uma unidade dialética de duas

⁵² Aqui, mais uma vez, percebemos a influência das leis da dialética nos escritos de Vigotski, em especial da totalidade. Conforme estabelece Gadotti (1990), o princípio da totalidade é essencial para o marxismo, pois na natureza as coisas estão ligadas entre si, condicionando-se de forma recíproca.

linhas essencialmente diferentes no princípio⁵³” (VYGOTSKI, 2012a, p. 39). Ou seja, “para que se desenvolvam as funções superiores de conduta, deve dar-se, como premissa, certo grau de maturidade biológica, uma determinada estrutura” (VYGOTSKI, 2012a, p. 40). Em síntese, Vigotski buscava fundar uma “psicologia dos processos íntegros” (VYGOTSKI, 2012a, p. 98) em oposição ao caráter fragmentário, mecânico e dualista que se apresentava. Assim, a grande defesa de Vigotski era a de que “a linha da formação biológica dos processos elementares e da formação sociocultural das funções psíquicas superiores, de cuja inter-relação surge da história real do comportamento infantil” (VYGOTSKI, 2017, p. 73).

O foco da proposta de Psicologia de Vigotski é, portanto, a integralidade⁵⁴ do humano em seus aspectos biológicos e culturais: “em verdade, é impossível entender o funcionamento de qualquer aparelho nervoso sem a pessoa” (VIGOTSKI, 2000, p. 32). Para ele não bastava apenas dominar a fisiologia dos processos nervosos para se compreender o psiquismo, mas, atrelado a isso, estudar as condições reais de existência dos indivíduos em todos os dramas e idiossincrasias que a constituem. Sem a pessoa como um todo único, portanto, é impossível explicar o funcionamento da atividade consciente, pois “a pessoa dirige seu cérebro, e não o cérebro a pessoa” (*Ibidem*, p. 38). No indivíduo se fundem, dentro de um mesmo sistema, o cérebro e sua operacionalização racional “em um ser único, estão unidos o telefone e a telefonista, isto é – o aparelho e o manejo dele pelo homem” (VIGOTSKI, 2000, p. 31). Nesses termos, há um total redimensionamento das práticas psicológicas, pedagógicas e médicas que tendem a fracionar os sujeitos ou reduzi-los a uma dimensão essencialmente patológica, pois “não só é importante saber que doença uma pessoa tem, mas que pessoa tem determinada doença” (VIGOTSKI, 1997, p. 134).

⁵³ As apropriações contemporâneas que reverberam Vigotski como autor que desconsiderava o biológico partem de leituras pouco atentas e análises enviesadas e pouco fiéis à teoria, pois “para nosso estudo tem importância, e não pouca, o fundo biológico no qual transcorre o desenvolvimento da criança” (VYGOTSKI, 2012a, p. 39-40). O autor dedica-se majoritariamente às discussões sobre os impactos das dimensões sociais e culturais no desenvolvimento, é fato, pois havia a necessidade de fomentar inéditas teorizações nesse campo, até então inexplorado pela psicologia.

⁵⁴ Vladimir Maiakóvski, o poeta da Revolução, parece ter compreendido essa premissa quando escreve: “Doravante, eu o sei e qualquer um o sabe./ O coração tem domicílio no peito./ Comigo a anatomia enlouqueceu./ -Sou todo coração./ Em todas as partes pulsa”. Na mesma linha o latino Eduardo Galeano sentença: “Para que alguém escreve, se não para juntar seus pedaços? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquartera: nos ensina a divorciar alma e corpo, razão e coração”.

Apoiado nesses pressupostos, de uma psicologia da pessoa concreta e integral, Vigotski foge aos dualismos e cisões tão presentes em modelos de ciências cartesianas. Ainda sobre a relação entre os planos natural e cultural ele explica que em condições típicas essas duas formas de desenvolvimento – qualitativamente distintas e singulares – estão “estritamente fusionados” (VYGOTSKI, 2012a, p. 36) “entrelaçadas” (*Ibidem*, p. 41), ou seja, ambos os planos coincidem e se “amalgamam” (*Ibidem*, p. 36) em uma “síntese complexa” (*Ibidem*, p. 40) – também entendida como “conexão genética” (VYGOTSKI, 2017, p. 74) que conserva suas propriedades particulares.

A partir dessas defesas, Vigotski (2012a) afirma que as diversas formas como se entrecruzam os dois processos determinam a peculiaridade de cada etapa do desenvolvimento. Quando o desenvolvimento de uma das linhas não é suficiente, a fusão de ambos os sistemas é inadequada, “se desloca, se desvia” (VYGOTSKI, 2012a) e isso pode ser observado na criança com deficiência⁵⁵ em que “ambos os planos de desenvolvimento tentam divergir em maior ou menor grau” (*Ibidem*, p. 4) e “ambas as linhas não coincidem, divergem, não compõem um processo unido, único” (*Ibidem*, p. 45). A cultura acumulada pela humanidade (signos, instrumentos, instituições etc.) estruturou-se a partir de um tipo biológico humano considerado hegemônico – sem deficiência. A utilização das ferramentas, no seu desenho funcional, e a operação com signos “pressupõe, em qualidade da premissa indispensável, a existência dos órgãos e funções específicos do ser humano” (*Ibidem*, p. 41).

Essa dificuldade orgânica da criança com deficiência de inserir-se e apropriar-se da cultura não é lida por Vigotski como um destino fatalista que relega ao sujeito um desenvolvimento inferior. Ao contrário, é a partir do obstáculo que se originam formas especiais de comportamento criadas pela cultura que “vem a ser como a continuação cultural das funções psicofisiológicas naturais, semelhante à forma de como às ferramentas são as prolongações dos órgãos” (*Ibidem*, p. 42), chamadas de vias colaterais/alternativas de desenvolvimento que ganham sua materialidade na cultural, conforme aprofundaremos no próximo item.

O que foi demonstrado até aqui é que a operação com signos, que constitui a base das formas tipicamente humanas, reestrutura as funções psíquicas e suas relações estruturais. Se os processos naturais são regidos por reações imediatas, os culturais se

⁵⁵ Essas peculiaridades nas conexões também são percebidas nos casos patológicos. Vigotski (2017) explica que quando as funções psicológicas mediadas se descompõem, como no caso da afasia, por exemplo, “se destrói em primeiro lugar a conexão entre as funções simbólicas e naturais” (p. 65).

configuram com a utilização de estímulos que atuam de “forma mediada (signos) devido ao qual seu caráter ser indireto” (VIGOTSKI, 2017, p. 56) ou ainda “emprego de estímulos-médios – signos – e devido a isso tem um caráter indireto (mediato)” (*Ibidem*, p. 61). O signo, portanto, tem importância decisiva para o desenvolvimento das funções psicológicas mediadas que incorporam formas simbólicas de atividade, tais como a leitura, a linguagem, a escrita, o cálculo etc. Esses são considerados formas especiais de comportamento⁵⁶ que se originam ao longo do desenvolvimento sociocultural e, diferentemente das funções psicológicas mediadas, que se internalizam, aqueles “formam a linha externa de evolução da atividade simbólica” (VYGOTSKI, 2017, p. 57).

A operação com signos possibilita que o comportamento do homem passe de natural a mediado. Para explicar essa premissa utilizaremos a função memória⁵⁷ que se expande completamente a partir da utilização de signos externos (como uma fotografia, um nó, uma agenda etc.). Se antes era limitada por se vincular a impressão imediata, agora eleva-se ao utilizar meios autoestimulantes que começam a ser utilizados como “agentes ativos que dirigem de fora do processo psíquico” (VYGOTSKI, 2007, p. 68). Ou seja: o sujeito não resolve mais a tarefa de forma imediata e a partir dos limites impostos por sua natureza, mas recorre a meios exteriores criando “estímulos artificiais” (*Ibidem*, p. 69) que não são dirigidos a outras pessoas, “mas a ele mesmo e permitem realizar a recordação com ajuda de um signo externo” (*Ibidem*, p. 69). Assim, a transição das operações utilizando signos não apenas faz com que o sujeito passe a dispor de “processos psíquicos de alta complexidade” (*Ibidem*, p. 69), mas que abandona a limitada ação da história natural e expande-se a partir de formações históricas de comportamento.

Nesses termos, para a Teoria Histórico-Cultural uma das vias fundamentais de desenvolvimento cultural encontra-se na imitação, que em uma análise simplista pode ser lida como uma mera reprodução duplicada. Porém, entende-se que a imitação é impregnada de um viés criador e não se aproxima de um transladar literal e mecânico e, se assim o fosse, seria totalmente limitada e não se vincularia às necessidades dos indivíduos de inserção na cultura, pois “as impressões externas sobre o ambiente

⁵⁶ Vigotski (2017) também utiliza o termo “processos simbólicos de segundo grau” (p. 59) e “formas simbólicas de atividades” (p. 60).

⁵⁷ Para Vigotski (2017), é errôneo pensar que a ação mediada com a ajuda de certos signos externos (como nos exemplos que demos) “é a forma eterna das funções psíquicas superiores” (p. 77). Com a complexificação do psiquismo o nó, por exemplo, se torna um recurso acessório para a lembrança, pois a consciência agora é capaz de operar a partir de signos internos. “Em etapas posteriores de desenvolvimento, a ação mediada externa deixa de ser a única operação cuja ajuda resolvem os mecanismos psicológicos superiores as tarefas que têm planejado” (*Ibidem*, p. 77). “Ser exteriormente mediato passa a ser internamente” (p. 78) fazendo parte do seu patrimônio psicológico.

circundante são hauridas e concretizam-se pela criança por meio da imitação” (VIGOTSKI, 2009, p. 97).

Ao tentar imitar determinada ação na tentativa de incorporar os modos de comportamento humano, por exemplo, a criança age de forma deliberada, reelabora e a incrementa a partir de sua leitura, agregando sempre algo novo e autoral. Dessa forma, o processo de imitação pressupõe “uma determinada compreensão do significado da ação do outro. De fato, a criança que não sabe compreender, não saberá imitar o adulto que escreve” (VYGOTSKI, 2012a, p. 137), por exemplo. O autor, ao analisar a história do desenvolvimento psicológico, sinaliza que o bebê humano, desde os primeiros dias após o nascimento, se adapta ao meio com a ajuda de pessoas que o rodeiam e que, paulatinamente, vão inserindo-o nos processos sociais. “A transição da senda biológica de desenvolvimento à social constitui o elo central no processo da evolução” (VYGOTSKI, 2017, p. 35) – sendo essa premissa a principal para se entender a história do comportamento em que “o caminho através de outra pessoa é a via central” (*Ibidem*, p. 35).

A imitação encontra-se intimamente vinculada à brincadeira infantil, sendo ela “o principal caminho de desenvolvimento cultural da criança e, em particular, de desenvolvimento da sua atividade simbólica” (VYGOTSKI, 2017, p. 19). A base para a composição da brincadeira são os elementos da experiência anterior, em que as crianças “acabam reproduzindo muito do que viram” (VIGOTSKI, 2009, p. 17), porém não como uma cópia-recordação, mas como uma “reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (*Ibidem*, p. 17). Por meio de combinações de elementos já experienciados, a criança é capaz de construir uma nova realidade ficcional baseada em seus desejos e afetos e “é essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação” (*Ibidem*, p. 17). A imitação, portanto, é fundamental para o desenvolvimento psíquico, pois “a criança domina um e outro processo de conduta seguindo o exemplo como o adulto domina esse processo” (VYGOTSKI, 2012a, p. 337). A criança, ao incluir de forma consciente as ações de outra pessoa em suas intenções de resolução de tarefas, por exemplo, “não só começa a planejar sua atividade na cabeça, mas a organiza no comportamento” (VYGOTSKI, 2017, p. 36). Nesses termos, o processo de inserção na cultura não passa apenas pela socialização dos “objetos, mas também os atos” (*Ibidem*, p. 36).

Essas discussões inevitavelmente culminam na lei do desenvolvimento do signo e sua inter-relação com a regulação da conduta. Ao operar por meio dela proporciona-se ao

sujeito um tipo de relação que, conforme já foi dito, deixa de ser iminente direta e passa a ser mediada. Sua premissa fundamental consiste que a criança, ao longo do seu processo de desenvolvimento, “começa a aplicar a sua pessoa as mesmas formas de comportamento que, ao princípio, outros aplicavam com respeito a ele” (VYGOTSKI, 2012a, p. 146) e “me relaciono comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo” (*Ibidem*, p. 147), ou seja, ao assimilar as formas sociais de conduta, a criança, por meio de uma inserção ativa na cultura, a transfere para si. Nessa conjuntura o signo foi, em princípio, um meio de comunicação (social e externo) entre as pessoas e só depois passou a ser um mecanismo de regulação da conduta. Assim, pode-se dizer que as funções tipicamente humanas foram, antes de mais nada, relações materiais e reais entre as pessoas.

Para aprofundar nessas questões recorre-se a outro exemplo: o gesto de apontar⁵⁸, qualificado por Vigotski (2012a) como “a base primitiva de todas as formas superiores do comportamento” (p. 149). Inicialmente essa ação feita pelo bebê ao tentar pegar um objeto que perceptualmente lhe chama a atenção, é um *gesto em si*, que por meio do movimento assinala objetivamente o que intenta pegar-conseguir. Porém, na maioria das vezes, na cultura esse gesto ganha interpretação dos pares e a situação se modifica convertendo-se em *gesto para o outro*. O fracasso da criança em não conseguir pegar o objeto, mesmo com as sinalizações de vontade materializadas no corpo, produz uma reação no outro (pais, cuidadores etc.) que conferem sentido a situação. “Somente mais tarde, por causa da relação que a criança faz do seu fracassado movimento com toda a situação objetiva, ela mesma começa a considerar seu movimento como uma indicação” (VYGOTSKY, 2012a, p. 149).

Inspirado por essa situação, Vigotski (2000) estabelece uma lei geral em que aquilo inicialmente utilizado como meio de influência sobre os outros, posteriormente passa a ser sobre si: “todo o desenvolvimento cultural passa por 3 estágios: em si, para os outros, para si” (p. 24). Essa premissa, quando aplicada a explicação do gesto de apontar, mostra efetivamente que, aquilo antes estabelecido como relação entre pessoas converte-se⁵⁹ em função mental, pois há uma modificação do próprio movimento, que deixa de ser

⁵⁸ Vigotski (2012a) também o nomina de gesto indicativo e explica que, no bebê, “no princípio predominam os movimentos de pressão; o fracasso desses movimentos deixa a mão estendida até o objeto necessário. Nasce o gesto indicativo, o primeiro precursor da linguagem humana. Sua função é a de sinalizar, chamar a atenção” (p. 336).

⁵⁹ Nas traduções espanholas é comum a utilização dos termos *transferência*, *conversão*, *interiorização* ou *enraizamento* para a referência a esse processo – “função se *enraíza*, ou seja, passa para o interior” (VYGOTSKI, 2017, p. 20); “ao *converter* em individuais” (*Ibidem*, p. 21); “antes de *se interiorizar* definitivamente” (*Ibidem*, p. 22); “atividade social *movida* para o interior do sujeito” (*Ibidem*, p. 41). Nesta tese empregaremos o termo *conversão*, apoiados nos argumentos de Pino (2000), salvo em citações literais.

dirigido unicamente ao objeto e passa a ser orientado ao outro. Portanto, assume a função de meio de relação ao torna-se um *gesto para si* (que orienta e regula a conduta do bebê). Em resumo: “um movimento de agarrar malsucedido, direcionado para um objeto e que marca a ação; depois a mãe entende-o como indicação; depois a criança começa a indicar” (VIGOTSKI, 2000, p. 24).

O que transforma o movimento em gesto indicativo é a significação que o outro lhe atribui, “internalizar o caráter do gesto (signo) que esse movimento adquire pela mediação do outro é descobrir e tornar sua (apropriar-se) a significação que este dá a esse movimento” (PINO, 1992, p. 321). Ainda sobre isso, sintetiza Wallon (1986): “o recém-nascido é um ser cuja totalidade das reações necessita ser completada, compensada, interpretada. Incapaz de efetuar algo por si próprio, ele é manipulado pelo outro e é, nos movimentos desse outro, que suas primeiras atitudes tomarão forma” (*Ibidem*, p. 161). O horizonte do desenvolvimento, portanto, se concretiza na progressiva inserção da criança no universo do simbólico, que é definidora da condição humana.

Nessa circunstância, a criança é a última a tomar consciência do seu gesto que de movimento indiscriminado, ao passar pela significação do outro, torna-se um meio consciente de ação sobre o ambiente. “O gesto indicativo começa a sinalizar pelo movimento que compreendem os demais; somente mais tarde se converte em indicativo para a própria criança” (VYGOTSKI, 2012a, p. 149). Para Vigotski, o gesto indicativo é emblemático, pois sintetiza todo o processo de formação da personalidade que “vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais” (*Ibidem*, p. 149). Nesses pressupostos, nunca é tanto reafirmar que para a Teoria Histórico-Cultural “passamos a ser nós através de outros” (*Ibidem*, p. 149) e que “a personalidade é o social em nós” (*Ibidem*, p. 337), ou ainda, “através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo de desenvolvimento consiste exatamente nisso” (VIGOTSKI, 2000, p. 24).

Para ele, conversão é a palavra mais adequada, pois: 1) na física refere-se à mudança de um corpo de um estado a outro (conversão de sólido a líquido); e, 2) no uso comum designa mudanças extremas que uma pessoa pode passar no campo das ideias (conversão a uma religião, a posições políticas etc.). Em ambas as acepções há a emergência de um novo a partir de algo que, na essência, continua o mesmo, porém qualitativamente diferente (a água não deixa de ser água quando passa do estado líquido ao gasoso, mas há uma radical mudança em sua estrutura). “A conversão implica uma diferença de uma semelhança” (*Ibidem*, p. 68), pois, ao internalizar as relações sociais, há uma conversão das relações físicas entre pessoas para a esfera privada-individual do sujeito. Na interpretação de Pino (2000), esse processo implica (ao mesmo tempo) mudanças de estado – mundo público para o mundo privado – e de sentido – processo de significação das relações sociais para o indivíduo.

Essa centralidade do outro e do encontro assumida pela Teoria Histórico-Cultural pode ser lida como uma influência da filosofia de Spinoza (2015), ao afirmar que: “dois indivíduos de natureza inteiramente igual se juntam, eles compõem um indivíduo duas vezes mais potente do que cada um deles considerado separadamente. Portanto, nada é mais útil ao homem do que o próprio homem” (p. 169).

Assim, é inegável o argumento de que “toda função psíquica superior passa inevitavelmente por uma etapa externa de desenvolvimento, porque a função, a princípio, é social” (VYGOTSKI, 2012a, p. 150), ou seja, a função primeiro “constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças – depois constitui-se como função psicológica da personalidade” (VIGOTSKI, 2000, p. 29). Podemos afirmar, portanto, que as funções mediadas, antes de constituírem o sujeito, de lhe pertencerem enquanto propriedade psicológica, foram externa-sociais, uma relação social entre pessoas que, antes de tornar-se um meio de *influência sobre si* (intrapicológica), foi um meio de *influência sobre outros* (interpsicológica).

Nestas premissas, Vigotski (2000, 2012a, 2017) formula a lei geral do desenvolvimento cultural ao entender que toda função se orienta em dois planos, aparece *em cena* duas vezes: “primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria interpsíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” (VYGOTSKI, 2012a, p. 150). Nesses termos, toda função psicológica mediada é uma relação social interiorizada, um acontecimento social, translada ao interior e convertida em funções da personalidade como meio para dominar o próprio comportamento, pois “a forma superior de comportamento existe sempre onde se dominam os processos do comportamento próprio” (VYGOTSKI, 2017, p. 92). Destarte, a história das funções psicológicas mediadas manifesta-se como “a história da transformação dos meios de comportamento social em meios de organização psicológica individual” (VYGOTSKI, 2017, p. 62).

Essa proposição encontra sua base epistêmica nas elaborações de Marx (1987), que, na sexta tese contra Feuerbach, defende que “a essência humana não é o abstrato residindo no indivíduo único. Em sua efetividade é o conjunto das relações sociais” (p. 162). Vigotski apropria-se desta premissa e estabelece que o psiquismo é “conjunto das relações sociais transferidas para dentro” (VIGOTSKI, 2000, p. 34). É notório que estas defesas de Vigotski estão intimamente relacionadas ao marxismo, e na tentativa do autor

de inaugurar “O Capital”⁶⁰ da ciência psicológica, pois, conforme estabelecido por Marx e Engels (2009), “são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos de seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência⁶¹” (p. 32). Esses argumentos reforçam que o intento teórico-político de Vigotski de consolidar uma proposta de psicologia marxista efetivasse na Teoria Histórico-Cultural. O autor nitidamente se apropria das contribuições de Marx e Engels voltadas a ciência política e a filosofia para explicar o funcionamento psicológico do humano. “Não quero receber de lambuja, pescando aqui e ali algumas citações, o que é psique, o que desejo é aprender na globalidade do método de Marx como se constrói a ciência, como focar a análise da psique” (VIGOTSKI, 1996, p. 395).

O princípio da totalidade, de inspiração marxista, também é percebido nos escritos e defesas de Vigotski. Por mais que se faça abstrações e separações didáticas sobre as funções mediadas e o desenvolvimento cultural, em uma tentativa de trabalhar as especificidades dos elementos que a compõem, “a personalidade se desenvolve como um todo” (VYGOTSKI, 2012a, p. 329) em uma integralidade concreta, pois “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, a unidade do diverso” (MARX, 2008, p. 258). Todos os traços que compõem o psiquismo se desenvolvem em um processo de estreita interação e interconexões em que “avançam juntas e se apoiam reciprocamente por todos os meios” (VYGOTSKI, 2012a, p. 329) rumo ao domínio do próprio comportamento – “mas a premissa imprescindível para esse domínio é a formação da personalidade” (*Ibidem*, p. 329). Em uma concepção dialética de psicologia “o desenvolvimento de cada função específica se deriva do desenvolvimento global da personalidade” (*Ibidem*, p. 329).

As formas mediadas de comportamento – que se organizam originalmente como formas exteriores de conduta apoiadas no signo externo – não são um processo causal nem surgem como continuação direta dos processos elementares, mas “constituem um procedimento social de comportamento” (VYGOTSKI, 2017, p. 78). A conversão dos processos sociais de comportamento ao interior das formas conscientes da conduta não

⁶⁰ “A Psicologia precisa de seu Capital — seus conceitos de classe, base, valor etc. — com os quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto” (VIGOTSKI, 1996, p. 393).

⁶¹ Essa defesa é encontrada na teoria de Wallon, que também se filia ao materialismo histórico-dialético: “A consciência não é uma célula individual que deve abrir-se um dia sobre o corpo social; é o resultado da pressão exercida pelas exigências da vida em sociedade” (WALLON, 1986,160).

se trata de um processo mecânico, passivo e automático, mas se relacionam a uma mudança de estrutura e operação. Assim, o que outrora era operação externa com o signo – “um determinado procedimento cultural de dominar a si mesmo de fora” (*Ibidem*, p. 80) –, transforma-se em uma capa psicológica nova – “incomparavelmente mais elevado pela sua composição e por sua gênese psicológico-cultural” (*Ibidem*, p. 80). Nessa linha, Pino (2000) explica que o processo de conversão não é automático e nem marcado pela recepção apática do sujeito em um modelo de determinismo cultural, pois entende-se que “o mais básico consiste em que a pessoa não somente se desenvolve, mas também constrói a si mesmo” (VIGOTSKI, 2000, p. 33).

Para a Teoria Histórico-Cultural, o psiquismo é “algo dinâmico, que está sempre se (re)fazendo em um perpetuo movimento” (PINO, 2000, p. 70). As formas de sentir, agir, pensar, imaginar etc. não são dados apriorísticos, fixos à disposição do indivíduo e que pairam na cultura de forma metafísica, mas se relacionam às condições concretas de vida e sociabilidade. Essas, por seu caráter semiótico, são produzidas e, mesmo quando já convertidas ao interior e compoendo o capital psíquico do sujeito, precisam ser reorganizadas funcionalmente a cada imposição/demanda do mundo social ao requerer novas formas de pensar, sentir, lembrar etc. As funções não são entes invariáveis no desenvolvimento da criança, mas realizam uma complicada transformação durante o processo de desenvolvimento que “alteram sua estrutura interna” (VYGOTSKI, 2017, p. 51) e estabelecem “novas relações funcionais” (*Ibidem*, p. 51).

Esse traslado das operações psíquicas para dentro, “essa interiorização das funções psíquicas superiores, relacionado com novas mudanças na sua estrutura, denominamos processo de enraizamento” (VYGOTSKI, 2017, p. 78), e pode ser interpretado, à primeira vista, a partir da existência de dois espaços-tempos distintos e opostos. Em contraposição a essa ideia de externo e interno, tão presente nas interpretações contemporâneas da obra de Vigotski, que referenda um dualismo mecanicista inexistente em sua obra, Pino (1992), em busca de uma precisão teórica vocabular, propõe uma nova interpretação. O autor inclui as categorias de público e privado, em substituição daquelas, na tentativa de estabelecer uma análise dialética. A categorização proposta por Pino (1992), apesar de uma pretensa oposição intrínseca, se inter-relaciona e frequentemente se “interpretaram criando espaços nos quais o privado invade áreas da esfera pública (privatização do público) e o público invade áreas da esfera privada” (p. 324). Apesar dessas categorias serem da ordem da filosofia e da análise da

vida social e política, mostram-se bastante pertinentes para a discussão que nos propomos, pois não definem espaços físicos, mas simbólicos.

A esfera pública é da ordem da representação, marcada por normas que regulam e orientam as práticas sociais. Já o privado se relaciona com a intimidade, a liberdade e a espontaneidade, sendo o espaço da singularidade. Nesse sentido, Pino (1992) explica que os fenômenos semióticos podem ser, ao mesmo tempo, da ordem do público-social e do domínio do privado-subjetivo, conservando as características próprias de cada modalidade e exemplifica ao falar de sentido (público) e significado (privado) da palavra. “O caráter público do significado das palavras e o caráter privado no sentido que essas palavras adquirem na fala do sujeito, embora se oponham no nível lógico, não só não se excluem como se implicam mutualmente” (p. 324).

As mudanças qualitativas, que reestruturam toda a atividade psicológica, engendradas no psiquismo com o processo de conversão das formas culturais de comportamento é classificada, na maioria das vezes, por Vigotski (2012a, 2017), como um processo complexo. Mas, em uma tentativa de síntese, ele explana que as principais marcas dessa operação são: 1) a substituição das funções; 2) a mudança das funções naturais (aqui se refere “aos processos elementares que constituem a base da função superior e formam parte dela” (VYGOTSKI, 2017, p. 81)); e, 3) a gênese de novos sistemas psicológicos funcionais “que adotam para si na estrutura geral do comportamento o papel que até então realizavam funções isoladas” (*Ibidem*, p. 81).

Foi demonstrado até então que a mediação do outro é condição *sine qua non* para o acesso à cultura e, conseqüentemente, para a emergência das funções mediadas. Vigotski (2000) estabelece que a personalidade é social e se estrutura por meio da tríade “em si – para os outros – e para si” (p. 32). Pino (2000) aclara essa questão ao explicar que o *em si* é a realidade biológica do sujeito, algo que é dado pela filogênese, e precede a emergência da cultura; *para os outros* é o momento que o dado biológico adquire significação para os outros, “momento de distanciamento do homem da realidade em si, a qual se desdobra nele na forma de representação” (*Ibidem*, p. 65); por fim, o *para si* é o momento da constituição da cultura no indivíduo, quando através do outro ele internaliza a significação do meio. Nesses termos, o desenvolvimento cultural “é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural” (*Ibidem*, p. 66) em que a significação “é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica” (*Ibidem*, p. 66).

“Por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas. Homo duplex.” (VIGOTSKI, 2000, p. 26). A metáfora do homem duplicado, aquele que para tornar-se humano necessita inevitavelmente do outro, rompe uma “longa tradição que liga a consciência a uma realidade profundamente individual” (WALLON, 1986, p. 158) e demonstra que para a individualização do eu o não eu é figura essencial – ou como diria Wallon (1986): esse “estranho essencial que é o outro” (p. 164) e que o “outro é um parceiro permanente do eu na vida psíquica” (p. 165). Um correspondente ponto de interpretação está em que esses papéis não são fixos, mas cambiantes, e que nas relações ora sou eu (significação para si), ora o outro (significação para o alheio) de alguém.

É a significação que possibilita a conversão das relações sociais em funções individuais. Pino (2000) chama a atenção que o objeto a ser internalizado na conversão é a “significação das coisas, não as coisas em si mesmo” (p. 66) em outras palavras, “é a significação da realidade (física, social, cultural) não a realidade em si mesma” (PINO, 1992, p. 322). Nas relações sociais, dessa forma, o que é internalizado é a significação que emerge dessa – a significação que o outro da relação tem para o eu: “o outro passa a ser assim, ao mesmo tempo, objeto e agente do processo de internalização, ou seja, o que é internalizado e o mediador que possibilita a internalização” (p. 67).

Ao colocar as relações sociais como eixo definidor da natureza das funções mediadas, Vigotski, de acordo com Pino (2000), subverte o pensamento psicológico tradicional da época, fortemente influenciado pela fisiologia. Há, portanto, um deslocamento da análise psicológica do campo puramente biológico (que ignorava as relações sociais e históricas) para o cultural (na defesa que o psiquismo é uma produção humana). Essa concepção redimensiona toda a discussão sobre individual e coletivo, pois “o desenvolvimento não se orienta para a socialização, mas a converter as relações sociais em funções psíquicas” (VYGOTSKI, 2012a, p. 151).

A pergunta corriqueira de como determinada criança se comporta em um ambiente social, como na escola, por exemplo, aqui se apresenta sob uma nova mirada e interessa muito mais o revés da indagação: como o coletivo se comporta perante a criança para fomentar a conversão de suas funções mediadas? Nos casos de deficiência, por exemplo, existe uma tendência de culpabilização individual em uma tentativa de demarcar que aquilo considerado como problemática pertence exclusivamente ao sujeito que a possui. Vigotski (1997) modifica integralmente o estatuto dessa discussão, ao afirmar que as baixas expectativas de desenvolvimento dispensadas às pessoas com deficiência não são

frutos de uma peculiaridade biológica, mas ao estarem inseridas em um ambiente coletivo pouco acolhedor, no qual suas potências de vida são aniquiladas.

Tomando como premissa a afirmação de que a relação entre as funções psicológicas mediadas foi outrora relação real entre pessoas, pois “eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo” (VIGOTSKI, 2000, p. 25) parece pertinente afirmar que a qualidade e o teor das relações sociais impactam diretamente a constituição do psiquismo humano, pois, “atrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas” (VYGOTSKI, 2012a, p. 150). Portanto, o outro (coletivo) antecede o eu (individual). Compete àquele dar os matizes, tons e acabamentos para a constituição da personalidade desse. Em síntese, conforme já foi apontado, os trabalhos de Vigotski defendem que as funções psíquicas mediadas foram antes uma “forma singular de cooperação psicológica e somente depois se converteu em uma forma individual de comportamento, mudando para o interior do sistema psicológico da criança a estrutura que durante a mudança conserva todos os atributos da textura simbólicas” (VYGOTSKI, 2017, p. 62, grifo nosso).

O autor defende, apoiado nas suas investigações, que as funções mediadas se estruturam em um processo de formação de sistemas psicológicos dinâmicos, pois ao longo do desenvolvimento a estrutura interna da consciência muda radicalmente: “se modificam as relações das distintas funções e tipos de atividades, sobre a base da qual surgem novos sistemas dinâmicos” (VIGOTSKI, 1987, p. 194). É através do desenvolvimento cultural, portanto, que será constituída a personalidade e a concepção de mundo dos sujeitos. A personalidade para Vigotski é um conceito social que abarca o sobreposto ao natural, sendo da ordem do histórico no humano e relaciona-se intimamente com o domínio da conduta: “não é inata, surge como resultado do desenvolvimento cultural, por isso a personalidade é um conceito histórico” (VYGOTSKI, 2012a, p. 328). A concepção de mundo, por seu turno, é um sistema consciente lógico mediado em forma de “conduta global do homem, a relação cultural da criança com o mundo exterior” (*Ibidem*, p. 328). Para o autor, essa compreensão vai se estruturando ao longo da infância, em que a criança vai deixando de ter uma *atividade no mundo* para uma *concepção de mundo*, que é entendida como “a atitude da criança frente ao mundo em que vive” (*Ibidem*, p. 329).

Para a Teoria Histórico-Cultural, o conteúdo principal da grande virada qualitativa que reverbera na evolução do intelecto prático encontra-se que, em lugar de uma função

única e simples (que se observa na criança antes do domínio da linguagem), surge no processo de desenvolvimento uma forma de comportamento múltipla e complexa “em que se entrelaçam diferentes funções” (VYGOTSKI, 2017, p. 89). Por meio de uma reorganização interna e complexificação das funções, até então isoladas, “se alteram radicalmente as conexões e relaciones interfuncionais” (*Ibidem*, p. 89), ou seja, “o nexo das funções entre si, de maneira como surgem novos agrupamentos” (VIGOTSKI, 1996, p. 105). Como resultado, aparecem novos sistemas⁶² psicológicos que se unem em uma “complicada cooperação toda uma série de funções elementares isoladas” (*Ibidem*, p. 90). O sistema psicológico, portanto, é a formação psicológica real de correlação de uma série de funções isoladas, formando uma unidade interfuncional.

Vale destacar que, nas obras originais de Vigotski citadas até então, apesar de não ser o objeto direto das construções argumentativas do autor, a deficiência está presente nas mais variadas discussões. Por meio de exemplos e descrição de casos clínicos, essa temática é abordada de forma transversal e mostram-se coerentes aos princípios da Teoria Histórico-Cultural que, em essência, buscou estabelecer leis gerais sobre o desenvolvimento de todos os sujeitos, sendo eles com ou sem deficiência.

Um dos interesses pessoais e científicos de Vigotski, em consonância ao estabelecimento das teses gerais de uma Teoria Histórico-Cultural do psiquismo humano, era, portanto, a reformulação da educação especial da época. A historiografia da educação especial (MAZZOTA, 2001; LOBO, 2008; BARROCO, 2007) mostra que as noções caritativas, higienistas e segregadoras caracterizavam os projetos educacionais do século XX para esse público. A negação destas premissas e o estabelecimento de uma nova proposta só seria possível através de uma matriz teórica que tivesse como premissa a potência das diferenças ontogenéticas; um olhar que não se limitasse à falta, mas nas multiplicidades de formas do desenvolvimento.

Sobre isso, Luria (2012) mostra que Vigotski, ao trabalhar com pessoas com desenvolvimento atípico, “interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências” (p. 34). Assim, seu objetivo era fundar uma ciência capaz de “superar a insuficiência” (VYGOTSKI, 1997, p. 94) e que tivesse uma aplicabilidade educacional capaz de “educar não a um cego, mas antes de tudo uma criança” (VYGOTSKI, 1997, p. 81).

⁶² Conceituadas por Vigotski como: “Unidades de ordem superior, que substituem as funções homogêneas, únicas, denominamos funções psíquicas superiores” (VYGOTSKI, 2017, p. 89).

O autor exorta que uma mudança de paradigma era necessária na educação especial, que ainda entendia a deficiência pelo enfoque da enfermidade, do atraso e da insuficiência. Nesse viés, “na criança anormal percebemos apenas o defeito (...) nos detemos nas gramas de doença e não percebemos os quilos de saúde “(VYGOTSKI, 1997, p. 62). Ao analisar historicamente a educação especial, a partir dos trabalhos de Lobo (2008) e Januzzi (2012), nota-se que as pessoas do seu público-alvo sempre foram demarcadas pela deficiência e narradas pela ótica da falta e do que necessitavam, ao olhar hegemônico, ser normatizado. Às pessoas com deficiência – inseridas em organizações sociais fortemente influenciadas por essas concepções – restou a subalternidade e o destino de ocuparem ambientes pouco acolhedores às suas demandas, que restringem suas participações e acessos. Portanto, a proposta do próximo item é analisar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do desenvolvimento das pessoas com deficiência como uma via alternativa assentada em princípios mais equânimes e inclusivos.

2.2. Deficiência e Teoria Histórico-Cultural: por que se voltar a Vigotski é ainda necessário?

A análise da deficiência enquanto um fenômeno histórico permite perceber que as pessoas que a possuem foram colocadas, majoritariamente, em um local de distanciamento social e negação dos seus direitos mais fundamentais. Dessa forma, todos aqueles que não correspondem ao padrão neuropsicomotor referendado como normal, ou típico, pelas ciências médicas ou psicológicas, experimentaram em maior ou menor grau, ao longo dos séculos, o escárnio, a exclusão e até, em alguns casos, o extermínio, sendo considerados uma subespécie ou sujeitos desnecessários para a coletividade (MAZZOTA, 2011; JANNUZZI, 2012; LOBO, 2008; ARBEX, 2013).

A deficiência, portanto, se manifesta dentro de um contexto social e histórico específico, fortemente marcado pela cultura da normalidade e por ideologias excludentes, em que cada organização social vai estabelecendo padrões em relação ao desenvolvimento humano considerado típico, saudável e desejável. Essa configuração baseia-se em referências que, na maioria das vezes, não utiliza critérios científicos objetivos e neutros (GOULD, 1999; ARBEX, 2013) estando a serviço de ideologias discriminatórias. Essas referências respaldam suas práticas a partir de testes que se apoiam em métricas hegemônicas, organizadas arbitrariamente desde alguns marcadores que compõem o desenvolvimento humano, tais como cognitivo, linguístico, afetivo,

motor etc. Tais ações incitam uma visão quantificadora do humano que permitem escalonar, hierarquizar, medir vidas e, em última instância, qualificá-lo como superior ou inferior. Por essa conjuntura se instituem expectativas de comportamento e desempenho humano que, quando frustrados, engendram exclusões, desigualdades e restrições nas mais diversas esferas da vida social.

Nas últimas décadas, principalmente após 1960, surgiram com grande efervescência no Ocidente movimentos sociais e institucionais em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, que abarcasse as diferenças dos corpos por um viés inclusivo e não mais segregador. Neste período histórico, principalmente com a promulgação da Declaração Mundial para a Educação de Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), estabeleceu-se um novo paradigma no que diz respeito à vida das pessoas com deficiência.

Assumindo uma perspectiva de defesa dos processos de inclusão, proteção social e acessibilidade para esse público, tais documentos, nos quais vários países – incluindo o Brasil – são signatários, buscaram estabelecer novas concepções acerca dos meios de socialização e educação apoiados no paradigma da inclusão. O conceito está calcado na equidade e no acesso pleno aos bens culturais e relacionais por meio da eliminação de barreiras⁶³, que possibilitassem a participação efetiva de todos na vida social. Com essas mudanças ideológicas, trajetórias de desenvolvimento de pessoas, antes fortemente excluídas e marginalizadas, foram paulatinamente ganhando novos delineamentos.

É nesse ínterim que as discussões acerca da deficiência se aproximam de teorizações de contornos críticos e de bases socioantropológicas. A deficiência tornou-se um campo de disputa, pois os cientistas sociais defendiam que sua conceituação apresentava pluralidade e polissemia, indo muito além do que apregoava a supremacia dos preceitos médicos e psicológicos.

Em uma arqueologia dos movimentos acadêmico-políticos sobre a deficiência na segunda metade do século XX, Diniz (2009) demonstra que a defesa em cunhar um novo paradigma epistemológico nesse campo pautou-se em deslocar a problemática da pessoa (individual) para as interações sociais (coletivo). Esse encaminhamento trouxe para o bojo da discussão o conceito de opressão dos corpos e a denúncia de que, contextos

⁶³ A noção de barreiras é estabelecida pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) como entaves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitem ou impeçam a participação social da pessoa na sociedade. São classificadas em seis tipos: urbanísticas, arquitetônicas, transporte, comunicação, atitudinais e tecnológicas.

sociais pouco sensíveis à diversidade, geram barreiras ao pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência. Essas ações só foram possíveis graças ao *zeitgeist* da década de 60 do século XX, em que as discussões sobre identidade, orgulho e libertação ganharam força nos movimentos populares e adentra as universidades. Inspirados por esse contexto surge a pioneira Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação⁶⁴ (Upias), na Inglaterra em 1972, como um grupo acadêmico-político de homens com deficiência que tinham como um dos objetivos retirar a deficiência do domínio prevalente dos saberes médico-biológicos, e agregar as lentes das ciências sociais, principalmente dos estudos culturais, para analisar esse fenômeno. Vigotski, em sua época, também desloca o problema da deficiência de um plano essencialmente biológico e defende que “é preciso traçar e compreender o problema da defectividade infantil, na psicologia e na pedagogia, como um problema social” (VYGOTSKI, 1997, p. 74).

Impulsionado por essas defesas, na contemporaneidade a deficiência – e as marcas da exclusão que ela gera – é entendida (principalmente nos textos legais) como o resultado de corpos com alguma constituição incomum, vivenciada em um meio social que gera barreiras que os impossibilitam de acessar plenamente os bens culturais acumulados pela humanidade. A deficiência⁶⁵ é, portanto, o resultado da interação social, muito embora seja coloquialmente entendida como uma tragédia pessoal, algo indesejável, uma expressão do corpo abjeto⁶⁶ (DINIZ, 2009). Vigotski (1997), na mesma linha, estabelece que a deficiência atua como “um sinal da diferença entre sua conduta e a conduta dos outros” (*Ibidem*, p. 82) que obstaculiza e empobrece os vínculos sociais e reorganizam sob novo ângulo “todas as funções da existência” (*Ibidem*, p. 73).

Nesses termos, não é incomum que se estabeleça um relacionamento com o rótulo da deficiência a partir de adjetivações depreciativas, e não com o indivíduo e suas múltiplas expressões e singularidades. Le Breton (2010) explica que nas sociedades ocidentais a deficiência se transfigura em um estigma, como uma característica sutil de avaliação negativa do ser humano. Assim, de acordo com o autor, “fala-se de ‘deficiente’

⁶⁴ Union of the Physical Impaired Against Segregation (UPIAS).

⁶⁵ A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) alinha-se a esses princípios, ao estabelecer em seu Artigo 2º que o código se destina a pessoa com algum impedimento de longo prazo de ordem física, mental, intelectual ou sensorial e que, em interação com uma ou mais barreiras, pode prejudicar sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

⁶⁶ O conceito de abjeção é trabalhado por Butler (in Prins e Meijer, 2002), que o relaciona a todo tipo de corpos cujas vidas não têm importância no ambiente social-ideológico e cuja existência é considerada como não importante e produtiva. Em suma, corpos abjetos são corpos não encaixáveis nas estruturas hegemônicas de normalidade.

como se em sua essência o homem fosse um ser ‘deficiente’ ao invés de ‘ter’ uma deficiência (*Ibidem*, p. 74).

Ainda sobre isso, as teorizações de Goffman (1988) se entrecruzam com as de Le Breton (2010), no sentido que aquele estabelece que as marcas da diferença colocam as pessoas com deficiência à margem da vida social, fora do universo comum dos ditos humanos. Afirma Goffman (1988): “Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida” (p. 15).

O que esses autores apontam pode ser sintetizado pela defesa de Vigotski (1997) quando estabelece que o destino da pessoa com deficiência é definido em última instância não pela insuficiência em si, mas por “suas conseqüências sociais, sua realização psicossocial” (p. 19). Ao acessar as discussões contemporâneas sobre a deficiência é impossível não perceber nelas relações profundas com os estudos de Vigotski, mesmo quase um século depois da sua morte. Não se afirma aqui que autores clássicos como Le Breton e Goffman, ou que a Lei Brasileira de Inclusão, se inspirassem nele, mas que o bielorrusso antecipa, muito provavelmente por sua filiação comunista e sua vinculação a um modelo societário pautado na justiça e igualdade social, um olhar para as diferenças muito mais humanizado, ético e com ares de inclusão e equidade.

As discussões sobre a organização psicológica atípica – ou seja, sobre aquela marcada pela deficiência ou por outra intercorrência de ordem física ou psicológica, gerando entraves ao desenvolvimento pleno e integral do ser – atravessam a obra e a vida de Vigotski. A análise cronológica da bibliografia do autor indica que as teorizações diretas sobre essas temáticas encontram-se presentes desde o início da publicização de suas obras em 1924 (com os textos “O defeito e a compensação”, “Acerca da psicologia e da pedagogia da defectologia⁶⁷ infantil”, “Princípios da educação de crianças fisicamente deficientes” e o capítulo 15 do “Psicologia Pedagógica – O comportamento anormal”), e vão até o período *post mortem* com o manuscrito “O problema do retardo mental”, publicado em 1935.

Ao tecer um olhar global sobre a obra vigotskiana e sua teoria geral sobre o desenvolvimento da personalidade, pode-se afirmar que a deficiência, mesmo quando não

⁶⁷ Do latim *defectus* - deficiência - e do grego *lógos* - tratado, doutrina, ciência) é uma disciplina científica que estuda as características psicofísicas do desenvolvimento de crianças com deficiências intelectuais e ou físicas.

é o objetivo principal de discussão, transversaliza a maioria dos debates que o autor desenvolve, conforme é possível notar em “A construção do pensamento e da linguagem” (VIGOTSKI, 2009), “Sobre os fundamentos da pedologia⁶⁸” (VIGOTSKI, 2018), “Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança” (VIGOTSKI; LURIA, 1996); “Psicologia Pedagógica” (VIGOTSKI, 2003), “Problemas del desarrollo de la psique” (VYGOTSKI, 2012a), “Paidologia del adolescente – Problemas de la psicología infantil” (VYGOTSKI, 2012b), entre outros. Assim “os problemas do desenvolvimento anormal ocuparam um lugar chave na atividade de Lev Semenovich e na sua escrita criativa” (VIGODSKAIA; LIFANOVA, 1996). Para ele, o problema da deficiência e de processos patológicos eram fundamentais para explicar o modo de funcionamento do psiquismo, afinal: “A patologia nos fornece a chave para entender o desenvolvimento e o desenvolvimento, a chave para entender as condições patológicas” (VIGOTSKI, 2012b, p. 206).

Conforme aponta Kozulin (1991), além do interesse científico pela deficiência, havia também uma questão prática que aproximou Vigotski dessa matéria. Deslinda o autor que poucos anos depois da revolução, durante o período de reestruturação sociopolítica, milhares de crianças órfãs (e muitas delas com deficiências) vagavam pelas ruas das cidades russas, assoladas pela fome, analfabetismo e vítimas diretas dos levantes populares armados ou da Guerra Civil⁶⁹. Esse era um enorme problema médico, social e psicológico que o governo de Lênin precisava enfrentar com o auxílio dos acadêmicos. Adicional à tarefa de identificação, acompanhamento e inserção dessas crianças na sociabilidade, colocava-se o encargo de introduzi-las no sistema de educação obrigatória em consonância ao estabelecido em 1918 pela Deliberação do comitê executivo central de toda a Rússia que instituiu, em seu artigo 4º, que “a frequência às escolas de primeiro e segundo graus é obrigatória para todas as crianças” (KRUPSKAIA, 2017, p. 276).

Os textos em que o autor trata diretamente sobre as questões da deficiência e do desenvolvimento psicológico atípico (tais como desordens psiquiátricas, crianças com

⁶⁸ “Pedologia – ciência da criança. O termo pedologia foi introduzido pelo cientista americano O. Chrismann (1893). O primeiro Congresso de Pedologia ocorreu em Buenos Aires, em 1926. A pedologia é uma ciência nova que ainda não estabeleceu ao certo seus limites e seu objeto. Normalmente, ela é compreendida como uma ciência do desenvolvimento da criança, abarcando todos os aspectos desse desenvolvimento – corporal e psíquico. Segundo Stanley Hall, ela abrange, em parte, a psicologia; em parte, a antropologia; em parte, a medicina e o higienismo; sua especificidade, segundo ele, está “na concentração de muitas disciplinas científicas num objeto – a criança” (VARCHAVA, VIGOTSKI, 2008, p. 157-158, apud PRESTES, 2017, p. 66).

⁶⁹ A Guerra Civil Russa foi uma revolta armada contrarrevolucionária ocorrida entre 1918 a 1921 cujo objetivo era derrubar o governo dos bolcheviques – que ascendeu ao poder após a Revolução Russa de 1917.

comportamentos considerados inadequados, práticas diagnósticas fragmentárias etc.) foram compilados, em 1983 na Rússia, dentro de uma única publicação denominada “Tomo V das Obras Escogidas — Fundamentos de Defectologia”⁷⁰ (VYGOTSKI, 1997). A herança científica destes textos, que se alinham ao projeto social e educacional soviético pós-revolucionário, encontra-se nas valorosas contribuições para o campo da aprendizagem e do desenvolvimento humano ao propor uma visão de ser humano integral, para além dos diagnósticos e rótulos médicos.

No Brasil, apesar do crescente interesse de pesquisadores, educadores e psicólogos pelas ideias do autor, os seus estudos sobre deficiência ainda ocupam um lugar marginal, muito provavelmente pela dificuldade de acesso às obras e traduções. O Tomo V das Obras Escogidas – Fundamentos de defectologia, por exemplo, apenas em 1997⁷¹, 14 anos após a publicação do original, recebeu tradução do russo para o espanhol feita por Guillermo Blanck – possibilitando a uma parcela de brasileiros uma aproximação a esses textos por uma língua mais próxima do português. Dos 29 textos que constam no compilado, apenas três tiveram tradução para o português até o ano de 2018, a saber: 1) “Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil” (VIGOTSKI, 2006); 2) “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal” (VIGOTSKI, 2011) e 3) “Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada” (VIGOTSKI, 2018). Em 2019 um grupo de pesquisadores da Universidade Estadual do Oeste do Paraná enveredaram esforços em traduzir o Tomo V de forma completa, a partir de uma tradução do espanhol cubano, se materializando em “Obras Completas – Tomo Cinco – Fundamentos de Defectologia” (VIGOTSKI, 2019). No ano de 2021, Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, nas funções de organização, edição, tradução e revisão, apresentam ao público brasileiro o livro “Problemas da defectologia – volume I” (VIGOTSKI, 2021), na qual constam apenas 7 textos traduzidos do original russo.

⁷⁰ É necessário relembrar a datação da obra de Vigotski e localizá-la dentro de seu contexto histórico para que o leitor não se sinta desconfortável com a utilização de termos como defeito, defectologia e anormalidade etc. Esses são comuns na literatura da primeira metade do século XX e, no contexto vigotskiano, não denotam um caráter vilipendioso ou discriminatório.

⁷¹ Cuba foi um dos primeiros países a empreender uma tradução de Fundamentos de Defectologia a partir do original em 1989 (VIGOTSKI, 1989). Publicado pelo Ministério da Educação, a obra foi considerada “un paso importante para perfeccionar aún más el trabajo que venimos realizando en el sentido de lograr una más amplia, profunda y científica actividad educativa e investigativa con los niños deficientes y que nos permite teórica y prácticamente el sistema de atención y educación de este tipo de escolar” (Trecho da apresentação da versão cubana de Fundamentos de Defectologia assinada pela Direção de Educação Especial).

Nessa conjuntura, é fato que uma parcela considerável de pessoas motivadas em estudar a deficiência pelo viés da Teoria Histórico-Cultural⁷² esbarraram na problemática da disponibilidade de textos em língua materna. Isto dificulta o entendimento da globalidade da obra que, de forma pioneira para a época, já defendia que a pessoa com deficiência precisava encontrar lugar efetivo na dinâmica da vida coletiva, pois a diversidade na esfera biológica ou emocional, por si, não acarreta uma personalidade deteriorada ou incompleta, mas sim as relações sociais estabelecidas frente ao que se considera anormal. Assim, “o defeito físico provoca a perturbação das formas sociais de conduta” (VYGOTSKI, 1997, p. 80) e “as peculiaridades psicológicas da criança deficiente têm em sua base um núcleo não biológico, mas social” (*Ibidem*, p. 81).

É, portanto, a partir do entendimento de que a vivência social engendra formas específicas de funcionamento psíquico no humano, que Vigotski lança luz à problemática (desenvolvimental e social) da deficiência. É interessante notar que em sua história de vida (BLANCK, 2003; VIGODSKAIA; LIFANOVA, 1996; VIGODSKAIA, 1999) o trabalho com pessoas com deficiência assume centralidade⁷³. Na biografia escrita por sua filha Guita Iovna Vigodskaia em colaboração com Tamara Lifanova (1996), há uma demonstração de que o autor atribuiu importância primordial as questões da defectologia⁷⁴. Contam as biógrafas que Vigotski, ao se deparar com a pergunta sobre em

⁷² Desde o início do doutorado, em 2018, tenho a satisfação de coordenar o Círculo Vigotskiano – Grupo de Estudos em Teoria Histórico-Cultural. O grupo estrutura-se enquanto um coletivo de professoras e professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, SEEDF, que assumem os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural em suas pesquisas de pós-graduação e nas suas práticas pedagógicas. As reuniões semanais são um espaço de partilha para aprofundarem os estudos da obra de Vigotski a partir dos textos originais. Essa necessidade surgiu baseada na observação de que, por mais que a SEEDF assumisse esse autor como uma das principais referências teóricas do Currículo em Movimento, seus pressupostos teórico-epistemológicos eram invisibilizados ou compreendidos de forma enviesada e superficial nas práticas pedagógicas materializadas nas unidades escolares. No intuito de dar maior visibilidade às questões enunciadas por Vigotski (1997) em Fundamentos de Defectologia, organizamos, em maio de 2020, junto à Revista Com Censo – periódico científico da SEEDF, o dossiê temático “As contribuições de Vigotski para a educação especial e inclusiva”. O fascículo, composto por entrevistas, duas traduções inéditas no Brasil de textos do Vigotski, 10 artigos e três resenhas, encontra-se disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/issue/view/23>.

⁷³ Prestes e Tunes (2015) trazem uma informação biográfica interessante: a de que Vigotski saiu do território da Rússia apenas uma única vez em vida para participar de um congresso, em Londres, cujo tema referia-se à educação de crianças surdas. As autoras, ao traduzirem uma caderneta de suas anotações pessoais, encontram um registro que demonstra seu envolvimento entusiasta com a revolução e com as questões da educação especial. Escreve Vigotski (p. 82): “Essencialmente, a Rússia é o primeiro país do mundo. Revolução é um grande feito. Nesse auditório apenas 1 pessoa sabe o segredo da verdadeira educação de surdos-mudos e essa pessoa sou eu. Não porque sou mais estudado do que os outros, mas fui enviado pela Rússia e falo em nome da Revolução”.

⁷⁴ “Vygotski define a defectologia como a rama do saber sobre a variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, da diversidade de tipos desse desenvolvimento e, sobre essa base, esboça os principais objetivos teóricos e práticos que enfrentam a defectologia e a escola especial soviética” (VYGOTSKI, 1997, p. 37, notas da edição russa).

qual área desejava contribuir para trabalhar no Commissariado do Povo para a Educação (Narkompros⁷⁵), teria respondido: “No treinamento de crianças surdas e mudas” (p. 60). Vale destacar que Vigotski incumbiu-se de várias atividades de ensino e pesquisa no Instituto de Defectologia Experimental⁷⁶ por recomendação do seu então diretor Israel Isaakovich Danushevskii (1890-1950). Também em 1924 assumiu a direção do subdepartamento sobre educação e treinamento de crianças com deficiências físicas e mentais no Departamento de Proteção Social e Jurídica de Menores do Commissariado do Povo para Instrução da República Federativa Socialista Soviética da Rússia (PRESTES; TUNES, 2011).

Nesse contexto, de grande efervescência revolucionária e de composição de uma nova sociedade, Vigotski identificou que as escolas para crianças com deficiência organizavam-se a partir de uma visão fatalista e assistencial, baseada em treinos sensório-motores e totalmente apartadas da vida social. A partir da necessidade latente de reformulação da educação especial, em 1924, convocou-se o II Congresso de Proteção Jurídico-social dos Menores de Idade. Vigodskaja e Lifanova (1996) informam que pouco antes do evento a publicação de um livro (“Problemas na educação de crianças cegas, surdas e mudas e com retardo mental”), causou furor entre os profissionais da área, impulsionando discussões importantes. O extenso prefácio assinado por Vigotski sinalizava criticamente que a educação especial havia sido negligenciada nos primeiros anos da revolução soviética. No texto, defendia a necessidade de ultrapassar com “ousadia a antiga tradição filantrópica que via pessoas com várias anormalidades como inválidas” (VIGODSKAJA; LIFANOVA, p. 63, 1996). Neste Congresso, Vigotski fez um informe subsidiado pelo escrito intitulado “Principios de la educación de los niños físicamente deficientes” (VYGOTSKI, 1997), manifestando seu desconforto com o fato de que os avanços trazidos pela Revolução de 1917 no campo educacional⁷⁷ ainda não alcançaram a educação especial: “o trabalho, portanto, permanece até o presente sem vínculo teórico nem prático com as bases gerais da educação social e com o sistema de instrução pública

⁷⁵ Setor instituído após a Revolução Socialista com a incumbência de gerir a educação pública e os assuntos relacionados a cultura e arte. Foi inicialmente (1917 a 1929) conduzido por Anatoli Lunatcharski.

⁷⁶ A defectologia na contemporaneidade russa é uma seção da ciência pedagógica que estuda as questões de educação, treinamento, adaptação e reabilitação social de crianças com deficiência. Divide-se nos seguintes ramos: fonoaudiologia (estudo de vários distúrbios da fala e métodos de intervenção), educação de surdos (educação e treinamento de crianças com deficiência auditiva), tiflopedagogia (educação e treinamento de crianças com deficiência visual severa), ambliologia (adaptação e reabilitação social de cegos e deficientes visuais), oligofrenopedagogia (educação e formação de crianças com deficiência intelectual).

⁷⁷ Ver os trabalhos de Abreu (2011) e Barroco (2007).

da nossa República” (p. 59). Expõem, em uma crítica com ares de contemporaneidade, que a escola especial⁷⁸ encerra o estudante em um estreito círculo de coletividade que cria um microcosmo apartado, “onde tudo está acomodado e adaptado ao defeito da criança, tudo está centrado na insuficiência física e não a introduz na vida autêntica” (*Ibidem*, p. 59). Esse tipo de escola, em lugar de enveredar esforços para que a pessoa com deficiência tivesse um lugar efetivo na sociabilidade, conduzia ao isolamento e a um separatismo ainda mais acentuado.

Em suma, o seu texto versava “sobre o significado do problema de ensinar e educar crianças com deficiências, e convocou acadêmicos, professores e a sociedade em geral para resolver este problema de maneira responsiva e criativa” (VIGODSKAIA, 1999, p. 330). Nas análises de Vigodskaja e Lifanova (1996), bem como de Vigodskaja (1999), os textos de Vigotski, juntamente às discussões realizadas durante o Congresso, refletiam o anseio por uma mudança de paradigma capaz de entender que, apesar da deficiência ser um fator biológico, as suas consequências estão impostas pelos limites estabelecidos nas relações sociais; é, portanto, muito mais uma questão social que orgânica.

Vigotski, bastante imbuído do ideário comunista soviético de que além da crítica era necessário propor soluções práticas para o enfrentamento dos problemas sociais sinaliza que a via para o avanço de uma proposta pedagógica para pessoas com deficiência estaria nos pressupostos da educação social: “a tarefa consiste e vincula a pedagogia da infância deficiente com os princípios e métodos gerais da educação social” (VYGOTSKI, 1997, p. 59) e “unicamente em que ali esses são problemas de caridade social, mas para nós se trata de questões de educação social”⁷⁹ (*Ibidem*, p. 71). Esse modelo educacional no contexto revolucionário, ou seja, de base marxista-leninista, seria aquele vinculado à vida concreta dos alunos e que assumisse como premissa o potencial criador do indivíduo, como sendo aquele que se humaniza no e pelo trabalho⁸⁰ (BARROCO, 2007). Essa é,

⁷⁸ Nos textos de Vigotski escola especial são aquelas destinadas apenas para pessoas com deficiência.

⁷⁹ O termo educação social é também utilizado no Manifesto do Partido Comunista (MARX E ENGELS, 2008) quando os autores dissertam em defesa de um modelo de educação pública e gratuita para todas as crianças: “Vocês nos acusam de desejar abolir a exploração das crianças pelos pais? Nós confessamos esse crime. Vocês afirmam, porém, que queremos abolir os vínculos mais íntimos, na medida em que propomos substituir a educação doméstica pela social” (p. 39).

⁸⁰ Dedicar-se um capítulo inteiro da Deliberação do Comitê Executivo Central de Toda a Rússia, de 1918, para os princípios fundamentais da escola do trabalho que em seu artigo 12º diz: “na base da vida escolar deve estar o trabalho produtivo, não como meio de pagamento dos gastos de manutenção das crianças e não só como método de ensino, mas especialmente como trabalho produtivo socialmente necessário” (KRUPSKAYA, 2017, p. 278-279).

portanto, uma referência pedagógica que vai além da mera incorporação do trabalho na escola, mas visa entender criticamente o lugar da escola na sociedade trabalhadora.

Essas acepções no contexto da educação especial são explicadas por Dainez e Freitas (2018), que afirmam como competência da educação social a possibilidade de proporcionar a criança com deficiência o acesso à concepção científica de mundo e a sua inserção na dinâmica da vida. Esse processo permite a participação ativa nas funções sociais e laborais e, conseqüentemente, a conversão das formas culturais de conduta constitutivas da personalidade.

Em suma, essa concepção ancora-se em propósitos que objetivam o desenvolvimento omnilateral⁸¹ do humano em sua integralidade, ou seja, que desenvolva ao máximo as potencialidades do indivíduo: “a tarefa da educação consiste em introduzir a criança cega na vida e criar a compensação da sua insuficiência física, a tarefa se reduz a conseguir que a alteração da conexão social com a vida se incorpore por algum outro caminho” (VYGOTSKI, 1997, p. 60), pois assim “a educação social vencerá defectividade” (*Ibidem*, p. 82).

A defesa de Vigotski tem como princípio uma educação de base social e política, fundada no aniquilamento das fronteiras que separam pessoas com deficiências daquelas consideradas normais, incluindo-as nas mais variadas formas de trabalho, pois, nesse campo “trabalhar não significa saber fazer carpintaria ou trançar um cesto, mas algo muito mais profundo” (VYGOTSKI, 1997, p. 85). Essas mudanças deveriam ser capazes de fomentar o acesso ao “conhecimento politécnico e criar um vínculo orgânico com a vida social” (VIGODSKAIA; LIFANOVA, 1996, p. 64). Portanto, há uma tentativa de reformulação dos princípios da educação dispensada a esse público: que sai das amarras da caridade social e caminha rumo à educação social.

Nesses argumentos, Vigotski (1997) aponta que a educação especial deve estar subordinada a educação social, “deve fundir organicamente com ela” (p. 81), porém, isso não quer dizer que o ensino das pessoas com deficiência não deve dispor de recursos e técnicas específicas. O ensino da língua de sinais e do braile, por exemplo, são extremamente necessários para a educação de crianças surdas e cegas “e somente o conhecimento científico da técnica pode formar um autêntico pedagogo nesse terreno”

⁸¹ Formação humana omnilateral se opõe à formação unilateral, típica da contemporaneidade, que tem como princípios uma instrução instrumental, alienante e fragmentária, típica do sistema capitalista e das relações burguesas. Em contrapartida, a omnilateral potencializa o sujeito em sua totalidade: “O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total” (MARX, 2010, p. 108).

(VYGOTSKI, 1997, p. 81). A educação social não caminha para a homogeneização dos sujeitos e dos recursos pedagógicos, mas para tentativa de estabelecer que a pessoa está à frente da sua deficiência: “não devemos esquecer que é preciso educar não a um cego, mas antes de tudo uma criança” (*Ibidem*, p. 81).

Vigotski, conforme demonstrado, foi um crítico ferrenho do modelo de educação especial das décadas de 1920 e 1930, qualificando-a como antiga e caduca, que se colocava como uma pedagogia menor com foco apenas em quantificar a deficiência em graus e tipos e referendava um ensino reduzido e mais lento. Para além de determiná-la pelos graus de testes psicométricos, é necessário caracterizá-la enquanto mobilizadora de uma estrutura específica da personalidade do sujeito através do “experimental, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir qualitativamente” (VYGOTSKI, 1997, p. 11).

A noção de deficiência como uma limitação puramente quantitativa encontra seu âmago na teoria do preformismo, que supunha a existência do sujeito no embrião, em “forma futura que deveria surgir no final do desenvolvimento, só que em tamanhos pequenos” (VIGOTSKI, 2018, p. 30).

Por essa suposição absurda, que perdurou por séculos e influenciou fortemente a ciência, partia-se do princípio de que o desenvolvimento de todas as características no indivíduo já estava predestinado a ser, mesmo antes do seu nascimento, por vias unicamente hereditárias e sem influência das dinâmicas sociais. A deficiência, nesses termos, era entendida como uma característica inata que determinava um destino fatalista que não necessitava de intervenção. Essas defesas eram a-históricas e negavam o processo de desenvolvimento que se relacionava ao surgimento de qualidades e características novas no sujeito: “se diante de nós temos um processo no decorrer do qual não surge nenhuma nova qualidade, nenhuma nova particularidade, nenhuma nova formação, então, é claro, não podemos falar de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 33). A deficiência de mera característica apriorística do desenvolvimento passa, na defesa vigotskiana, a assumir um papel de impulsionadora de forças para a compensação para atuação contra a própria debilidade: “se há cegueira, o desenvolvimento psíquico está orientado na direção oposta à cegueira, contra a cegueira” (VYGOTSKI, 1997, p. 16).

Vigotski, em análise feita em 1929⁸² sobre a educação dispensada a pessoas com deficiência, sinaliza, em crítica muito apropriada para a atualidade, que essa se baseia em

⁸² No texto “Los problemas fundamentales de la defectología contemporânea” (VYGOTSKI, 1997).

noções quantitativas, na qual a criança que a possui é entendida como uma versão reduzida e falha se comparada àquelas ditas normais e aponta que “não é possível prática educativa alguma construída sobre a base de princípios e definições puramente negativas” (VYGOTSKI, 1997, p. 13). Por essa concepção se engendra uma prática pedagógica pautada em duração temporal expandida, programas reduzidos e com métodos simplificados: “devemos ignorar o conceito da escola especial como uma escola comum, prolongada no tempo⁸³ e com um material didático abreviado” (VYGOTSKI, 1997, p. 33). O avanço proposto por Vigotski estaria em um modelo educativo criativo⁸⁴ que tivesse como foco as “particularidades positivas da singularidade da criança” (*Ibidem*, p. 34) a fim de se tornar uma escola da compensação social, que não se adapta a deficiência, mas logra esforços para vencê-la.

Conforme já sinalizado, a deficiência “não apenas modifica a relação do homem com o mundo, mas, antes de tudo, se manifesta nas relações com as pessoas” (VYGOTSKI, 1997, p. 73). A deficiência, por si, já causa uma série de infortúnios, pois o mundo se organiza para um perfil típico de ser humano idealizado. O acesso aos bens culturais e aos elementos semióticos que compõem a esfera das criações humanas é limitados quando o desenvolvimento é marcado pela deficiência. É no embate alteritário, na contradição entre o que se considera como diferente e normal, que se materializa um tipo hegemônico de encontro interpessoal prenhe de preconceitos, que tende a aniquilar potências desenvolvimentais.

Para Luria (2012), a grande contribuição de Vigotski para área da educação especial estava no fato de que ele “concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais” (p. 34). Assim, deficiência não anula o desenvolvimento do ser humano, mas coloca-o em uma posição diferenciada, que necessita de recursos mediacionais distintos para acessar a cultura, afinal: “a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus colegas normais, mas desenvolvida de outro modo” (VYGOTSKI, 1997, p. 12).

⁸³ No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece no artigo 58 inciso terceiro que a oferta de educação especial tem início na Educação Infantil e estende-se ao longo da vida.

⁸⁴ Por vários momentos (VYGOTSKI, 1997, p. 36, p. 37, p. 59) há a defesa de que a escola para crianças com deficiência deveria pautar-se em um trabalho criativo.

Partindo da premissa teórica, conforme defendido até aqui, que o desenvolvimento é uma necessidade⁸⁵ cultural de todo ser humano, concorda-se com Vigotski, quando afirma que a deficiência, ao colocar obstáculos aos meios usuais de desenvolvimento e acesso, acaba por gerar caminhos indiretos/alternativos. Trajetos esses mais criadores, inusitados e, muitas vezes, revolucionários, pois a deficiência estimula a formação de novas estruturas de desenvolvimento qualitativamente distintas e peculiares. Nesses termos, a deficiência impulsiona “uma reorganização radical de toda a personalidade e põe em vigência novas forças psíquicas, impondo a elas uma nova direção” (VYGOTSKI, 1997, p. 50).

As estruturas das formas mediadas de comportamento organizam-se a partir de mecanismos que logram caminhos indiretos, os quais auxiliam a criança nas operações psicológicas quando há um impedimento no caminho direto. Esses fazem parte da história da evolução cultural da humanidade e acontecem de forma tão intrínseca ao processo de desenvolvimento que não o percebemos: “portanto, a lei da compensação é aplicável por igual ao desenvolvimento normal e ao mais grave” (VYGOTSKI, 1997, p. 15).

Dessa maneira, os caminhos indiretos para resolução de tarefas estão presentes nas mais diversas ações do cotidiano dos sujeitos, tal qual quando uma criança não consegue dar uma resposta mental para a soma $6 + 3$ e utiliza material concreto, riscos ou os próprios dedos para chegar ao resultado. Nesta situação, por exemplo, há a criação ou a apropriação de instrumentos externos de auxílio, pois, o caminho direto está impedido: “a criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades” (VIGOTSKI, 2011, p. 865).

Nesses termos, o acesso aos caminhos indiretos, também nomeado por Vigotski (2011, p. 266) de forma superior de adaptação, é uma constante no desenvolvimento humano, “e acontece sob pressão da necessidade, pois tudo que se desenvolve desenvolve-se por necessidade” (VIGOTSKI, 2006, p. 282). O autor, interessado em demonstrar essas premissas em um contexto de aplicabilidade pedagógica, defende que o obstáculo – previamente organizado e com intencionalidade – exige que a criança repositicione seu comportamento e que estruture meios para solucionar a tarefa e lograr

⁸⁵ Para Vigotski, a necessidade de viver em um meio histórico e “reconstruir todas as funções orgânicas de acordo com as exigências apresentadas por esse meio” (VIGOTSKI, 2006, p. 282) fundamenta e determina toda a vida humana.

êxito: “se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar” (VIGOTSKI, 2011, p. 866).

Essas premissas estabelecem um novo formato de educação assentado em outras bases pedagógicas em que “cumpre sempre enfrentar uma subida onde antes se via um caminho plano; ela deve dar um salto onde até então parecia ser possível limitar-se a um passo” (*Ibidem*, p. 867).

A educação, dessa forma, é uma das principais responsáveis pelo entrelaçamento dos planos natural e cultural de desenvolvimento⁸⁶. A criança necessita de um meio social estruturado para a emergência das formas mediadas de comportamento onde natural e cultural coincidem e amalgamam-se “em um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança” (VYGOTSKI, 2012a, p. 36). No desenvolvimento típico há uma convergência desses planos, porém, na criança com deficiência, esse processo, conforme já foi discutido, apresenta discrepâncias, disparidades e peculiaridades, uma vez que toda a cultura se organiza a um perfil neuropsicomotor típico, para “a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais.

Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calcados para um tipo normal de pessoa” (VIGOTSKI, 2011, p. 867). Nesse contexto, a educação surge em auxílio, criando técnicas culturais artificiais – “um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal” (*Ibidem*, p. 867).

Os cegos, por exemplo, estão imersos em uma cultura letrada em que a obtenção do saber historicamente acumulado se efetiva, majoritariamente, através da escrita e da leitura óptica. O acesso, por essa via, é impedido por uma questão orgânica. Todavia, a necessidade de aquisição permanece, e o que ora se dava apenas pela visualidade torna-se possível por meio de um código tátil. Há uma reconfiguração do padrão biológico típico e a visão (para essa operação) é substituída pela ponta dos dedos. Ocorre uma alteração da escrita-leitura visual pelo sistema braile que permite, por meio da combinação de pontos em relevo, uma ampliação da acessibilidade para pessoas cegas e com baixa-visão. “O importante é que a criança cega lê, assim como nós lemos, mas essa função cultural lhe é garantida por um aparato psicofisiológico completamente diferente do nosso” (VIGOTSKI, 2011, p. 868).

⁸⁶ “A distinção de dois planos de desenvolvimento no comportamento (o natural e o cultural) torna-se o ponto de partida para uma nova teoria da educação” (VIGOTSKI, 2011, p. 866).

Na surdez ocorre processo similar. A peculiaridade biológica traz a privação da percepção auditiva e obstaculariza o desenvolvimento da língua oral e, conseqüentemente, prejudica todas as outras formas de comunicação, socialização e acesso (ABREU, 2015). A comunicação, principalmente via palavra, na cultura, é uma exigência para a inserção no meio e, a partir dessa necessidade, engendra-se a composição de uma língua própria para essa comunidade que se materializa a partir da articulação viso-espacial das mãos. Nesse caso os signos sonoros são substituídos por signos visuais que permitem “compor no ar uma escrita especial, que a criança surda-muda lê com os olhos” (VIGOTSKI, 2011, p. 867) e que “as crianças surdas-mudas, por si mesmas, desenvolvem uma língua mímica complexa⁸⁷, uma fala singular” (*Ibidem*, p. 868).

⁸⁷ A surdez e seus impactos no desenvolvimento psicológico foi um tema bastante problematizado por Vigotski ao longo de suas teorizações defectológicas, conforme mencionamos em nossos trabalhos (ABREU, 2015; SILVA E ABREU, 2018). Nesse campo, notamos de forma explícita deslocamentos epistemológicos do autor no decurso cronológico de suas produções e composições teóricas, marcadas por reestruturações de pensamentos, realinhamentos político-filosóficos e mudanças de paradigmas. Em 1924, com a publicação do texto “Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil” (VYGOTSKI, 1997), encontramos as primeiras problematizações diretas de Vigotski sobre a surdez. O autor argumenta que a surdo-mudez, termo utilizado na época, tratava-se de um infortúnio muito maior do que a cegueira, pois apartava o indivíduo da comunicação com seus pares. Para minimizar esses efeitos, a metodologia pedagógica utilizada para a instrução dos surdos deveria ter como base o ensino da fala oral, pois, além de possibilitar a comunicação, permitiria “desenvolver na consciência, o pensamento, a autoconsciência (...) para restituí-lo a condição humana” (VYGOTSKI, 1997, p. 88-89). A mímica, expressão utilizada pelo autor à época para se referir à língua gestual, apesar de ser considerada uma forma de linguagem, deveria ser banida para dar espaço ao método oral puro, que seria a única via capaz de restituir a humanidade ao surdo. Mais adiante, em 1925, no texto “Principios de la educación social de los niños sordomudos” (VYGOTSKI, 1997), ainda notamos o autor preso à ideias oralista. Sua tese central baseava-se na criação de uma prática pedagógica de educação social para o surdo segundo um sistema científico ordenado e coerente, com a finalidade de agregar as experiências fragmentadas com foco prioritário no ensino da língua oral. Ele desaprovava a língua de sinais e colocava-a como forma comunicativa primitiva, que condenava o surdo a “permanecer em um estágio de extremo atraso e retardamento intelectual” (VIGOTSKI, 2010, p. 388); a língua de sinais, segundo ele, não permitia a construção de conceitos e de imagens abstratas. O autor defendia: “é preciso organizar a vida da criança de tal maneira que a linguagem lhe seja necessária e interessante, por outro lado, a mímica não seja para ele nem interessante e nem necessária” (VYGOTSKI, 1997, p. 125). Em texto de 1931, intitulado “La colectividad como fator de desarrollo del niño deficiente” (VYGOTSKI, 1997) percebemos os primeiros indícios de um afastamento das questões inicialmente defendidas. O autor sinaliza que a mímica é a “única linguagem mediante a qual a criança surdo-muda pode assimilar uma série de princípios” (p. 232). Aponta ainda que a educação dessas crianças deve ser organizada pela via do políglotismo que estabelece a base do ensino em “uma pluralidade de formas de desenvolvimento linguístico das crianças surdas-mudas” (p. 232). Tal princípio muito se assemelha ao que, mais tarde, foi denominado comunicação total – metodologia de educação de surdos que acredita na utilização de qualquer recurso linguístico (língua de sinais, leitura labial, língua oral, sinais diversos etc.) de forma simultânea como facilitadores da comunicação. Porém, é no texto “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal” (VIGOTSKI, 2011), provavelmente escrito entre 1924 a 1931, que se assinala com maior ênfase o giro epistemológico de Vigotski ao considerar, em essência e filosofia, a língua de sinais como uma língua de fato (apesar de se referir a ela como mímica): “As crianças-surdas mudas, por si mesmas, desenvolvem uma **língua mímica complexa**, uma fala singular. É criada uma forma **particular de fala**, não para os surdos mudos, mas construída pelos próprios surdos-mudos. É criada uma língua original, que se distingue de todas as línguas humanas” (VIGOTSKI, 2011, p. 868, grifos nossos).

Esses exemplos demonstram que a deficiência impulsiona a criação de caminhos alternativos construídos na e pela cultura para que o desenvolvimento se efetive e aproxime-se ao do perfil típico: “ler com a mão, como faz uma criança cega, e ler com a visão são processos psicológicos diferentes, embora cumpram a mesma função cultural da conduta da criança e têm, basicamente, um mecanismo fisiológico similar” (VYGOTSKI, 1997, p. 28). Em última instância “o que importa é o significado, não o signo. Muda o signo, o significado é igual” (*Ibidem*, p. 84).

Mesmo que as discussões sobre neuroplasticidade datem da contemporaneidade, os trabalhos de Vigotski já indiciam que o psiquismo possui certa flexibilidade⁸⁸, e que as capacidades adaptativas de reestruturação podem ser acionadas por meio das necessidades e exigências impostas pelo meio social. Essa defesa sustenta-se quando o autor explana que “nossa substância nervosa é, certamente, a mais plástica de todas as que conhecemos na natureza. Portanto, pode desenvolver, como nenhuma outra, a capacidade para as mudanças” (VIGOTSKI, 2003, p. 143). Ou ainda quando defende que o desenvolvimento cultural do comportamento não se relaciona forçosamente a determinado órgão: “a fala não está obrigatoriamente ligada ao aparelho fonador; ela pode ser realizada em outro sistema de signos, assim como a escrita pode ser transferida do caminho visual para o tátil” (VIGOTSKI, 2011, p. 868).

Vigotski, ao se desvencilhar do determinismo biológico, parece trazer para o plano prático aquilo que Spinoza asseverou no campo das ideias: “o fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, o que o corpo – exclusivamente pelas leis da natureza enquanto considerada apenas corporalmente, sem que seja determinado pela mente – pode e o que não pode fazer” (SPINOZA, 2015, p. 101)

A partir do que foi exposto até então, percebe-se que Vigotski (1997, 2011, 2018) é bastante categórico em afirmar que a educação das crianças com deficiência deve ter como meta o aperfeiçoamento das formas culturais de comportamento por meio do estabelecimento de caminhos alternativos de desenvolvimento: “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 2011, p. 869). Assim, compete a “procedimentos

⁸⁸ O autor utiliza as terminologias “mobilidade das formas culturais de comportamento” (VIGOTSKI, 2011, p. 868), “formas culturais peculiares” (VYGOTSKI, 1997, p. 27), “sistemas culturais artificiais” (p. 27), “sistemas culturais auxiliares” (p. 28) e “instrumentos culturais especiais” (p. 32).

pedagógicos especiais” (VYGOTSKI, 1997, p. 32) criar instrumentos culturais auxiliares “adaptados⁸⁹ à estrutura psicológica dessa criança” (*Ibidem*, p. 32) visando o acesso pleno às formas sociais de conduta e organização.

De forma pioneira para a época, Vigotski revoluciona os estudos sobre a deficiência, ao propor uma abordagem que se afasta de concepções com foco apenas nas limitações ou em estabelecer comparações em relação à criança dita normal, sempre centradas na perda. Nesses pressupostos “comparo principalmente a própria criança com ela mesma em diferentes etapas de seu desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018a, p. 54).

Não é que para a Teoria Histórico-Cultural a deficiência não exista, ela é um dado material que incide sobre o desenvolvimento produzindo obstáculos e dificuldades de adaptação e acesso. Porém, justamente por “criar dificuldades, estimula um progresso elevado e intensificado” (VYGOTSKI, 1997, p. 14), o seu estatuto é redimensionado ao percebemos justamente que, por produzir adversidades e romper com o equilíbrio típico do desenvolvimento, forças compensatórias são mobilizadas para estimular a emergência de caminhos alternativos/indiretos de adaptação: “todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação” (*Ibidem*, p. 14).

Esses “substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem” (VIGOTSKI, 2011, p. 869) por meio de uma força criadora. A teoria da compensação e da formação de caminhos indiretos reforça o caráter criador e potente do desenvolvimento humano e, através da deficiência, podemos perceber um “desenvolvimento criativo, infinitamente diverso, as vezes profundamente incrível, iguais ou semelhantes àquele que observamos em desenvolvimento típico de uma criança normal” (VYGOTSKI, 1997, p. 15). Em síntese, urge estabelecer nas práticas educativas e terapêuticas voltadas para pessoas com deficiência “o princípio da compensação, ou seja, de um desenvolvimento criativo” (*Ibidem*, p. 35).

Para a Teoria Histórico-Cultural os obstáculos que impulsionam o desenvolvimento e que mobilizam as forças criadoras para a compensação estão entrelaçados às condições objetivas impostas pelo meio social. Vigotski (2006), de forma bastante didática, sintetiza esse processo cronologicamente em três momentos: 1) Princípio de condicionamento social do desenvolvimento: refere-se à inadaptação da

⁸⁹ É interessante a utilização do termo adaptados para a época em que o texto foi escrito. Com a proclamação da Declaração de Salamanca, em 1994, o vocábulo ganhou destaque na defesa de que as práticas pedagógicas deveriam ter como centro a criança, adaptando-se as suas necessidades.

criança ao meio (seja pela deficiência ou por qualquer outro desafio) que acaba por gerar obstáculos ao desenvolvimento; 2) Princípio da perspectiva futura: os empecilhos geram estímulos para o desenvolvimento compensatório, “tornam-se seu alvo e orientam todo o processo” (p. 285) e, por fim, 3) Princípio da compensação: os entraves incitam forças que elevam e compelem “as funções ao aperfeiçoamento, permitindo a superação destes obstáculos, ou seja, a adaptação” (p. 285).

Vigotski encontra na Psicologia Individual do psiquiatra austríaco Alfred Adler (1870-1937)⁹⁰ inspiração para referendar suas ideias sobre compensação e o caráter positivo da deficiência. Apesar de um flerte inicial⁹¹ com aqueles pressupostos, Vigotski,

⁹⁰ Com a ascensão de Stalin ao poder soviético há a consolidação de um regime autoritário marcado por recursos persecutórios aos cientistas da época que não se alinhavam ao viés ideológico do mandatário. Acusados de serem antimarxista e de fazerem uma ciência burguesa, milhares de teóricos foram mortos, expulsos da União Soviética, ou tiveram como destino o ostracismo. Vigotski foi um deles e, por já estar morto quando as opressões se intensificaram, seus textos foram condenados à censura de 1936 a 1956 (PRESTES, 2014), devido à sua filiação a Pedologia (VIGOTSKI, 2018), conforme pode ser visto na Resolução do Comitê Central do Partido Comunista da Rússia de 04 de julho de 1936 (esse documento pode ser acessado no anexo 02 da tese de Prestes (2010)). Porém, Vigotski vivenciou o início da tirania e opressão stalinista e já bastante debilitado pela tuberculose demonstra sua descrença, em tom bastante pessimista, com os novos delineamentos políticos do regime soviético, conforme pode ser visto em uma de suas anotações: “Esta é a última coisa que fiz em psicologia e morrerei no cume como Moisés, tendo vislumbrado a terra prometida, mas sem pisar nela. Perdoem-me, queridas criaturas. O resto é silêncio (VYGOTSKY, 2018, p. 497). Em uma das críticas às suas posições, veiculada um ano e meio após a publicação da Resolução do Comitê Central, intitulada “As falsas ideias de L. S. Vigotski na Pedologia” (VIGOTSKI, 2018) escrita por Eva Izrsilevna Rudniova, o autor é acusado de ecletismo e de aceitação não crítica de teorias psicológicas estrangeiras. Rudniova faz um patrulhamento superficial sobre a obra de Vigotski e afirma que ele dialogava com teóricos burgueses, tais como Piaget, Freud e Adler. Sobre esse último afirma: “tomou emprestada a assim chamada teoria da compensação (...) Essa “teoria” burguesa, demasiado nociva, encontrou uma utilização ampla em Vigotski na questão das crianças mentalmente retardadas. A “teoria” da compensação de Adler “fundamenta” a “lei” reacionária da pedologia contemporânea sobre a predestinação para o retardo mental de crianças das classes trabalhadoras” (RUDNIOVA, 2018, p. 161). Ao leitor que teve acesso às obras “7 aulas de Pedologia” (VIGOTSKI, 2018) e “Fundamentos de Defectologia” (VIGOTSKI, 1997) facilmente consegue perceber as incongruências de uma crítica infundada, motivada por questões de cunho político difamatório. É fato que Vigotski sabia que a aproximação com Alfred Adler carecia de um melhor alinhamento ideológico com o marxismo e se esquivava do debate sobre esse assunto, conforme pode ser visto em textos de 1924 e 1928, respectivamente: “deixaremos de lado a questão até que ponto pode se unir a teoria da psicologia individual com o marxismo” (VYGOTSKI, 1997, p. 43) e “estamos deixando de lado a questão complexa sobre a relação da psicologia individual e o marxismo” (VIGOTSKI, 2006, p. 289). Entretanto, para nós, o texto de 1928 – Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil – é um marco dos primeiros afastamentos de Vigotski à teoria de Adler. Apesar de ainda ser um escrito em que a influência adleriana pode ser notada fortemente, Vigotski demonstra seu desconforto por aquele autor absorver as ideias de pesquisadores idealistas (cita Bérghson e Stern) e ainda admitir na sua teoria elementos inconciliáveis, típicas da crise em que a psicologia da época se encontrava: “A psicologia de Adler, assim como tudo na psicologia moderna contém em si, de forma indiferenciada, as marcas e os princípios destes dois sistemas científicos polares incompatíveis e antagônicos (VIGOTSKI, 2006, p. 290).

⁹¹ Vigotski no texto “El defecto y la compensación”, datado de 1924, escrito em sua fase inicial em psicologia e sob a inspiração da reactología e reflexología – bases teóricas que se afasta *a posteriori* – apresenta uma forte vinculação aos postulados da Psicologia Individual que vão se dissipando em seus escritos futuros, principalmente naqueles pós 1928. Temos como suspeita que essa aproximação, bastante criticada por seus perseguidores conforme expomos na nota 90, tem, além de uma admiração teórica por Adler, uma conotação pessoal. Conforme já expomos na nota 02, a tuberculose, os sofrimentos advindos pela doença e a iminência da morte acompanharam a trajetória intelectual de Vigotski: “desde os 19 anos

em textos da fase final da vida, opta por afastar-se deles, dentre outros motivos, pois Adler analisa a compensação por um caráter genérico e automático, como se essa reorganização psicológica tivesse um “significado universal em qualquer desenvolvimento psíquico” (VYGOTSKI, 1997, p. 15).

Vigotski (1997, 2006) aponta que seria um erro otimista e infundado a suposição que a compensação sempre logrará êxito, pois como qualquer processo de superação e de luta “pode ter duas conclusões extremas: a vitória e a derrota” (VYGOTSKI, 1997, p. 16), incluindo as variantes de um polo a outro. A compensação, em bases vigotskianas, é um processo sócio-biológico não espontâneo e torna-se um equívoco supor que houvesse a transformação de “defeito em virtude, independentemente das condições orgânicas internas e das condições externas nas quais transcorre esse processo” (VIGOTSKI, 2006, p. 286).

O caso de Hellen Keller, eternizado no cinema em “O milagre de Anna Sullivan” (1962), demonstra que os fatores sociais, políticos e econômicos exerceram, junto a elementos biológicos preservados, influência decisiva para que a compensação ocorra: “sua aprendizagem se converteu em um problema de todo o país. Fizeram enormes exigências sociais: queriam vê-la transformada em doutora, em escritora, em palestrante e ela cumpriu” (VYGOTSKI, 1997, p. 54). Dessa forma, Vigotski sintetiza que a compensação é determinada por duas forças: “as exigências sociais que se apresentam ao desenvolvimento e à educação e as forças intactas da psique” (*Ibidem*, p. 55).

– até a metade da sua vida – contraiu tuberculose, os 20 anos restantes, os mais produtivos intelectualmente da existência de Lev S. Vygotski, estão assim marcados por uma doença que se sabe mortal; Vygotski devia saber não apenas do distanciamento da morte, como todo ser humano, mas entendia duplamente que a morte se aproximava.” (DEL RÍO E ÁLVAREZ, 2007, p. 307). Esses autores apontam na que obra “A Tragédia de Hamlet” (VIGOTSKI, 1999) há uma tentativa de dar “sentido para aceitar sua própria vida, sua própria tragédia” (p. 207). Supomos que o mesmo ocorre em “El defecto y la compensación”, nos parece que para aceitar o fatalismo da doença era necessário se aproximar de uma teoria que demonstrasse que “a direção do movimento psicológico tende sempre a uma superação de dificuldades de todas as classes” (ADLER, 1968, p. 54) e que a vida “é uma tendência da incompletude para a completude. Então, toda a linha da vida do indivíduo tem a tendência até a superação, um afã de superioridade” (*Ibidem*, p. 55). Em suas anotações, sobre uma de suas internações médicas para tratamento, pode-se deduzir que o autor sabia de suas debilidades e da iminência de sua morte: “No meio ano que passei nessa casa, onde a morte era tão comum e ordinária como o café da manhã e a visita do médico, absorvi tantas impressões da morte que estou inclinado a ela como uma pessoa cansada tende a dormir” (VYGOTSKY, 2018, p. 85). Por inspirações da Psicologia Individual de Adler Vigotski defende que “todo deterioramento ou ação prejudicial sobre o organismo provoca por parte desse reações defensivas, muito mais enérgicas e fortes que as necessárias para paralisar o perigo imediato” (VYGOTSKI, 1997, p. 42) e nos chama a atenção que para exemplificar essa questão se utiliza da própria doença: “quando se trata um paciente tuberculoso, ao injetar-lhe tuberculina, vale dizer, o tóxico da tuberculose, se está contando com a supercompensação do organismo” (*Ibidem*, p. 42). Para potencializar a si mesmo era necessário repetir (como o faz várias vezes nos textos defectológicos) e se apropriar da ideia de que “da fraqueza surge a força, da insuficiência surgem as capacidades” (VIGOTSKI, 2006, p. 285).

Nesses termos, o desenvolvimento da pessoa com deficiência tem como guias as exigências do ambiente social o qual pertence e a necessidade de o indivíduo converter-se em “uma unidade social determinada” (VYGOTSKI, 1997, p. 19). Porém, o caminho percorrido terá como orientação um modelo ideal, ou seja, o humano típico – fruto do desenvolvimento histórico e filogenético: a compensação não “flui livremente, mas por um determinado caminho social” (*Ibidem*, p. 19). Em síntese, o desenvolvimento dessas pessoas está condicionado socialmente por dois fatores: 1) a produção cultural da deficiência em um contexto social que influirá no sentimento de inferioridade⁹²; e, 2) a orientação social da compensação para a adaptação ao meio.

A deficiência na cultura ocidental assume a função de um signo social da diferença na qual aquele que a possui é colocado em uma posição inferiorizada por meio de uma espécie de “deslocamento social” (VYGOTSKI, 1997, p. 60). Suas relações com o meio que o rodeiam “começam a fluir por um caminho diferente a da criança normal” (*Ibidem*, p. 60) em que a valorização que o social faz da deficiência engendra “ruptura, um deslocamento dos sistemas que determinam todas as funções da sua conduta social” (*Ibidem*, p. 60).

A ação da deficiência é sempre secundária e mediada, pois “a criança não sente diretamente sua deficiência, percebe as dificuldades que derivam da mesma” (*Ibidem*, p. 18) ao acessar a sociabilidade, pois a deficiência age como um signo que impugna a pessoa que a possui um “deslocamento da posição social” (*Ibidem*, p. 20). Seus vínculos com as demais pessoas assentam-se em outras bases que o colocam sempre em um lugar menor e em um meio social empobrecido em relações e mediações. Por influência de Adler, Vigotski defende que o rebaixamento desse indivíduo na posição social gera um sentimento de inferioridade, termo esse absorvido da Psicologia Individual, que atualiza o binômio deficiência-compensação: “o defeito não provoca a compensação direta, mas indiretamente, através do sentimento de inferioridade que cria” (VYGOTSKI, 1997, p.

⁹² Este é um conceito que Vigotski apropria da teoria de Adler. Esse autor explica que o sentimento de inferioridade é uma característica típica do desenvolvimento infantil, pois a criança deseja agir sobre o mundo, mas logo percebe que isso é impossível devido as suas características: “da imperfeição dos seus órgãos, da sua insegurança e do seu estado de dependência, da sua necessidade de se apoiar nos mais fortes e de sua subordinação aos outros nasce aquele sentimento de insuficiência (ADLER, 1961, p. 37). Nas crianças com deficiência ou com alguma enfermidade o sentimento de inferioridade é agudizado, pois o meio social irá demarcar suas incapacidades, porém, esse se converte em força para a superação (ADLER, 1961, 1968). Conforme assinala Vigotski (1997): “o sentimento ou a consciência da menor valia, que surge no indivíduo em consequência do defeito, é a valorização da sua posição social e essa se converte na principal força motriz do desenvolvimento psíquico” (p. 43).

18). Há, portanto, a inclusão de um terceiro elemento intermediário: deficiência-sentimento de inferioridade-compensação.

Para Vigotski, a Psicologia Individual de Adler pensa a deficiência por um viés dialético e contraditório: “o defeito, a inadaptação, a insuficiência, não é somente algo a menos, uma deficiência, uma magnitude negativa, mas um estímulo para a supercompensação”⁹³ (VYGOTSKI, 1997, p. 44). É dele também, na defesa de Vigotski, a introdução da perspectiva de futuro⁹⁴ na psicologia: “ele nos liberta do poder das teorias conservadoras, voltadas para o passado”⁹⁵ (VIGOTSKI, 2006, p. 287). Ao defender “o que decide o destino da personalidade, em última instância, não é o defeito em si, mas suas consequências sociais, sua realização sociopsicológica”⁹⁶ (VYGOTSKI, 1997, p. 45) Adler impõe a necessidade de não apenas entender o ato psicológico em sua vinculação com o passado, assim como Freud, mas compreendê-lo como um fenômeno em eterno movimento a partir “dos rodeios do desenvolvimento, seus complicados ziguezagueios” (*Ibidem*, p. 15).

A deficiência não se compensa unicamente pela via biológica – tal qual ocorre quando um órgão se torna capaz de suprir a insuficiência de outro. Essa ideia é bastante arraigada nos estudos sobre a deficiência, pois acredita-se que a natureza recompensaria as pessoas que a possuem com um desenvolvimento extraordinário de outras funções preservadas: “acreditam que a natureza, ao nos privar de um dos sentidos, nos

⁹³ Existe uma diferença entre compensação e supercompensação. Essa se materializa quando a deficiência é compensada para além do desenvolvimento típico, quando gera algo da ordem do extraordinário: “pessoas que nascem com audição fraca tornam-se músicos, pessoas com incapacidade de visão tornam-se artistas e pessoas com defeitos de fala tornam-se oradores” (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 221). Em uma de suas anotações, Vigotski (2018) vincula a supercompensação a dois exemplos: “A ideia de supercompensação. Adler sobre Bethoven e Demóstenes (p.80). O primeiro, mesmo quando se tornou surdo, compôs a famosa Nona Sinfonia, já Demóstenes venceu a gagueira e entrou para a história como um dos maiores oradores da Grécia. Portanto, a supercompensação se atrela ao desenvolvimento acentuado “leva à consciência da hipersaúde no organismo doente, à transformação do defeito em inteligência, capacidade, talento (...) o caminho ao perfeccionismo passa através da superação dos impedimentos, da dificuldade da função constitui o estímulo para sua elevação” (VYGOTSKI, 1997, p. 43).

⁹⁴ “A perspectiva de futuro, que introduz essa teoria na concepção dos processos psicológicos, nos conduz à pedagogia psicológica individual como um dos momentos que chamam nossa atenção no método de Adler (VYGOTSKI, 1997, p. 45).

⁹⁵ Adler, inicialmente, se vincula à psicanálise, sendo parceiro de Freud. Para Vigotski (1997), o distanciamento de ambos se deu por questões políticas, já que aquele era socialdemocrata e esse se vinculava ao sistema social dominante. Dainez (2014), na mesma linha, estabelece que o rompimento se efetiva pois Adler tendia a uma filiação filosófica inclinada ao materialismo histórico-dialético, que se intensifica após o cisma. Já Batista (2011), de forma mais detalhada e analítica, explica que existiam diferenças substanciais teóricas entre eles, principalmente no que diz respeito às discussões sobre pulsões sexuais e inconsciente. Na obra apresentada no corpo do texto, Vigotski estabelece mais uma diferença entre ambos que diz respeito à perspectiva de futuro em psicologia: “Na realidade, para Freud, o homem está preso ao seu passado assim como o prisioneiro a seus grilhões” (VIGOTSKI, 2006, p. 287).

⁹⁶ Apesar de a citação ser de um trecho de um texto de Vigotski, ele chega a essa assertiva a partir de uma discussão sobre as contribuições de Adler para a Psicologia.

recompensaria com um desenvolvimento inusitado dos outros” (VYGOTSKI, 1997, p. 61). Essa concepção é percebida, por exemplo, quando se reverberam que cegos têm um tato extraordinário ou que surdos têm a visão aguçada, como se essas habilidades fossem inatas ou universais a todos os pertencentes a esses grupos.

Para Vigotski, o foco de intervenção não deveria ser a reabilitação sensorial, em uma espécie de compensação vicária do aparato perceptual ileso, mas a criação de métodos educacionais específicos e sistemas simbólicos alternativos para o desenvolvimento das funções psicológicas mediadas e o acesso aos processos de domínio dos meios externo de desenvolvimento cultural, tais como a linguagem, cálculo, escrita etc. (KOZULIN, 1991).

No caso dos cegos e surdos, por exemplo, não surgem novas habilidades exclusivamente pelo fato de possuírem uma deficiência, essas já integram o aparato biopsíquico do humano, e são aprimoradas por meio da necessidade de acesso cultural e, conseqüentemente, pela compensação social⁹⁷. Torna-se importante frisar que “as crianças com defeito não criam uma ‘espécie particular de homens’, segundo a expressão de K. Budden, mas, por causa da peculiaridade do desenvolvimento, manifestam a tendência de aproximarem-se a determinado tipo social normal” (VYGOTSKI, 1997, p. 34), ou seja, a compensação tende “ao normal, na direção de um certo tipo social” (*Ibidem*, p. 48).

Em síntese, a compensação não gera um novo tipo de sujeito ou uma espécie particular, mas por “pressão das exigências sociais” (VYGOTSKI, 1997, p. 18) a estrutura da personalidade tende a “lograr determinado tipo social normal” (*Ibidem*, p. 18). Nas suas aulas de pedologia (VIGOTSKI, 2018) o autor explica que no desenvolvimento da criança, “o que deve ser obtido ao final, como seu resultado” (p. 85) é dado pelo meio, ou seja, o desenvolvimento não se guia ao acaso, pois as formas culturais de comportamento – síntese da história social da humanidade – já estão presentes na sociabilidade em um formato terminal ou ideal. “Ideal no sentido de que consiste em um modelo do que deve ser obtido ao final do desenvolvimento, ou terminal no sentido de que é essa a forma que a criança, ao final do seu desenvolvimento, deverá alcançar” (p. 85).

⁹⁷ Cremos que em uma tentativa de afastamento de Adler, Vigotski utiliza pela primeira vez no texto “Principios de la educación de los niños físicamente deficientes”, do ano de 1924, o termo adjetivado “compensação social” (p. 62). Fato também verificado em texto de mesmo ano intitulado “Acerca de psicología y la pedagogía de la defectividad infantil”: “a compensação biológica deve ser substituída pela ideia de compensação social” (p. 83). Esse termo passa a ser utilizado em textos posteriores.

Quando envereda pela Pedologia, e na defesa de Vigotskaia (1999), Vigotski inaugura uma nova abordagem de estudo da criança (de base científica e interdisciplinar) por meio de uma perspectiva clínica, psicológica e pedagógica integral, principalmente daquelas pessoas com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Ao tecer um olhar sobre as obras da fase pedológica (VIGOTSKI, 2018; VYGOTSKI, 1997) concorda-se com Vigotskaia, pois é notória a defesa, em várias partes dos textos de Vigotski, de que a clínica diagnóstica deveria passar de um ponto de vista fenomenalístico – que apenas enumera, mede, hierarquiza e sistematiza os sintomas a partir de manifestações exteriores e de fácil observação – para a busca da “essência interna dos processos de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1997, p. 319), a partir de uma abordagem genético-condicional.

Na sociabilidade da pessoa com deficiência há uma tendência em ser potencializar apenas o que se considera como insuficiência, as interpretações sociais do diagnóstico aniquilam as dimensões subjetivas e o indivíduo é reduzido à deficiência que possui. A prática pedagógica e terapêutica tende a deter-se “nas gramas de enfermidades e não indicam os quilos de saúde” (VYGOTSKI, 1997, p. 62) e “hoje a educação se orienta em seus 9/10 à enfermidade e não à saúde” (*Ibidem*, p. 78). A crítica de Vigotski convida a olhar a deficiência (e toda e qualquer trajetória de desenvolvimento) por ângulos mais construtivos, que ecoem visões mais potentes e auspiciosas: “reparamos na pequena porção que é o defeito e não captamos as enormes áreas, ricas de vida, que as crianças possuem” (*Ibidem*, p. 62).

Há também uma crítica profunda acerca das apropriações dos principais métodos diagnósticos utilizados à época (que ainda persistem atualmente), tais como aqueles propostos pelo psicólogo francês Alfred Binet⁹⁸ e pelo neurologista russo Grigory Rossolimo, pois “eles são baseados em uma concepção puramente quantitativa de desenvolvimento infantil; em essência, se limitam a dar uma caracterização negativa da criança” (VYGOTSKI, 1997, p. 290). Para Vigotski, as aplicações desses modelos tinham

⁹⁸ Torna-se necessário trazer o contraponto defendido por Gould (1999) de que a Teoria do Quociente de Inteligência (QI) de Binet sofreu apropriações equivocadas por parte dos seus seguidores. Argumenta ele que Binet é o responsável por uma compreensão, até então singular, de que a inteligência era complexa em demasia para ser expressa por um único número ou por escalas, e seus estudos não relacionavam o QI a uma concepção de inteligência inata, mas serviam para identificar as dificuldades de aprendizagem escolar. Porém, considera Gould (1999), que seus feitos foram mal interpretados pelos teóricos norte-americanos que se utilizaram das ideias que fundamentam o teste de QI para manter falácias, hierarquizações e a naturalização da exploração fortemente defendidas pela reitificação e pelo determinismo biológico. “Binet não só negou apenas a quantificar o QI como inteligência inata; recusou-se também a considerá-lo um recurso geral para a hierarquização de alunos segundo o seu valor intelectual (GOULD, 1999, p. 155).

a intenção de hierarquizar as pessoas e naturalizar práticas de dominação e opressão que, chanceladas pela ideologia científica da época, colocavam os processos de inferiorização de determinados grupos sociais como fruto de um destino biológico fatalista baseado em princípios do inatismo da inteligência.

A concepção de Vigotski, com base na sua forma de compreender a ciência pedológica, caminhava no contrafluxo desses discursos científicos de grande força nos séculos XIX e XX, principalmente na Europa e América do Norte, que legitimaram o determinismo biológico e as práticas eugênicas. Suas defesas não estavam interessadas em rotular os seres humanos ou impor limites por meio da mensuração da inteligência a partir de níveis quantitativos de desenvolvimento, mas em denunciar que esses métodos estavam empenhados em “excluir da escola comum às crianças inadequadas para a mesma” (VIGOTSKI, 1997, p. 345). Nessa abordagem, o investigador é o responsável por traçar a história do desenvolvimento da criança a partir “das peculiaridades hereditárias, do ambiente, da história do desenvolvimento uterino e extrauterino” (VIGOTSKI, 1997, p. 319) de tal forma que se evidenciem as características positivas da criança e se perceba suas singularidades, sendo considerada, primordialmente, a relação entre o desenvolvimento da criança e o meio social em que ela vive.

Em síntese, foi defendido até aqui que Vigotski não desconsidera os efeitos biológicos da deficiência, chamados por ele de defeito primário, porém optou por estabelecer um olhar para além da deficiência, do diagnóstico e do rótulo. Luria (2012) lembra que ele “rejeitava as descrições simplesmente quantitativas de tais crianças, em termos de traços psicológicos unidimensionais refletidos nos resultados de testes” (p. 34). O interesse do autor (VIGOTSKI, 1997) recai muito mais em demonstrar que as narrativas e as produções semióticas sobre a deficiência no ambiente social são muito mais perversas para o desenvolvimento, pois: “absolutamente todas as peculiaridades psicológicas da criança deficiente são baseadas em um núcleo não biológico, mas social” (p. 81).

Em texto⁹⁹ escrito há quase 100 anos, Vigotski anuncia que “é possível que não esteja longe o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito ‘criança deficiente’ como indicação de um defeito insuperável da sua natureza” (VYGOTSKI,

⁹⁹ Texto “Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil” (VYGOTSKI, 1997) escrito em 1924.

1997, p. 82), e que “graças às medidas eugênicas¹⁰⁰, graças ao sistema social modificado, a humanidade alcançará condições de vida diferentes, mais saudáveis” (*Ibidem*, p. 82). Quando a inclusão escolar ainda não era agenda, Vigotski mostrava-se vanguardista ao defender que “o cego tem que viver uma vida em comum com videntes, para isso deve estudar na escola comum” (*Ibidem*, p. 85).

Esse modelo de escola teria a tarefa de “educar aos cegos, quanto de reeducar os que veem” (*Ibidem*, p. 85). Vigotski, no contrafluxo da sua época¹⁰¹, oferece para a psicologia e a educação uma interpretação mais otimista para o fenômeno da deficiência ao demonstrar que ela é uma variante do desenvolvimento humano, uma “peculiaridade qualitativa” (*Ibidem*, p. 13). Compete, portanto, à ciência de inspiração histórico-cultural “dominar esta peculiaridade e explicá-la, estabelecer os ciclos e as metamorfoses do desenvolvimento, suas desproporções e centros mutáveis, descobrir as leis da diversidade” (*Ibidem*, p. 14). A partir dessas proposições, conforme explica Tunes (2017), é fundamental perceber a deficiência por um princípio de variabilidade, isto é, como característica inerente ao desenvolvimento humano. O grande desafio encontra-se em desvendar os motivos dessas variações e os caminhos que são organizados na e pela cultura para que as pessoas que possuem alguma deficiência tenham o direito de se desenvolverem em plenitude e integralidade, pois “o objeto não constitui a insuficiência em si, mas a criança oprimida pela insuficiência” (p. 14). O foco, portanto, está na reação

¹⁰⁰ Causa estranheza que a palavra eugênica apareça nos escritos de Vigotski, pois as suas ideias se afastam profundamente desses princípios. Inicialmente, supunhamos se tratar de um equívoco de tradução, mas ao acessar a versão cubana de Fundamentos de Defectologia (VIGOTSKI, 1989) verificamos que a palavra continua: “Debido a la medidas eugénicas y ao sistema social que ha cambiado, la humanidad avanzará hacia otras condiciones más salubres de vida. El número de ciegos y de sordos se reducirá de un modo increíble. Puede ser que la ceguera y la sordera desaparezcan definitivamente (p. 61). Porém, nos parece que Vigotski utiliza a expressão medidas eugênicas para referir-se às questões que envolvem a oferta de saúde pública e o acesso das pessoas as condições de vida material mais dignas (como alimentação, habitação, saneamento básico etc.). Análise essa que ganha materialidade quando percebemos que a pobreza (e todas as privações que ela institui) é um dos fatores a ser considerado ao investigar as causas nosológicas de algumas deficiências congênitas. Na mesma linha, Bernes (2013) explica que as maiores causas dos impedimentos, que geram a deficiência, “são pobreza, violência, poluição, envelhecimento, ou seja, eles são criados socialmente. Poderíamos eliminar, por exemplo, muitos impedimentos se as pessoas não fossem pobres” (p. 238).

¹⁰¹ O período histórico da produção acadêmica de Vigotski é marcado fortemente pelas práticas eugênicas e pelo determinismo biológico. Era comum a defesa que o valor dos sujeitos estava relacionado à quantificação da sua inteligência. Essa premissa de grande força nos séculos XIX e XX, impactou diretamente a vida de determinados grupos minoritários (negros, mulheres, pessoas com deficiência, imigrantes etc.). Conforme demonstra Goud (1999), esses foram vítimas de um grande conluio científico que buscava inferiorizar sujeitos e naturalizar, pelo viés biológico-natural, opressões e cerceamentos de direitos (ABREU, 2019).

do indivíduo, na reorganização do psiquismo e na composição da personalidade frente a deficiência e a todos os cerceamentos que ela engendra.

Nessa linha, Vigotski (1997) estabelece que “em um ambiente social diferente, a cegueira não é psicologicamente igual” (p. 81). A deficiência, portanto, como um feito social e não universal, vai incidir de forma divergente, a depender de como o meio a significa. Essa assertiva tem ainda mais endosso com os exemplos trazidos por Sacks (2010) e Ferreira (2010), ao abordarem a dinâmica da deficiência em outras culturas. Aquele relata que na ilha de Martha’s Vineyard, em Massachusetts, devido a uma mutação genética, uma forma de surdez vingou por 250 anos na localidade. De acordo com os registros, no século XIX quase não havia famílias sem incidência de surdez. Em resposta a essa situação, toda a comunidade aprendeu a língua de sinais para que fosse possível a livre comunicação entre ouvintes e surdos. Estes, então, “[...] quase nunca eram vistos como surdos e certamente não eram considerados deficientes” (SACKS, 2010, p. 39). Caso semelhante foi identificado no Brasil com os estudos de Ferreira (2010), que observou entre os índios Urubu Kaapor uma incidência elevada de casos de surdez (cerca de um a cada 75 habitantes); devido à necessidade de comunicação, esse povo desenvolveu uma língua de sinais específica, a Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), que é utilizada por todos da comunidade. Nessa configuração social não existe exclusão do surdo pelo seu déficit de acuidade auditiva, estes são considerados apenas monolíngues, ao passo que os ouvintes, bilíngues, transitam pelas línguas oral e sinalizada. O que pode ser considerado uma utopia comunista de Vigotski materializa-se nesses contextos: “se acreditarmos em um país onde o cego e o surdo encontrem um lugar na vida, onde a cegueira não signifique inevitavelmente uma insuficiência, aí a cegueira não será um defeito” (VYGOTSKI, 1997, p. 94).

A partir do que foi exposto ao longo deste item, recordando Marx e Engels (2009), que estabelecem como primeiro pressuposto de toda a existência humana e de toda a história, “o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poderem fazer história” (p. 40). Portanto, a luta pela existência dos humanos, diferente dos demais animais, não se vincula exclusivamente a motivos biológicos ou a uma adaptação passiva ao meio. O indivíduo luta dramaticamente¹⁰² por uma existência

¹⁰² Vigotski (2000) indica que “a dinâmica da personalidade é o drama” que envolve “luta” e “choque de sistemas” (p. 35). Esse conceito é introduzido por ele com base nas formulações de Politzer (1975), que estabelece: “o indivíduo é singular porque sua vida é singular e essa vida, por sua vez, só é singular pelo seu conteúdo: sua singularidade não é, pois, qualitativa, é dramática” (p. 68).

cultural em uma busca constante para eliminar as inaptações sociais que se interpõem entre ele e o ambiente que o circunscreve (TUNES, 2017). “Assim como a vida de todo organismo está orientada pela exigência biológica da adaptação, a vida da personalidade está orientada pelas exigências do seu ser social” (VYGOTSKI, 1997, p. 45). Essa capacidade humana de perseverar pela existência, tão presente nos escritos defectológicos de Vigotski, possivelmente encontra sua essência em Spinoza (2015) quando afirma que: “cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser” (p. 105).

A leitura que se faz da deficiência pelo princípio da invalidez e improdutividade é da ordem da significação e do encontro, e materializa-se em um contexto sociocultural específico que tem o domínio para viabilizar, ou dificultar, o desenvolvimento cultural da personalidade. Mais uma vez, é possível notar que nos enunciados vigotskianos há forte influência de Spinoza (2015): “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor” (p. 99). Portanto, é nas modificações dos corpos emergidas na dinâmica dos afetos e no encontro, que a “potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada” (p. 98).

CAPÍTULO 03
A PERIODIZAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL
DO DESENVOLVIMENTO HUMANO:



Cartaz do período revolucionário (1917). D. Buchkin. No original lê-se "Autoria de Empréstimo Liberdade. Guerra à vitória.

CAPÍTULO 3 - A PERIODIZAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: A ADOLESCÊNCIA EM QUESTÃO

E que, ao primeiro apelo: – Camaradas! / Atenta-se volte a terra inteira. / Para viver livre dos nichos das casas.

Vladimir Maiakóvski em O amor

3.1. O conceito de atividade humana e sua relação com a periodização

A periodização da ontogênese humana é uma questão frequente nos estudos da psicologia do desenvolvimento. Nos trabalhos dos principais expoentes dessa área no século XX (PIAGET, 1999, VYGOTSKI, 2012, WALLON, 1999) é possível verificar tentativas de, à luz de enfoques teóricos distintos, encontrar marcadores e características de desenvolvimento que se atrelem a determinados períodos da vida. Nessa diligência destacam-se as contribuições da Teoria Histórico-Cultural, na qual nos trabalhos de Vigotski (2012, 2022), Leontiev (2014) e Elkonin (2017) há uma proposta de periodização de abordagem histórica, materialista e dialética em que se evidencia, para além dos componentes naturalizantes, a relação sujeito-sociedade como força motriz e determinante dos processos de desenvolvimento em cada idade. Para essa abordagem cada período ontogenético é qualificado a partir de organizações específicas do psiquismo e caracterizado por uma atividade principal, que guia o desenvolvimento e estrutura as relações do indivíduo com o meio social.

Para chegar a essas conclusões era necessário estabelecer rupturas com linhas teóricas que postulassem a naturalização dos processos psicológicos humanos, ou seja, aquelas que os entendem como uma determinação filogenética em que aspectos culturais e históricos pouco incidem. Por essas vias, os períodos que compõem o ciclo vital são analisados como dados apriorísticos: universais e análogos para todos os seres humanos. Para estabelecer uma nova abordagem sobre essa problemática tornava-se imprescindível trazer para o âmago da psicologia os princípios marxianos que defendem que “a essência humana não é o abstrato residindo no indivíduo único. Em sua efetividade é o conjunto das relações sociais” (MARX, 1987, p. 168).

O que Marx sugere é que o estudo da consciência transfira seu foco do sujeito subjetivo e metafísico para os sistemas materiais que organizam as relações sociais e regem o mundo objetivo. Vigotski (2000) faz uma interpretação psicológica desse postulado e a utiliza para assentar sua defesa de que a gênese da consciência só se efetiva pelo acesso ativo do sujeito nas relações sociais, assim sendo, ao mundo mediatizado e historicizado: “Paráfrase de Marx: a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das

relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura” (p. 27). Ainda nessa linha, Leontiev (2004) exorta que a pessoa nasce:

“num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo” (p. 284).

Os pesquisadores vinculados à primeira geração da Teoria Histórico-Cultural enfrentaram o desafio de, alinhados a Revolução Socialista de 1917, desenvolverem o germen de uma ciência psicológica de base marxista-leninista, cujo objetivo era a “penetração na natureza real da psique, a consciência do homem” (LEONTIEV, 2004, p. 150). Ao orientar-se por esses pressupostos o intento era fundar uma psicologia autenticamente científica e consistentemente materialista, liberta de concepções biologizantes, mecanicistas, descritivas e idealistas de ser humano.

Para tanto, se tornava fundamental trazer à baila o conceito de atividade humana para a psicologia que se desejava construir no período revolucionário. Karl Marx é o responsável por introduzir essa compreensão na teoria do conhecimento e já nas suas primeiras elaborações é possível verificar a centralidade da atividade como força vital para o desenvolvimento das características tipicamente humanas (MARX, 2004; MARX, 2008, MARX e ENGELS, 2010). Nessas obras, o trabalho é concebido como atividade fundante do ser social, na qual os sujeitos intencionalmente transformam a natureza em bens necessários à sua existência, convertendo os bens naturais em produtos sociais. “A passagem à consciência humana, assente na passagem a formas humanas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza” (LEONTIEV, 2004, p. 73).

Em suas Teses sobre Feuerbach, o filósofo alemão, em crítica ao materialismo contemplativo, defende que a realidade circundante deve ser analisada “como atividade humana sensível, práxis” (MARX, 1987, p. 57), ou seja, conceber que “toda vida social é essencialmente prática” (MARX, 1987, p. 58). É em atividade, portanto, que os sujeitos humanizam a natureza e naturalizam sua existência. Em outras palavras, o indivíduo “se torna um homem somente como resultado do processo de execução da atividade humana” (LEONTIEV, 1984, p. 201). Ao operarem através da atividade os humanos subvertem os domínios estritamente naturais e forjam o seu psiquismo alicerçado nas condições sociais de vida historicamente fabricadas.

O que Marx inaugura é a defesa de que a atividade humana é a base para o desenvolvimento da consciência. O trabalho social, por exemplo, instância máxima e ontológica da atividade, possibilitou aos indivíduos uma ação no mundo natural em que, ao alterá-lo de forma intencional, modificam a si mesmos:

“os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta, sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX E ENGELS, 2010, p. 37).

Dessa forma, a consciência:

“é um produto de sua atividade em um mundo dos objetos. Nessa atividade, mediada pelo contato com outras pessoas, é realizado o processo da aquisição (*Aneignung*) do indivíduo das riquezas espirituais acumuladas pela raça humana (*Menschengattung*) e incorporada em uma forma sensória, objetiva” (MARX E ENGELS, 2010, p. 67).

O desenvolvimento da consciência, nesses termos, não é uma mera função adaptativa, mas se amálgama a atividade produtiva/criadoras pelas quais os sujeitos compreendem a realidade e a modificam mediante objetivos previamente traçados e idealizados na sua mente. Esses pressupostos marxianos foram incorporados à psicologia soviética, principalmente nos trabalhos de Vigotski, Luria, Leontiev, Davidov, Elkonin, entre outros. Luria (1991) deslinda que as peculiaridades da atividade psíquica dos indivíduos que possibilitou a transição da história natural dos demais animais para a história social dos humanos encontra sua gênese na “forma histórico-social de atividade, que está relacionada com o trabalho social, com o emprego de instrumentos de trabalho e com o surgimento da linguagem” (p. 74). Porém, coube a Leontiev um olhar mais apurado sobre a dinâmica e estrutura da atividade, sintetizada na sua Teoria da Atividade¹⁰³.

¹⁰³ Na interpretação de alguns autores contemporâneos a Teoria da Atividade rompe com os postulados vigotskianos, sendo, portanto, um sistema conceitual independente da Teoria Histórico-Cultural. Na análise de Núñez (2009), por exemplo, Vigotski prioriza a mediação (por instrumentos e signos) em detrimento da atividade nas discussões sobre a formação da consciência. Nessa compreensão, Vigotski é qualificado como aquele que privilegia “a função da linguagem no processo de formação de conceito, e não o papel decisivo da atividade prática material no desenvolvimento psíquico” (NÚÑEZ, p.56). Parece-nos que Núñez opta por uma leitura pouco dialética, pois ao examinarmos as teorizações de Vigotski (2014) acerca dessa temática é notório perceber a incorporação da atividade enquanto categoria ontológica de formação do ser social. Em Engels (2006) verifica-se que não há uma separação linear entre atividade e linguagem: “primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformando em cérebro humano” (ENGELS, 2006, p. 108). O próprio Leontiev (2004) reconhece esse constructo ao afirmar que “como a consciência humana, a linguagem só aparece no processo do trabalho, ao mesmo tempo que ele” (p. 92). Concordamos com Eidt e Duarte (2006) que os trabalhos de Leontiev dão sequência e se filiam à mesma matriz teórica iniciada por Vigotski, cuja base são os princípios marxianos.

O autor indica que a atividade é uma unidade molecular que guia os indivíduos em direção à apropriação dos bens produzidos pelo gênero humano: “É a unidade da vida mediada pelo reflexo psicológico, cuja função real consiste em que orienta ao sujeito no mundo objetivo (...) a atividade do indivíduo humano é um sistema incluído no sistema das relações sociais” (LEONTIEV, 1984, p. 66/67). Em síntese, é pela atividade que o indivíduo “absorve a experiência da humanidade” (LEONTIEV, 1984, p. 77).

Para não se cair em um reducionismo teórico, é importante elucidar que nem todas as ações dos sujeitos podem ser qualificadas como atividade: “o conceito de atividade está necessariamente unido ao conceito de motivo” (LEONTIEV, 1984, p. 82). O motivo, por sua vez, é credenciado como “aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada” (LEONTIEV, 2017, p. 45). Isto posto, o motivo é entendido como aquilo que mobiliza o sujeito a realizar uma atividade para satisfazer certa necessidade. Alimentar-se, por exemplo, é uma necessidade biológica fundamental para que os seres humanos conservem a sua existência. Ao sentir fome, é imprescindível buscar a subsistência através da produção ou aquisição de alimentos (seja pela caça ou pela ida ao supermercado). A comida, nesse caso, atua como o motivo da atividade, pois sacia uma necessidade (alimentação) e impulsiona e mobiliza a ação. Dessa forma, “a atividade do homem está dirigida a satisfazer suas necessidades” (LEONTIEV, 2017, p. 39).

Na situação descrita acima, a necessidade de nutrir-se é uma constante tanto para os seres humanos quanto para os demais animais, porém a maneira de satisfazê-la é radicalmente distinta. Marx explica que “o animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. O homem faz de sua atividade vital mesma um objeto de sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade consciente” (MARX, 2004, p. 84). Na mesma linha, Luria (1991) esclarece que nos humanos a atividade é regida por complexas necessidades “chamadas de superiores ou intelectuais” (p. 71). Enquanto a relação dos demais animais com a natureza para a satisfação de suas necessidades é guiada por marcos puramente naturais em que a experiência imediata e direta assume protagonismo em um eterno *continuum*, nos seres humanos ela ocorre de forma mediada e criadora, na qual estes se tornam capazes de imprimir o selo de sua vontade de forma planejada na realização de suas ações para a materialização do mundo objetivo. Os demais animais produzem apenas o que é imediatamente necessário para si e sua prole; “ele produz de uma maneira unilateral, enquanto o homem produz de um modo universal; ele produz apenas sob o império da necessidade física imediata, enquanto

o homem produz mesmo quando livre de toda necessidade física” (MARX, 2004, p. 78). Os humanos, portanto, superam os limites de sua natureza animal no processo de vida sócio-histórica, fabricando os meios para sua existência.

Por mais que os motivos que engendram a ação de seres humanos e demais animais possam ser análogos¹⁰⁴, como no caso daqueles que envolvem alimentação, reprodução etc., as necessidades dos primeiros são culturalizadas e se complexificam. Deixam de comportar-se de forma puramente instintiva e passam a atuar visando atingir uma finalidade socialmente instituída.

O que se coloca em relevo é o caráter social de satisfazer uma necessidade que, outrora, era biológica e converte-se em culturalizada. Sendo assim, “é fome, mas a fome que se sacia com carne cozida, comida com garfo e faca, é uma fome diversa da fome que devora carne crua mão, unha e dente” (MARX, 2011, p. 47). Nesse trecho Marx indica que a satisfação de uma demanda biológica adquire outros contornos quando se materializa em um terreno socialmente forjado: o sujeito torna-se capaz de produzir seu alimento a partir da transformação deliberada da natureza; além disso, segue um roteiro para prepará-lo na qual utiliza ferramentas e procedimentos que são culturalmente instituídos.

Imbuída por esses princípios, a Teoria Histórico-Cultural defende que a apropriação da experiência social é uma necessidade estrutural para o tornar-se humano e que, por isso, ao analisar as especificidades de cada cultura e do tempo histórico circunscrito é possível notar certa regularidade de atividades que impulsionam o desenvolvimento e engendram formações psicológicas singulares nos períodos da ontogênese. O que aqui se apresenta como nova é a interpretação de que os ciclos vitais são dinâmicos e se constituem a partir das situações concretas da vida.

Por esses pressupostos, neste capítulo, buscamos problematizar a adolescência, que no ocidente é referenciada como uma fase de conflitos e inaptações oriundas da modificação corporal. Nossa tentativa, pelas sendas dos autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural, é nos afastarmos de uma concepção naturalista na defesa de que o psiquismo reflete e refrata o desenvolvimento histórico da humanidade e que a adolescência, portanto, é uma categoria social com contornos desenvolvimentais específicos.

¹⁰⁴ Luria (1991) chama a atenção que em algumas situações a atividade consciente dos seres humanos não se sujeitam às influências e necessidades biológicas, chegando a entrar em conflito com elas ou reprimi-las, como em casos de greve de fome ou em ataques suicidas, por exemplo.

3.2. A questão da idade na Teoria Histórico-Cultural

Em um olhar menos apurado, o problema da idade parece simples e pode ser reduzido ao aforismo de nascer, crescer e morrer. Toma-se como pressuposto que a ascensão dos anos é regida por um elemento natural organicamente inerente a todos os seres humanos organizados em estágios sequenciais tipificados em calendários. Durante séculos a discussão sobre as peculiaridades culturais que incidem sobre a noção de fases e etapas do desenvolvimento ocupou lugar marginal na ciência contemporânea, modificando-se com o advento da antropologia e da psicologia quando essas se estabeleceram como ciência.

A tentativa de se periodizar as idades no decurso do desenvolvimento dos indivíduos é tema recorrente nos estudos psicológicos do início do século XX. Seja por vias puramente biológicas, como aquelas centradas na dentição ou na maturação sexual, seja por explicações essencialmente culturalistas, como base nas etapas escolares, o assunto esteve envolto em explicações difusas que pouco concorria para avanços significativos do entendimento das especificidades psíquicas qualitativas de cada período ontogenético.

Em síntese, essas abordagens partiam de concepções antidialéticas, invariáveis e dualistas. Na tradição pedagógica brasileira, por exemplo, os estudos de Jean Piaget sobre a construção do conhecimento e a estruturação da inteligência assumem destaque. Para o biólogo suíço, a partir de determinados critérios “que nós não inventamos a priori, mas descobrimos empiricamente pode-se então distinguir quatro grandes estágios” (PIAGET, 1999, p. 104), que perpassam do nascimento até a adolescência.

Estabelecer critérios que levassem em conta à essência desses processos compõe o interesse teórico de Vigotski nos últimos anos de sua vida, que buscava estudar a periodização do desenvolvimento humano a partir “da essência interna do processo” (VYGOTSKI, 2012, p. 253). Sua proposta, portanto, era superar a periodização sintomática, focada na aparência e no fenótipo, para estabelecer uma que pudesse desvelar a estrutura do problema. Assim como Marx (2008) fez com a mercadoria no *O Capital*, Vigotski submete a periodização das idades a uma investigação minuciosa, na busca de apreender suas determinações, estruturas e as categorias que a explicam, em síntese: ir à sua essência. Essa ação demonstra a coerência de Vigotski com o materialismo histórico-dialético enquanto método de pesquisa, pois “toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas” (MARX, 2008, p. 1080)

tornando-se necessário confrontar a ciência burguesa “cujo cérebro limitado não sabe distinguir entre a forma aparente e o que nela se oculta” (p. 960).

Essas defesas parecem dissipar o imbróglio entre biogenética e cultura ao indicar a impossibilidade de classificar as etapas do desenvolvimento de acordo com parâmetros maturacionistas e universais. O foco estava em superar a visão idealista e evidenciar a essência interna do processo: “a verdadeira tarefa consiste em investigar o que se oculta por trás dos ditos indícios, aquilo que os condiciona, ou seja, o próprio processo do desenvolvimento infantil com suas leis internas” (VYGOTSKI, 2012, p. 253).

Nesses termos, a periodização de base histórico-cultural deve ter como fundamento as mudanças internas do desenvolvimento “as viradas e giros de seu curso podem proporcionar uma base sólida para determinar os principais períodos de formação da personalidade da criança que chamamos idade” (VYGOTSKI, 2012, p. 254). O interesse, dessa forma, estava nas mudanças qualitativas da estrutura da personalidade e não apenas no crescimento corporal e nas mudanças orgânicas.

Para Vigotski (2014), o desenvolvimento se caracteriza por um processo contínuo que conduz a “formações qualitativamente novas, com ritmos próprios” (p. 254), ou ainda, “a permanente aparição e formação do novo não existente nos estágios anteriores” (p.254). Por essas premissas estabelece que o critério para se distinguir os períodos do desenvolvimento e determinar o essencial de cada idade deve ser a análise dessas formações novas (neoformações). Afinal, “o critério fundamental, a nosso juízo, para classificar o desenvolvimento infantil em diversas idades é justamente a formação nova” (p. 260).

“Entendemos por formações novas o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em um período dado” (VYGOTSKI, 2012, p. 254-255).

Vigotski, apoiado em Pavel Blonski (1884-1941)¹⁰⁵, rompe com a tradição psicológica que definia o desenvolvimento humano como algo progressivo e harmonioso, ao estabelecer que os períodos da vida são caracterizados por momentos de estabilidade

¹⁰⁵ Professor da Universidade de Moscou, psicólogo e educador soviético. Grande entusiasta da Revolução Socialista de 1917 tornou-se proponente de uma nova escola socialista e um participante ativo na sua criação, trabalhando diretamente com Nadejda Krupskaja. Junto com Konstantin Kornilov iniciou as discussões sobre a necessidade de se estabelecer uma ciência psicológica de base marxista e alinhada os ideais da revolução.

e crise. Tal afirmação se materializa pela identificação de que em algumas idades o desenvolvimento segue um curso lento e as mudanças são quase imperceptíveis, “em idades relativamente estáveis, o desenvolvimento se deve, principalmente a mudanças microscópicas” (VYGOTSKI, 2012, p. 255). Em outros, há bruscas e viscerais mudanças em que “em um breve espaço de tempo a criança muda por inteiro, se modifica as características básicas da sua personalidade” (VYGOTSKI, 2012, p. 256).

Nesses períodos estáveis, portanto, não há reestruturação da personalidade, o que se percebe é que pequenas variações no desenvolvimento “se vão acumulando até certo limite e se manifesta mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova da idade” (p. 255)¹⁰⁶ ocasionando momentos críticos. Os períodos críticos, nesses termos, se caracterizam por momentos de viragem, se assemelhando a uma revolução: “recorda um curso de acontecimentos revolucionários, tanto pelo ritmo das mudanças, como pelo significado dos mesmos” (VYGOTSKI, 2012, p. 256).

O uso do termo revolução, como uma alegoria atrelada à dinâmica do desenvolvimento humano, marcada por períodos de estabilidade e crise, não é utilizado por Vigotski de forma aleatória. Na tradição marxista, essa acepção diz respeito ao movimento sucessório de épocas históricas marcadas por modificações significativas no modo de produção, ocasionando cataclismas, isto é, modificações significativas na estrutura social, econômica e política.

Bottomore (2010) estabelece que a revolução ocasiona na sociedade saltos provocados por uma convergência de conflitos: entre as velhas instituições e as novas forças produtivas que lutam pela liberdade. Parece-nos que é justamente isso que acontece no desenvolvimento humano: as crises, em essência revolucionárias, engendram superações que ocasionam reestruturações psíquicas, pois “a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária” (MARX e ENGELS, 2010, p. 544). Assim, concordamos com Marx e Engels (2010) que “não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história e também da religião, da filosofia e de toda forma de teoria” (p. 43).

Se a velha psicologia analisava as idades críticas por um viés negativo, considerando-as como enfermidade, desvio e perturbação do curso do desenvolvimento,

¹⁰⁶ Nessa defesa percebe-se a incorporação de um dos princípios da dialética, a lei da transformação da quantidade em qualidade. Explica Gadotti (1995) que a “transformação das coisas não se realiza num processo circular de eterna repetição, uma repetição do velho. Como é gerado o novo? Esta mudança qualitativa dá-se pelo acúmulo de elementos quantitativos que num dado momento produzem o qualitativamente novo” (p. 26).

Vigotski reposiciona a análise, ao defender que nelas há um significado positivo e criador. O autor não desconsidera a dificuldade do processo, pois nas crises é possível verificar “uma alteração do equilíbrio psíquico, instabilidade da vontade e do estado de ânimo” (VYGOTSKI, 2012, p. 257). Nesses períodos críticos, as formas como o sujeito se relaciona consigo e com o mundo são reconfiguradas, pois alteram-se os interesses que orientam sua atividade e as estruturas psíquicas. “O desenvolvimento não interrompe jamais sua obra criadora e até nos momentos críticos se produz processos construtivos” (VYGOTSKI, 2012, p. 259). Nesses momentos, conforme sinaliza Vigotski, se resulta difícil educar o indivíduo, pois os sistemas pedagógicos não conseguem se reestruturar e adaptar-se para alcançar as rápidas mudanças da personalidade.

A escola, tanto a da atualidade quanto a analisada pelo autor no século passado, pouco altera a sua forma e dinâmica para se adequar às peculiaridades psíquicas dos estudantes – permanece com os mesmos ritos, ritmos e tempos desde a infância até a idade adulta. Se partirmos do pressuposto que as crises engendram mudanças consideráveis na estrutura psicológica do sujeito, estabelecendo novos interesses e ações, seria fundamental também se alterar os ambientes sociais ofertados, de tal forma que fossem ao encontro dessas peculiaridades desenvolvimentais.

A partir do exposto até então, é possível afirmar que cada idade tem uma dinâmica própria, em que é possível verificar uma estrutura psicológica específica e irrepetível, caracterizada pela assunção de uma nova formação central que guia o processo de desenvolvimento e que, a partir dela, a personalidade se organizará por outras bases e contornos.

Vigotski (2012) explica que nesse processo existem linhas centrais, que se relacionam de forma mais imediata com a formação principal, e linhas acessórias. Ao passar de uma idade a outra, junto com a reestruturação geral do sistema da consciência, se modifica também a posição dessas linhas. O que Vigotski tenta instaurar é um olhar dialético para a questão da idade, ao assumir que não se trata de um processo universal, estático e invariável, mas se caracteriza por uma constante modificação da “estrutura geral da consciência que em cada idade se distingue por um sistema determinado de relações e dependências entre aspectos isolados, entre as distintas formas de sua atividade” (VYGOTSKI, 2012, p. 263). O que se coloca em tela aqui é que para se entender a estrutura da idade é necessário compreender que as relações do sujeito com seu meio social vão se modificando ao longo do desenvolvimento.

Qual a influência do meio nas discussões sobre a idade? Vigotski (2012), ao responder essa indagação, foge do essencialismo biológico e do reducionismo metafísico de sua época e, ao analisar as crises, por exemplo, coloca que: “os períodos críticos são distintos em distintas crianças” (p. 256) e “as condições exteriores determinam o caráter concreto em que se manifesta e transcorrem os períodos críticos” (p. 256).

Dessa forma, em diferentes culturas, sociedades e períodos históricos o desenvolvimento assumirá contornos próprios, tal como pode ser demonstrado em estudos clássicos da antropologia e da história (MEAD, 2015; ARIÉS, 2012). Ao início de cada período etário a relação que o sujeito estabelece com o meio (e o entorno com ele) “é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível” (VYGOTSKI, 2012, p. 264). Essa vinculação é chamada por Vigotski de situação social do desenvolvimento, sendo ela o ponto de partida para todas as mudanças que se produzem ao longo do desenvolvimento, pois “a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade que o social se transforme em individual” (VYGOTSKI, 2012, p. 264).

Assim, para se deslindar a dinâmica de uma idade, Vigotski instaura o conceito de situação social do desenvolvimento: “específica para cada idade, determina, regula estritamente todo o modo de vida da criança e sua existência social¹⁰⁷” (VYGOTSKI, 2012, p. 264). Na mesma linha, Leontiev (2004) afirma que durante “o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera” (p. 59).

Para Vigotski (2012), a primeira questão a ser desvelada para o estudo da idade é captar o lugar que o indivíduo ocupa no sistema das relações sociais, somente assim torna-se possível compreender “a questão da origem ou gênese de suas neoformações centrais na idade dada” (p. 264). São as neoformações, conforme já apontamos, que caracterizam “a reestruturação da personalidade consciente da criança, não são uma premissa, mas sim o resultado ou o produto do desenvolvimento da idade” (VYGOTSKI, 2012, p. 264). Essa nova estrutura da consciência adquirida ao final de uma idade¹⁰⁸ faz com que o sujeito

¹⁰⁷ Vigotski provavelmente retira essa acepção das formulações de Marx e Engels (2010), quando estabelecem “que por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história” (p. 32-33)

¹⁰⁸ “As neoformações amadurecem ao final de uma dada idade e não no começo” (VYGOTSKI, 2012, p. 264).

interaja com o meio (e o meio com ele) de uma forma distinta, reorganizando o sistema de suas relações. Ao fim de uma idade, por exemplo, é possível verificar que a pessoa se converte em um ser com características totalmente distintas se comparadas ao início da idade: “o que representa uma enorme riqueza para o bebê quase deixa de interessar à criança na primeira infância” (VYGOTSKI, 2012, p. 23).

“Não devemos esquecer que a situação social do desenvolvimento não é mais que o sistema de relações da criança de uma dada idade e a realidade social; se a criança muda de maneira radical, é inevitável que essas relações se reestruem. A anterior situação social do desenvolvimento se desintegra à medida que a criança se desenvolve e se configura, em traços gerais, proporcionalmente ao seu desenvolvimento, a nova situação de desenvolvimento” (VYGOTSKI, 2012, p. 265).

Vigotski avança, ao estabelecer que a modificação da situação social de desenvolvimento constitui o conteúdo principal das idades críticas, bem como ao formular a lei fundamental da dinâmica das idades: “as forças que movem o desenvolvimento da criança em uma idade ou outra, acabam por negar e destruir a própria base do desenvolvimento de toda a idade” (VYGOTSKI, 2012, p. 265).

Vigotski exemplifica o conceito de situação social de desenvolvimento pelo menos duas vezes ao longo de sua obra, quando abordou o primeiro ano de vida e a primeira infância. Ao falar do bebê, o autor rompe com a ideia de falta de sociabilidade vinculada a essa etapa da vida, ao demonstrar a existência de uma sociabilidade específica “profunda, peculiar, devido a uma situação social de desenvolvimento única, irrepetível, de grande originalidade” (VYGOTSKI, 2012, p. 285-286).

Essa conjuntura se caracteriza pela total dependência para consumir as necessidades biológicas mais básicas e para efetivar a sobrevivência. As relações da criança com o meio, dessa forma, se manifestam através de relações da vigilância e do cuidado. “Essa dependência confere um caráter absolutamente peculiar à relação da criança com a realidade (e consigo mesma): “são relações que se realizam por mediação de outros, refratam-se através do prisma das relações com outra pessoa” (p. 285).

Vigotski ainda acrescenta uma segunda peculiaridade à situação social das crianças no primeiro ano de vida, ao estabelecer que, apesar de elas estarem imersas na sociabilidade, ainda não existe comunicação em forma de linguagem, mas sim “uma comunicação sem palavras, amiúde silenciosa, uma comunicação de gênero totalmente peculiar” (VYGOTSKI, 2014, p. 286). Em um segundo momento, ao abordar a primeira infância, o autor retoma a menção a situação social do desenvolvimento, quando explica

que nessa etapa a neoformação principal é a linguagem verbal. Ao começar a operar com essa forma de comunicação “a situação social de desenvolvimento existente no começo da idade, se modifica, uma vez que a criança se torna diferente, se destrói a velha situação social do desenvolvimento e começa um novo período etário” (VYGOTSKI, 2012, p. 350).

Ao analisar a literatura (VYGOTSKI, 2012; VYGOTSKI, 2022; DAVIDOV, 1986; LEONTIEV, 2004, 20017; TOLSTIJ, 1989; ELKONIN, 2017), é possível afirmar que as questões que envolviam a periodização do desenvolvimento eram centrais para os pesquisadores soviéticos, pois se atrelavam às estratégias adotadas para se reorganizar o sistema educacional do país sobre as bases comunistas:

tentamos fazer das nossas crianças pessoas com um desenvolvimento multifacetado, conscientes e saudáveis, que não são individualistas, mas coletivistas, que não se opõem à coletividade, mas constituem a sua força e aumentam a sua importância (KRUPSKAYA, 1986, p. 31).

Para alcançar esse objetivo, era necessário compreender as atividades promotoras de desenvolvimento em cada etapa da vida e as especificidades das transições de um período a outro. Só assim seria possível estabelecer as bases de uma escola capaz de elevar as capacidades dos indivíduos às suas máximas potencialidades, pois os professores “precisam estar atentos às peculiaridades do desenvolvimento psíquico em diferentes etapas evolutivas, para que possam estabelecer estratégias que favoreçam a apropriação do conhecimento científico” (FACCI, 2004, p. 68).

Na psicologia soviética, no início da década de 1930, foi Vigotski quem lançou as premissas, conforme demonstramos, de uma periodização de base marxista em que se colocam como centrais a relação indivíduo-meio e as condições históricas concretas de vida.

Por essas vias, há o ineditismo no estatuto do conhecimento de que as particularidades de cada idade não se reduzem à passagem cronológica do tempo, mas sim pelo lugar ocupado pelo indivíduo nas dinâmicas das relações sociais. Apesar dos trabalhos pedológicos de Vigotski traçarem um estudo detalhado sobre as idades e as crises, a sua morte prematura interrompeu aprofundamentos necessários, principalmente ao que diz respeito às atividades guias¹⁰⁹. Esse conceito é deslindado por Leontiev (1987,

¹⁰⁹ Nas traduções é comum o uso dos termos atividade principal, dominante, orientadora, diretora ou guia. Em síntese, é “aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2014, p. 312).

2014) e incorporado no sistema de periodização por Elkonin (2017). Por essas vias, para se entender as forças propulsoras de desenvolvimento, o conceito de atividade é central, assim como sua vinculação com a vida concreta dos indivíduos: “no estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança devemos partir da análise do desenvolvimento da sua atividade tal como ela se organiza nas condições concretas da sua vida” (LEONTIEV, 2004, p. 310). Assim, os autores soviéticos, ao analisarem as atividades humanas, identificaram que algumas delas assumem protagonismo diferenciado em cada período ontogenético, engendrando neoformações e mudanças significativas nas relações interfuncionais entre as funções psíquicas.

As mudanças qualitativas de cada idade, portanto, ocorrem a partir de atividades específicas que guiam o desenvolvimento e que exercem maior impacto sobre os processos psicológicos.

“Alguns tipos de atividade são, numa dada época, dominantes e têm uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros têm menos. (...) Razão por que devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto, mas da atividade dominante” (LEONTIEV, 2004, p. 310).

O uso da palavra dominante pode levar ao entendimento equivocado de que se trata de acepções essencialmente quantitativas, isto é, como sendo a atividade de maior prevalência temporal em determinada etapa do desenvolvimento. Para a Teoria Histórico-Cultural, não se versa, portanto, da ação que o indivíduo mais realiza (em quesitos métricos), mas sim como sendo a atividade que governa, impulsiona e determina o desenvolvimento.

As atividades guias¹¹⁰, por essas vias, não se estabelecem como ação inata e análoga a todos os seres humanos, mas se constroem circunscritas na história vinculada às condições concretas da vida dos sujeitos. Vigotski (2021) defende, por exemplo, que a brincadeira de papéis sociais (protagonizada) é a “linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar” (p. 210) e ainda que “a criança é movida por meio da atividade de brincar (...) somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade-guia, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança” (p. 235/236).

Porém, esses enunciados não são universais, fazendo-se valer apenas em sociedades em que o sentimento de infância é muito bem apurado, conforme demonstrado

¹¹⁰ Usaremos atividade-guia em consonância com as traduções mais recentes feitas por Zoia Prestes. É interessante notar que a tradutora em Vigotski (2008) optou pelo termo atividade principal e em Vigotski (2021) por atividade-guia.

por Elkonin (2009). Esse, ao analisar estudos antropológicos sobre sociedades tradicionais, percebe que em algumas delas não existia uma fronteira delimitada entre adultos e crianças, ou seja, as condições de vida delas e o seu lugar naquele meio a faziam adentrar desde muito cedo no labor produtivo dos adultos, ocasionando a inexistência de brincadeiras de papéis sociais: “ausência de jogos protagonizados deve-se à situação especial das crianças na sociedade” (ELKONIN, 2009, p. 59).

Assim, para se captar a dinâmica e o movimento que conduzem as especificidades psicológicas de cada período, é necessário compreender a inter-relação dialética entre a situação social do desenvolvimento, atividade guia, neoformação e crise. Esses pressupostos são fundamentais para se captar a dinâmica do desenvolvimento na adolescência em uma perspectiva histórico-cultural. Vigotski, na tentativa de compreender o desenvolvimento em sua totalidade, se dedicou a uma miríade de temáticas que perpassam as peculiaridades psicológicas humanas, dentre elas investigou a adolescência, chamada por ele de período de transição, cujas sínteses estão registradas na obra *Pedologia do Adolescente* (VYGOTSKI, 2012) e *Pedologia da Idade de Transição* (VYGOTSKY, 2022).

Vigotski, em algumas interpretações, pode ser definido como um teórico do desenvolvimento humano que se dedicou, majoritariamente, ao estudo da infância. É fato que em grande parte de suas pesquisas empíricas, nas quais buscava desvelar a estrutura e a dinâmica da consciência, as crianças assumam lugar de destaque. Porém, ao se filiar a pedologia, é possível notar importantes discussões que ultrapassam os limites dos primeiros anos de vida, que se materializam em um conjunto de textos em que aborda a adolescência. Esses foram escritos entre 1928 e 1931 em formato de manuais para centros de ensino a distância chancelada pela Universidade Estatal de Moscou, neles, ao analisar a literatura europeia e norte-americana, o autor retira a adolescência do cativo fisiológico ao demonstrar que o ritmo do desenvolvimento é regido por leis histórico-culturais, conforme defende Luria (1991): “as raízes da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da “alma”, nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas” (p. 75).

3.3. As particularidades do desenvolvimento psicológico de adolescentes

Tradicionalmente, a análise da adolescência no campo psicológico e pedagógico se reduziu os aspectos forjados pela maturação sexual. Cunhou-se a ideia de que esse

período, marcado por fortes transformações físicas, se caracterizaria como um estágio patológico e negativo de desordens psicológicas, distúrbios de conduta e angústias emocionais que evoluiria rumo à maturidade. Manuais clássicos de psicologia do desenvolvimento, como o escrito por Cole e Cole (2003), por exemplo, definem essa etapa como sendo aquela atrelada a eventos bioquímicos que alteram o tamanho, forma e funcionamento do corpo, ocasionando instabilidade psicológica.

Na mesma linha, Papalia e Feldman (2013) colocam em realce que a adolescência é marcada por dois tipos de mudanças, que dizem respeito às alterações corporais e à maturação sexual. Por mais que as duas obras citadas incluam discussões sobre os aspectos culturais, esses aparecem timidamente dando sempre lugar a discussões sobre a reprodução ou demarcando a adolescência como um período conflituoso e desafiante, que necessita de roteiros escritos por especialistas que orientem pais e educadores. O que se percebe na análise é uma depreciação dessa fase do desenvolvimento em que os aspectos físicos, marcados por mudanças biológicas significativas, entendidas como universais e naturais, colocam os adolescentes em um lugar de inadaptação social marcada por problemas (drogadição, gravidez, Infecções Sexualmente Transmissíveis etc.) e conflitos (escolares, familiares etc.)¹¹¹. É como se o advento da maturidade genital, que oportuniza ao sujeito exercer a procriação, o colocasse em uma situação transitória de imaturidade psicológica que se harmonizaria na adultez.

Ao tentarmos identificar as quais matrizes psicológicas esses clássicos da psicologia do desenvolvimento (Cole e Cole (2003) e Papalia e Feldman (2013) se filiam para captar a dinâmica da adolescência, percebe-se que a tônica encontra-se atrelada à psicanálise, que nomeia esse momento do desenvolvimento como estágio genital, na defesa de que o aumento da excitação sexual perturba o equilíbrio psicológico ocasionando comportamento anormal, e na teoria piagetiana, que estabelece que na adolescência há o desenvolvimento de uma nova estrutura lógica, das operações formais, que permite ao adolescente pensar de forma sistematizada. A Teoria Histórico-Cultural nem ao menos é cogitada como uma via de investigação e explicação do fenômeno da adolescência, o que se constata ao analisar tais obras é uma total dissociação entre aspectos biológicos e culturais, com prevalência para aqueles, que poderia ser solucionado por uma abordagem psicológica fincada sobre as bases do materialismo

¹¹¹ A concepção de que a adolescência é uma etapa problemática resvala, inclusive, no ordenamento jurídico brasileiro. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), por exemplo, nos artigos 6º, 69º e 71º, prescrevem que aqueles apresentam uma “condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (p. 57).

histórico-dialético. Não estamos aqui desmerecendo o esforço intelectual dos autores desses famosos manuais da psicologia, porém, no que tange à adolescência, o debate é feito de forma simplista com forte vinculação ao modelo cartesiano e biologizante de ciência.

A relação dialética entre as características maturacionais e o contexto social não é problematizada e a realidade concreta, que deveria ser analisada como dinâmica e mutável, torna-se apenas o palco para a realização-amadurecimento das mudanças biológicas. A crítica feita por Vigotski a incipiente psicologia do início do século XX ainda se apresenta com contornos de contemporaneidade: “a psicologia tradicional analisa o desenvolvimento da conduta em analogia ao desenvolvimento embrional do corpo, ou seja, como um processo totalmente natural, biológico” (VYGOTSKI, 2012, p. 17).

Partir de uma vertente teórica como a de Vigotski para a análise da adolescência requer um deslocamento epistemológico capaz de romper com a base maturacionista ainda presente na ciência psicológica moderna. Por essas vias, há a separação entre o cultural e o biológico, o que leva a interpretação equivocada de que a adolescência é um processo independente, autossuficiente e regido unicamente por forças internas. Essas concepções estudam a adolescência em abstrato, à margem do seu meio social e de forma idealizada. Para se construir uma nova compreensão sobre esse fenômeno, torna-se fundamental introduzir a perspectiva histórica do desenvolvimento psicológico, afinal ainda é urgente forjar uma ciência que “permita sair do cativeiro biológico de psicologia e passar ao terreno da psicologia histórica humana” (VYGOTSKI, 2012, p. 132) e que assuma a adolescência enquanto um produto do desenvolvimento histórico da humanidade.

Por essas sendas, é necessária, portanto, a incorporação epistemológica de que a história humana carrega em seu núcleo a transformação do biológico em culturalmente situado e socialmente determinado, que se materializa no rompimento e superação da tradição dualista. Não estamos aqui negando os aspectos biológicos que compõem a dimensão humana ou os reduzindo a uma zona insignificante, mas sustentamos o argumento de que eles adquirem uma nova configuração na passagem do ser biológico ao sujeito social, sendo incorporados à história humana, conforme argumenta Marx (2008): “a própria história é uma parte real da história da natureza, da transformação da natureza em homem” (p. 96). Ainda sobre isso, Pino (2005) estabelece que as “realidades biológicas e realidades culturais, embora pertencendo a ordens diferentes, são

interdependentes e constituem dimensões de uma mesma e única história humana” (p. 58).

Trazer à baila as discussões sobre natureza e cultura como centrais para desvelar o fenômeno da adolescência nos parece pertinente, pois possibilita a “incorporação da adolescência a cultura” (VYGOTSKI, 2012, p. 24). O esforço teórico vigotskiano é para retirar essa fase do desenvolvimento das vinculações puramente maturacionistas que operam a partir de um desmembramento mecânico do indivíduo e analisa seu desenvolvimento de forma unilateral - como um processo de contornos apenas naturais.

O que sugerimos é que a Teoria Histórico-Cultural, por sua incorporação ao marxismo e rompimento com o dualismo, oferece instrumental que permite uma nova compreensão sobre a adolescência, agora entendida na unidade biológico-cultural¹¹², afinal, “na personalidade tudo é construído sobre uma base genética, congênita e, ao mesmo tempo, tudo nela é supra-orgânico, condicional, ou seja, social” (VIGOTSKI, 2006, p. 04). Nessa linha, Marx e Engels (2010, p. 86) explicam que a história, por ser dividida em natural e cultural, e que “os dois lados não podem, no entanto, ser separados; enquanto existirem homens, a história da natureza e história dos homens se condicionarão reciprocamente”.

A relação entre natureza e cultura, nos trabalhos de Vigotski, se vincula majoritariamente as explicações sobre a gênese do psiquismo humano no que tange às relações interdependentes entre as funções elementares (naturais) e as funções mediadas (culturais). No decurso da história da humanidade, a espécie *homo sapiens sapiens* desenvolveu uma peculiar forma de adaptação à natureza, devido à emergência do trabalho social, que permitiu ao ser humano transformá-la e, concomitante, assumir o controle do seu próprio comportamento.

Por estar em uma posição radicalmente distinta dos demais animais, tornou-se necessário o desenvolvimento de novas formas de conduta que permitissem o equilíbrio do humano ao meio, que deixa de ser apenas natural e passa a ser construído historicamente e simbolicamente. O processo de trabalho, devido ao seu caráter teleológico, orientado a um fim previamente idealizado, conduz o ser a uma “formação de funções novas, a um comportamento novo” (VYGOTSKI, 2012, p. 35). Essa conduta superior possui um ritmo de desenvolvimento próprio e diferenciado que se materializa

¹¹² Os fundamentos da dialética se fazem aqui presentes pela lei da interpenetração dos contrários. O desenvolvimento compreende dois polos opostos (natural e cultural) que são complementares, não antagônicos e se entrelaçam.

na articulação de duas linhas de desenvolvimento psíquico: biológico (natural) e o histórico (cultural). Enquanto outras correntes teóricas se esforçam em decompô-las e analisá-las em separado, na Teoria Histórico-Cultural, influenciada pela doutrina da unidade ou monismo de Baruch de Spinoza, advoga que o desenvolvimento cultural se sobrepõe¹¹³ aos processos de maturação orgânica, porém, forma-se com ele – dialeticamente - um todo único, fundido entre si, que somente pela via da abstração pode-se diferenciar um processo do outro: “na ontogênese aparecem unidas, formam de fato um processo único” (VYGOTSKI, 2012, p. 33). À primeira vista essa premissa pode parecer contraditória, todavia, o que se coloca em questão é que as funções biológicas são transformadas pela ação das culturais, essas, por sua vez, encontram naquelas o suporte para constituir-se (PINO, 2005). Ainda sobre isso, Vigotski sentencia que o “biológico funde-se ao social; o biológico, o orgânico, no pessoal” (VYGOTSKI, 2006. p. 04).

No estudo da adolescência, a dualidade entre os aspectos biológicos e culturais leva a uma compreensão errônea do fenômeno. Vigotski (2012) explica que a relação do indivíduo com o meio está estreitamente relacionada aos processos de maturação orgânica, pois amplos os planos – natural e cultural – “coincidem e se amalgamam um com o outro” (p. 36).

As mudanças que acontecem nessas linhas desenvolvimentais se intercomunicam e constituem um processo único de formação biológico-social da personalidade. No caso da adolescência, por exemplo, as mudanças advindas da maturação sexual se produzem e se materializam em um meio cultural, passando a ser um processo biológico historicamente condicionado e culturalmente significado. Desse modo, a expressão e o desenvolvimento da sexualidade nesse período não podem ser analisados por contornos apenas biológicos relacionados as funcionalidades dos órgãos reprodutores, mas percebido como um processo histórico, no qual o sujeito modifica as inclinações naturais em formas de comportamento especificamente culturais.

Vigotski inicia sua investigação sobre o desenvolvimento psicológico do adolescente a partir do problema dos interesses. Parece pertinente a escolha desse ponto

¹¹³ Ao falarmos em sobreposição nos referimos que no transcurso do desenvolvimento das funções psicológicas superiores não se modificam o tipo biológico do indivíduo. Quando o sujeito se torna capaz de construir órgãos artificiais – ferramentas – há um refinamento das ações sobre o ambiente sem que se altere a estrutura física do seu corpo. Enquanto nos demais animais há uma dependência exclusiva aos limites do corpo no que tange à atuação sobre a natureza, ou seja, está circunscrita no código genético, no humano essa ação é aperfeiçoada e vincula-se a criação de instrumentos que expandem as fronteiras do corpo. Assim, o humano liberta-se das condições estritamente biológicas e os órgãos artificiais operam em substituição aos naturais.

de partida, pois reafirma em seu princípio de que as funções psicológicas culturais, tipicamente humanas, não são automáticas nem se organizam de forma anárquica, mas se vinculam aos interesses que engendram forças motrizes, que variam em cada etapa do desenvolvimento e determinam as mudanças na conduta. Em síntese, são essas forças motrizes que colocam em movimento os mecanismos de reestruturação/aperfeiçoamento do psiquismo e era urgente captar o processo de desenvolvimento em toda a sua complexidade e não em aspectos facilmente observáveis – “o desenvolvimento psíquico se baseia, antes de tudo, na evolução da conduta e dos interesses da criança, nas mudanças que se produz, na estrutura e orientação do seu comportamento” (VYGOTSKI, 2012, p. 12).

A psicologia do início do século XX considerava que os interesses eram inatos e condicionados pela natureza biológica dos instintos. Na tentativa de rompimento, Vigotski (2012) introduz o conceito de desenvolvimento na teoria dos interesses e defende que “os interesses não se adquirem, se desenvolvem” (p.18). Nessa acepção há um afastamento da interpretação mecanicista, que entendia a atividade humana como uma soma rígida de impulsos instintivos, ao introduzir a noção de necessidade – como sendo a força impulsionadora da ação, é por ela, portanto, que se originam as inclinações e os interesses.

Assim, somente o ser humano em seu processo de desenvolvimento histórico é capaz de criar essas forças através do estabelecimento de necessidades cada vez mais complexas e desvinculadas das necessidades básicas de vida (atreladas exclusivamente à sobrevivência física). A conduta dos seres humanos, portanto, é regida pelas necessidades, sendo a primeira delas a de adaptar-se e pertencer ao meio social, pois “as necessidades humanas se refratam múltiplas vezes no prisma das complexas relações sociais” (VYGOTSKI, 2012, p. 21) ou ainda “a necessidade que é fundamental e determinante de toda vida humana, à necessidade de viver em um meio histórico e social e reconstruir todas as funções orgânicas de acordo com as exigências apresentadas por esse meio” (VIGOTSKI, 2006, p. 03).

A atividade consciente do humano não se vincula de forma exclusiva a motivos puramente biológicos, mas são regidas por “complexas necessidades, frequentemente chamadas de superiores ou intelectuais” (LURIA, 1991, p. 71). Há, nesses termos, um rompimento com o comportamento ditado pela herança filogenética, colocando o humano como artífice e regulador da sua própria conduta, que deixa de ser condicionada e passa a ser consciente e livre. Essas premissas tão presentes na Teoria Histórico-Cultural,

encontram sua base no marxismo, que defende que “o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na [sua] liberdade [com relação] a ela” (MARX, 2008, p. 84). A atividade humana, devido ao seu caráter volitivo, opera de tal forma que pode entrar em conflito e reprimir as necessidades biológicas.

Por mais que a reprodução, por exemplo, seja uma necessidade biológica atrelada à conservação da espécie, em um ambiente social ela passa a ser regida por princípios históricos, ideológicos e políticos, que reconfiguram o ato e a experiência sexual – que deixa de ter contornos apenas reprodutivos e passa a executar-se por meio do erotismo, prazer e do amor sexuado. Na sociedade burguesa “surge um novo critério moral para julgar as relações sexuais. Já não se pergunta apenas – “São legítimas ou ilegítimas?” –; pergunta-se também: “São filhas do amor e de um afeto recíproco?” (ENGELS, 2010, p. 101).

Um núcleo central para se entender essa dinâmica na adolescência diz respeito à atração sexual humana, quando o outro é visto como objeto do desejo afetivo-sexual. Essa ação, em maioria, é vista como um interesse de ordem biológica, engendrado exclusivamente pelo apogeu de características orgânicas vinculadas à reprodução. Vigotski (2012), possivelmente levando em consideração as ponderações de Engels (2010), reposiciona essa questão ao defender que é “imprescindível tomar em conta a natureza histórica da atração humana, a forma histórica do amor sexual entre os seres humanos” (p. 22). Até então apenas os humanos no seu processo de desenvolvimento histórico, irrepetível em outras espécies, foram capazes de criar forças motrizes para reger suas condutas e sair do jugo do determinismo biológico. Aquilo que nos é dado pela natureza, via transmissão hereditária, deixa de ser o destino na qual “as próprias necessidades naturais têm experimentado uma profunda mudança no desenvolvimento histórico do homem” (VYGOTSKI, 2012, p. 21).

O que Vigotski instaura é a retirada dos interesses do domínio biológico ao defender que estes se constituem com características especificamente humanas e culturais, que os sujeitos, ao superarem os limites de sua natureza animal no processo de vida social, deixam de ser regidos por impulsos instintivos, passando a agir de forma livre e consciente, ou seja, orientando e dominando seus próprios interesses. Na adolescência os conteúdos dos interesses são radicalmente modificados: a maturação sexual, em seus aspectos orgânicos e sociais, reconfigura a situação social de desenvolvimento do indivíduo. As rápidas alterações físicas, marcadas por mudanças hormonais que

impactam no tamanho e na forma do corpo, são significadas culturalmente modificando a dinâmica das relações e a estrutura do meio social. O corpo a que nos referimos aqui não se reduz a estrutura física de um organismo vivo, mas o entendemos como signo – detentor de dimensões semióticas.

As mudanças na altura, peso e a maturação sexual, embora possuam certa universalidade, impactam os adolescentes de forma distinta, pois são significadas em um meio sociocultural que atribui expectativas de performance psicológica e corporal¹¹⁴. Esse novo sistema que amplia as vivências do sujeito o aproximando do universo adulto fazem emergir aspirações e necessidades culturais cada vez mais complexas, principalmente relacionados à inserção na dinâmica das relações sociais, reconfigurando a direção dos interesses, que agora assumem contornos mais complexos se comparados à infância.

Os interesses, nessa conjuntura, se constituem como necessidades culturais. Essas se manifestam sobre as bases das necessidades biológicas. O desejo de relacionar-se afetiva e sexualmente, por exemplo, tem suas premissas na reconfiguração hormonal a qual o corpo humano experiencia na adolescência. Porém, as inclinações desse interesse são circunscritas em delineamentos culturais e históricos marcados pelas condições objetivas de vida material e social.

“Com experimental clareza temos podido observar como a maturação e o surgimento de novas atrações e necessidades internas ampliam infinitamente o círculo de objetos que possuem força incitadora para os adolescentes, como esferas inteiras de atividades, antes neutras para eles, se convertem agora em momentos fundamentais que determinam a sua conduta, como, a partir do novo mundo interno, surge para o adolescente um mundo exterior completamente novo” (VYGOTSKI, 2012, p. 11).

Vigotski (2012) argumenta que uma das peculiaridades centrais da adolescência se caracteriza por ser “período de ruptura e extinção dos velhos interesses e por um período de maturação de uma nova base biológica que permite mais tarde o desenvolvimento de novos interesses” (p. 28). Essas alterações significativas no sistema das necessidades-interesses na adolescência colocam em crise a estabilidade

¹¹⁴ Contemporânea de Vigotski, a norte-americana Margaret Mead, na esteira dos estudos antropológicos, percebeu que a adolescência era narrada no ocidente como um período conturbado, marcado por conflitos e inaptações. Nessa conjuntura, indaga-se: “as turbulências que atormentam nossos adolescentes se devem à natureza da adolescência em si mesma ou à civilização?” (MEAD, 2015, p. 23). Para responder essa questão adentra, por volta de 1925, em Samoa, sociedade remota da Oceania, e percebe que nessa localidade a transição da infância para a vida adulta era marcada por certa tranquilidade, em grande medida pelas questões que envolvem sexo, gravidez etc., serem tratadas de forma despreocupada, ou seja, não eram transformadas em tabus nem espetacularizadas.

adquirida na idade escolar, impulsionando mudanças significativas no psiquismo e no comportamento. Assim, só é possível compreender o desenvolvimento psíquico do adolescente quando se aprende que os interesses (e as necessidades que os engendram) mudam nessa fase de forma radical.

A maturação biológica e as formas como ela é significada no meio social reorganizam a situação social de desenvolvimento do adolescente, que o coloca em outro lugar de cobranças e expectativas sociais. O universo infantil, marcado pela tutela e cuidado, é rompido de forma brusca ao exigir do adolescente uma atuação mais autônoma no mundo – seja no delineamento de perspectivas de futuro vinculado a escolhas profissionais, seja no exercício de dinâmicas afetivas-sexuais: “a transformação da crisálida em mariposa pressupõe tanto a extinção da crisálida, como o nascimento da mariposa; toda evolução é, ao mesmo tempo, involução (VYGOTSKI, 2012, p. 25)¹¹⁵. Nesse contexto, de alteração de papel social, surgem para o adolescente novos interesses, ao ponto que desaparecem os velhos, esse processo de “ascensão a um nível novo significa o desaparecimento do velho e este largo processo de extinção dos interesses infantis na idade de transição, é particularmente sensível e com frequência doloroso” (VYGOTSKI, 2012, p. 25).

A relação com o mundo (dos objetos e das relações sociais) é drasticamente reajustada na adolescência. Na idade pré-escolar, por exemplo, as crianças anseiam por agir diretamente sobre o mundo, porém, devido as suas limitações corporais e pela organização adultocêntrica dos espaços, ocorrem impedimentos que freiam esses desejos, que são reconfigurados através da brincadeira de faz de conta. Elas querem ir à lua, cuidar de um bebê, dirigir uma locomotiva, mas esses desejos não podem ser realizados de forma objetiva, e por isso, utilizam a imaginação para criarem narrativas, cenários, objetos, desenhos etc. que passam a compor o cenário lúdico e permitem o acesso ao mundo, até então, intangível: “É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Ao brincar, a criança cria objetos (o graveto se transforma em arma) e dramatiza as relações sociais (a menina se torna a professora), diferentemente do adolescente que experiencia um acesso cada vez mais direto e menos limitado ao mundo. O adolescente

¹¹⁵ Aqui, mais uma vez, Vigotski incorpora as leis da dialética as suas defesas. Nesse enunciado a lei da negação da negação se faz presente, pois refere-se ao movimento inerente a todas as coisas. O desenvolvimento é visto por Vigotski como inacabado e em contínua transformação - que se efetiva pela luta interna da negação do velho e afirmação do novo.

começa a adentrar de forma mais atuante no círculo das relações, introjetando suas regras e desvendando os diversos papéis sociais que desempenha (ele precisa performar como filho, irmão, namorado, estudante, esportista etc.).

Essa modificação do sistema de interesses provoca uma crise no desenvolvimento que coloca em marcha mudanças significativas na estrutura da personalidade. Vigotski (2012) explica que o fundamento das crises se situa na reformulação da vivência interior, “reestruturação que radica na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, isto é, na mudança das suas necessidades e motivos que são os motores do seu comportamento” (p. 285).

No processo simbiótico das transições corporais e da alteração da situação social de desenvolvimento são engendrados interesses e necessidades cada vez mais complexos que orbitam em torno da inserção do adolescente no sistema das relações sociais de forma mais autônoma. O meio social requer deles uma inserção mais atuante na esfera das relações humanas, de tal forma que seja possível uma atuação que assimile as funções sociais exercidas pelas pessoas e introjete as normas de conduta socialmente elaboradas:

“A reestruturação de necessidades e motivos, a revisão dos valores é o momento essencial na passagem de uma idade a outra. Ao mesmo tempo também se modifica o meio, isto é, a atitude da criança perante o meio. Começam a lhe interessar coisas novas, surgem novas atividades e sua consciência se reestrutura, se entendemos a consciência como a relação da criança com o meio” (VYGOTSKI, 2012, p. 385).

Assim sendo, a passagem da idade escolar para adolescência é compreendida pela periodização histórico-cultural, como um dos períodos críticos que marcam o ciclo do desenvolvimento humano. Como já argumentamos, a crise não se reduz aos aspectos considerados negativos, como a rebeldia e isolamento, por exemplo, esses atributos se manifestam devido às mudanças abruptas que se efetivam em um curto espaço de tempo ocasionando inadaptação e ânsia por alcançar as expectativas culturais impostas pelo meio social.

O período crítico não pode ser interpretado apenas em níveis biológicos, pois não são as transformações quantitativas fisiológicas que forjam a instabilidade, mas sim o meio social: “a crise é produto da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas em seu interno (VYGOTSKI, 2012, p. 375). A crise da adolescência possui um caráter positivo, pois abrange uma dimensão criadora: “o desenvolvimento não interrompe jamais sua obra criadora e até nos

momentos críticos se produzem processos construtivos (VYGOTSKI, 2012, p. 259). Na passagem da infância para a adolescência, apresenta-se a emergência de uma forma superior de atividade intelectual, pensamento por conceitos, que marca a efetivação do desenvolvimento, afinal “desenvolvimento é um processo de formação e surgimento do novo” (p. 260). Essa nova estrutura da consciência adquirida na adolescência modifica drasticamente todo o sistema de relações do indivíduo, seja com a realidade externa e consigo mesmo.

É interessante observar que Vigotski não caracteriza a adolescência, como um todo, como uma época crítica, pelo contrário ele a coloca entre as idades estáveis interpostas entre a crise dos treze anos e a crise dos dezessete anos. Para ele, essa inclusão é uma postura de coerência com as suas defesas e de crítica às teorias que reduziram esse período a uma "patologia normal e a uma profundíssima crise interna" (VYGOTSKI, 2012, p. 261).

Nesses contornos, a adolescência é caracterizada pelo “período de mudanças internas orgânicas, mas também pela reestruturação de todo um sistema de relações com o meio” (VYGOTSKI, 2012, p. 26). O erro crasso, portanto, estava em que “os cientistas biologicistas esquecem com grande frequência que o adolescente não é apenas um ser biológico, natural, mas também, histórico, social” (p. 36). O que temos argumentado até aqui é que Vigotski estabelece a impossibilidade de se reduzir o estudo da adolescência apenas aos aspectos biológicos, pois essa fase do desenvolvimento apresenta como traço principal a dialética biológico-cultural: “esse período consiste na maturação sexual e ao mesmo tempo é a etapa da maturação social da personalidade” (VYGOTSKI, 2012, p. 36).

Aqui mais uma vez percebe-se o ineditismo de Vigotski ao resolver os imbróglios da psicologia pelas vias da dialética. A maturação sexual não é apenas um fenômeno biológico, mas se circunscreve em contornos políticos-ideológicos que se materializam em um campo essencialmente social e historicamente demarcado. As transformações corporais são significadas pela cultura que impõe aos adolescentes uma série de expectativas e os reposiciona na dinâmica das relações sociais, ou seja, a posição que ocupavam no sistema societário se altera. Esse penetrar em uma nova situação social de desenvolvimento exige outra forma de atuação no mundo e, conseqüentemente, uma configuração de pensar mais complexa que permita significar essas experiências sociais – agora mais alargadas e profundas. Conforme destaca Leontiev, o período da adolescência se distingue dos demais por ser “o começo de um

ativo trabalho do sujeito sobre si mesmo, é o período da formação da consciência moral, dos ideais, do desenvolvimento da autoconsciência” (1987, p. 57).

A particular condição biológico-social do adolescente - que proporciona o enriquecimento da experiência e a expansão da relação com o meio - faz emergir “algo essencialmente novo no seu pensamento” (VYGOTSKI, 2012, p. 51). Essa reconfiguração da operação psicológica marca o “potente auge do desenvolvimento intelectual” (VYGOTSKI, 2012, p. 49) que vai modificar todo o sistema da personalidade. O advento a uma forma de pensamento mais complexa não se reduz à maturação das funções psicológicas elementares, mas é um processo eminentemente social, produto do desenvolvimento histórico da humanidade, que se dá a partir “dos problemas propostos, da necessidade que surge e é estimulada, dos objetivos colocados perante o adolescente que o meio social circundante o motiva e o leva a dar esse passo decisivo no desenvolvimento do seu pensamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 171). O desenvolvimento de novas formações psicológicas, conforme já colocamos, se objetiva pela ação das atividades-guias – responsáveis por mudanças estruturais no psiquismo e na personalidade em dada idade.

Identificar a atividade-guia na adolescência é um desafio, pois a prática de estudo, típica da idade escolar, continua a exercer protagonismo. Atrelada a ela, o trabalho passa a ocupar espaço fundamental junto a um formato de comunicação, chamada de íntima pessoal, na qual o conteúdo principal é o outro. A educação escolar assume um protagonismo importante nessa etapa, pois através dela o adolescente se coloca em atividade de estudo (por meio de anotações, pesquisas, leituras etc.) para acessar e se apropriar dos conteúdos científicos. Porém, nesse entrever a sociedade impõe que o estudo precisa estar direcionado a uma perspectiva de futuro vinculada à escolha profissional, assim “o trabalho passa a ocupar o primeiro plano” (VYGOTSKI, 2012, p. 41).

Elkonin (2017) percebeu que na adolescência também se consolidam as relações íntimas pessoais em um formato específico de comunicação na qual os pares assumem um papel determinante: “existem bases para supor que a atividade principal nesse período de desenvolvimento é a atividade de comunicação, que consiste no estabelecimento de relações com os colegas sobre a base de determinadas normas morais e éticas” (p. 167). Na mesma linha, Davidov (1986) estabelece que a atividade de comunicação íntima pessoal se materializa por uma necessidade de o adolescente comparar-se e identificar-se com os adultos e com os parceiros de mesma idade, com

o propósito de “encontrar modelos para a imitação, construir, segundo esses modelos, suas relações com as pessoas” (DAVIDOV, 1986, p. 83). Apesar de não ser tematizado por Elkonin (2017) e nem Davidov (1986), supomos que esse formato de comunicação também se estabelece impulsionado pelas dinâmicas afetivo-sexuais que nessa etapa assumem características próprias: o outro como objeto de desejo, o rito do namoro, a descoberta do corpo como fonte de prazer etc.

Na adolescência, por conseguinte, vemos emergir uma renovação, aperfeiçoamento e reestruturação no conteúdo do pensamento, devido à formação dos conceitos. Nessa época é requerido do adolescente o domínio de um conteúdo novo, que impulsiona o desenvolvimento e os mecanismos de complexificação do pensamento. Em grande medida, esse controle diz respeito aos mecanismos que regem a ordem social, que são exteriores e anteriores ao sujeito, como por exemplo, as convicções, interesses, concepção de mundo, normas éticas, regras de conduta etc., e que, posteriormente, são interiorizadas, transferindo-se para a personalidade. Assim, os modos como as pessoas se relacionam (dimensão interpsicológica) são convertidas em formas individuais de comportamento (plano intrapsicológico): “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura” (VIGOTSKI, 2000, p. 27).

Essa relação diferenciada com o mundo oportuniza ao adolescente ascender a uma “consciência social objetiva” (VYGOTSKI, 2012, p. 64) que permite desvelar as ideologias que regem as relações e as estruturas científicas que explicam os fenômenos do mundo objetivo. Vigotski anuncia que as diversas esferas da vida cultural – conhecimento, ciência, filosofia e arte – só podem ser corretamente assimiladas por conceitos. Isso não quer dizer que a criança não se apropria das verdades científicas ou da vivência estética, mas a faz “de maneira incompleta, não adequada” (VYGOTSKI, 2012, p. 64) em decorrência de sua participação pouco ativa nas dinâmicas sociais. O adolescente, ao contrário, quando assimila esse conteúdo “que tão somente em conceitos pode apresentar-se de modo correto, profundo e completo, começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si” (VYGOTSKI, 2012, p. 64). O uso da palavra ativa nessa citação não é casual, pois Vigotski, assim como Marx, vislumbra uma sociedade em que os sujeitos possam ser essencialmente ativos e no sistema da periodização histórico-cultural, isso se torna possível na adolescência, pois o pensamento por conceitos permite entender as relações e os fenômenos em sua essência, estrutura e dinâmica, isto é, em sua totalidade.

Podemos afirmar, desse modo, que o pensamento por conceitos altera radicalmente a apreensão do indivíduo sobre o mundo que o cerca, ao passo que também transforma sua ação sobre o meio, que passa a ser mais consciente, emancipada e crítica. Assim sendo:

“Tão somente aqueles que os abordam com a chave dos conceitos estão em condições de compreender o mundo dos profundos nexos que se ocultam atrás da aparência externa dos fenômenos, o mundo das complexas interdependências e relações dentro de cada área da realidade e entre suas diversas esferas” (VYGOTSKI, 2012, p. 64).

Para não se cair em um simplismo cultural ou em interpretações ingênuas torna-se importante demarcar que a complexificação do pensamento, que chega ao seu coroamento através dos conceitos, é um processo paulatino que envolve a qualidade das relações sociais e a apropriação do saber sistematizado através dos conteúdos científicos desenvolvidos e acumulados pela humanidade. Não basta estar no meio social, como se o conteúdo da experiência humana fosse absorvido de forma passiva, é necessário apropriar-se qualitativamente dele, de tal forma que ele passe a pertencer ao patrimônio individual do sujeito. Conforme lembra Marx, “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstância de sua escolha” (2011, p. 17) dado que o meio social, nas suas entranhas de classe, limita o desenvolvimento pleno a um determinado tipo social hegemônico em seus marcadores de raça, biotipo físico-mental, gênero e sexualidade. O acesso irrestrito aos bens culturais e relacionais, que leva ao pensamento por conceitos, precisa ser de alcance universal, como uma via de desmantelamento das estruturas capacitistas, homofóbicas, racistas e de classes que estruturam e sustentam a sociedade capitalista.

O pensar por conceitos é uma possibilidade, que se materializou ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, porém a sua ascensão não é automática e em condições de subalternização e cerceamentos pode não se materializar. Afinal, em uma sociedade capitalista, onde a exclusão e exploração alicerçam as relações, não é objetivo que uma forma de pensamento que permita “compreender a realidade, aos outros e a nós mesmos” (p. 73) se universalize. Uma sociedade efetivamente livre e emancipada só é possível através do pensamento por conceitos.

Neste capítulo buscamos dissertar sobre as teorizações de Vigotski sobre o problema da idade colocando em tela a adolescência. Em uma tese que busca estabelecer princípios de uma educação em sexualidades cujo recorte é essa fase do desenvolvimento, parece-nos salutar desvelar a estrutura e dinâmica do funcionamento psíquico de tal idade

a fim de nos afastarmos de noções maturacionais e naturalizantes que feitichizam e estereotipam a adolescência. Em contrafluxo a outras correntes psicológicas hegemônicas que reduzem essa fase do desenvolvimento humano a conflitos advindos da reconfiguração da sexualidade e ao aparecimento das características sexuais secundárias, a Teoria Histórico-Cultural se interessa em compreender a adolescência de forma material e contextualizada, ou seja, percebê-la como um constructo histórico em que aspectos sociais, políticos e ideológicos forjam o sujeito adolescente.

O foco desloca-se do ser apenas biológico e concentra-se na situação social de desenvolvimento que oportuniza ao adolescente uma revolução no seu modo de pensar, que ao complexificar-se passa a operar através dos conceitos – reestruturando o psiquismo, a personalidade e as relações com o meio circundante. Nosso objetivo aqui é demonstrar que a idade e as fases do desenvolvimento a ela subjacentes não podem ser cronometrados e nem reduzidos a um dado astronômico demarcado no calendário devendo assumir prevalência a análise da situação social do desenvolvimento, assim sendo, interpretar que os ciclos vitais são variáveis e se constituem na dialética biológico-social. Ao analisar a adolescência em textos escritos nos anos 30 do século XX, Vigotski rompe com o dualismo cartesiano, marcado pelo separatismo natureza-sociedade, na defesa de que o desenvolvimento humano precisa ser analisado como uma totalidade que compreende aspectos biológicos e culturais. O argumento angular é que a especificidade do psiquismo humano não contempla apenas a evolução biológica, como um processo linear e universal, deslocado das relações construídas no terreno da história e da cultura. Na análise da adolescência o conceito de história é central, pois diz respeito à relação dialética entre a filogênese (história do desenvolvimento biológico da espécie) e ontogênese (história do desenvolvimento cultural individual). No entrever e no entrelaçamento desses dois planos que se defende que a constituição da consciência do adolescente é um processo que se materializa circunscrito na cultura. É nesta arena (ideológica, política e econômica) que as expressivas mudanças biológicas são significadas demarcando uma situação social do desenvolvimento específica que impulsiona a oferta de atividades que fomentam o desenvolvimento e complexificam o pensamento.

CAPÍTULO 04

AS ESPECIFICIDADES DA SEXUALIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.



Cartaz russo datado de 1941 e autoria de Irakli Moissejewitsch Toidze. No original lê-se: “Mãe Pátria”.

CAPÍTULO 04 – AS ESPECIFICIDADES DA SEXUALIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Brilhar para sempre/ Brilhar como um farol/ Brilhar com brilho eterno/ Gente é para brilhar. Maiakóvski, em *A extraordinária aventura vivida por Vladimir Maiakóvski no verão na Datcha.*

4.1. A conceituação da deficiência intelectual: um percurso histórico

Os processos educacionais estruturados e roteirizados, engendrados hegemonicamente nas instituições escolares, marcam a vida dos sujeitos na modernidade. Tornou-se consenso que a experiência humana deveria ser atravessada pela frequência compulsória na escola e que esse seria o caminho mais eficaz para o acesso aos bens culturais, materiais e relacionais historicamente acumulados pela humanidade. Neste espaço, fortemente marcado pela prevalência do controle social da aprendizagem e pela hierarquização de saberes, corpos são ajustados de acordo com o convencionalizado como normal, principalmente no que tange ao desenvolvimento cognitivo. É a partir de expectativas relacionadas aos padrões de inteligência associados a cada faixa-etária que todo o currículo escolar se estrutura, com as noções de que desenvolvimento humano se ordena de forma progressiva e etapista. Portanto, é na escola onde, majoritariamente, a deficiência intelectual ganha destaque como a protagonista de um enredo de pretensos fracassos e impossibilidades de aprender.

Vários autores (FREIRE, 2014, ILLICH, 2018, entre outros) têm demonstrado que essa forma secular de ritualizar o ensino com templos e tempos próprios para o saber, domesticar os corpos e de fortalecer as relações de dominação por meio do acesso quantificável ao conhecimento apresenta falhas estruturais graves que nada concorre para a emancipação e inclusão dos sujeitos. A escola baseia-se em princípios ideológicos muito bem demarcados que assentam a homogeneização, a passividade e a aprendizagem por métodos ortodoxos como vias prioritárias de formação científico-humana. Historicamente, essa instituição se organizou para um tipo específico de sujeito: aqueles que estivessem dentro de um perfil hegemônico de classe, gênero, raça e de desenvolvimento neuropsicomotor. A diversidade (de corpos, de sujeitos e de saberes), neste contexto, ficou relegada a marginalidade e a exclusão, conforme foi apontado em Carvalho e Abreu (2016).

A presença crescente de estudantes com deficiência no contexto escolar, principalmente após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), tem desestabilizado e colocado em

conflito noções dominantes, e até então cristalizadas, sobre desenvolvimento, aprendizagem e avaliação. A educação em uma perspectiva inclusiva confronta o modelo hegemônico da escola organizado a partir de uma pedagogia tradicional (etapista e conteudista). Essa matriz desconsidera os processos singulares de desenvolvimento e homogeneiza as práticas educativas a partir de um padrão de normalidade que exclui outras trajetórias de desenvolvimento. O mote da inclusão traz consigo inquietações que exigem aprofundamentos teóricos e mudanças atitudinais que mobilizem reestruturações dos processos escolares que não abarcam a diversidade humana. Portanto, torna-se necessário que a educação, que se adjective como inclusiva, vincule-se a concepções de desenvolvimento que vislumbrem outras formas, rotas e tempos de aprendizagem e que se dispça da crença da homogeneidade do avanço cognitivo (SAMPAIO E ABREU, 2020).

A ideia de inclusão, tal qual se delineia hoje, é uma condição *sine qua non* para a organização do psiquismo no humano. O acesso às relações sociais, que se convertem em funções mediadas, e aos progressos do desenvolvimento histórico, que expandem a ação do sujeito no mundo, materializam-se no encontro e na transmissão/apropriação dos saberes.

A história da humanidade, portanto, é marcada pela profunda dependência e intercâmbio entre os indivíduos por meio de um processo permanente de propagação-apropriação entre as gerações. É esse movimento que garante a continuidade do processo sócio-histórico e permite que o patrimônio da cultura possa ser acessado: “o movimento histórico é impossível sem a transmissão ativa às novas gerações dos progressos da cultura humana, sem a sua educação” (LEONTIEV, 1980, p. 55). Porém, a plenitude de apropriação da técnica, da arte e da ciência, por exemplo, encontra-se à margem do próprio humano, gerando desigualdades e demonstra o caráter assimétrico das oportunidades de desenvolvimento que tendem a se alargar ou empobrecer a depender das características (deficiência, classe social, raça etc.) da pessoa.

A exclusão agudiza-se quando a deficiência atravessa a experiência do sujeito, pois aquele que a possui sofre uma série de interditos que se materializam em restrições de participação em todas as esferas que compõem a vida social. A questão aqui posta não é da ordem da capacidade ou incapacidade dos indivíduos de se apropriarem da cultura, mas desse atributo se tornar acessível para todos: “o problema real consiste em todos os homens terem na prática possibilidades de marchar pelo caminho do desenvolvimento sem quaisquer limitações” (LEONTIEV, 1980, p. 71).

A deficiência intelectual, na maioria das vezes, manifesta-se como uma peculiaridade desenvolvimental sem estar atrelada a indícios físicos ou sensoriais de fácil observação e mensuração. Esse aspecto forja métodos diagnósticos pouco precisos, abstratos e de difícil avaliação, que se traduzem nas diversas tentativas de se cunhar terminologias para a designação do fenômeno da expressão da cognição considerada abaixo da média¹¹⁶. Atreladas ao que foi referendado pelas convenções científicas de cada época, se transita por uma miríade de alcunhas para designar as pessoas com deficiência intelectual: idiota, cretino, desadaptado, oligofrênico, ignorante, retardado mental, imbecil, deficiente mental etc.

A tentativa de um trabalho estruturado para aqueles que manifestavam uma peculiaridade no desenvolvimento cognitivo tem como marca o século XIX, com as elaborações do médico francês Jean Itard sobre a educação de Victor de Aveyron, o menino selvagem. As respostas sociais a esse fenômeno, antes desta época, transitavam entre o abandono (extermínio) e a caridade social (asilos), e coube a Itard redimensionar essas questões a partir da análise do caso de Victor por uma via mais otimista. Contrariando seu mestre, Philippe Pinel (1745-1826), para quem o destino do menino seriam as instituições asilares, uma vez que a deficiência intelectual inviabilizaria sua educação, o pupilo refuta o determinismo biológico e o destino fatalista presente na análise inicial. Sua defesa é de que “o homem só no seio da sociedade pode encontrar o lugar eminente que lhe foi assinalado pela natureza, e seria, sem a civilização, um dos mais fracos e menos inteligentes dos animais”¹¹⁷ (ITARD, 2017a, p. 195).

Outro nome de destaque desse período é o do francês Edouard Séguin (1812-1880), conhecido como *l'instituteur des idiots*, responsável pelas primeiras classes em uma abordagem médico-pedagógica para alunos com deficiência intelectual no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, sob a supervisão de Itard. Ao se afastar dessa

¹¹⁶ Pode parecer contrassenso, à primeira vista, que uma tese ancorada na Teoria Histórico-Cultural se dedique, mesmo que brevemente, a situar em termos diagnósticos seu objeto. Vigotski (1997) em nenhum momento se coloca contra a tentativa de conceituação das deficiências primárias, a crítica encontra-se quando essa é feita apenas para fins classificatórios, onde os saberes biomédicos assumem centralidade. Em suma, a discordância não está no diagnóstico em si, mas em como é feito e o que se faz com ele. Em sua análise, o diagnóstico não consiste apenas na descrição dos sintomas, mas “em penetrar, mediante a elaboração mental desses dados exteriores, na essência interna dos processos de desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1997, p. 319). No Brasil, com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), estabeleceu-se que a avaliação da deficiência se daria em uma abordagem biopsicossocial, em que os aspectos orgânicos seriam apenas uma das dimensões consideradas, conjuntamente com os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; as limitações de atividade e as restrições de participação.

¹¹⁷ Os escritos de Itard, comentado por estudiosos contemporâneos, encontram-se traduzidos para o português em Banks-Leite, Galvão e Dainez (2017) e Banks-Leite e Galvão (2000).

instituição, funda, em 1840, para aquele público, uma escola exclusiva que se distanciava dos princípios asilares e custodiais tendo como base métodos próprios que se estruturavam na tríade atividade-inteligência-vontade. Ao defender que não era pela medicina, mas pela educação a via mais eficaz de ação sobre a deficiência intelectual, acaba desviando-se do círculo de estudiosos franceses - fortemente influenciados pela crença de que aquela era um problema orgânico e imutável e, portanto, impossível de educação. Esse imbróglio provavelmente motivou sua mudança para os Estados Unidos, onde aperfeiçoou seu trabalho, considerado pioneiro, dentre outros tantos motivos, por atrelar estudos teóricos a métodos educacionais específicos sobre a temática.

Na avaliação de Tezzari (2009), suas concepções estabelecem os fundamentos da educação especial do século XX, pois é um dos precursores na defesa da educabilidade das pessoas com deficiência intelectual que, na sua proposição metodológica, deveria se organizar a partir de alguns princípios: a) desenvolvimento e regulação das funções motoras; b) aperfeiçoamento das dimensões intelectual e artística; c) estimulação de atitudes morais e afetivas; e, d) regulação dos instintos (educação moral). Seu legado, imbuído de profunda originalidade, influenciou as atuações de proeminentes nomes da educação especial, como o de Maria Montessori (1870-1925), por exemplo, e alicerçou a fundação, em 1876, da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD)¹¹⁸, sendo seu primeiro presidente.

Se até então as discussões sobre deficiência intelectual estavam sob o domínio da pedagogia e da medicina, no início do século XX a psicologia, principalmente por meio dos estudos do francês Alfred Binet (1857-1911), galga seu espaço na tentativa de mensurar quantitativamente a inteligência por meio da psicometria¹¹⁹. Inicialmente vinculado às ideias de Paul Broca (1824-1880), que afirmava a superioridade intelectual como diretamente subordinada ao volume cerebral, Binet logo percebeu a inconsistência desse método. Colocou-se então em posição diametralmente oposta a craniometria e aos pressupostos lombrosianos¹²⁰ – convicções de grande força na época –, e dedicou-se a

¹¹⁸ American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).

¹¹⁹ A psicometria é uma área da psicologia que se interliga com as ciências exatas, especialmente a matemática e a estatística. Representa a teoria e a técnica de medir e mensurar os processos mentais através de métodos quantitativos (PASQUALI, 2009).

¹²⁰ Teoria de Cesare Lombroso (1835-1909), conhecida como criminalidade inata ou antropologia criminal, apoiava-se no determinismo biológico e na antropometria na tentativa de traçar um perfil típico de criminosos a partir de suas características físicas. Essas ficaram conhecidas como traços atávicos, que muito se assemelhavam aos aspectos corporais dos símios: “podemos identificar os criminosos natos porque seu caráter simiesco se traduz por determinados sinais anatômicos. Seu atavismo é tanto físico quanto mental, mas os sinais físicos, ou estigmas, como os chamaria Lombroso, são decisivos” (GOULD, 1999, p. 123).

analisar a questão por vias psicológicas. Para tanto, desenvolveu uma série de tarefas de dificuldade progressiva que se relacionavam aos problemas comuns da vida cotidiana que, para serem solucionados pela criança, necessitavam de operações mentais que envolvessem ordenamento, compreensão, criatividade, julgamento etc.: “ele esperava que a mescla de vários testes relativos a diferentes habilidades permitiria a abstração de um valor numérico capaz de expressar a potencialidade global de cada criança” (GOULD, 1999, p. 152).

Em 1908, Binet publicou uma escala que passou a ser utilizada, posteriormente e com ajustes, para a aferição do Quociente de Inteligência (QI). Na proposta inicial do psicólogo francês, para a solução de cada tarefa foi atribuído um parâmetro de idade tendo como referência crianças com inteligência típica. As últimas tarefas realizadas com êxito corresponderiam à idade mental, e para determinar o nível intelectual bastava subtrair esse valor pelo número correspondente da idade cronológica. Mais à frente, em 1912, o alemão Wilhelm Stern (1871-1938) estabeleceu que a idade mental deveria ser dividida pela idade cronológica e o resultado multiplicado por 100. Nascia, assim, a fórmula para o Quociente de Inteligência (QI). Para Binet, esses números serviriam apenas como guias, e não era possível quantificar o desenvolvimento cognitivo por mensurações fixas ou apoiadas na herança biológica, pois “a inteligência era por demais complexa para ser expressa por um único número” (GOULD, 1999, p. 154).

Apesar de Vigotski (2018) não operar especificamente com a categoria inteligência, mas com indicadores do desenvolvimento humano de forma mais ampla, é possível perceber certa interseção entre suas ideias e as de Binet, principalmente quando aquele disserta sobre o conceito de idade pedológica. Essa, de acordo com o autor, seria “o nível de desenvolvimento que a criança realmente atingiu e não sua idade segundo a certidão de nascimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 20).

Por meio de determinados padrões pedológicos, obtidos através de investigações estatísticas de ocorrência temporal de marcadores do desenvolvimento, compara-se a idade física da criança em relação aos progressos esperados para sua faixa etária, como pode ser visto no quadro abaixo. Essa concepção não tinha como princípio, assim como em Binet, estabelecer rótulos, demarcar atrasos ou avanços no desenvolvimento, mas indicaria que esse “não é um processo organizado temporalmente de modo simples, mas de forma complexa; seu ritmo não coincide com o ritmo do tempo (VIGOTSKI, 2018, p. 22). Portanto, o tempo do desenvolvimento não é uma constante como asseveram alguns teóricos inatistas-maturacionistas.

Quadro 01: Marco do desenvolvimento – fala

Crianças	Idade cronológica	Idade pedológica da fala	
Criança 01	02 anos	2 anos e 4 meses	Idade pedológica divergiu em 4 meses da idade cronológica
Criança 02	02 anos	2 anos	Idade pedológica coincide com a idade cronológica
Criança 03	02 anos	1 ano e 10 meses	Idade pedológica divergiu em 2 meses em relação à idade cronológica

FONTE: Exemplo categorizado a partir de Vigotski (2018)

Os desdobramentos das ideias de Binet, que morre poucos anos depois da publicação da escala, foram desastrosos e passaram a ser utilizados para referendar a hierarquização social e a subjugação de determinados grupos por meio da reificação e do hereditarianismo. Esses pressupostos não se coadunam à defesa inicial do psicólogo francês, que era criar um parâmetro para identificação de crianças com dificuldade de aprendizagens visando uma atuação focada nas necessidades específicas apontadas pelos testes. “Mas de alguma coisa Binet estava seguro: qualquer que fosse a causa do mau desempenho escolar, o propósito da escola era identificar a criança com problemas e ajudá-la a melhorar: nunca atribuir um rótulo e impor-lhe limites” (GOULD, 1999, p. 155).

Uma dessas apropriações equivocadas é a do estadunidense Henry Goddard¹²¹ (1866-1957), responsável pela primeira tradução dos testes de Binet para o inglês, utilizando-os para referendar o eugenismo na tentativa de identificar pessoas com deficiência intelectual para impor-lhes limites, institucionalizá-las e proibir sua reprodução por meio da esterilização compulsória¹²². Para Goddard, todos aqueles que

¹²¹ Goddard foi um dos pioneiros em propor, a partir do QI, um sistema de classificação quantitativo para as pessoas com deficiência intelectual. De acordo com sua proposta: QI 51-70 – débil mental (moron); QI 26-50 - imbecil (imbecile); QI 0-25 – idiota (idiot). Essa identificação perdurou por décadas e influenciou diversos sistemas oficiais de categorização de deficiência e doenças.

¹²² Nos EUA, após a disseminação das ideias de Goddard e do fortalecimento do eugenismo, a esterilização compulsória ganhou estatuto legal. É famoso na literatura o caso conhecido como Bucks *versus* Bell. Carrie Buck foi uma jovem de 18 anos com deficiência intelectual que, mediante estupro, gerou um filho. Era paciente do Virginia State Colony for Epileptics and Feeble-minded e o então diretor dessa instituição, Hendren Bell, solicitou a justiça sua esterilização por considerá-la uma ameaça genética, desprovida de moralidade e do controle de si. O caso tramitou por diversas instâncias jurídicas da Virgínia até chegar à Suprema Corte dos Estados Unidos que decretou a castração de Bucks na defesa de que os considerados inaptos não poderiam perpetuar sua espécie em nome do bem-estar coletivo e da saúde pública. O efeito dessa decisão, considerada de ordem sanitária, foi devastadora e expandiu-se por diversos estados norte-americanos a prática da castração como uma medida eugênica chancelada pelo poder público. No Brasil contemporâneo essas práticas ainda ressoam, sendo comum a esterilização involuntária de pessoas com deficiência mediante autorização do Estado. A prática é referendada pela Lei de Planejamento Familiar (Lei 9263/96) artigo 10, parágrafo 6º, que diz: “a esterilização cirúrgica em pessoas absolutamente incapazes somente poderá ocorrer mediante autorização judicial, regulamentada na forma da lei”. Mesmo passados mais de 20 anos, uma lei específica sobre a questão, como prevê o inciso, nunca foi regulamentada competindo aos magistrados legislar a partir de suas interpretações. É importante registrarmos que a Lei

tinham QI variante entre 51 a 70 eram considerados débeis mentais¹²³, cuja idade mental correspondia entre 08 a 12 anos de idade, e deveriam ser submetidos a mesma intervenção: “era necessário interná-los ou mantê-los sob vigilância rigorosa, satisfazer as necessidades ditadas pelas suas limitações e, assim, mantê-los contentes, e, principalmente, evitar que se reproduzissem” (GOULD, 1999, p. 164). Há, nessa época, uma naturalização de opiniões e preconceitos que se elevam a fato científico a partir de mensurações deturpadas e adulteradas. A ciência, considerada ilusoriamente como objetiva e neutra, vai referendar um projeto de sujeito e sociedade pautado na hierarquização, dominação e extinção de determinados corpos. Essas convicções fundamentam-se em perspectivas organicistas e psicológicas que declaram a nulidade dos fatores socioculturais no desenvolvimento dos sujeitos.

Na visão de Goddard, a inteligência era uma entidade inata transmitida pela hereditariedade, e a mensuração do QI era uma ferramenta útil para aperfeiçoar a raça norte-americana. A deficiência intelectual, neste contexto, se vincularia a aspectos genéticos que produziria incapacidade permanente e ausência de controle comportamental que promoveria condutas imorais, encontradas em grupos considerados desajustados socialmente - tais como criminosos, prostitutas, infratores e alcoólatras - que precisavam ser eliminados em nome da harmonia social e do progresso da raça.

Por entender a inteligência como uma escala imutável, a resolução do que se colocava como problemas sociais seriam resolvidos pela castração ou pela proibição de reprodução dos considerados débeis mentais, imbecis e idiotas. Esses absurdos, com chancela científica da época, foram abordados no livro “The Kallikak Family: A Study in the Heredity of Feeble-Mindedness” (GODDARD, 1912) onde analisa o caso de Deborah Kallikak¹²⁴ a partir da construção da genealogia de sua família. O autor evidencia que o trisavô de Deborah (Martin Kallikak) teve um filho fruto de um caso extraconjugal com uma mulher com deficiência intelectual (sua trisavó), ao mesmo tempo que concebeu outros com sua esposa, considerada uma mulher distinta e de bons valores morais. Ao longo da obra demonstra que a prole descendente da primeira linhagem é composta

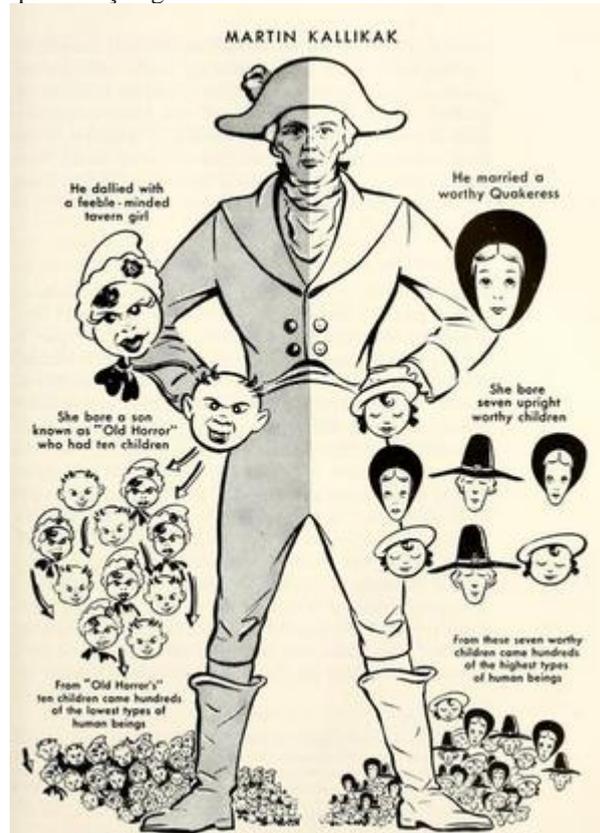
9263/96 não está em consonância com a Lei 13146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), pois essa em seu artigo 6º, inciso segundo, estabelece que a deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para exercer direitos sexuais e reprodutivos.

¹²³ Goddard é responsável por cunhar essa terminologia na língua inglesa ao utilizar o termo moron, que deveria da palavra grega mōron, que quer dizer bobo ou tolo.

¹²⁴ Para escrever o livro, Goddard utilizou o caso real de Emma Wolverton, aluna da Escola prática de Vineland para meninos e meninas débeis mentais, que dirigiu.

majoritariamente por pobres, deficientes intelectuais, criminosos etc., enquanto a segunda é formada por membros saudáveis, prósperos, inteligentes e com grande prestígio social. Esse estudo, acusado na contemporaneidade de ser fruto de dados adulterados ou até mesmo inventados (GOULD, 1999), foi amplamente aceito pelos eugenistas¹²⁵ e suas influências podem ser percebidas ainda hoje, principalmente no que se refere a determinadas crenças sobre a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual, sobretudo naquelas que referendam equivocadamente que essa expressão é aberrante e incontrolável.

Imagem 04 - Representação gráfica da década de 50 do século XX da obra do Goddard



Essas questões não passaram despercebidas pelos estudiosos pioneiros da Teoria Histórico-Cultural. Leontiev (1980) reforça que a desigualdade entre os indivíduos não depende de diferenças biológicas, como acreditam os eugenistas, mas são criadas por mecanismos perversos de poder que se fortalecem em contextos de injustiça social, típicas do sistema capitalista. A exploração das pessoas por outras expande os limites do trabalho e perpassa todas as dimensões das relações sociais que vão demarcando divisões entre os

¹²⁵ As práticas eugênicas norte-americanas influenciam sobremaneira o nazismo em sua tentativa nefasta de cunhar uma raça superior. Dentre os diversos programas genocidas implementados por Hitler em nome desse objetivo, destacamos o Aktion T4 que sentenciou à morte milhares de pessoas com deficiência, consideradas um fardo genético e financeiro para o progresso do povo alemão.

humanos. Essas ações fortalecem ideologias que defendem a existência de classes de indivíduos qualificadas como superiores ou inferiores, sendo que esses necessitam estar sob o julgo daqueles. “Só a destruição das relações sociais fundadas na exploração do homem pelo homem, que o engendra, pode, pois, eliminar este processo e devolver ao homem, a todos os homens, a sua natureza humana em toda a sua plenitude e variedade” (LEONTIEV, 1980, p. 70).

A passagem da autoridade pelo diagnóstico de deficiência intelectual da medicina para a psicologia trouxe mais retrocessos que avanços, pois se continuou a reafirmar que a problemática da deficiência era de ordem individual, fundamentada essencialmente em aspectos orgânicos mensuráveis por meio de testes. Mais uma vez a deficiência é colocada na esteira do determinismo biológico como algo inato e hereditário e, conforme bem lembra Gould (1999), essa é uma teoria que impõe limites e demarca que “a posição que cada grupo ocupa na sociedade constitui uma medida do que esse grupo poderia e deveria ser” (p. 13).

A inteligência e a racionalidade, que desde os gregos causavam fascínio, agora poderiam ser medidas com o intuito de escalonar sujeitos e orientar destinos, a seleção natural é retificada em nome de uma pretensa seleção social, e o preconceito transforma-se em fatos científicos. Estas dimensões ganham legitimidade dogmática a ponto de os resultados numéricos dos testes, totalmente alheios às condições materiais e históricas de vida, terem o poder de guiar a existência dos sujeitos nas dimensões afetivo-sexuais, escolares¹²⁶, assistenciais, jurídicas etc. Por vários mecanismos há uma atrofia intencional de determinadas vidas: “poucas injustiças podem ser mais profundas do que ser privado da oportunidade de competir, ou mesmo de ter esperança por causa da imposição de um limite externo, mas que se tenta fazer passar por interno” (GOULD, 1999, p. 13).

Com o declínio do eugenismo como prática oficial, a intensificação dos movimentos sociais de grupos minoritários e a ascensão dos direitos humanos, as práticas coletivas foram, gradativamente, assentando-se em outros princípios. A deficiência, como já foi apontado, começa a ser analisada por outras narrativas científicas de abordagem crítica que apontam que as leituras sociais feitas pelo meio, das diferenças entre os corpos e expressões cognitivas, geram opressões e engendram barreiras que restringem os

¹²⁶ Até meados dos anos 90 do século XX o resultado do teste de QI era decisivo para o encaminhamento escolar dos alunos com deficiência intelectual, classificados em: dependentes (instituições asilares), treináveis (centros de ensino especial) e educáveis (classes especiais).

acessos. Nesse contexto, a concepção de inteligência e de desenvolvimento cognitivo, inicialmente marcada como um padrão biológico inato e inalterado, foram desestabilizados com o advento de outras abordagens psicológicas (VIGOTSKI, 1997; WALLON, 2008; WALLON, 1985; BRONFENBRENNER, 1994), que entendem os fenômenos psíquicos a partir do entrelaçamento de fatores biológicos, ambientais, sociais e culturais.

A historiografia da educação especial (PESSOTTI, 1984; MAZZOTTA, 2001; JANNUZZI, 2012) demonstra que as formas de nomear as pessoas com deficiência sempre carregaram as marcas ideológicas de disputas teóricas que pleiteavam a legitimidade de exercer controle sobre seus corpos e destinos. As diversas palavras utilizadas para designar aqueles que possuem funcionamento cognitivo destoante de uma pretensa normalidade – do idiota à pessoa com deficiência intelectual – refletem uma realidade histórica específica e demonstram que “tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN/VOLOCHNÍNOV, 2010, p. 31). Nessa conjectura, destaca-se o papel desempenhado pela centenária Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento¹²⁷ (AAIDD), considerada a maior liderança mundial sobre o assunto. Suas primeiras definições, propostas no início do século XX, ancoravam-se na defesa de que a deficiência intelectual estava relacionada ao desenvolvimento mental incompleto ou defeituoso que impedia o sujeito de exercer suas tarefas e gerava uma incapacidade permanente de adaptar-se ao meio circundante, com a necessidade permanente de supervisão e tutela. A partir da década de 50 do século XX, ventila-se a ideia de que a problemática estava associada ao funcionamento intelectual abaixo da média, mensurado por meio dos testes, em inter-relação com as dificuldades no comportamento adaptativo.

¹²⁷ Fundada em 1876 é uma organização científica interdisciplinar que tem como principal objetivo atingir a plena inclusão social de pessoas com deficiência intelectual. Já recebeu os seguintes nomes: Associação dos Oficiais Médicos de Instituições Americanas para Pessoas Idiotas e com Transtornos Mentais, Associação Americana de Deficiência Mental, Associação Americana de Retardo Mental e, desde 2006, Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento. No ocidente é a instituição de maior prestígio sobre a temática, sendo que a maioria dos países segue suas diretrizes e orientações que são publicizadas, desde 1910, por uma espécie de manual que atualmente está na sua 11ª edição (do ano de 2010) com o título *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. No Brasil, apesar de ser signatário dos conceitos e instruções desta associação, a última versão do compêndio traduzida para o português pela editora Artmed é a 10ª do ano de 2002 (publicado em território nacional em 2006) sob título *Retardo Mental – definição, classificação e sistemas de apoio*. Essa, atualmente, é uma obra esgotada e de difícil acesso e, de acordo com Pletsh (2014), a diferença mais substancial entre as versões (de 2002 e 2010) encontra-se na troca do vocábulo *retardo mental* por *deficiência intelectual*.

Esta forma de perceber a deficiência intelectual, atrelada não apenas ao nível cognitivo, mas também ao comportamento, avaliado a partir de parâmetros de independência esperados para cada idade e grupo social, foi inserida para dirimir o peso dos testes de inteligência como a única sentença de diagnóstico. Houve a percepção que a utilização de testes padronizados unicamente como via diagnóstica faziam com que diferenças culturais ou dificuldades de aprendizagem fossem lidas como deficiência intelectual. Na década de 90 do século XX há uma profunda reformulação em que essa passa a ser entendida por um caráter mais funcional e sistêmico em que o diagnóstico gravitava entorno de três pilares: capacidade cognitiva, comportamento adaptativo e necessidade de suportes (ALMEIDA, 2004).

Na avaliação de Pan (2008), os esforços da AAIDD encontram-se em investigar e propor modelos de avaliação que consigam perceber as características de diferentes contextos na articulação entre habilidades adaptativas e inteligência. A atual definição, proposta em 2010, apoia-se em pressupostos funcionalistas, sistêmicos e bioecológicos, e aponta que deficiência intelectual se caracteriza por limitações significativas, percebidas antes dos 18 anos de idade, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que abrange habilidades sociais e práticas cotidianas. Na tentativa de entendê-la a partir do desempenho do sujeito no meio para além das características clínicas, a AAIDD recomenda que a caracterização da deficiência intelectual seja feita em cinco dimensões: funcionamento/habilidade intelectual, comportamento adaptativo, participação, interações e papéis sociais, saúde e contexto.

Imagem 05 - Dimensões que caracterizam a deficiência intelectual de acordo com a AAIDD



FONTE: Elaborada pelo autor

O primeiro, também chamado de inteligência, que outrora era o único indicador de déficit intelectual, pertence ao domínio da capacidade cognitiva¹²⁸ geral do indivíduo, como aprendizado, raciocínio, resolução de problemas etc. Já o comportamento adaptativo refere-se ao acervo de habilidades¹²⁹ conceituais, sociais e práticas que são aprendidas e realizadas pelas pessoas em seu cotidiano para corresponder às demandas da vida em sociedade. Para Santos e Morato (2012), esta dimensão considera as capacidades do sujeito em gerir sua história com independência e responsabilidade a partir de determinadas referências que consideram as expectativas do grupo etário e do contexto sociocultural – limitações nesse quesito podem atrapalhar o sujeito em suas relações com o meio, e no convívio com seus pares. A dimensão três (participação, interações e papéis sociais) evidencia a importância de atuação ativa nos contextos sociais em que estão inseridos por meio de interações inclusivas. A saúde, a seu turno, tange uma

¹²⁸ A AAIDD (2011) sugere que uma das maneiras de mensurar o funcionamento intelectual é através do teste de QI e aponta que, geralmente, um escore de cerca de 70 ou até 75 indica uma limitação no funcionamento intelectual.

¹²⁹ De acordo com a AAIDD (2011) as habilidades são de três ordens: a) conceituais — linguagem e alfabetização, conceitos monetários, tempo, números e controle de si; b) sociais (interpessoais) — habilidades, responsabilidade social, autoestima, ingenuidade, resolução de problemas cotidianos, capacidade de seguir/obedecer normas; c) práticas — atividades de vida diária (cuidados pessoais), habilidades ocupacionais, cuidados de saúde, viagens/transporte, horários/rotinas, segurança, uso do dinheiro, uso do telefone.

avaliação que não contempla apenas os testes psicométricos, mas que também investigue fatores etiológicos relacionados aos aspectos físicos. Por fim, ao contexto concerne a avaliação da performance do indivíduo nos ambientes que participa e das particularidades dos vínculos que mantém com seus pares, relacionando-as com preceitos da qualidade da vida.

Imagem 06 - Dimensões que compõem o comportamento adaptativo de acordo com a AAIDD

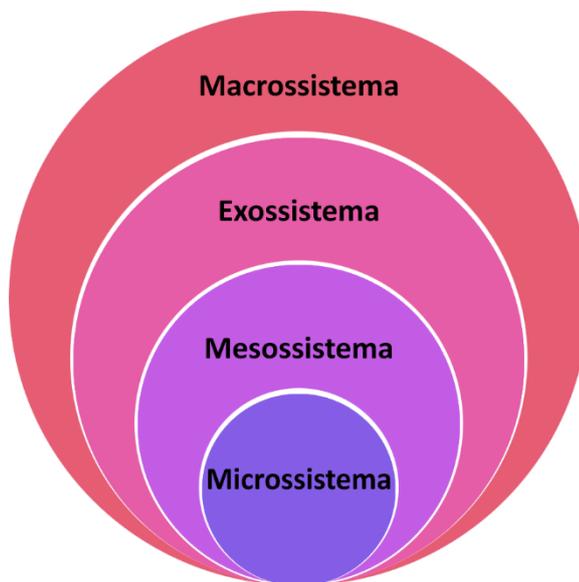


FONTE: Elaborada pelo autor

A concepção de contextos assumida pela AAIDD vincula-se à teoria bioecologia de Uriel Bronfenbrenner (1917-2005). O conceito estabelece que o sujeito é um ser dinâmico que progressivamente adentra no meio circundante em que, dialeticamente, indivíduo e meio se reestruturam através de uma acomodação mútua: “a interação entre a pessoa e o meio ambiente é considerada como bidimensional, isto é, caracterizada por reciprocidade” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18). Para o autor, o meio engendra a composição de contextos sendo concebido similarmente como uma organização de encaixe de estruturas coaxiais (que dividem o mesmo eixo) em que cada etapa contém a seguinte, como em um modelo de matrioskas. Essas estruturas contextuais e sistêmicas são chamadas de micro, meso, exo e macrosistema. O primeiro concerne ao ambiente em que as atividades, os papéis e as relações são experienciadas pela pessoa mediante interações face a face (sala de aula, família etc.). À medida que a criança se desenvolve, ela participa de vários contextos micros que formam um mesossistema (escola, familiares etc.) e demanda diversas formas de atuação e organização, a depender do ambiente a qual está inserida. O exossistema refere-se aos ambientes onde a pessoa não atua diretamente,

mas os eventos que neles ocorrem a afetam de forma direta (direção da escola, empresa em que os pais trabalham etc.). Por fim, o macrosistema tem característica mais ampla e engloba as crenças e ideologias compartilhadas pelo grupo ao qual pertence (padrões socioculturais, instituições políticas e religiosas etc.) (BRONFENBRENNER, 1996).

Imagem 07 - Representação dos contextos proposta por Bronfenbrenner



FONTE: Elaborada pelo autor

No que tange à deficiência intelectual, a avaliação dos contextos, consideradas as estruturas propostas por Bronfenbrenner, permite perceber as condições materiais de vida (oportunidades de educação, lazer e trabalho, vulnerabilidades sexuais e socioeconômicas etc.) que visam, quando necessário, a implementação de sistemas de apoios e de mecanismos de proteção social

Os sistemas de apoio são mediadores que potencializam atuações mais independentes dos sujeitos em sociedade em relação às cinco dimensões diagnósticas que foram explicitadas acima. A AAIDD preconiza que os sistemas de apoio não devem moldar os indivíduos em categorias de diagnóstico preexistentes e forçá-los a modelos de serviço estabelecidos pelos anseios dos profissionais, mas necessitam ter como perspectiva as necessidades específicas do indivíduo e, em seguida, sugerir estratégias, serviços e suportes que otimizarão o funcionamento individual-coletivo, a tomada de decisões e a independência.

Nessa linha, Pletsh (2014) explica que a intensidade e duração dos apoios são variáveis a depender da pessoa, situações, anseios e estágio da vida. Estes podem ser de

quatro tipos: a) intermitente: de caráter episódico, é acionado esporadicamente em situações específicas da vida, principalmente naquelas em que há mudanças bruscas ou inesperadas (momentos de crise ou de transição de ciclo de vida); b) limitado: ofertado por tempo restrito e com objetivo prévio e que se finaliza quando as necessidades exigentes da assistência são esgotadas. São utilizadas, por exemplo, para o ingresso no mercado de trabalho ou na vida escolar; c) extensivo: tem característica periódica e regular e transversaliza diversos ambientes (escola, trabalho, casa); e, d) pervasivo ou generalizado: contínuo e acentuado, é disponibilizado em todos os ambientes e pode envolver uma equipe especializada (AAIDD, 2011; PLETSCHE, 2014; PAN, 2008; CARVALHO & MACIEL, 2004).

Os sistemas de apoio não são instrumentos específicos para as pessoas com deficiência, pois, em maior ou menor grau, integram o cotidiano de todos e demonstram que a interdependência entre os indivíduos é indispensável para a emergência do humano e para o convívio social. De acordo com a AAIDD (2011), a concepção de sistemas de apoio adotada associa-se ao conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento iminente, por trabalhar com a perspectiva de que esses são essencialmente processos de aprendizagem que visam atuações autônomas. Para Vigotski (2012), a área do desenvolvimento iminente “permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação” (p. 113).

A AAIDD (2011), ao se afastar de uma concepção fatalista, estabelece que o modelo apresentado de avaliações tem uma perspectiva de multicausalidade e estabelece como premissa que as limitações coexistem com aspectos vigorosos do organismo, ou seja, a deficiência não aniquila todas as perspectivas de desenvolvimento, mas impulsiona a criação de vias alternativas que devem ser potencializadas. Apesar de não ser explícita, pode-se deduzir que esta defesa se aproxima dos postulados vigotskianos ao estabelecer que “é errado ver na anormalidade unicamente uma doença (...) reparamos na pequena porção que é o defeito e não captamos as enormes áreas, ricas de vida, que possuem e em que nível de funcionamento” (VYGOTSKI, 1997, p. 62). O convite, da AAIDD e de Vigotski, é que o olhar clínico perceba a deficiência por outros ângulos, para além dela, que se direcione para as forças, e não para as fragilidades.

De acordo com Simões e Santos (2018), as modificações trazidas ao longo dos anos sintetizadas na atual conceituação da deficiência intelectual, proposta pela AAIDD, subjaz uma mudança de paradigma que redimensiona as atitudes e intervenções

dispensadas a este público, pois o déficit deixa de ter características unicamente de ordem individual-fisiológica e assume uma tônica relacional, com foco nas interações do sujeito com o seu contexto. Nessa perspectiva, as práticas diagnósticas e os serviços passaram a conceber a pessoa como possuidora de uma forma particular e dinâmica de funcionamento psíquico, que, quando avaliada de forma sistêmica, permite o estabelecimento de sistemas de apoios que proporcionam uma vida com mais qualidade, independência e funcionalidade.

4.2. As contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão da deficiência intelectual

As discussões sobre as problemáticas que envolvem a deficiência intelectual compõem a trajetória de produções de Vigotski. A temática revela-se em textos específicos, como em “Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada” (VIGOTSKI, 2018; VYGOTSKI, 1997) taquigrafado a partir de palestra proferida em 1931; “El problema del retraso mental” (VYGOTSKI, 1997), publicado em 1935; e, em “Fundamentos del trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes”, escrito em 1928. Constitui também esse arsenal alguns informes de congressos (“Sobre el problema de la duración de la infancia del niño mentalmente retrasado” e “Métodos de estudio del niño con retraso mental”, ambos de 1928), assim como diversos excertos dos textos defectológicos (VYGOTSKI, 1997). A totalidade desses escritos aponta para a necessidade de reformulação de atitudes pedagógicas e terapêuticas que focalizam suas práticas apenas nos processos biológicos ou naquilo que se considera deficitário e passível de ajustamentos. Sinaliza, ainda, que os processos compensatórios e as vias alternativas de desenvolvimento são passíveis à intervenção educativa e só se efetivam com a inclusão da pessoa no meio social.

Tradicionalmente, na análise histórica do fenômeno da deficiência intelectual, percebe-se a prevalência de métodos diagnósticos e intervenções clínicas e pedagógicas que pouco concorriam para avanços significativos no desenvolvimento dos sujeitos. Há uma tônica na identificação, pela mensuração da inteligência, do déficit e não nos processos que o compõem. A narrativa criada pautava-se apenas nos traços tidos como negativos e em postulados que demarcavam aquilo que a pessoa não possuía em comparação às demais. Nesse contexto, Vigotski evidencia que não é possível assentar uma prática cuja base apoia-se na falta e no pessimismo e, portanto, era necessário fundar perspectivas que analisassem a pessoa com deficiência intelectual em termos positivos e

auspiciosos, que mostrasse o que “trabalha não contra nós, mas a nosso favor” (VIGOTSKI, 2018, p. 04). Somente por esses eixos seria possível determinar a essência, estrutura e dinâmica do desenvolvimento do indivíduo.

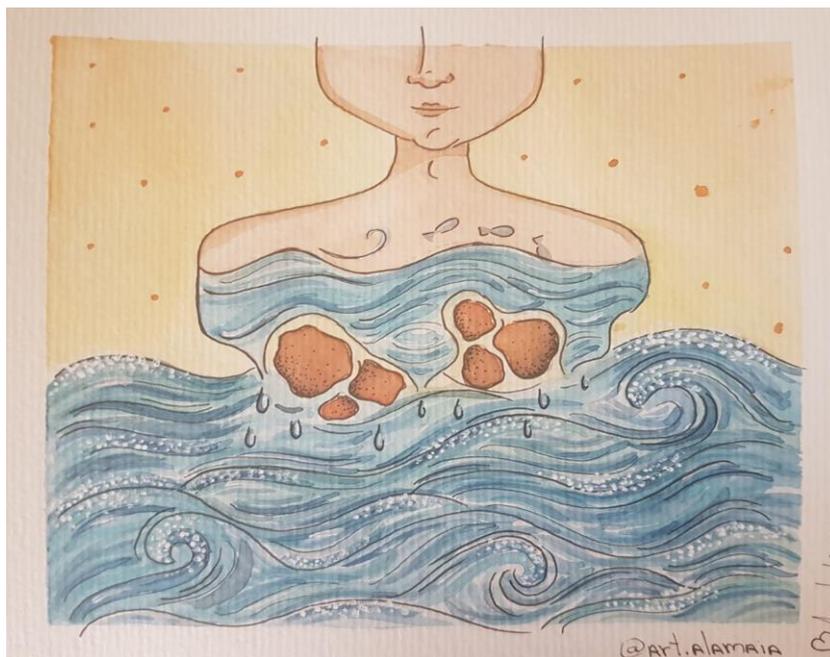
Diferente de outras práticas que se utilizam do diagnóstico apenas para rotular sem especificar ações e apontar caminhos de intervenção, a Teoria Histórico-Cultural indica outras vias epistemológicas possíveis para uma educação especial que acredita nas infinitas possibilidades do humano. Nessa direção, entende-se que os testes, tão atrelados à deficiência intelectual, oferecem apenas indícios superficiais sobre o desenvolvimento, e não são capazes de sozinhos apontarem a natureza da deficiência, tampouco, interpretá-la em profundidade.

A defesa, nesses termos, radica em estabelecer que “as leis que regem o desenvolvimento, tanto da criança anormal como da normal, são fundamentalmente as mesmas” (VYGOTSKI, 1997, p. 213), pois parte-se da tese de que existem leis gerais, únicas em sua essência e princípios, que regem o desenvolvimento de todos os seres humanos, acometidos ou não pela deficiência. Na deficiência intelectual, mais uma vez, Vigotski reforça esse enunciado e indica que há “coincidência das leis do desenvolvimento da criança normal e da mentalmente atrasada” (VIGOTSKI, 2018, p. 04).

Porém, mesmo que se contingencie, o desenvolvimento das crianças com deficiência adquire uma expressão específica e particular. Para explicar essa premissa, pode-se recorrer a teoria do dique/obstáculo psíquico (ou lei do reservatório psicológico) proposta pelo psicólogo alemão Theodor Lipps (1851-1914). O autor estabelece que “se um fato psíquico se interrompe ou se inibe, ali onde aparece a interrupção, o retardo ou o obstáculo se produz uma ‘inundação’, ou seja, um aumento da energia psíquica” (VYGOTSKI, 1997, p. 15). Em *Psicologia da Arte* (1999), ao discutir outras questões, Vigotski também recorre a Lipps e explica que “se algum movimento psicológico esbarra num obstáculo, a nossa tensão começa a elevar-se justamente onde encontramos o obstáculo” (p. 192). Por essas inspirações, pode-se afirmar que no desenvolvimento humano a dificuldade/necessidade impulsiona a criação de processos compensatórios e caminhos alternativos em que a deficiência cumpre papel similar ao do dique. O obstáculo faz com que as forças psíquicas se concentrem em determinado ponto criando impulsos para contornar e superar a dificuldade, tal como um rio se esforça para desembocar no mar. Por mais que se mudem os caminhos e as formas, os princípios que regem o processo (do desenvolvimento ou do mover das águas) continuam inalterados. Assim como a

expressão bíblica¹³⁰ diz que todos os rios correm para o mar, é possível reiterar que o sujeito, devido à necessidade de apropriação e inserção ativa ao meio, persevera pela sua existência (não apenas biológica, mas histórico-cultural). Nestes termos, o fenômeno da deficiência é capaz de demonstrar o caráter criador e potente do desenvolvimento humano.

Imagem 08 - Representação da teoria do obstáculo psíquico



FONTE: Elaborada por Maialu Marques para esta tese

A partir de pressupostos do determinismo biológico e de outras ideologias segregadoras, cunhou-se a ideia de que na pessoa com deficiência, por possuir uma peculiaridade orgânica, todo o seu desenvolvimento deveria ser conduzido por vias essencialmente biológicas, afastando qualquer possibilidade de intervenção baseada em princípios sociais e coletivos. Estabeleceu-se como regra, difícil de transpor ainda na atualidade, que quanto mais acentuada a deficiência intelectual, mais individualizado precisaria ser o processo pedagógico. Em caminho diametralmente oposto, Vigotski postula que o olhar para a deficiência intelectual precisa ser apurado não para a mensuração da inteligência em sentenças pautadas em escalas numéricas, mas para entender as reações que surgem no sujeito a partir das dificuldades que a peculiaridade cognitiva impõe.

¹³⁰ Eclesiastes, capítulo 01, versículo 07: “Todos os rios correm para o mar e, contudo, o mar nunca se enche: embora chegando ao fim de seu percurso, os rios continuam a correr”.

O foco sai da incapacidade e da escassez e vai na direção de que o psiquismo se reestrutura para compensar e equilibrar a deficiência, importa saber “o lugar que a deficiência ocupa no sistema da personalidade, que tipo de reconstrução ocorre, como a criança enfrenta sua própria deficiência” (VIGOTSKI, 2008, p. 05). Portanto, por essas inspirações há o estabelecimento de novos critérios: para o diagnóstico era imprescindível perceber as capacidades positivas do indivíduo para além da deficiência por vias qualitativas, assim como fazer projeções otimistas sobre o desenvolvimento: “o estudo da criança com atraso mental deve basear-se sobretudo em um teste qualitativo, e não na determinação quantitativa do defeito” (VYGOTSKI, 1997, p. 193).

A prática e o estudo fundamentados nessas concepções devem ter como foco a criança que possui a deficiência em sua totalidade. A pessoa deve vir antes do diagnóstico, não interessa aqui a deficiência deslocada das determinações materiais que incidem sobre ela. Nestes termos, a base da investigação necessita ter uma perspectiva sistêmica e integral com foco: nas interações com o ambiente, na linha que guia o desenvolvimento, nos processos compensatórios, nas complicações e nos conflitos psicológicos que surgem a partir da deficiência. “Somente conhecendo o aspecto emocional, volitivo e outras facetas da criança, e o tipo geral da sua conduta social (a linha diretriz), podemos abordar corretamente seu defeito mental” (VYGOTSKI, 1997, p. 193). Além disso, o autor institui uma visão interdisciplinar e multiprofissional de avaliação, ao apontar que “somente a colaboração de um psicólogo, um pedagogo e um médico pode assegurar o êxito” (VYGOTSKI, 1997, p. 195).

Outro ponto importante percebido nas discussões que Vigotski faz sobre deficiência intelectual diz respeito aos processos compensatórios. É apresentado mais um elemento de afastamento de Vigotski da Psicologia Individual de Alfred Adler. Para essa teoria, a fonte para o surgimento da compensação encontrava-se na tomada de consciência da pessoa sobre a deficiência que possui. Essa ação faz com que o sentimento de inferioridade seja significado e se transforme em impulsos para superá-lo: “os sentimentos de degradação e desestímulo, de incerteza e de inferioridade sempre dão lugar a um desejo de alcançar níveis mais altos com o fim de obter compensação e integridade” (ADLER, p. 30, 1960). Nessas palavras, o substrato da compensação é a reação subjetiva e consciente da pessoa frente às situações engendradas pela deficiência que movem o seu desejo de derrotá-la. Porém, para a abordagem adleriana, o “sempre” cede lugar a exceção ao apontar que esse processo não ocorre nas pessoas com deficiência intelectual, pois, por possuírem, em sua avaliação, pouca criticidade e parca capacidade

cognitiva, elas não seriam capazes de perceberem e sentirem a sua deficiência: “a criança mentalmente atrasada está satisfeita consigo mesma, não nota a própria deficiência e, conseqüentemente, está privada daquela dolorosa experiência de sentimento de inferioridade que se encontra na base da formação dos processos compensatórios” (VIGOTSKI, 2018, p. 07).

O imbróglio estava em, ao se afastar de Adler, definir como a compensação ocorre em casos particulares do desenvolvimento cognitivo em que o sujeito pode apresentar dificuldades em ter uma compreensão crítica de si e dos processos que o rodeiam. Em resposta a essa questão, Vigotski (2018) estabelece que a fonte para a emergência dos processos compensatórios são as dificuldades objetivas que surgem nos embates cotidianos que tem como palco o mundo social. A pessoa mobiliza-se psicologicamente para contornar e superar as adversidades, esse ato impulsiona a criação de caminhos indiretos, ou seja, “de uma série de formações que originalmente não estão dadas em seu desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 07).

Se em Adler a compensação estava imersa no subjetivismo e relacionada às características individuais, ao funcionamento cognitivo do sujeito e a ímpetus internos que surgem de modo quase que inatos, em Vigotski o foco encontra-se na coletividade, pois são nas interações semióticas com o meio que se criam situações que impulsionam a compensação. Assim, na pessoa os processos compensatórios encontram seu estímulo na vida social, arena simbólica por excelência, sendo que na “coletividade de seu comportamento que ela encontra material para a construção das funções internas surgidas no processo de desenvolvimento compensatório”¹³¹ (VIGOTSKI, 2018, p. 08).

¹³¹ É interessante pontuar que Vigotski tinha um perfil bastante crítico para as suas posições e, por diversas vezes, suas defesas se modificam conforme suas pesquisas se adensam. Isto demonstra a maturidade e seriedade de um acadêmico com seus estudos e com o projeto político que se vinculava. Em texto de 1928, sob título “Fundamentos del trabajo con niños mentalmente retrasados y fisicamente deficientes”, percebemos Vigotski (1997) defender justamente o contrário do que aponta em “Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada”, de 1931, em relação aos processos de desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual. Naquele, podemos identificar uma forte vinculação ainda aos pressupostos da Psicologia Individual, principalmente quando afirma que “nas crianças com atraso mental está afetado o aparato central, sua reserva compensatória é pobre e as possibilidades de desenvolvimento frequentemente são muito limitadas em comparação com as crianças normais” (VIGOTSKI, 1997, p. 202). O caráter pessimista neste texto de 1928 prossegue e Vigotski parece filiar-se a noções de quantificação utilizados para mensurar o coeficiente de inteligência e a idade mental (tão criticado em seus textos posteriores), ao defender que a criança com deficiência intelectual deveria ir para a escola especial e ser disposta em classes específicas de acordo com a seguinte classificação: **idiotas**: não superam em seu desenvolvimento o nível de uma criança de dois anos, são “incapazes de utilizar ferramentas e instrumentos e semi-incapazes de aprender a linguagem” (p. 202); **imbecis**: seu desenvolvimento não ultrapassa o de uma criança entre 02 e 07 anos e são “incapazes de fazer qualquer trabalho em forma independente” (p. 202); **débeis**: grau mais leve de deficiência intelectual e “manifestam uma atividade reduzida das funções superiores, um ritmo de desenvolvimento lento” (p. 202). Esse sistema adotado por Vigotski, superado em textos posteriores, assemelha-se muito a classificação proposta por

Vigotski atualiza o conceito de compensação, inicialmente apropriado de Alfred Adler, e aponta que é justamente nas situações desafiadoras (companheiras frequentes ao longo do desenvolvimento psíquico de todos os sujeitos), naquelas em que as necessidades de adaptação colocadas pelo meio excedem as possibilidades objetivas, que emergem o raciocínio e os processos criadores. São nesses acontecimentos que o indivíduo empreende forças para, por caminhos alternativos, planejar e guiar o próprio comportamento para lograr êxito na atividade que o desafia. (VIGOTSKI, 2011).

Assim “aparece a necessidade do pensamento e da função psicológica do intelecto, é precisamente a adaptação às novas circunstâncias, às condições de mudança, ou seja, a superação das dificuldades” (VYGOTSKI, 1997, p. 217). Mais uma vez vale lembrar a centralidade da necessidade como princípio que impulsiona o desenvolvimento do ser humano, essas “originadas pela sua necessidade de se adaptar ao meio circundante e, em primeiro lugar, ao meio social” (VYGOTSKI, 2012b, p. 19).

Vigotski (2018) em trabalho de 1931 intitulado “Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada” inclui em rápida discussão sobre o afeto, esse sentimento como elemento mobilizador da compensação, como uma propulsão para que as dificuldades sejam superadas e ocorra a formação dos caminhos alternativos. O interesse pela temática dos afetos parece surgir na fase final da vida de Vigotski, pois essas discussões aparecem com maior ênfase em textos da década de 1930, como em “Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico” (VIGOTSKY, 2004), escrito entre 1931 e 1933, e em “Base biológica do afeto” (VIGOTSKI, 2020), de 1930. O autor, em “El problema del retraso mental” (VYGOTSKY, 1997) de 1935, busca aprofundar o que pronunciou em 1931 ao interseccionar a deficiência intelectual e as discussões sobre o afeto.

Nesse, há um alargamento da compreensão da temática ao estabelecer que, partir apenas da debilidade intelectual como fonte fundamental de entendimento do problema da deficiência intelectual era incorrer em um erro, como faziam as teorias de então. O caminho para a superação estava em entender a natureza dessa questão a partir das relações interfuncionais entre afeto e intelecto, e se colocava como esfinge teórica “a relação entre um e outro, o nexo e a dependência entre os defeitos afetivos e intelectuais entre as crianças atrasadas” (VYGOTSKI, 1997, p. 252).

Goddar conforme já expomos em nota. Indicamos que a obra defectológica de Vigotski seja analisada de forma cronológica, e não por compilados feitos a partir de proximidade temáticas, como foi feito na organização do Obras Escogidas V – Fundamento de Defectologia (VYGOTSKI, 1997).

Na nossa avaliação o texto de 1935 consolida questões importantes como a defesa da unidade afeto-intelecto – “tudo reside no fato de que o pensamento e o afeto representam partes de um todo único – a consciência humana” (VYGOTSKI, 1997, p. 268) –, e da marcação de que o psiquismo se organiza a partir de nexos e relações interfuncionais entre as funções mediadas. Porém, acerca da deficiência intelectual, percebe-se uma discussão inconclusa, pautada em uma apurada análise crítica da literatura, principalmente do intelectualismo, voluntarismo e da teoria do psicólogo alemão Kurt Lewin (1890-1947).

A mesma constatação pode ser verificada em “Teoría de las emociones”, em que o autor bielorrusso envereda esforços na desconstrução da base filosófica cartesiana, e em demonstrar as lacunas na teoria sobre a origem e a natureza das emoções proposta pelo fisiologista Carl Lange (1834-1900) e o psicólogo William James (1842-1910). Concorda-se aqui com Toassa (2009, 2012) e com Machado, Facci e Barroco (2011) de que projeto vigotskiano sobre as emoções aponta embrionariamente algumas concepções importantes, mas não chega a fundar, sobre as bases que desejava, uma nova doutrina, possivelmente pelo fato de ter sido interceptado pela morte poucos anos depois da escrita destes dois trabalhos.

Conforme já enunciado, para a Teoria Histórico-Cultural a vivência coletiva é condição indispensável para o desenvolvimento das funções psicológicas mediadas no plano ontogenético. Essa lei geral incide sobre todos os humanos, seja com ou sem deficiência, e estabelece que aquelas aparecem em cena duas vezes: primeiro como função do comportamento coletivo e colaborativo no e com o meio e, posteriormente, como função individual, convertida para o interior do sujeito como estrutura da personalidade.

É no processo de transformação das formas coletivas de colaboração em formas individuais de conduta que podemos afirmar a vivência social como propulsora de uma forma de funcionamento psicológico qualitativamente nova em que o coletivo é “a fonte, o meio que alimenta o desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (VIGOTSKI, 2018, p. 11). As formas coletivas de colaboração precedem as formas individuais de conduta, assim, a capacidade de guiar o próprio comportamento e de controle das ações instintivas, em síntese, os atos volitivos, são aprendidos na coletividade. É neste contexto que o indivíduo supera os limites de sua natureza animal no processo de vida social, alterando qualitativamente e radicalmente suas formas de ser, perceber, ser e sentir. Ao inserir a criança com deficiência intelectual em ambientes

coletivos heterógenos e ricos em mediações proporcionamos a ela uma “fonte viva de desenvolvimento e se eleva a um nível superior no processo da atividade coletiva e a colaboração” (VYGOTSKI, 1997, p. 225).

O desenvolvimento mental da criança se efetiva por meio de processos de apropriação da experiência acumulados ao longo da história social da humanidade. O que se conquistou no decurso da história em forma de signos e instrumentos transmite-se de geração em geração por intermédio da mediação (por essência relação entre pessoas) na arena de um mundo humanizado e mediatizado. Destarte, é na coletividade que a criança, toda e qualquer, vai se apropriando de um modo social de conduta, na qual “começa a aplicar a si mesmo, da mesma forma que anteriormente outros fizeram com ela” (VYGOTSKI, 1997, p. 219).

Pode-se afirmar que esses processos são essencialmente educacionais, pois “toda educação se reduz, no fim das contas, a estabelecer algumas novas formas de conduta” (VYGOTSKI, 1997, p. 62), ou ainda, “a educação significa sempre, em última instância, a mudança da conduta herdada e a inoculação de novas formas de reação” (VIGOTSKI, 2003, p. 41).

A Teoria Histórico-Cultural aponta para o entendimento de que o intelecto não é um ente homogêneo e monolítico e, justamente por isso, não se pode afirmar que uma pessoa com deficiência intelectual tenha todas as suas funções psicológicas afetadas ou reduzidas: “O intelecto não representa algo único e integral, mas um conceito geral para os diferentes tipos qualitativos de conduta” (VYGOTSKI, 1997, p. 193). Por mais que se parta do princípio de que o psiquismo se organiza como uma unidade em que funções psicológicas se combinam através de relações interfuncionais, Vigotski (2018) exorta que “unidade não significa identidade, homogeneidade” (p. 12).

Mesmo que as funções componham uma unidade sistêmica, o estudo da deficiência intelectual demonstra que as relações interfuncionais se formam de modo peculiar. O que poderia ser qualificado por outras abordagens como uma manifestação menor e deficitária, aqui é classificado como algo criador e singular. Para dominar questões cotidianas, que à primeira vista podem parecer simples ou naturais, na criança com deficiência intelectual há uma estruturação muito mais criadora e potente, pois percorre itinerários de desenvolvimento incomuns que visam a superação das dificuldades: “o processo de obtenção dos resultados parece ter um caráter criativo. Eu penso que isso é o que há de mais significativo no material sobre o desenvolvimento da criança mentalmente atrasada” (VIGOTSKI, 2018, p. 13).

Para que ocorra a apropriação dos meios externos da cultura e do pensamento (linguagem, leitura, escrita, cálculo etc.) e a conversão das funções psicológicas mediadas (atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, formação de conceitos, livre arbítrio etc.), não existe outra trilha que não seja pela via do desenvolvimento cultural. Na pessoa com deficiência intelectual a problemática encontra-se justamente na dificuldade da apropriação das formas superiores de conduta, que, de acordo com o autor, não se relaciona diretamente a insuficiência orgânica.

Os principais obstáculos relacionados à pessoa com deficiência intelectual associam-se ao fato de que algumas funções psicológicas mediadas podem não atingir graus de complexificação esperados se comparadas a de seus pares. Vigotski inverte a lógica e estabelece que este fato se explica não por raízes orgânicas, mas pela oferta empobrecida de mediações que culmina com um desenvolvimento cultural incompleto: “o desenvolvimento incompleto deriva de um fato que podemos chamar retirada da criança anormal da coletividade” (VYGOTSKI, 1997, p. 223).

Outro ponto que merece destaque na investigação da deficiência intelectual é entender os impactos do ambiente na formação do psiquismo. Espaços pouco acolhedores influenciam de forma negativa, pois acentuam a debilidade e criam impedimentos de segunda ordem. Sobre essa questão, Vigotski estabelece que é errôneo pensar nos traços característicos do quadro de deficiência como absoluta e diretamente vinculados ao déficit orgânico (primário), e que existem complicações de segunda ordem que não derivam diretamente deste, mas originam-se no meio social. Assim, do núcleo biológico da deficiência “nascem como síndromes suplementarias da criança anormal, como uma sobreestrutura complexa do quadro básico do desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1997, p. 221).

A deficiência age como um castrador simbólico da nutrição com o meio que impede a criança de vivenciar no momento adequado¹³² relações que potencializem a emergência das funções mediadas. No atual contexto histórico, há uma precarização do seu desenvolvimento, foi-lhe ofertada pouco devido às ínfimas expectativas da sua evolução e por seus caminhos de desenvolvimento serem peculiares e de difícil decifração, há dificuldades e baixos investimentos para conectá-la ao meio. Em consequência, “seu atraso se acumula, acumulam-se propriedades negativas e

¹³² No desenvolvimento humano existe, nas palavras de Vigotski (2020), prazos ótimos para a instrução, que são períodos em que a aprendizagem incide de forma mais propícia sobre o desenvolvimento mental.

complicações adicionais” (VIGOTSKI, 2018, p. 15). Na avaliação do autor, esses embarras são de ordem secundária, pois “o desenvolvimento incompleto das funções superiores é uma sobreestrutura secundária sobre o defeito” (VYGOTSKI, 1997, p. 223).

Vigotski reconhece, em determinada parte de sua obra, que a problemática da deficiência intelectual se encontra, principalmente, no desenvolvimento da atenção voluntária e do pensamento abstrato. Expõe que a educação, até então, só foi capaz de criar técnicas artificiais adaptadas para as deficiências que incidem sobre os meios externos da conduta (como a língua de sinais – da ordem da linguagem; e o braile, vinculado à escrita).

O autor indica que o grande desafio pedagógico para potencializar o desenvolvimento do indivíduo com deficiência intelectual encontra-se em “criar, para o desenvolvimento das suas funções superiores de atenção e pensamento, algo similar ao alfabeto braile para o cego ou a datilologia para a criança muda” (VYGOTSKI, 1997, p. 188; VYGOTSK, 2012a, p. 313). Tal fato só é possível por meio de ações pedagógicas que tenham como foco o desenvolvimento cultural, pois “onde resulta impossível um desenvolvimento orgânico ulterior, se abre ilimitadamente o caminho do desenvolvimento cultural” (VYGOTSKI, 1997, p. 187).

Ainda é comum que a metodologia pedagógica destinada à educação de pessoas com deficiência intelectual, fortemente influenciada pelo discurso médico, organize suas práticas a partir de treinamentos sensório-motores que pouco concorrem para a complexificação das funções mediadas. Por esse tipo de orientação voltado para o aprimoramento dos processos orgânicos, atrela-se a ideia de que o ensino deve ter como base o desenvolvimento já produzido, não deve orientar para o futuro, mas estar fincado no presente.

Nesses termos, criou-se como dogma, por exemplo, que a criança com deficiência intelectual é inapta para o desenvolvimento do pensamento abstrato ou conceitual. Não rejeitamos que possam existir dificuldades dessa ordem, mas ao ofertar a criança apenas metodologias com base no pensamento concreto/visual estamos negando-lhe o acesso ao simbólico e às mediações semióticas – esferas importantíssimas para o desenvolvimento do ser social, como já demonstrado. Um ensino limitado “não só não ajuda a criança a superar uma incapacidade natural, mas na realidade consolida tal incapacidade, dado que ao insistir sobre o pensamento visual elimina os germes do pensamento abstrato nessas crianças” (VIGOTSKI, 2012, p. 113).

Essas propostas educacionais seguem pela linha de menor resistência e, ao invés de superar a deficiência, acomodam os métodos pedagógicos a ela: “é precisamente devido ao fato de que a criança atrasada tem dificuldade em chegar no pensamento abstrato que a escola deve desenvolver essa capacidade de todas as maneiras possíveis” (VIGOTSKI, 2018, p. 21).

Assentados nessas narrativas, estabeleceu-se que a criança com deficiência intelectual deveria ser educada a partir da própria deficiência e que as funções mediadas são de difícil acesso, restando a elas unicamente processos educativos com foco no aperfeiçoamento e no avanço pelos processos biológicos: “à criança com atraso mental não se ensinava a pensar, mas a diferenciar cheiros, cores, sons etc.” (VYGOTSKI, 1997, p. 222). Aqui não se nega a importância da educação dos sentidos, mas a crítica se efetiva quando essa é um fim em si mesmo. Naquele modelo, a educação se reduz a um processo automatizado semelhante ao adestramento, e que em nada concorre para a formação do ser social: “tratam de passar do processo de formação do homem ao adestramento de um semianimal” (*Ibidem*, p. 244). Em sendas histórico-culturais, a educação dessas crianças assume outros contornos em que as ações pedagógicas devem “ensinar à criança mentalmente atrasada não só a tocar, cheirar, ouvir e ver, mas a se servir dos seus cinco sentidos, a dominá-los, a empregá-los racionalmente segundo seus propósitos” (*Ibidem*, p. 243).

Vigotski (2018) estabelece justamente o contrário do apregoado por métodos pedagógicos pautados em bases puramente biológicas. O autor defende que as funções mediadas são as mais suscetíveis à educação por serem mais maleáveis, e assinala que a educação de crianças com deficiência intelectual deve impulsionar as “funções superiores na direção da sua máxima educabilidade” (p. 19), e ter como princípio a “utilização máxima de todas as suas possibilidades” (p. 18).

É na esfera das funções mediadas, portanto, que se “admite em maior medida a nivelção e atenuação das consequências do defeito e apresenta as maiores possibilidades para uma influência educativa” (VYGOTSKI, 1997, p. 222), e “é o lugar para onde devem estar orientados todos os esforços da educação” (*Ibidem*, p. 222). Indica, ainda, que crianças com deficiência intelectual devem ser inseridas na educação universal obrigatória e na educação politécnica. Esse modelo educacional, de acordo com o autor (2018), tinha por objetivo o ensino dos fenômenos que compõem a vida em seus aspectos naturais, societários e laborais, com metodologias capazes de desenvolver nas crianças com deficiência intelectual uma visão científica do mundo por meio de relações

conscientes com a vida, presente e futura. A educação especial, nesses termos, não se adapta à deficiência, mas se coloca à frente dela, pois toma como princípio educativo básico uma perspectiva de futuro: a de que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2012, p. 114).

Essas defesas vigotskianas apontam para objetivos que inspiram novas formas de se conceber a educação especial, por itinerários muito mais otimistas e coerentes aos princípios comunistas de máximo desenvolvimento do humano. Porém, ainda é comum que, inspirado por critérios pessimistas, recaia sobre as crianças com deficiência intelectual metodologias de ensino baseadas em diminuição de exigências, restrição e redução dos conteúdos e imposições de limites que tolhem o pleno desenvolvimento.

A educação desse público, na sua maioria, se organiza a partir de “tendências minimalistas, a inclinação a reduzir ao mínimo possível os objetivos educativos” (VYGOTSKI, 1997, p. 241). O autor estabelece que é necessário ter otimismo pedagógico em relação às pessoas com deficiência intelectual, pois a educação tem a função (dentre outras) de criar técnicas artificiais-culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados à sua peculiaridade psicofisiológica.

É interessante perceber em um prólogo escrito por Vigotski em 1932, para o livro de Ekaterina Grachova (1866-1934), o quanto ele maximiza a importância e a necessidade da educação para esse público: “quando foi dito que um idiota, privado de educação, perde suas possibilidades e por isso sofre não menos, mas mais que uma criança normal” (VYGOTSKI, 1997, p. 241). No Ocidente, à época, a defesa se pautava em que deficiência intelectual e educação eram conceitos incompatíveis, ou seja, o debate ligava-se na não educabilidade e no confinamento em manicômios com estratégia eugênica de expurgar grupos considerados abomináveis. Vigotski, em contrafluxo a essas ideias, defende que uma educação “adequada, especialmente organizada e racional”¹³³ (*Ibidem*, p. 241) é a única via possível para que se oportunize diversas experiências a fim de que o desenvolvimento se alargue e efetive. Assim, “a educação é mais necessária para a criança atrasada que para a normal – esta é a ideia fundamental de toda a pedagogia contemporânea” (*Ibidem*, 241).

¹³³ O entendimento de educação de Vigotski é apropriado de Pável Petrovitch Blonski (1884-1941): “a educação é a influência premeditada, organizada e prolongada no desenvolvimento de um organismo” (VIGOTSKI, 2003, p. 37).

Por essas inspirações, Vigotski estabelece que se deve abandonar a ideia de que o desenvolvimento se efetiva “de modo uniforme e gradual, de maneira que cada ano a criança avance e se eleve com o mesmo ritmo” (VYGOTSKI, 1997, p. 242). Nesses termos, a escolarização da criança com deficiência intelectual não deve ter como foco a transposição do modelo educacional daquelas sem deficiência, mas se basear em princípios que vão ao encontro das necessidades efetivas de sua vida e que, portanto, enseje aprendizagens que caminhe rumo desenvolvimento.

Vale pontuar que, apesar de a teoria partir de alguns marcadores do desenvolvimento, esses não são fixos ou mecânicos, e nem sempre seu ritmo coincide com os padrões cronológicos estabelecidos pelo atual modelo seriado de educação. Por mais que Vigotski defenda a plena inclusão da criança com deficiência nos processos de escolarização, em nenhum momento estipula que seu desenvolvimento seja narrado em comparativo à criança sem deficiência.

Essas ideias ficam evidentes quando o autor (VIGOTSKI, 2018) aponta como uma das especificidades do método pedológico o seu caráter genético comparativo, que estuda as especificidades do desenvolvimento da criança em diversas etapas etárias, e as compara entre si. O interesse volta-se em entender o caminho percorrido e o que se manifestou de inédito de uma etapa a outra da trajetória: “comparando o que surgiu de novo e o que desapareceu de velho, já obtenho um quadro inteiro de desenvolvimento” (p. 54). Aqui se coloca outra determinante crucial da Teoria Histórico-Cultural: a de que o desenvolvimento se relaciona ao surgimento de novas estruturas. “Se, diante de nós, temos um processo no decorrer do qual não surge nenhuma nova qualidade, nenhuma nova particularidade, nenhuma nova formação, então, é claro, não podemos falar em desenvolvimento” (p. 33).

Outro ponto importante que Vigotski destaca nas suas teorizações sobre deficiência intelectual diz respeito à sexualidade. Suas posições sobre essa questão se relacionam, principalmente, a divisão escolar por gêneros, comum na Europa de sua época. Para o autor separar os alunos a partir dessa marcação é uma ação pedagógica infundada e se pergunta: “Onde o menino desenvolverá relações humanas vitais com meninas se não na escola?” (VYGOTSKI, 1997, p. 69) e defende “uma educação social corretamente organizada na escola auxiliar pressupõe o ensino conjunto de meninos e meninas” (*Ibidem*, p. 93).

Nessa linha, estabelece que a educação em sexualidades precisa ser ofertada no contexto do ensino especial misto, a fim de dirimir comportamentos considerados

inadequados, pois “toda a anormalidade que surge do seu comportamento sexual tem um caráter secundário” (VYGOTSKI, 1997, p. 93). Essa posição é interessante, pois demonstra que as problemáticas relacionadas à sexualidade da pessoa com deficiência intelectual não estão vinculadas diretamente às questões orgânicas, mas são de ordem secundária, ou seja, produzidas nas relações sociais.

A grande defesa trazida por Vigotski para a compreensão da pessoa com deficiência intelectual está em entender que, para ocorrer o desenvolvimento, é necessário oportunizar a esses sujeitos uma vivência coletiva ampla por meio da educação social. “O curso do desenvolvimento da criança com atraso profundo passa através da colaboração, da ajuda social de outra pessoa, que inicialmente é sua razão, sua vontade, sua atividade” (VYGOTSKI, 1997, p. 246). Assentado nessas premissas que a educação influencia a emergência na criança com deficiência intelectual, novas formações psicológicas por meio da apropriação da cultura “a educação faz do idiota um homem. Com ajuda da educação, a criança profundamente atrasada cumpre o processo de formação do homem” (*Ibidem*, p. 243).

A grande novidade dessas alegações não está em estabelecer novos postulados específicos para a deficiência intelectual, muito pelo contrário, pois aqui encontram-se ratificadas as bases teóricas gerais da Teoria Histórico-Cultural. O entendimento revolucionário encontra-se em afirmar que as leis que regem o desenvolvimento do ser social não fazem distinções de pessoas, são únicas para todos os indivíduos, e dependem necessariamente dos processos mediacionais que se efetivam no intercâmbio entre os humanos. Em que outras teorias postulam a defesa de uma educação reduzida, em conteúdos e interações, aqui se sustenta que as dificuldades oriundas da deficiência podem ser suprimidas por meio do pleno desenvolvimento social em que a educação assume centralidade: “o que é impossível para um, é possível para dois (...) o que é impossível no plano do desenvolvimento individual, se torna possível no plano de desenvolvimento social” (*Ibidem*, p. 247).

4.3. Sexualidade e deficiência intelectual: o que dizem as pesquisas realizadas na pós-graduação brasileira nos últimos 20 anos?

Na busca de melhor compreender o fenômeno da sexualidade de pessoas com deficiência intelectual em intersecção com aspectos educacionais, inventariamos as pesquisas realizadas sobre essa temática no âmbito da pós-graduação brasileira *stricto*

sensu em um recorte temporal de 20 anos (2000-2018). A escolha em analisar os trabalhos produzidos durante este período revela-se promissora, pois há um significativo aumento das produções científicas nacionais, em decorrência do crescente número de alunos e cursos, e das profundas expansões do ensino superior nestas duas décadas (SOUZA, FILIPPO E CASADO, 2018).

É também neste recorte temporal que as investigações sobre gênero e sexualidade no campo da educação começam a despontar de forma robusta no meio acadêmico. Unbehau (2014), por exemplo, sinaliza que nos anos 2000 há um expressivo crescimento de organizações científicas cadastradas no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq que se dedicam à produção de conhecimento sobre essas temáticas. No campo da educação especial, esse delineamento histórico também se mostra profícuo, pois no decurso das duas primeiras décadas dos anos 2000 importantes tratados Internacionais sobre a eliminação do preconceito e de garantia de direitos das pessoas com deficiência foram incorporados ao ordenamento jurídico brasileiro e impactaram diretamente a organização da educação, tais como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009).

Neste período registra-se ainda o fortalecimento da agenda de gênero na educação, com a criação da Secretaria de Políticas para Mulheres e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Apesar desses ganhos, que se concentram na primeira década dos anos 2000, em 2011 percebe-se a ascensão de uma onda conservadora, principalmente no que tange à execução do programa Brasil sem Homofobia, que ganha força em 2016 com o golpe da presidenta Dilma Rousseff e se consolida a nível de barbárie com a eleição de Jair Bolsonaro.

Nosso objetivo, ao acessar em duas décadas a produção do conhecimento nesse campo, foi apreender a evolução científica, a fim de identificar contradições e lacunas que nosso trabalho pudesse contribuir para dirimir. Traçar o percurso histórico de um objeto do conhecimento possibilita ao pesquisador operar com um instrumento que funciona como “um mapa que nos permite continuar caminhando; o estado da arte é também a possibilidade de tecer discursos que à primeira vista se apresentam como descontínuos ou contraditórios (MESSINA, 1998, p. 145). O acesso aos trabalhos deu-se via Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹³⁴ recuperados a partir da

¹³⁴ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/>) é uma plataforma online integrada aos sistemas de informação existentes nas instituições de ensino superior e pesquisa do Brasil. É

utilização dos seguintes descritores: sexualidade e deficiência intelectual/deficiência mental; educação sexual e deficiência intelectual/deficiência mental e afetividade e deficiência intelectual/ mental.

Por esse procedimento, foram identificados 14 trabalhos, todos elaborados como a dissertação de mestrado. Desses verificou-se que 11 (destacados em amarelo) possuíam relações diretas com contextos educativos ou práticas pedagógicas, mesmo quando não pertencentes a essas áreas do conhecimento (AMARAL, 2004; MELO, 2004; SANTOS, 2007; ALBUQUERQUE, 2007; MORALES, 2008; SODELLI, 2010; OLIVEIRA, 2014; PALIARIN, 2015; KRUGER, 2017; VIEIRA, 2017; SHIAVON, 2018) e os outros três (realçados em verde) tratavam sobre questões que envolviam mulheres com deficiência intelectual em contextos de violência sexual e reprodutiva (RÉGIS, 2013; SANTOS, 2015; SILVA, 2016). Para a análise, as pesquisas foram divididas em seis eixos analíticos, a partir das temáticas e discussões travadas com maior ênfase, a saber: 1) confecção de material didático (KRUGER, 2017; VIEIRA, 2017); 2) intervenções com jovens e adolescentes (MORALES, 2008, SODELI, 2010; PALIARIN, 2015; SHIAVON, 2018); 3) percepção/formações de/com familiares e professores (AMARAL, 2004; MELO, 2004, ALBUQUERQUE, 2007); 4) contextos institucionais (OLIVEIRA, 2014); 5) revisão de literatura (SANTOS, 2007); e, 6) violência sexual e reprodutiva contra mulheres (RÉGIS, 2013; SANTOS, 2015; SILVA, 2016).

Quadro 02: Trabalhos desenvolvidos na Pós-Graduação brasileira de 2000 a 2018

	Trabalhos	Grau	Ano	Instituição	Área	Grupo investigado
1	Amaral, M. C. (2004). Sexualidade e deficiência mental: impacto de um programa de orientação para famílias.	Mestrado em Educação Especial	2004	Universidade Federal de São Carlos – SP	Educação	Famíliares
2	Melo, M. R. (2004). Educação sexual de deficientes mentais: experiências de professoras do ensino fundamental de Aracaju.	Mestrado em Educação	2004	Universidade Federal do Sergipe –SE	Educação	Professores
3	Santos, M. W. B. (2007). Sexualidade da pessoa com deficiência mental: entre discursos de verdade e a possibilidade de outras práticas de si.	Mestrado em Educação	2007	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – MS	Educação	Bibliográfico
4	Albuquerque, P. P. (2007). A sexualidade como aspecto inclusivo: uma proposta de intervenção para pais e professores de jovens com deficiência intelectual.	Mestrado em Educação Especial	2007	Universidade Federal de São Carlos – SP	Educação	Famíliares e professores
5	Morales, A. S. (2008). Apropriação de práticas sociais relativas à sexualidade por jovens adultos com diagnóstico de deficiência intelectual.	Mestrado em Pediatria	2008	Universidade Estadual de Campinas – SP	Saúde	nove jovens (17 e 33 anos) sete meninos duas meninas
6	Sodelli, F. G. (2010). Questões invisíveis e as histórias contadas por jovens: deficiência intelectual e vulnerabilidade ao HIV/AIDS.	Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento	2010	Universidade Presbiteriana Mackenzie – SP	Ciências Biológicas Saúde	seis jovens (18 a 28 anos) quatro meninos duas meninas

coordenada pelo Instinto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), vinculado ao Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação do governo brasileiro.

7	Régis, H. C. B. (2013). Mulheres com deficiência intelectual e a esterilização involuntária: de quem é esse corpo?	Mestrado em Psicologia	2013	Universidade Federal de Santa Catarina – SC	Psicologia	Famíliares
8	Oliveira, J. S. C. (2014). Assexuados, libidinosos ou um paradoxo sexual? Gênero e sexualidade em pessoas com deficiência intelectual.	Mestrado em Antropologia	2014	Universidade de Campinas – SP	Antropologia	Etnografia institucional Documentos Profissionais Estudantes
9	Santos, L. V. (2015). Deficiência mental: violência sexual e aborto legal.	Mestrado em Ciências da Saúde	2015	Universidade de Brasília – DF	Saúde	Pesquisa documental (prontuários)
10	Paliarin, F. (2015). Sexualidade e deficiências: dando vozes aos adolescentes por meio de oficinas pedagógicas.	Mestrado Profissional em Educação Sexual	2015	Universidade Estadual Paulista – SP	Educação	11 jovens (14 e 26 anos) oito meninos três meninas
11	Silva, A. F. R. (2016). Acolhimento às mulheres com deficiência mental vítimas de violência sexual.	Mestrado Saúde Pública	2016	Universidade Estadual da Paraíba - PB	Saúde	Profissionais da saúde
12	Kruger, K. E. (2017). Sexualidade e deficiência intelectual: uma proposta de criação de material didático-pedagógico para intervenção escolar no município de Araraquara – São Paulo – Brasil.	Mestrado Profissional em Educação Sexual	2017	Universidade Estadual Paulista – SP	Educação	Confecção de material didático
13	Vieira, A. S. (2017). Educação sexual: jogo educativo para aprendizagem de alunos com deficiência.	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências	2017	Universidade do Grande Rio – RJ	Ensino Ciências	Confecção de material didático
14	Shiavon, D. M. N. (2018). “Não deficiencie a minha sexualidade”: repensando a sexualidade de pessoas com deficiência intelectual por meio de oficinas pedagógicas.	Mestrado Profissional em Educação Sexual	2018	Universidade Estadual Paulista – SP	Educação	Jovens (15 a 31 anos) cinco meninos uma menina

FONTE: Elaborado pelo autor

No primeiro eixo de análise (confecção de material didático) destacam-se os trabalhos de Kruger (2017) e Vieira (2017). Esta, no intuito de proporcionar estratégias e metodologias de ensino sobre questões relacionadas à educação em sexualidade para jovens com deficiência intelectual de uma classe especial, criou o jogo de tabuleiro - Caminho da Vida. Para tanto, estruturou a pesquisa em três fases: conversas com os familiares, participação em aulas para avaliar conhecimentos prévios e interesses e, por fim, confecção e aplicação do jogo. Este é uma competição em equipes organizado a partir de cartas de perguntas, que visam reflexões conceituais sobre comportamentos e hábitos ligados a três áreas: higiene e alimentação, autocuidado e educação em sexualidade. A autora aponta que os alunos investigados apresentam dúvidas sobre o manejo da sexualidade e do autocuidado, e utilizam vocabulário reduzido quanto às nomenclaturas e terminologias científicas relacionadas ao corpo humano. Portanto, é mister, que os projetos pedagógicos da educação especial criem estratégias mais eficazes que possibilitem o acesso as informações relacionadas à sexualidade e ao corpo.

Na mesma linha, com o objetivo de confeccionar um material didático para subsidiar a atuação de professores em temas que envolvam a sexualidade, Krüger (2017) realizou entrevistas com docentes e equipe gestora e encontros com alunos do primeiro

ano do ensino fundamental de uma escola pública. A intenção da pesquisa com essas ações foi avaliar as demandas e alinhar de forma coerente à proposta e à faixa etária escolhida. Após a aplicação de cinco oficinas com os alunos (sobre corpo humano, identidade, Estatuto da Criança e do Adolescente etc.) a autora criou e executou um jogo de cartas intitulado Me conhecendo.

Para o desenvolvimento da atividade foi necessário a organização dos alunos em equipes, na qual cada grupo retirasse uma cédula temática (sobre corpo, relações familiares, e bullying, entre outros) e através de mímicas, narrativas, músicas etc. deveriam tratar da questão sorteada. Apesar de o título da dissertação intuir que se trata de um estudo sobre sexualidade e deficiência intelectual, percebemos que essa temática não foi aprofundada ao longo do texto, pois de um universo de 120 crianças participantes apenas uma possuía uma possibilidade diagnóstica de deficiência intelectual: “a escolha do primeiro ano deveu-se ao fato da existência de uma aluna com deficiência intelectual, embora o diagnóstico da Secretaria de Educação sobre a mesma seja inconcluso” (p. 67). Na descrição da aplicação do jogo, há apenas a informação de que essa estudante “jogou como todos os alunos, só ficou um pouco mais ansiosa para chegar sua vez” (p. 107), sem maiores problematizações ou análises.

No segundo grupo de trabalhos, que reúne aqueles com propostas de intervenções com jovens e adolescentes, foram localizados quatro estudos (MORALES, 2008, SODELLI, 2010; PALIARIN, 2015; SHIAVON, 2018). A pesquisa feita por Shiovon (2018) partiu da premissa de que a sexualidade é uma constante do desenvolvimento humano independente de padrões de normalidade. Assim, define como necessário investigar o que narram jovens com deficiência intelectual sobre a sua sexualidade com o intuito de melhor compreender suas demandas para a organização de uma vida autônoma e inclusiva. Para responder a esse objetivo, foram organizadas três oficinas com seis alunos não alfabetizados de idade entre 15 e 31 anos, de uma instituição de educação especial. A escolha dos membros desse grupo foi feita em função do “...grau de deficiência intelectual dos mesmos, onde se optou por alunos que pudessem compreender o conteúdo” (p. 49). A condução das oficinas gravitou entorno do curta-metragem em formato de desenho animado *Minha vida de João*, que aborda temas como violência doméstica, experiência sexual, gravidez, infecções sexualmente transmissíveis etc. Após a exibição, os alunos, a pedido da pesquisadora, desenharam as situações que mais lhe chamaram a atenção na narrativa cinematográfica, explicando-os oralmente. Pelas produções gráficas e relatos divulgados no texto de dissertação, percebe-se que a

violência contra os animais (abordado no curta como um atributo de reforço de padrões de masculinidades) foi uma das questões que mais mobilizaram os alunos. A partir disso, intuitivamente e sem elementos concretos para tal, a pesquisadora afirma que os alunos compreendem questões que envolvem a violência doméstica, e que possivelmente são vítimas de ações desse tipo. Sodelli (2010), de forma mais assertiva, sinaliza a partir dos relatos dos sujeitos da sua pesquisa, que pessoas com deficiência estão mais vulneráveis a situações de violência física, psicológica e sexual, fato também apontado por Maia (2006).

A pesquisa empreendida por Sodelli (2010), ao partir da análise de literatura, percebeu que as políticas públicas de prevenção ao contágio por HIV/Aids não se interseccionam com os debates sobre a deficiência, produzindo, assim, vulnerabilidades e raras ações educativas voltadas para esse público. A partir dessa problemática, a autora buscou analisar, através de narrativas individuais, aspectos que influenciam na fragilidade para a infecção por HIV/Aids de jovens acima de 18 anos com deficiência intelectual. Os relatos apontam que as informações dos sujeitos sobre experiência sexual estão atreladas às noções de controle e regulação da reprodução, o que ocasiona a vinculação da sexualidade exclusivamente ao ato sexual. Os jovens que já iniciaram a vida sexual demonstram desconhecimento sobre outras infecções sexuais transmissíveis e confusão sobre noções que envolvam gravidez e métodos contraceptivos. Aqueles que ainda não principiaram expressam incompreensão sobre a realização e manejo de atos sexuais. Os dados apresentados por Sodelli (2010) demonstram, na mesma linha de Schiavon (2018), que os sujeitos por ela investigados possuem limitada noção sobre as diversas infecções sexualmente transmissíveis e suas formas de contágio, reduzindo-as ao HIV/Aids e ao sexo penetrativo sem uso de preservativo.

Sodelli (2010) percebeu que jovens com atributos públicos da deficiência tendem a ter relações afetivas e sexuais de forma intragrupal, já aqueles cujas características não são de fácil percepção têm mais possibilidades de se relacionarem com parceiros sem deficiência. Outro ponto importante sinalizado pela pesquisa diz respeito à exposição à violência sexual: dos oito participantes do estudo dois relataram casos de abuso/estupro, porém, esse fato foi analisado de forma breve. No entanto, para nós, é elemento fundamental para se compreender a vulnerabilidade social (não apenas ao HIV/Aids) de pessoas com deficiência intelectual. A pesquisa aponta ainda que os jovens possuem capacidade para uma vida sexual ativa e anseiam por isso, porém, é necessário que se proporcionem espaços de acesso à informação e reflexão sobre questões que envolvem a

sexualidade e as responsabilidades (individuais e coletivas) imputadas pela sua prática. A pesquisadora assevera que os espaços escolares que atendem a esse público devem incluir nos currículos essas temáticas “para que o jovem receba informações e instrumentos para preparar-se melhor para o movimento inclusivo que não está restrito ao pedagógico e laboral” (SODELLI, 2010, p.134).

O estudo de Paliarin (2015) objetivou compreender como um grupo de alunos com deficiência intelectual, de idade entre 14 a 26 anos, de uma instituição de educação especial percebem e vivenciam sua sexualidade. Para tanto, foram organizadas sete oficinas com dois grupos distintos de sujeitos que abordaram temáticas como sexualidade, preconceito, aparelhos reprodutores, infecções sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos. Por mais que a autora defenda ao longo da discussão teórica a universalidade da oferta de educação em sexualidades para esse público, a escolha dos sujeitos de pesquisa, feita por uma profissional da instituição, parte de princípios segregadores, pois a inclusão “pontou-se no argumento de que nem todos os alunos conseguiriam participar e compreender os conteúdos” (p. 56). O discurso institucional, validado pela pesquisadora, é que a sexualidade precisa ser trabalhada, enquanto proposta pedagógica, apenas para aqueles alunos que, pelo olhar e avaliação do outro, possuem uma pretensa capacidade cognitiva para exercê-la.

O trabalho demonstra que os jovens, apesar de ávido desejo, não se sentem preparados para exercerem experiências sexuais e afetivas, e não encontram na família e na escola um espaço adequado e acolhedor para sanarem suas dúvidas sobre questões que envolvem essas vivências. Aponta também que os sujeitos investigados não possuem conhecimentos biológicos básicos sobre seus corpos, pois os professores se negam a incluir nos seus planejamentos conteúdos que envolvam os aparelhos reprodutores. A ênfase dada por Paliarin (2015) nas oficinas ministradas orbitam majoritariamente entorno de questões orgânicas/corporais e preventivas. A sexualidade é também entendida pela autora como uma característica inata – “instintos biológicos e psicológicos aflorarem” (p. 89) – em que aspectos históricos, sociais e políticos pouco incidem. Por mais que o estudo apresente lacunas, pelo foco restritivo e biológico com que trata a sexualidade, há defesas importantes, principalmente aquelas asseverando que jovens com deficiência intelectual (o perfil pesquisado) possuem necessidade e capacidade de aprendizagens sobre sexualidade e que, portanto, o acesso a esse assunto é um direito fundamental para se alargar a perspectiva da inclusão social.

A investigação de Morales (2008), por sua vez, buscou descrever as formas como jovens adultos com deficiência intelectual, de idade entre 17 e 33 anos, apropriam-se das práticas sociais relacionadas à sexualidade. Para responder a esse objetivo, a pesquisadora ministrou, junto a uma professora, cinco aulas do Programa de Orientação Sexual de uma instituição especializada para alunos com deficiência que versavam sobre: corpo, relações afetivo-sexuais, reprodução, higiene e prevenção a infecções sexualmente transmissíveis. Assim como no trabalho de Paliarini (2015), as temáticas das aulas/oficinas parecem partir de uma base curricular prescrita previamente pelas pesquisadoras sem muito envolvimento dos alunos e sem acolher suas demandas e anseios.

Mesmo que em Morales (2008) perceba-se uma maior liberdade de inclusão e aprofundamento de discussões, que surgem de maneira inesperada no desenrolar dos encontros, a flexibilização é momentânea (encerra-se no espaço da aula) e a experiência não modifica o que foi delineado inicialmente pela pesquisadora para os encontros futuros. Outro ponto que, à primeira vista, pode parecer confluir entre os dois trabalhos é a estratégia de construção de dados ser estruturada pela formação de grupos/oficinas. Porém, em Paliarini (2015) a interação entre os participantes parece ser mínima, competindo à pesquisadora exercer certo tom professoral; já em Morales (2008) há uma transitoriedade nas vozes e os alunos vão compartilhando conhecimentos prévios entre si sob a orientação da professora e da pesquisadora: “dessa forma, os colegas passaram a também mediar o processo de apropriação de valores e normas culturalmente prescritos para o namoro” (MORALES, 2008, p. 41). Schiavon (2018) também fez a opção metodológica por oficinas, porém, não se percebe no trabalho uma ação coletiva e colaborativa de fato. Há apenas a condução interrogativa da pesquisadora, que muito se assemelha a uma entrevista, pois em nenhum momento outras vozes que compõem aquele grupo (a não ser a do interlocutor direto) a interceptam.

O estudo de Morales (2008) aponta que os alunos apresentam relativa dificuldade na compreensão de conceitos relacionados às vivências da sexualidade e do afeto, e equívocos na apropriação de comportamentos sociais esperados sobre essas questões. Porém, esse fato não se relaciona à deficiência em si, mas ao isolamento, tutela exacerbada e a não oferta de orientações adequadas por parte da família e da escola. Assim, a escala de compreensão sobre a sexualidade (valores, normas e práticas individuais e sociais) dos sujeitos da pesquisa contestaria as concepções correntes de senso comum de que a pessoa com deficiência intelectual não teria capacidade cognitiva para aprender conteúdos e comportamentos sexualizados.

O terceiro conjunto de estudos compreende aqueles que abordam a percepção/formações de/com familiares e professores (AMARAL, 2004; MELO, 2004, ALBUQUERQUE, 2007). A partir da defesa de que as bases dos comportamentos sexuais de jovens com deficiência intelectual têm origem na família, sendo essa, portanto, juntamente com a escola, responsável pelo processo de educação em sexualidade, Amaral (2004) investigou, por meio de entrevistas semiestruturadas, as mudanças de concepções e condutas de oito familiares, antes e depois, de participarem de um programa de orientação sexual ofertado pela pesquisadora. O curso versou sobre o conceito de sexualidade humana, desenvolvimento sexual da pessoa com deficiência intelectual, exercício da sexualidade e o papel da família nesse processo. Os programas desenvolvidos por Morales (2008) e Paliarin (2015), mesmo que para um público distinto do de Amaral (2014), optaram por uma condução temática focada majoritariamente em aspectos biológicos e preventivos. Amaral, por sua vez, organizou a ação formativa a partir da desconstrução de preconceitos e na análise de como os fatores sociais incidem de maneira negativa na constituição da sexualidade da pessoa com deficiência intelectual. Os participantes desse programa foram selecionados em duas instituições de ensino exclusivas para alunos com deficiência, considerando a idade dos filhos, que deveriam ter acima de 12 anos, e o grau de comprometimento intelectual considerado leve ou moderado.

Da mesma forma como nas pesquisas de Palliarini (2015) e Schiavon (2018), mais uma vez se estabelece como recorte para o exercício pleno da sexualidade e o acesso à educação em sexualidades, a vinculação a um pretense grau cognitivo ditado pelos saberes biomédicos e psicológicos. A literatura e as pesquisas têm mostrado que as instituições (escolares, familiares e científicas) detém os poderes de validação do desejo ao feto e à sexualidade. Essa contradição encontrada nos três trabalhos é bastante sutil, pois, ao longo da construção teórica de ambos existe a defesa de que a deficiência intelectual não impede o exercício da sexualidade, porém, na seleção dos participantes colocam-se interditos sem grandes explicações.

As discussões feitas por Amaral (2004) apontam que as famílias não estão comprometidas com a educação em sexualidade de seus filhos por timidez, constrangimento ou desconhecimento da melhor abordagem, apesar de reconhecerem a importância dessa formação para o desenvolvimento da autonomia e efetivação da inclusão social. Após participarem do programa de educação em sexualidades foi possível observar mudanças de repertório, pois passaram a enunciar que os filhos possuem desejos

eróticos e afetivos, e poderiam ter capacidade para entender questões alusivas à sexualidade. Porém, ainda os percebem como detentores de capacidades parciais para o controle das manifestações sexuais e estabelecimento de vínculos afetivos (principalmente aqueles relacionados ao casamento e à criação de filhos).

A elaboração desenvolvida por Albuquerque (2007) percebeu que era recorrente na literatura científica a proposição que pais e professores encontram dificuldades para abordarem nos ambientes familiares e pedagógicos questões que envolvem a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual. Impulsionado por essa premissa, o trabalho teve por objetivo investigar o que pensam familiares e docentes de instituições especializadas sobre a expressão da sexualidade daquele público, antes e depois, da implementação de uma formação nessa área. Para tanto, foram realizadas entrevistas pré-intervenção, com o intuito de melhor organizar o programa de formação, e pós-intervenção, para verificar se a ação engendrou mudança de opiniões e mobilização de reflexões entre os participantes. Essa organização metodológica muito se assemelha à concebida por Amaral (2004), pois ambas fazem inicialmente entrevistas com os participantes a fim de estruturarem a formação a partir das demandas do público a que se destina, e não apoiado apenas no que o pesquisador considera como oportuno, conforme percebemos no trabalho de Paliarin (2015) e Sodelli (2010).

O curso ofertado por Albuquerque (2007), assim como o de Amaral (2004), parte de uma noção de sexualidade para além das questões puramente biológicas ao abordar os mitos que circundam a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual, o papel da escola e da família, relações afetivo-sexuais (namoro, casamento, maternidade/paternidade) etc.

Já nos trabalhos de Morales (2008), Paliarin (2015) e Sodelli (2010), voltados exclusivamente para pessoas com deficiência intelectual, o foco encontra-se, majoritariamente, em questões orgânicas com foco em prevenção a infecções sexualmente transmissíveis e gravidez, coito, hábitos de higiene, masturbação, aparelhos reprodutores etc. Isso aponta que há uma diferença qualitativa na escolha das informações entre as pesquisas analisadas; quando as ações são destinadas diretamente a pessoas com deficiência os conteúdos aproximam-se de noções clássicas de educação em sexualidade, de base biológica e preventiva; quando direcionada a pais e professores parte-se de noções mais amplas, que incluem aspectos políticos, históricos e afetivos.

Ao fim da ação formativa e aplicação das entrevistas, Albuquerque (2007) constatou que os familiares perceberam seus filhos como sujeitos sexuados que

manifestam desejos e necessidades de vínculos sexuais. As expressões da sexualidade foram entendidas com mais naturalidade e passíveis de orientações, o que ora era compreendido como comportamento inadequado passou a configurar falta da oferta de educação apropriada nessa área. No campo docente foi identificada uma melhor percepção sobre a importância da sexualidade (e de sua educação) para a inclusão da pessoa com deficiência intelectual, assim como um olhar mais apropriado e respeitoso (menos castrador e julgador) para os interesses sexuais e afetivos demonstrados pelos alunos. Os dados ainda demonstram aumento no preparo e segurança dos professores para lidarem com situações que surgem em sala de aula relacionadas à sexualidade, além de terem adquirido noções de sexualidade pautadas em aspectos relacionais e afetivos.

Para compor sua pesquisa, Melo (2004) entrevistou professoras que lecionavam para alunos com deficiência intelectual em classes especiais e comuns, com o intuito de analisar seus discursos sobre educação em sexualidade. A fala das professoras aponta um entendimento de senso comum sem qualquer elaboração científica, classificando a sexualidade daquelas pessoas ora como descontrolada e sem limites, ora como ingênuas ou inexistente. Essa dualidade compõe um dos mitos de maior força percebido e combatido pelos estudos da sexualidade e deficiência, já indicado nas produções desde a década de 90 do século XX (MILITÃO, 1991; AGUIAR, 1992; RIBEIRO, 1995) e na literatura clássica da área (FÉLIX, MARQUES, 1995; PAN, 2003; GIAMI, 2004; SPROVIERI & ASSUNPÇÃO JR, 2005; MAIA, 2006; GLAT & FREITAS, 2007; GLAT, 2009; SÁNCHEZ, 2013).

O trabalho de Melo (2004) aponta a compreensão restrita dos docentes de que a educação em sexualidades se limita ao mero ensino da anatomia/fisiologia sexual e de estratégias de prevenção à gravidez e às infecções sexualmente transmissíveis. Também constatou que o diálogo é a principal ferramenta utilizada para tratar as questões relacionadas à sexualidade, porém essas enunciações não fazem parte de uma atuação planejada, mas surgem no cotidiano a partir de questões que necessitam de intervenção imediata (como em caso de namoros ou masturbações em sala de aula). Os discursos dos professores, em maioria, não se alinham a diretrizes educativas e reverberam preconceitos, vinculações político-religiosas e coerções ideológicas. Albuquerque (2007) percebeu algo semelhante e sinaliza que poucos professores incluem essas temáticas nos seus planejamentos ou conversam de forma aberta e adequada sobre essas questões em sala de aula. Os diálogos ocorrem apenas para resolver questões pontuais de forma

coercitiva e punitiva, na qual os professores assumem uma postura reparatória e não educativa (intencional e planejada).

A etnografia de Oliveira (2014) filia-se ao eixo que busca analisar contextos institucionais, sendo seu único representante. Seu trabalho descreveu as normatividades regulatórias que circulam em uma associação especializada de educação especial sobre a sexualidade dos alunos com deficiência intelectual examinando documentos (prontuários). A partir dessa metodologia de construção de dados, teceu um apurado olhar crítico sobre as ações de professores, profissionais e alunos. Assim como já anunciado pela literatura (MAIA, 2006; GIAMI, 2004; GLAT & FREITAS, 2007), o antropólogo percebeu que na instituição pesquisada existia uma cultura organizacional de eterna infantilização das práticas e narrativas direcionadas aos estudantes com deficiência intelectual.

Esse fato incide, inclusive nas pesquisas, conforme percebemos em Schiavon (2018) quando se refere aos seus sujeitos de pesquisa: “Pesquisadora: Vamos lá, então, conta pra tia” (p. 63) /Pesquisadora: Certo. A bolinha pequenininha no pezinho” (p. 67). Oliveira (2014) defende que, ao se colocar as pessoas com deficiência intelectual no papel de eternas crianças, o intuito é demarcar sua incapacidade de operar de forma autônoma. Essas ações circunscrevem que “diferentemente das crianças, a infantilização atribuída às pessoas com deficiência intelectual não é passageira ou circunstancial, mas sim uma condição imutável de vida” (p. 84).

A infantilização da deficiência intelectual também é percebida nas análises de Santos (2007) que aponta nessa visão a tentativa de dessexualizar os sujeitos, colocando-os como “um anjo, cuja ingenuidade não permite que se desenvolva neste qualquer desejo, interesse sexual, práticas de auto exploração ou ato sexual (p. 73).

A pesquisa de Oliveira (2014) demonstra que os alunos buscam informações relacionadas à sexualidade, desejam satisfazer seus desejos e experimentar prazeres afetivo-sexuais, porém, os professores agem como reguladores apontando que essas forças de expressão são medíocres e deficitárias. O estudo também indicia que na instituição analisada, a educação em sexualidades, por ser considerada um assunto complexo, era ofertada apenas aos alunos encarados como mais desenvolvidos e ficava a cargo da psicóloga. Interessante essa constatação de que naquele contexto a sexualidade não era um elemento curricular que pudesse ser tratado de forma pedagógica (planejada e intencional) em sala de aula, mas necessitava ser ministrada por um especialista em um contexto de abordagem clínica. Essa ação parece legitimar que existem campos

específicos do conhecimento que estão hierarquicamente validados a falarem sobre sexualidade e regularem os corpos em busca de uma pretensa normalidade. Outro ponto que chama a atenção é a forma como se desenrolava essa formação: explicações simplistas e repetitivas, baixa expectativa de apreensão, grupos divididos por gêneros e temáticas qualitativamente distintas para mulheres ou homens.

No grupo destinado às pesquisas que fizeram revisão da literatura foi recuperado apenas o trabalho de Santos (2017), que, fundamentado em uma abordagem foucaultiana, argumenta pela capacidade do saber científico de produzir discursos de verdade, legitimados pela comunidade acadêmica e reconhecidos pela sociedade. Ao partir dessa premissa, analisou os argumentos de saber-poder produzidos de 1991 a 2004 em 10 dissertações/teses sobre a sexualidade de pessoas com deficiência intelectual. A autora critica o que é um imperativo em todos os trabalhos analisados, de que a educação em sexualidade proporcionaria uma melhor inclusão social como “uma espécie de receita médica, um remédio para os “problemas” desses alunos” (p. 131). Aponta, por exemplo, que a tentativa de ensinar a necessidade da prática da masturbação em locais privados parte de um viés normatizador “que dita absolutamente tudo o que é certo e o que é errado, que classifica e separa o normal do anormal” (p. 118).

Discordamos diametralmente da pesquisadora, pois partimos do princípio de que a vivência das sexualidades envolve a clareza das dimensões do público e do privado, assim como, atitudes éticas para consigo e para o outro. A apropriação dessas noções não é inata, mas essencialmente aprendida em um contexto social por meio de processos educativos: “a educação significa sempre, em última instância, a mudança da conduta herdada e a inoculação de novas formas de reação” (VIGOTSKI, 2013, p. 41). No humano a sexualidade deixa de ser regida unicamente por impulsos biológicos e passa a compor uma esfera simbólica (mediada e relacional) em que “o instinto sexual exige adaptações a estrutura social” (VIGOTSKI, 2013, p. 94).

No último eixo destacamos as pesquisas de Régis (2013), Santos (2015) e Silva (2016) que abordam a questão da violência sexual e reprodutiva contra mulheres com deficiência intelectual. Na nossa avaliação essas discussões, que emergem no campo científico brasileiro após 2010, são de extrema importância, pois denunciam a vulnerabilidade desse grupo social e a ineficiência do Estado em estabelecer políticas públicas efetivas de assistência e proteção. Essa realidade encontra materialidade nas informações apresentadas por Cerqueira, Coelho e Ferreira (2017) que, ao analisarem dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan) do Ministério da

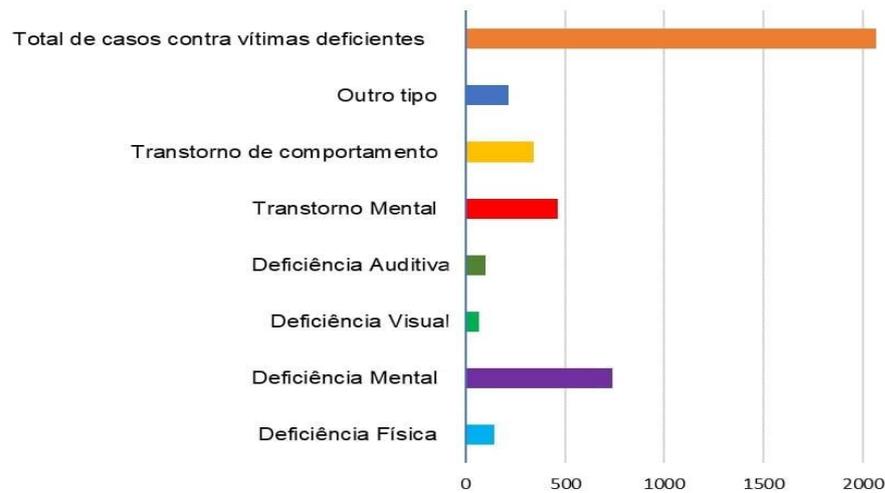
Saúde no ano de 2014, perceberam que os casos de estupro no Brasil são marcados pela vulnerabilidade das vítimas relacionada à idade (aproximadamente 70% eram crianças ou adolescentes), à deficiência (cerca de 10% dos casos totais) e ao tipo de deficiência (mais de 50% dos casos eram de pessoas com deficiência/transtorno mental/intelectual).

Essa porcentagem também é verificada em Santos (2015) ao informar que no Hospital Pérola Byinton, São Paulo, foram realizados 220 abortos legais entre 2012 e 2013, sendo que, em média, 10% foram em mulheres com deficiência intelectual. Defendemos que uma das formas de prevenção e de dirimir esse problema encontra-se na oferta de educação em sexualidades para pessoas com deficiência, conforme já recomendado desde 1993 pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1993). No indicativo, estabelece que esse público é particularmente vulnerável ao estupro/assédio sexual/importunação sexual¹³⁵ na família, na comunidade ou em instituições e necessita ser instruído sobre como evitar e denunciar tais atos.

O que percebemos é que pessoas com deficiência intelectual são desterradas de seus corpos, desejos e afetos. Na tentativa de dessexualizá-las não se ensina conteúdos primários relacionados a educação em sexualidades, conforme pode ser visto em um relato de estupro trazido na pesquisa de Santos (2015): “Carlos abaixou a calça, mandou eu ficar de quatro, ele ficou de pé e começou a colocar um negócio comprido que tinha no corpo dele, eu não sei como chama” (p. 41).

¹³⁵ No Código Penal brasileiro, artigo 213, a expressão estupro designa o ato de constranger alguém mediante violência ou grave ameaça a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso. O assédio, ordenado no artigo 216a, diz respeito a ação de constrangimento praticado por um agente em condição de superior hierárquico (chefe, professor etc.) com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual. Já a importunação, legislada pelo artigo 215a, designa a prática contra alguém e sem sua anuência de ato libidinoso com o objetivo de satisfazer a própria lascívia ou a de terceiros.

Imagem 09 – Abusos contra vítimas com deficiência



■ Total de casos contra vítimas deficientes - 2067

■ Outro tipo	.....	212
■ Transtorno de Comportamento	.....	340
■ Transtorno Mental	.....	465
■ Deficiência Auditiva	.....	99
■ Deficiência Visual	.....	66
■ Deficiência Mental	.....	741
■ Deficiência Física	.....	144

FONTE: Tabulação feita pelo autor a partir dos dados disponibilizados no trabalho de Cerqueira, Coelho e Ferreira (2017). De 20085 casos de estupro notificados ao Sinan no ano 2014, 2067 (10%) eram de pessoas com deficiência, desses mais da metade (1206) foram de agressões sexuais contra pessoas com deficiência/transtorno mental/intelectual.

Wanderer (2012) adverte que o fato de a escola e a família não fomentarem uma discussão eficaz sobre a sexualidade para pessoas com deficiência ocasiona um desempoderamento para as vivências eróticas e afetivas e uma não agencialidade para a denúncia no caso de abuso. Na mesma linha, Ferreira (2008) argumenta que as pessoas com deficiência estão em risco de violência sexual por dois fatores: primeiro, por serem sujeitos invisíveis socialmente; e, segundo, pela consciência do agressor de que o risco de denúncia do abuso é praticamente inexistente, pois com frequência a pessoa com deficiência está isolada e sem apoio (familiar e escolar). Maia e Ribeiro (2010), por sua vez, chamam a atenção para o fato de que, ao considerar a pessoa com deficiência como um sujeito não dotado de sexualidade negligenciam-se os cuidados com situações de abuso.

Silva (2016) interessou-se em compreender, por meio de entrevistas semiestruturadas, como a equipe multidisciplinar de acolhimento de um hospital presta assistência às mulheres com deficiência intelectual vítimas de violência sexual. Os profissionais relatam a dificuldade dos atendimentos, sem espaços adequados que

garantam a privacidade e a proteção da vítima, e a complexidade de conduzir intervenções específicas que respondam as peculiaridades desse público, pois não existem protocolos que orientem sobre esses casos ou formações sobre o tema. Interessada também no manejo de instituições de saúde, Santos (2015) analisou prontuários de 13 mulheres com deficiência intelectual que sofreram violência sexual, e foram submetidas ao aborto legal¹³⁶. A autora percebeu que o perfil das vítimas era marcado por baixa escolaridade (maioria analfabetas), jovens (idade entre 17 a 33 anos) e pobres, e os agressores, preponderantemente, pertenciam à zona de convívio doméstico e familiar das jovens (pais, padrastos, cunhados, irmãos, tios). Em todos os casos a decisão pela realização do aborto foi adotada pela responsável legal (mães, avós ou tias). O trabalho de Santos (2015) sinaliza que, dos casos analisados, em quase todos (12 de 13), as mulheres tiveram o estupro como a primeira experiência sexual penetrativa, o que traz efeitos perversos para o desenvolvimento da vivência sexual e afetiva, que passa a ser transversalizada pela culpa e pelo medo, conforme apontamos em Abreu (2015).

O estudo de Régis (2016), por sua vez, investigou as narrativas de familiares sobre à esterilização involuntária de 23 mulheres com deficiência intelectual sob sua tutela. A pesquisadora, ao desvendar os itinerários dessa modalidade de esterilização, aponta que há uma banalização do procedimento por parte da família e dos médicos, colocando-o como necessário e benéfico para a mulher. As motivações giram entorno de cessar a menstruação, evitar gravidez e proteger de violência sexual (mesmo não tendo nenhuma comprovação dessa relação). Foi percebido também que a prática se efetiva sem seguir minimamente o que apregoa o ordenamento jurídico brasileiro com base, na ainda em vigor, Lei 9263 (Lei do Planejamento Familiar) de 12 de janeiro de 1996. Essa assegura que a submissão a esterilização só pode ser concedida a pessoas com capacidade civil plena e com idade superior a 25 anos ou com dois filhos vivos. Caso esse fator fosse aplicado aos casos analisados por Régis (2016) apenas três mulheres (de 23) seriam elegíveis. Essa mesma deliberação permite que a pessoa com deficiência, ao ser considerada incapaz, seja esterilizada de forma involuntária mediante autorização judicial requerida pelos responsáveis legais, porém, nos dados da investigação apenas três famílias seguiram esse trâmite.

¹³⁶ No ordenamento jurídico brasileiro o aborto é considerado crime. Porém, o artigo 218 do Código Penal prevê legalidade para o ato quando a gravidez for decorrente de estupro ou quando a vida da gestante estiver em risco. Desde 2012, por decisão do Superior Tribunal de Justiça, também há permissão para interrupção de gravidez de feto anencéfalo.

Essas constatações levaram a pesquisadora a afirmar que a esterilização dessas pessoas no Brasil parece ocorrer ilegalmente sem grandes empecilhos, facilitada por médicos conhecidos (quando ocorre no Sistema Único de Saúde) ou viabilizada por ordens financeiras (plano de saúde ou pagamento em espécie). Por fim, e não menos cruel, a autora denuncia que a participação das mulheres no processo decisório sobre a esterilização foi insignificante, competindo à família o veredicto final, tal como também apresentado por Santos (2015) nos casos de aborto.

Com o despontar da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em 2015, que atualiza o Código Civil, queremos crer que as situações trazidas por Santos (2015) e Régis (2016) sobre as violações de decisões sobre os corpos de mulheres com deficiência intelectual façam parte do passado. Requião (2016) aponta que até a promulgação da lei de 2015 historicamente, no âmbito judiciário brasileiro, a pessoa com deficiência intelectual era considerada incapaz, alguém que não conseguia gerir seus atos e que, portanto, necessitava de outrem para determinar e conduzir suas ações.

O que se instaura de novo é a retirada dessa parcela da população da condição automática de incapacitados, porém, ainda se permite que em determinados casos o sujeito possa ser submetido ao regime de curatela, como medida protetiva extraordinária, para atos relacionados aos direitos de natureza patrimonial e negocial. Fica fora do domínio do curador, sendo atos exclusivos da pessoa, desta maneira, o direito ao próprio corpo, à sexualidade, ao matrimônio, à privacidade, à educação, à saúde, ao trabalho e ao voto, conforme apregoa o artigo 85 parágrafo 1º da LBI (BRASIL, 2015).

A pesquisa bibliográfica por nós empreendida demonstra a escassez de trabalhos que abordam a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual no âmbito da pós-graduação brasileira. No recorte temporal de 20 anos foram localizadas apenas 14 dissertações de mestrado e nenhuma tese de doutorado, com predominância de 57% (8/14) em instituições universitárias localizadas na região sudeste. Porém, essa prevalência não é pulverizada geograficamente, mas concentra-se em apenas dois programas de pós-graduação específicos em educação especial ou educação sexual. Há também um domínio de 57% (8/14) dos trabalhos pertencerem à área de educação, denotando que, historicamente, as questões relacionadas à deficiência no Brasil foram reduzidas ao acesso à escola, sendo tratadas como um problema pedagógico e não multidisciplinar (que deveria mobilizar, além da educação, a saúde, a assistência, o direito etc.)

O conjunto do material analisado demonstra que apenas 28% (4/14) das pesquisas abordam diretamente a temática pelo viés das narrativas dos sujeitos com deficiência e/ou com programas pedagógicos direcionados a eles. Disso podemos intuir a permanência, mesmo que de forma velada ou não intencional, da concepção de incapacidade desses indivíduos de falarem/opinarem sobre seus corpos, sexualidades, afetos e gerirem suas vidas.

Mesmo em pesquisas que acessam diretamente essas pessoas, percebemos que existe o delineamento de um perfil cognitivo idealizado para o êxito do trabalho em educação em sexualidades e uma metodologia educativa baseado em conteúdos prescritos previamente pelos pesquisadores. Nesses termos nos perguntamos: como é possível instituir bases de uma educação em sexualidades pautada em princípios excludentes e sem vinculá-la a vida dos sujeitos a qual se destinam? Partir dessas concepções que engendram olhares restritivos e concebem a prática formativa como um produto acabado/delineado pelo pesquisador, a ser adquirido pelos colaboradores da pesquisa, em nada concorrem para uma educação social e emancipadora¹³⁷. Vigotski (2013), na década de 20 do século XX, já apontava que quando a vida não penetra na escola, o processo educativo torna-se enfraquecido e mecânico, sendo a díade vida-educação um princípio pedagógico fundamental: “a educação é tão inconcebível à margem da vida como a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo” (p. 301).

Dos trabalhos que tratam da sexualidade da pessoa com deficiência intelectual com o foco nas narrativas e participação dos próprios sujeitos, percebe-se a unanimidade do recorte etário relacionada a adolescência ou juventude. Porém, na maioria deles essa opção parte de noções maturacionais que vinculam aquela fase do desenvolvimento humano a tensões emocionais e avivamento inato da sexualidade. Em nenhuma das pesquisas há uma leitura cultural desses fatos, ou se problematiza os impactos no psiquismo engendrados pelas demandas sociais impostas pela maturação sexual.

Para a Teoria Histórico-Cultural, a adolescência é um período singular que não pode ser reduzido apenas a mudanças hormonais, amadurecimento dos órgãos sexuais ou

¹³⁷ Na tradição marxista, a emancipação vincula-se à superação da alienação e a conscientização por parte dos sujeitos. Uma educação emancipadora (TONET, 2005, 2012a, 2012b; MENDONÇA, 2018) é aquela que oportuniza aos indivíduos o acesso irrestrito ao patrimônio cognitivo, artístico e tecnológico erigido pela humanidade no decurso da história. Nessa concepção o trabalho pedagógico vislumbra o desenvolvimento da autoconsciência que permite aos sujeitos o pensamento crítico acerca das condições históricas, físicas, materiais e ideológicas que determinam suas escolhas, crenças, vontades e paixões (MENDONÇA, 2018).

desarranjos comportamentais: “os cientistas biólogos tendem a esquecer com grande frequência que o adolescente não é apenas um ser biológico, mas também um ser histórico e social” (VYGOTSKI, 2012b, p. 36). Mais uma vez, aqui não se nega a dimensão biológica, pois é fato que na adolescência há uma reconfiguração orgânica do corpo. Mas nos interessa muito mais entender como esse *novo* corpo é significado na cultura e quais expectativas sociais incidem sobre ele, que impulsionam a alteração da situação social do desenvolvimento¹³⁸ dos sujeitos dessa idade. É nessa tensão que se instaura uma crise¹³⁹ e se introduz uma original forma de pensamento baseada em conceitos que reestrutura e intelectualiza o psiquismo: “a aquisição da função de formação de conceitos constitui o elo básico, principal, de todas as mudanças que ocorrem na psicologia do adolescente (*Ibidem*, p. 113). Nesse ínterim, é importante que os processos educativos organizados com adolescentes percebam essa fase do desenvolvimento humano a partir das determinações sócio-históricas (BOCK, 2004; SOUZA e SILVA, 2018), e se coloquem sensíveis às transformações qualitativas do psiquismo desses sujeitos.

Os dados da pesquisa bibliográfica apontam para a dificuldade de organização de espaços formativos sobre as sexualidades com pessoas com deficiência intelectual. As raras iniciativas de incursão dessas temáticas em ambiente educativo parecem esvaziadas de princípios epistemológicos que potencializem a máxima expressão do desenvolvimento humano. O cerne é o currículo prescrito, fortemente impregnado pela noção de que sexualidade se vincula exclusivamente às dimensões preventivas e anatômicas/fisiológicas, apartado da vida e dos anseios dos indivíduos aos quais se destinam o processo educativo. Não descartamos a importância do ensino dos aspectos biológicos, pois essa dimensão também constitui os indivíduos e compreende o patrimônio cultural científico historicamente desenvolvido pela humanidade, mas, inspirados por Vigotski, entendemos que as questões que envolvem a sexualidade humana

¹³⁸ Refere-se à relação dialética estabelecida entre indivíduo e o meio circundante - que tem contornos específicos ao longo de cada período do desenvolvimento. “Ao início de cada período etário a relação que se estabelece entre a criança e o meio que o rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para esta idade. Denominamos esta relação como situação social do desenvolvimento em dita idade (...) A situação social do desenvolvimento, específica para cada idade, determina, regula estritamente todo o modo de vida da criança ou sua existência social” (VYGOTSKI, 2012b, p. 264).

¹³⁹ “(...) a essência de toda crise está na reestruturação da experiência anterior, uma reestruturação que radica na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, ou seja, na mudança de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento” (VYGOTSKI, 2012b, p. 385).

estão muito mais embrenhadas de aspectos semióticos/culturais (afetos, contatos, trocas, regras, autorregulação, conhecimentos de si e do outro) do que de orgânicos.

Urge estabelecer uma educação em sexualidades para adolescentes com deficiência intelectual assentada em outras bases epistemológicas, que se vincule a um projeto de indivíduo e sociedade e que tenha por horizonte a emancipação dos sujeitos. Uma educação em sexualidade: a) entremeada a vida material/concreta dos sujeitos; b) desvinculada de concepções que precarizem o desenvolvimento da pessoa com deficiência; c) despojada de noções naturalizantes e reducionistas de corpo, afeto e erotismo; e, d) atenta as peculiaridades desenvolvimentais que atravessam a deficiência e a adolescência. Em suma, uma proposta de educação em sexualidades que caminhe para a controle consciente e crítico de si, que busque a emancipação do sujeito e fomenta sua formação omnilateral, uma educação “organizada de tal modo que não se eduque ao aluno, mas que este se eduque a si mesmo” (VIGOTSKI, 2013, p. 75).

Nesses termos, defende-se que os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural possibilitam a proposição de uma educação em sexualidades que abarque as especificidades psicológicas de adolescentes com deficiência intelectual e que viabilize a expressão autônoma, emancipada e consciente de seus afetos e desejos.

Imagem 10 - Síntese da proposta de tese



FONTE: Elaborada pelo autor



CAPÍTULO 05

Princípios para uma educação em sexualidade de adolescentes com deficiência intelectual a partir da Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotski

CAPÍTULO 05 - PRINCÍPIOS PARA UMA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADES DE ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE L. S. VIGOTSKI

“Entre as múltiplas ideias fundamentais que a classe trabalhadora deve levar em conta em sua luta para a conquista da sociedade futura, deve estar, necessariamente, o estabelecimento de relações sexuais mais sadias e que, portanto, tornem a humanidade mais feliz”.

Alexandra Kollontai

5.1. Deficiência e capitalismo: a naturalização da opressão

A deficiência é um conceito em disputa e em evolução que, apesar de todas as discussões contemporâneas e produções científicas abundantes, continua sendo mal compreendido, pois há conflitos nas formas de narrar o público que a possui, que ora pende para os saberes biomédicos, ora para as discussões de base socioantropológica.

Viver com uma deficiência ainda é visto como uma tragédia pessoal e um problema individual que requer do sujeito superações extraordinárias, ou a submissão à lógica médica para que o tido como débil seja concertado e ajustado aos moldes do que a sociedade apregoa como padrão. Além disso, trata-se de um fenômeno multifatorial que se efetiva nas interações sociais que são responsáveis por dar forma, acabamento e significado às peculiaridades corporais e funcionais próprias da deficiência.

A historiografia (PESSOTTI, 1984; JANUZZI, 2012) nos mostra que no decurso cronológico da civilização as sociedades, a partir de princípios ideológicos, éticos, políticos e morais, sempre colocaram em pauta a questão da deficiência e materializaram alternativas que, a depender de cada época, tiveram contornos de extinção, segregação ou inclusão. Vivenciar uma deficiência não é algo alheio à condição humana, possui-la se circunscreve como uma característica cada vez mais presente nas etapas do desenvolvimento. Na atualidade, os avanços sociais, médicos e tecnológicos que permitem uma existência mais qualificada e uma vida cada vez mais longa faz com que as pessoas experimentem dificuldades na funcionalidade do corpo ao longo de suas trajetórias, fazendo com que a deficiência seja sentida por milhares de pessoas.

A Organização Mundial de Saúde estimou, em 2011, que mais de um bilhão de pessoas experienciam alguma forma de deficiência em um mundo composto por quase oito bilhões de indivíduos. A deficiência, portanto, manifesta-se na ordem do ordinário na vida em sociedade, não sendo algo alheio à experiência humana.

Apesar das singularidades culturais e econômicas enfrentadas por esse público (vinculadas ao seu lugar de origem), é dado unânime que pessoas com deficiência apresentam piores perspectivas de saúde, baixa escolaridade, taxa de pobreza mais elevada etc., sendo que essas barreiras de acesso se agudizam em países subdesenvolvidos. O que se coloca em tela é que essas pessoas possuem o acesso ao mundo tangível dificultado por sua condição e sofrem exclusões e vulnerabilidades na vida cotidiana. Por isso, os esforços contemporâneos se concentram em aproximar a deficiência de uma perspectiva dos direitos humanos, pois esse grupo, ao enfrentar barreiras recorrentes, está asilado dos acessos mais básicos – emprego, moradia, renda, educação, participação política – que dificultam a efetivação de uma existência digna e plena e a participação na vida social e política da comunidade. O intento é demonstrar que a noção de normalidade é ideologicamente determinada e a opressão aos corpos com deficiência se efetiva em um meio em que peculiaridade de desenvolvimento é sinônimo de imposição de barreiras descapacitantes.

Na segunda metade do século XX, fortemente impregnado pelos discursos de denúncia/libertação dos movimentos sociais composto por pessoas pertencentes a grupos historicamente excluídos, vemos ressoar a construção de um novo paradigma que vislumbrava o alcance pleno aos direitos civis e ao livre desenvolvimento de sujeitos marginalizados por meio do acesso irrestrito aos recursos materiais e culturais construídos pela sociedade.

Nesse ínterim, teóricos britânicos forjam o modelo social da deficiência na defesa de que o impedimento/lesão física não deveria ser analisado unicamente pelos saberes biomédicos e terapêuticos, mas sim como um fenômeno complexo de base sociológica. A deficiência e as opressões sofridas por aqueles que a possuem estariam intimamente relacionadas ao sistema cultural vigente, sendo balizadas por critérios sociais de rendimento e de normalidade. A proposta do modelo social é revolucionária e estabelece fissuras nos saberes até então vigentes, pois desloca a problemática da deficiência de um campo natural/individual e a transfere para uma esfera cultural/coletiva – ao estabelecer a sociedade como sendo aquela responsável pela criação e manutenção de barreiras que impedem e limitam o desenvolvimento desse público. Por essas vias, as razões pelas quais pessoas com deficiência possuem baixo nível de escolarização¹⁴⁰ ou não adentram no

¹⁴⁰ A Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) realizada em 2019 e divulgada em 2021, elaborada pelo Ministério da Saúde em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, identificou que 67,6% da população brasileira com deficiência não possuía instrução escolarizada ou tinha o ensino fundamental

mercado de trabalho¹⁴¹ não são explicadas pela deficiência em si, pois a limitação não é intrínseca ao sujeito, mas construídas por uma cultura capacitista que se afasta da vivência dos direitos humanos e da justiça social em práticas pouco sensíveis à diversidade e à inclusão. Deste modo, os corpos com deficiência não se reduzem às suas dimensões anatômicas, funcionais e fisiológicas consideradas débeis, mas são constructos simbólicos – que apenas em interação social lhe são conferidos sentidos e acabamentos.

Na sociedade brasileira, apesar de todos os avanços advindos pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), possuir alguma deficiência se reverbera em restrições cotidianas. A experiência com a deficiência coloca os indivíduos em um local marcado pela diferença e por experiências desvantajosas que se materializam em subalternizações e opressões. Para Maia (2009a), o parâmetro para esse julgamento pauta-se uma sociedade produtivista, de lógica neoliberal e capitalista, que julga os corpos a partir de sua eficiência para desempenharem atividades relacionadas à capacidade de produzir e consumir mercadorias. Sob esse contexto, a pessoa com deficiência é colocada o mais distante possível da representação de normalidade, sobretudo se a deficiência se manifesta publicamente/visivelmente ou afeta as áreas intelectuais.

Vigotski (2003) nos anos 20 do século passado problematizou o conceito de normalidade e o colocou como vinculado a noções científicas indeterminadas e confusas e sintetiza que “muitas vezes é difícil dizer onde o desvio ultrapassa os limites além dos quais começa o âmbito do anormal” (p. 257). Por isto, trata-se de uma concepção arbitrária, pois o desenvolvimento humano e as manifestações fenotípicas da espécie *homo sapiens* são marcados por uma quantidade incomensurável de variações e matizes. Assim, a compreensão de normalidade relaciona-se não apenas a noções biológicas mensuráveis em níveis quantitativos, mas refere-se estritamente ao significado social de determinadas características. O que se estabelece como normalidade se circunscreve em bases ideológicas subordinadas a cada período histórico, responsável por construir, a partir de determinados marcadores sociais da diferença, representações daquilo que se

incompleto, entre pessoas sem deficiência o índice era de 30,9%. Verificou ainda que 16,6% da população com deficiência detinha o ensino médio completo ou superior incompleto, contra 37,2% das pessoas sem deficiência. No ensino superior apenas 5% de pessoas com deficiência possuíam a titulação, sendo que o índice da população sem deficiência era de 17%.

¹⁴¹ De acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde de 2019 a participação de pessoas acima de 14 anos no mercado de trabalho brasileiro era 28,3% da população de pessoas com deficiência e 66,3% entre pessoas sem deficiência.

considera como desvio e anomalia. Em nome de ramos científicos que buscam apagar a diversidade em prol da padronização transforma-se qualquer desvio da norma hegemônica em psicopatias, transtornos e incapacidade. Nesses termos, estabelece-se a concepção de que tudo aquilo que se afasta da condição tida como normal manifesta-se sobre uma base patológica, que necessita de intervenções para normatizar-se. Os critérios que estabelecem o normal como regra e o anormal como atípico, por vias da Teoria Histórico-Cultural, se entrecruzam de forma contraditória, pois “são sutis os limites que separam o normal do anormal” (VIGOTSKI, 2003, p. 257), porém, em uma coletividade assentada em valores burgueses o que se considera anormal se objetiva em opressões, exclusões e violações da plenitude da vida, fundando uma política de morte.

Em uma sociedade neoliberal, as desigualdades são estruturas que sustentam o sistema capitalista. Para que esse modelo econômico se conserve, é necessário que a exploração transversalize as relações e coloquem os sujeitos em oposição, de tal forma que “a história de toda sociedade até hoje é a história da luta de classes” (MARX e ENGELS, 1990, p. 66).

Por meio da exploração das formas de trabalho, o modo de produção capitalista opera de tal forma que extrai dos “produtores diretos, ou seja, dos trabalhadores, determinada quantidade de trabalho excedente, de graça, trabalho excedente que, na essência ainda é trabalho obtido por coerção” (MARX E ENGELS, 1990, p. 73). A apropriação desse trabalho excedente (mais-valia) retira do trabalho a sua dimensão ontológica e o coloca subordinado ao capital – em que os sujeitos não criam mais atrelados a liberdade, mas são alienados para estarem em condições de serem explorados. “A essência humana, nossa capacidade de transformar o mundo e a nós mesmos através do trabalho, permanece controlada por uma pequena minoria cujo único interesse para produzir é o lucro” (SLORACH, 2021, p. 252).

Nesses termos, o capitalismo forja padrões de normalidade para os corpos baseado em sua utilidade para o trabalho e para a produção de mais-valia em que habilidade, força, destreza e docilidade são exigências fundamentais. Essa idealização de sujeito, utilizável para a manutenção do capitalismo, não circunscreve corpos com deficiência, que são narrados como inertes, desajustados, incapazes e esteticamente desprezíveis.

Com o advento da Revolução Industrial e ascensão do capitalismo, os corpos foram “valorados de acordo com sua capacidade de funcionar como máquinas” (SLORACH, 2021, p. 224). A lógica fabril – forjada na disciplina, controle e produção – estipulou outra relação com o trabalho, que agora deveria ser executado de forma mais

rápida e em linha de produção. Russel e Malhotra (2021) explicam que nesse período histórico o trabalho tornou-se mais racionalizado, exigindo do trabalhador movimentos precisos, mecânicos e repetitivos. Nesse contexto, pessoas com deficiência foram consideradas inaptas e, conseqüentemente, excluídas dos ambientes remunerados e laborais. O capitalismo, em todas as suas mazelas, foi responsável por, além de excluir, produzir um exército do que se considerava inválido e sem valor de compra, venda e uso – a classe trabalhadora, além de ser desapropriada dos bens produzidos, também ficava à mercê de sofrer danos físicos e mentais decorrentes da exaustiva carga de trabalho e de espaços laborais pouco acolhedores.

A ascensão do capitalismo, cujo ápice advém com a Revolução Industrial, propiciou modificações significativas nos modos de produção e acumulação de riqueza e, conseqüentemente, nas formas como os sujeitos se relacionavam uns com os outros e com meio ambiente. Neste contexto, o trabalho, entendido no marxismo como uma atividade exclusivamente humana na qual o indivíduo intencionalmente transforma a natureza em bens necessários à manutenção da vida em sociedade, de ontológico torna-se abstrato - assalariado e alienado pelo capital.

Essa forma de trabalho torna-se estranhada, pois a pessoa produz mercadorias que muitas vezes estão afastadas das suas necessidades e que vão ser propriedade de outros: “o produto é propriedade do capitalista, e não do produtor direto, do trabalhador” (MARX, 1996, p. 304). Na sociedade estratificada em classes, ser trabalhador precede a humanidade, afinal “as pessoas são trabalhadores primeiro e seres humanos depois” (RUSSEL E MALHOTRA, 2021, p. 50).

As novas facetas do trabalho e das relações a ele subjacentes impulsionou uma série de reestruturações econômicas, sociais e ideológicas no ocidente, que passa a operar guiado pelas diretrizes do capital e pelas convicções da classe social a ele vinculado. Em troca de bens necessários para a sustentação da vida material os indivíduos não mais operam pelos princípios da criação e liberdade como no trabalho ontológico, mas se submetem aos cânones do capitalismo – que transforma pessoas em coisas (reificação) e fomenta que as relações se materializarem sob a égide do fetichismo da mercadoria.

Nessa conjuntura, o modo de produção fabril colocou o trabalho em outra esfera, pautado agora, majoritariamente, no manejo das máquinas, consideradas mais eficientes e céleres na execução de produtos se comparadas aos humanos. A fim de operá-las nas suas máximas potencialidades, o perfil do trabalhador se altera, sendo necessário ao operário determinada força física e relativa destreza intelectual. Destarte, a máquina

deixou de ser algo externo ao sujeito, um suplemento ao seu trabalho, passando a submetê-lo à dominação. Em busca de um processo de produção que possibilitasse o acúmulo de mercadorias o tempo dedicado ao trabalho necessitava se otimizar, para que isso ocorra, o corpo do trabalhador tem que operar movimentos de forma rigorosa - de tal forma que se ajuste à cadência do funcionamento da máquina. Nisso o indivíduo (que manipula) e a máquina (que executa) se fundem para a concretização do produto.

Há uma redução, portanto, da capacidade produtiva e criadora humana, que se afasta da projeção (planejamento da ação intencional e necessária para a modificação da natureza) tendo como foco apenas a objetificação (a materialização do produto) que se converte em bens. A projeção e objetificação, no capitalismo, deixam de cumprir seu papel de modificar o meio e o indivíduo torna-se mercadoria vendável. O trabalho, por essa lógica, de uma especificidade humana, se assemelha à atividade de outros animais – que sempre desempenham ações da mesma forma. O trabalhador coisifica-se, assemelhando-se a um equipamento que sempre opera no mesmo compasso, com ações repetitivas e ritmos contínuos. Inserido nessa operacionalização o humano se afasta dos processos fundantes da constituição do ser social no que tange o planejamento, execução e resultado intrínsecos ao trabalho ontológico – que converte a natureza em bases materiais para a sustentação da vida em sociedade por meio de sucessivas prévias-ideações e objetificações.

Em síntese, o trabalho na órbita do capital se materializa em processos fragmentados, mecanizados e repetitivos, marcados pela separação entre concepção e execução, perdendo, portanto, seu caráter teleológico e ontológico.

Esse novo sistema que estrutura as relações de trabalho e impulsionou o avanço tecnológico e econômico favoreceu o crescimento populacional e a migração da população do campo para as cidades, fatores que deixaram à disposição da burguesia numerosa mão de obra para ser explorada e expropriada por meio da extração de mais-valia. A abundância de trabalhadores que necessitavam sobreviver em trocar de escassos pagamentos e submetidos a condições de trabalho deletérias fomentou a contratação daqueles considerados mais aptos para o manejo das máquinas e capazes de suportar a rigidez e insalubridade das fábricas.

Assim, pode-se afirmar que, a partir das significações que a sociedade faz do que se considerada desvantajoso em um corpo, cria-se a deficiência como uma categoria vinculada à incapacidade. A deficiência: “deriva das relações de trabalho; um produto da

estrutura econômica de exploração da sociedade capitalista, que cria (e, então, oprime) o chamado “corpo deficiente” (RUSSELL E MALHOTRA, 2021, p. 28).

Todos aqueles que não performavam nesse corpo – que necessitava funcionar semelhante às máquinas - formam expurgados da lógica de exploração e, assim sendo, vistos como incapazes de viverem em sociedade. Desse modo, “o capitalismo criou a deficiência como uma forma particular de opressão social” (SHORACH, 2021, p.226) baseado em princípios produtivistas calcados na eficiência dos indivíduos produzirem e consumirem produtos. Conforme asseveram Marx e Engels (2009, p. 11), no capitalismo o que os sujeitos são “coincide com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem tanto quanto com a maneira como produzem.

O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção”. Portanto, aqueles considerados inválidos, que são afastados intencionalmente das engrenagens da dialética produção-exploração, são colocados como uma categoria de humanos inferiores, sub-humanos. É importante sinalizar que dentro dessa lógica todos aqueles que não pertencem à classe dominante, detentora do capital, padecem da expropriação da mais-valia e alienação das suas vidas, porém no que tange pessoas com deficiência as opressões se materializam de forma mais agudizada e perversa. Se, por um lado, a burguesia acumula riquezas através da mais-valia advinda da exploração do trabalho e pela manutenção de um exército de inválidos, que servem a preservação de uma sociedade estratificada, ao trabalhador restam às mazelas de uma vida de restrições: “A acumulação da riqueza num polo é, portanto, ao mesmo tempo, a acumulação de miséria, tormento de trabalho, escravidão, ignorância, brutalização e degradação moral no polo oposto, isto é, do lado da classe que produz seu próprio produto como capital” (MARX, 2008, p. 275).

Nessa conjuntura, a burguesia, detentora dos bens de produção e das riquezas materiais, se coloca em oposição ao proletariado, classe social que os vende sua força de trabalho física em troca de salários. Porém, essa é uma oposição dependente, pois para que se mantenha o status quo da classe dominante é necessário subjugar os oprimidos que, através da mais-valia, fomenta o acúmulo cada vez maior de riquezas nas mãos dos burgueses. Nesta lógica de produção a força de trabalho é comprada, sendo objetivo do adquirente “aumentar seu capital, produzir mercadorias que contêm mais trabalho do que ele paga e cuja venda realiza também a parte do valor obtida gratuitamente. Produzir mais-valia é a lei absoluta desse modo de produção” (MARX, 2008, p. 367).

Engels (1981) explica que “o proletário, por seu turno, é propriedade da classe burguesa; assim, não tem assegurada a sua existência – seu trabalho só é comprado quando alguém tem necessidade dele” (p. 86), mas, contraditoriamente, nessa forma societária o “proletário é reconhecido como pessoa, componente dessa sociedade” (p. 89). A propriedade privada extrapola a posse da máquina e se alarga também para a aquisição de pessoas – na qual indivíduo e força de trabalho se unificam – o trabalhador, apesar de ter seu estatuto identitário reconhecido e isso lhe permitir o pertencimento à sociedade, essa relação se manifesta de forma utilitarista, pois é uma integração ilusória, alicerçada sob as bases da exploração. Sua inserção como membro do meio cultural lhe é conferida de acordo com a função exercida e a sua serventia para a manutenção do capitalismo, concisamente, se pauta na sua capacidade de produzir riquezas para a burguesia – que pode ser facilmente substituída quando o indivíduo falha ou não se enquadra no perfil idealizado de trabalhador.

Para que esse modelo societário, baseado na acumulação e na expropriação de mais-valia, regule as vidas e o mercado financeiro é necessário, nos dizeres de Marx (2008), que se tenha um exército industrial de reserva, “que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta” (p. 707). Essa tropa dos excluídos das relações formais de atividade laboral, como pessoas com deficiência, desempregados, idosos etc., exerce função vital para a manutenção do capitalismo, sendo a “alavanca de acumulação” desse modelo econômico. Essa forma de organização permite à burguesia precarizar cada vez mais a classe trabalhadora através de baixas remunerações e submetê-las a condições de trabalho degradantes na certeza de que terão um grupo “sempre pronto para ser explorado” (p. 707).

A formação de um excedente de força de trabalho “produto necessário da acumulação ou desenvolvimento da riqueza com base capitalista” (MARX, 2008, p. 707) retroalimenta a superexploração e permite a usurpação de mais-valia daqueles que estão inseridos nas relações de trabalho formais. Os sujeitos que estão alijados dessa forma de exploração ocupam espaços de subalternização, são afastados do meio cultural, das relações sociais, da produção e do consumo de bens necessários a uma vida digna.

O exército industrial de reserva ocupa “o sedimento mais baixo da superpopulação relativa” vivendo de forma paupérrima e sendo composto por 3 grupos de indivíduos: “Em primeiro lugar, os aptos ao trabalho (...) Em segundo lugar, os órfãos e os filhos de indigentes (...) Em terceiro lugar, os degradados, maltrapilhos, incapacitados para o trabalho. Trata-se especialmente de indivíduos que sucumbem por sua imobilidade,

causada pela divisão do trabalho, daqueles que ultrapassam a idade normal de um trabalhador e, finalmente, das vítimas da indústria — aleijados, doentes, viúvas etc. —, cujo número aumenta com a maquinaria perigosa, a mineração, as fábricas químicas etc.” (MARX, 2008, p. 719).

A deficiência, nesses termos, ocupa um lugar contraditório no capitalismo, pois ser “deficiente significa pessoa medicamente incapaz de se engajar em atividades de trabalho substanciais (RUSSEL E MALHOTRA, 2021, p. 32). Apesar daqueles que as apresentam serem narrados como incapazes ou não eficientes para o trabalho e desvalidos para o consumo de mercadorias, tal grupo de indivíduos exerce uma condição de existência fundamental para a produção capitalista e para o desenvolvimento da riqueza. Pelo “pauperismo constitui o asilo para inválidos do exército trabalhador ativo e o peso morto do exército industrial de reserva” (MARX, 2008, p. 273) a deficiência, sob a manipulação do capital, exerce sobre os explorados pelo capitalismo uma coerção simbólica.

No contexto da crescente industrialização e da mão de obra cada vez mais especializada, o capitalismo cria a exigência de um perfil laboral atrelado a aptidão para produzir mais-valia em níveis sobrepujantes. O corpo com deficiência, nessa lógica, foi considerado inoperante para o trabalho, pois, na lógica neoliberal, as pessoas são reduzidas às suas capacidades de produzir e consumir produtos em uma arena social marcada pela competição e pela acumulação.

O afastamento intencional desse público dos sistemas que regem as relações de trabalho na economia capitalista faz surgir uma ideologia das capacidades, em que o corpo com algum impedimento é considerado ineficaz e dispensável para as atividades laborais e, conseqüentemente, afastado do acesso pleno ao mundo social. Pela ideologia das capacidades a deficiência é colocada como uma questão individual, considerada um infortúnio pessoal, que necessita ser ajustada sob a égide dos saberes biomédicos. Esse corpo considerado ineficiente para o trabalho é forçado a performar sob as mesmas exigências de um corpo considerado funcional – não apenas nas suas características biológicas, mas essencialmente no padrão capitalista que exige em corpo forte, perspicaz, saudável, produtivo e independente.

Essas discussões se interconectam com as defesas angariadas pelos teóricos marxistas do modelo social da deficiência. Por essas interpretações, que hoje se materializam, por exemplo, na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), a deficiência é entendida como um produto social, pois é na sociabilidade que um corpo com

impedimentos – físicos, sensoriais, intelectuais e mentais – padece da falta de acessibilidade que se instituem enquanto barreiras que inviabilizam a participação na vida em comunidade. A deficiência, nesses contornos, afasta-se de uma problemática individual/privada e passa a ser analisada em sua dimensão pública/coletiva. Esse deslocamento que coloca a deficiência como uma questão social nos permite afirmar que as barreiras, que forjam exclusões e subalternizações, são constructos históricos que se vinculam às ideologias neoliberais que sustentam o capitalismo. Por mais que as defesas dos movimentos sociais tenham gerado fissuras no sistema capitalista, enquanto sua superação não for efetivada, o capacitismo em suas mais variadas nuances será uma constante na base das relações sociais.

Nessas condições, o corpo com alguma lesão foi considerado inabilitado para o trabalho produtivo, restando a ele ficar às margens do sistema. Aqui se evidencia a relação entre corpo e sociedade, na qual essa, em seus aspectos ideológicos e políticos, exerce sobre aqueles um poder disciplinar, capaz de construir concepção de que existem indivíduos menos habilitados de estarem no ambiente cultural – gérmen do que no século XX vai se estruturar como o eugenismo.

Argumentamos nesta sessão que corpos com deficiências pelos parâmetros capitalistas não se inserem nos padrões convencionais de desenvolvimento e os sujeitos que a possuem são concebidos culturalmente como incapazes de viverem amplamente em sociedade tendo seus direitos de estarem no mundo e acessarem o patrimônio humano ameaçados. Para se adequarem a lógica da normalidade esses corpos foram submetidos a diferentes estratégias de controle, coerção e violências angariados por narrativas biomédicas, políticas e discursos ditos científicos.

5.2. Eugenismo: vidas indignas de serem vividas

As vias materiais do eugenismo contemporâneo podem ser encontradas em interpretações confusas das ideias contidas em *A Origem das Espécies* (DARWIN, 2018). A publicação dessa obra, em 1859, fruto de uma pesquisa minuciosa sobre as classes de seres que compõem a natureza, revolucionou a ciência naturalista da época por se colocar em oposição à concepção de que as espécies eram imutáveis – defendida pelas principais correntes científicas e religiosas do período. Charles Darwin, em crítica ao criacionismo, argumentava que no meio ambiente era possível observar uma lei geral que governaria a

vida no Planeta Terra pautada na constante luta pela sobrevivência, na qual o ser mais adaptado aos desafios impostos pelo meio sobreviveria e seria capaz de gerar descendência. Por seu turno, os menos ajustados extinguir-se-iam: “a esta preservação das diferenças e variações individuais favoráveis, e a destruição das prejudiciais eu chamei de seleção natural ou sobrevivência do mais apto” (DARWIN, 2018, p. 40).

Esses pressupostos, aplicáveis a animais não humanos e vegetais, foram trazidos por Francis Galton, primo de Darwin, para tentar explicar as especificidades humanas vinculadas à hereditariedade – “igualmente aplicável a homens, animais irracionais e plantas” (GALTON, 1869, p. 187). Por essas vias, o frenesi causado pela teoria da seleção natural nas ciências naturais se expande para as disciplinas vinculadas às ciências humanas, culminando no darwinismo social e no estabelecimento da eugenia. O termo eugenia¹⁴² e suas variações surgem em uma publicação de Galton datada de 1883 intitulada “Investigações sobre a faculdade humana e desenvolvimento”.

A proposta dessa obra era apontar, utilizando todo o aparato do método científico (emprego de termos técnicos, vinculação a teorias já referendadas, apresentação de dados estatísticos), a urgência de mobilizações para preservar e aprimorar qualitativamente a espécie humana através de técnicas científicas: “em grego se chama eugenes, que é a boa linhagem ou o hereditariamente dotado de nobres qualidades” o intuito era “dar as raças uma linhagem de sangue mais adequada, uma chance de prevalecer rapidamente sobre os menos adequados” (GALTON, 1883, p. 85).

Revestida de pretensa cientificidade que fomentava métodos de controle dos considerados menos capazes - os mais pobres, pessoas com deficiência, a classe

¹⁴² O que Galton inaugura é uma terminologia e a inserção da ciência a serviço de uma prática já comum na história: a eliminação daqueles julgados como inaptos de estarem em sociedade e o controle da natalidade em prol do estabelecimento de uma descendência considerada forte e mais adaptada ao meio. Essas ações são percebidas desde os primeiros registros historiográficos. Entre os povos nômades, por exemplo, o sentido de coletividade e solidariedade ainda não haviam ser fortalecidos e os indivíduos eram responsáveis diretos pela preservação da sua vida, aqueles que não eram capazes de tal feito, foram considerados um empecilho para a caça e para o deslocamento, sendo abandonados à própria sorte para sucumbirem. Já em Esparta, ladeada pelos princípios de beleza e perfeição, as práticas eugênicas eram chanceladas pelos meios oficiais que fomentavam a reprodução de mulheres resistentes, no intuito de gerar futuros guerreiros, e a eliminação daqueles que possuíam deficiência. Aristóteles em *A Política* (2019) assevera: “Sobre o destino das crianças recém-nascidas, deve haver uma lei que decida os que serão expostos e os que serão criados. Não seja permitido criar nenhuma que nasça mutilada, isto é, sem algum de seus membros”.

trabalhadora etc. – as ideias de Galton validavam e naturalizavam a segregação de determinados grupos e a colocava como necessária para a vida em sociedade. Se nas defesas de Darwin a seleção é espontânea e natural, ou seja, acontece de forma paulatina e lenta, Galton defende que no meio social essa triagem pode ser antecipada por meios científicos. Assim, acreditava-se que as raças inferiores iriam extinguir-se pela seleção natural, porém, esse processo poderia ser mais bem organizado e com níveis mais altos de eficácia através da instituição de práticas eugênicas.

O eugenismo se colocou a serviço da lógica do Estado capitalista, que, ao pautar-se em qualificar os sujeitos por aquilo que eles produzem e consomem, apaga integralmente as subjetividades individuais. A utilidade para o sistema econômico é colocada como métrica para valorar a vida e demarcar aquelas que poderiam ser extintas. Se na Revolução Industrial o exército de reserva era afastado do meio social, experimentando as mazelas da pobreza que intensificam as chances de morte, no eugenismo a política de extermínio deixa de ser sutil, disfarçada de inaptidão para o trabalho, e torna-se, no início do século XX, uma política de bem-estar social com o objetivo de alavancar a economia, pois a morte dos indesejados diminuiria os gastos do Estado.

Nesses termos, a eugenia se empenhou em fomentar uma ciência que se debruçasse sobre a hereditariedade humana tornando-se capaz de, através dos saberes matemáticos e biológicos, comprovar que existem sujeitos mais aptos e com melhores características adaptativas para estarem em sociedade e fortaleceram a raça humana em seus aspectos físicos, intelectuais e morais. Apoiada na premissa de que apenas os mais fortes conseguiriam sobreviver, a eugenia sentencia que alguns grupos sociais são considerados inferiores e empecilhos para o aprimoramento da raça, sendo o seu destino a extinção. Porém, esse processo por vias naturais, se apoiado nos pressupostos darwinianos, aconteceria de forma lenta e gradual. O que Galton propõem é acelerar esse processo através dos conhecimentos de genética e estatística baseado, por exemplo, na manipulação das relações matrimoniais, que deveriam ocorrer de forma seletiva e entre aqueles considerados superiores, e no controle da reprodução dos indivíduos possuidores das características que se desejava extirpar.

Galton, imbuído dos ideais do determinismo biológico e referendado por um pretenso discurso científico, acreditava que as características humanas eram inatas e que o meio social pouco influía sob o comportamento humano. O que se colocava enquanto ciência estava vinculado às ideologias das classes dominantes que necessitam de

explicações validadas e referenciadas por discursos de autoridade para legitimar a exploração dos indivíduos por outros sujeitos – sempre importante demarcar que “os dados quantitativos se encontram tão sujeitos ao condicionamento cultural quanto qualquer outro aspecto da ciência” (GOULD, 1999, p. 11). Os primeiros eugenistas chegaram às suas conclusões ao perceberem que os filhos de pessoas consideradas superiores e iminentes em suas posições sociais tendiam a desenvolver as mesmas características do progenitor, enquanto a descendência da classe trabalhadora pendia a continuar vinculados a estratos mais empobrecidos da sociedade.

Esses argumentos, biologicamente centrados e referendados por preceitos matemáticos e estatísticos acríticos, não levavam em consideração as condições materiais de vida e afastava-se da defesa, também em circulação na época¹⁴³, de que “a consciência é, pois, logo desde o começo, um produto social, e continuará a sê-lo enquanto existirem homens” (MARX E ENGELS, 2009 p. 44). O que se instaura com os pressupostos galtonianos é uma explicação dita científica e de base naturalizante que justifica a subjugação de alguns grupos sociais e ratifica a estratificação social, por essas vias, entende-se que os humanos são biologicamente desiguais (em aptidões físicas, intelectuais etc.) e que na vida em sociedade, especialmente na capitalista, apenas os mais aptos logram sucesso e riquezas. Por outro lado, os humanos considerados mais fracos, passariam pela seleção natural, findando-se mais precocemente e gerando menos descendentes até a extinção total.

O que se introduz é o argumento de que os aspectos biológicos e hereditários exerciam primazia sobre as dimensões sociais em que o conceito de classe, meio social e cultura quase nada repercutiam sobre a constituição dos sujeitos. “Assim como os membros mais fracos ou inferiores de uma espécie não estavam aptos a sobreviver na natureza, eles tampouco estavam aptos a sobreviver em uma sociedade competitiva” (SLORACH, 2021 p. 221).

Do Reino Unido de Galton pulveriza-se pelo ocidente capitalista a defesa de que “o valor dos indivíduos e dos grupos sociais pode ser determinado através da medida da inteligência como quantidade isolada” (GOULD, 1999, p. 4) a partir de métodos específicos de mensuração estatística. Aqui inicia-se um projeto devastador com a

¹⁴³ Marx e Darwin foram contemporâneos na Inglaterra vitoriana do século XIX. No ano da publicação de *A origem das espécies* (1859) Marx publicou *Contribuição à crítica da economia política*.

intenção explícita de hierarquizar os sujeitos e naturalizar práticas de dominação e opressão, que, chanceladas pela ideologia científica burguesa, colocavam os processos de inferiorização de determinados grupos sociais como fruto de um destino biológico. Tais concepções vão estabelecer uma nova divisão social materializando-se em uma oposição entre aqueles considerados bem-nascidos e os indesejáveis – narrados como incapazes, delinquentes e deficientes.

É importante demarcar que os conceitos utilizados para balizar essas hierarquizações baseiam-se em noções imprecisas, arbitrárias, complexas e vinculadas aos valores da classe dominante que desejam perpetuar o poder e naturalizar a exploração através da ascensão de uma raça de humanos posta como superior às demais – formada por indivíduos brancos, fortes e inteligentes, considerados o ápice do processo civilizatório. Esses trazem para si a atribuição de serem os responsáveis pelo progresso (técnico, científico etc.) da humanidade no decurso da história, portanto, se colocam como detentores dos bens culturais, econômicos e relacionais.

A eugenia, nascida inglesa, fortalece-se nos Estados Unidos da América e chega ao seu ápice na Alemanha nazista a partir das compreensões de *A origem das espécies* (DARWIN, 2018) difundidas por Galton. Travestida de rigor e neutralidade científica os grandes centros capitalistas do século XX objetivam instituir como convicção a premissa de que o Estado deveria impulsionar a formação de uma aristocracia genética mediante o aperfeiçoamento da raça por meio de técnicas artificiais – casamento seletivos, esterilização compulsória, eutanásia e o extermínio. Por essas premissas, instaura-se uma grande cruzada contra o marxismo, em especial as suas críticas contra a naturalização da opressão e a defesa da emancipação humana, e aos grupos minoritários considerados peso-morto nas contas do Estado: “A doutrina judaica do marxismo repele o princípio aristocrático na natureza. Contra o privilégio eterno do poder e da força do indivíduo levanta o poder das massas e o peso-morto do número” (HITLER, 2001, p. 83).

A narrativa eugênica possui um erro crasso em sua essência: parte da concepção de que é exclusivamente os aspectos biológicos que regem as habilidades humanas, não levando em consideração que a experiência com o meio é fator fundante do ser social. Nessa lógica, os sujeitos são animalizados, reduzidos à sua condição natural e despojados de sua essência ontológica humanizada no e pelo trabalho social.

Há uma objetificação de determinados grupos sociais para que se distanciem do gênero humano, ou como diria Marx (2014), do seu ente-espécie, assemelhando-se aos animais – no capitalismo essa ação já é feita no e pelo trabalho alienado que coloca os

sujeitos para produzirem unicamente para a manutenção da vida física. Assim, “o animal identifica-se com sua atividade vital. Ele não distingue a atividade de si mesmo. Ele é sua atividade” (MARX, 2014, p. 82). O autor (MARX, 2014) apregoa que os frutos da produção animal pertencem diretamente a seus corpos físicos, ao passo que o homem deveria ser livre perante aquilo que produz. Porém, essa liberdade é esfacelada no capitalismo, que, atualizado pelo eugenismo, vai operar para a construção de uma legião de subalternos em que as violações a dignidade da pessoa humana se intensificam ao nível da barbárie.

Através do controle institucional e científico da reprodução humana, aqueles considerados fracos e inferiores, eram eliminados ou submetidos à esterilização compulsória para evitar a manutenção da descendência. A disseminação e conseqüente fortalecimento desses pressupostos vai favorecer o estabelecimento dos movimentos raciais – na qual defendia-se que as raças se classificavam em superiores (arianos) e inferiores (negros, judeus etc.) – e culminar em uma das maiores atrocidades regida por humanos em nome do nacionalismo alemão.

Estabelece-se um método científico eugênico, com o objetivo de aprimorar a espécie humana por meio de uma seleção individual e artificial, alinhado a princípios ideológicos excludentes de base racista e capacitista, que vai operar, em síntese, com duas práticas qualificadas como eugenia positiva e eugenia negativa. A primeira opera por meio da conveniência e da manipulação das vias de reprodução humana e da seleção matrimonial (casamentos arranjados, incentivos a reprodução de casais classificados como aptos etc.). “Se, por exemplo, em uma determinada raça, um indivíduo cruza com outro de raça inferior, o resultado imediato é a baixa do nível racial e, depois, o enfraquecimento dos descendentes, em comparação com os representantes da raça pura”. (HITLER, 2001, p. 170).

Através dessas táticas, materializadas em estudos estatísticos e genéticos, os eugenistas perceberam que essas ações poderiam angariar resultados, porém, a longo prazo. Assim, optaram por vias mais duras e instituíram os métodos da eugenia negativa, que tinha por base fazer decair o número de indivíduos marcados como inferiores pelas trilhas do aborto, institucionalização dos tidos como degenerados, proibição de imigração, esterilização involuntária e o extermínio oficial – tal qual ocorreu em Auschwitz sob a tutela da Alemanha nazista. “O primeiro dever de um Estado nacionalista é evitar que o casamento continue a ser uma constante vergonha para a raça

e consagrá-lo como uma instituição destinada a reproduzir a imagem de Deus e não criaturas monstruosas, meio homens meio macacos” (HITLER, 2001, p. 171).

Adolf Hitler, ao encontrar uma Alemanha enfraquecida após a derrota na primeira guerra mundial e pelas duras sanções aplicadas pelo Tratado de Versalhes, utilizou-se do discurso de tomada de territórios perdidos em batalhas e da restauração do sentimento do nacionalismo alemão, para incitar a população a uma campanha que objetivava a supremacia de uma raça ariana pura que se tornaria capaz de restabelecer a supremacia alemã. É interessante observar que nesse contexto, fortemente influenciado pelo imperialismo, não bastava apenas explorar as raças tidas como inferiores e qualificadas como degeneradas biologicamente, o discurso qualifica-se no sentido de que esses são estorvos sociais é que a riqueza econômica e social (no sentido de valores morais) só se efetivaria com o total extermínio de determinados grupos.

A máxima da exploração do sujeito por outro sujeito, alicerce do capitalismo, atualiza-se no extermínio do inferior pelo superior em uma guerra pela sobrevivência, na qual a raça que domina os meios de produção e, portanto, materializa a ideologia é colocada como suprema e detentora do domínio sobre as demais. O que Hitler instaura é o racismo institucional, como política de Estado, cujo empenho estava na manutenção dos privilégios nas mãos daqueles considerados arianos e da classe burguesa: “Quem, física ou espiritualmente, não é sadio ou digno, não deve perpetuar os seus defeitos através de seus filhos! Nisso consiste a maior tarefa educativa do Estado nacionalista. Isso será visto, de futuro, como uma obra mais elevada do que as mais vitoriosas guerras do atual século burguês” (HITLER, 2001, p. 172).

Por essas bases eugênicas, que em sua essência são racistas, a miscigenação era considerada abominável, pois acreditava-se que as raças superiores ao se aproximarem reprodutivamente daquelas classificadas como inferiores ocasionaria um aniquilamento dos valores e aptidões já conquistada pelos apontados como mais capacitados na escala evolutiva. Hitler (2001) coloca no centro de suas defesas as concepções darwinianas da seleção natural: “O que aconteceu com certas espécies animais dos tempos pré-históricos, que cederam lugar a outras e, por fim, desapareceram completamente, acontece com os povos, quando lhes falta a força espiritual, única arma capaz de assegurar sua própria conservação (HITLER, 2001, p. 167).

Assim, constrói-se a ideia de que os pertencentes às raças notáveis possuíam o dever moral com a espécie humana de preservá-la e aperfeiçoá-la mediante a submissão dos inferiores aos seus desígnios. A exclusão, nesses termos, não é entendida uma

circunstância social, construída no terreno da cultura e na esteira das relações sociais, mas um fato natural, referendado pelas interpretações de A origem das espécies, necessário para o avanço das práticas civilizatórias e o fortalecimento dos sistemas econômicos.

“Só uma proibição, durante seis séculos, da procriação de degenerados físicos e de doentes de espírito não só libertaria a humanidade dessa imensa infelicidade como produziria uma situação de salubridade que, hoje, parece quase impossível. Se se realizar com método um plano de procriação dos mais sadios, o resultado será a constituição de uma raça que trará em si as qualidades primitivas, evitando assim a degradação física e intelectual de hoje” (HITLER, 2001, 172).

No Terceiro Reich de Hitler, nos anos 30 do século XX, a esterilização compulsória foi aprovada pelo parlamento como uma prática legítima e necessária para o estabelecimento da supremacia ariana e fortalecimento da burguesia através da Lei para a Prevenção da Progenie com Doenças Hereditárias. Acreditava-se que essa ação era profilática para a erradicação das doenças hereditárias e seus fundamentos encontram-se nas próprias ideias de Hitler (2021), ao estabelecer que se “em uma determinada raça, um indivíduo cruza com outro de raça inferior, o resultado imediato é a baixa do nível racial e, depois, o enfraquecimento dos descendentes” (p. 172).

A estratégia para que isso não ocorresse era, pois, “proibindo-se absolutamente novos cruzamentos com a raça superior, os bastardos, cruzando-se entre si, desapareceriam, dada a sua pouca resistência” (p. 173). A castração imposta a determinados grupos visava “tornar impossível que indivíduos doentes procriem outros mais doentes é uma exigência que deve ser posta em prática de uma maneira metódica, pois se trata da mais humana das medidas” (p. 112). Além disso, vendia-se a ideia de que os apontados como não aptos eram um estorvo econômico para a nação, que ao invés de investir no progresso do estado burguês, despendia valores para o tratamento médico, medidas paliativas e a educação dos reputados como defeituosos.

O objetivo, por meio da manipulação das mídias que se alinhava aos princípios do Estado, era convencer a população de que essas medidas eram necessárias e, devido ao sentimento de forte nacionalismo instituído e defendido, fazer com que os pertencentes aos grupos minoritários (pessoas doentes, com deficiência etc.) acreditassem que a sua existência era vergonhosa e que, por isso, deveriam se sacrificar em nome da Alemanha e do seu projeto de nação: “só há uma coisa vergonhosa: é que pessoas doentes ou com certos defeitos possam procriar, e deve ser considerada uma grande honra impedir que isso aconteça” (HITLER, 2001, p. 172).

Para alcançar essas metas a educação também foi usada como ferramenta ideológica, pois “nenhum rapaz, nenhuma rapariga deve abandonar a escola sem estar convencido da necessidade de manter a pureza da raça” (HITLER, 2001, p. 182). A matemática, por exemplo, além de formar para o exercício do pensamento lógico e categorial transforma-se uma espécie de aritmética social excludente, na qual os estudantes deveriam projetar cálculos que envolvessem gastos do estado com grupos sociais tidos como inferiores, como pode ser visto nos exemplos:

“Uma pessoa mentalmente incapaz custa 4 Reichsmark¹⁴⁴ por dia, um aleijado custa 5,5 Reichsmark por dia e um criminoso condenado, 3,5 Reichsmark. Dentro das fronteiras do Reich alemão 300.000 pessoas estão recebendo cuidados em instituições públicas. Quantos empréstimos matrimoniais de 1000 Reichsmark por casal poderiam ser concedidos anualmente, usando-se os fundos destinados a tais instituições?” (KOCH, 1973, p. 100).

“Todos os dias o estado gasta RM 6 em um aleijado; RM 4 ¼ com uma pessoa doente mental; RM 5 ½ com uma pessoa surda e muda; RM 5 3/5 com uma pessoa de mente fraca; RM 3 ½ com um alcoólatra; RM 4 4/5 com uma criança em um orfanato; RM 2 1/20 com uma criança em uma escola especial; RM 9/20 com uma criança em uma escola normal. Qual o custo total um aleijado e uma pessoa de mente fraca criam, se cada uma tem um tempo de vida de 40 anos? Calcule as despesas do estado para uma criança em uma escola especial e uma criança em uma escola normal, durante o período de oito anos e especifique quanto a mais uma criança em escola especial demanda” (PINE, 2010, p. 49, *apud*. LOPEZ *et al.*, 2020, p. 17).

Imagem 11 - Propaganda nazista na qual se enfatiza o dispêndio financeiro para com as pessoas com deficiência ou doenças hereditárias. No primeiro quadrante, a esquerda, lê-se: um paciente hereditário custa ao estado 5, 5 Reichsmark por dia. No segundo quadrante, a direita, diz: Por 5, 5 Reichsmark sustentava-se uma família por um dia.



FONTE: <https://www.ushmm.org/collections/bibliography/people-with-disabilities>

¹⁴⁴ Moeda oficial da Alemanha de 1924 a 1948.

Essas perseguições em nome de uma política pública radical de exclusão dos colocados como hereditariamente frágeis resvalam de forma violenta sobre as pessoas com deficiências. Se as ações nazistas do início dos anos 30 fomentavam a esterilização e os arranjos matrimoniais em nome da prevenção a doenças hereditárias, e, conseqüente fortalecimento da raça ariana, em 1939 institucionaliza-se medidas mais duras angariadas no projeto Aktion T4¹⁴⁵. O prelúdio para o programa, na narrativa oficial do Terceiro Reich, estabelece-se com o caso de Gerhard Kretschmar, nascido cego e com deficiências físicas em fevereiro de 1939. Seus pais, imbuídos do discurso eugênico nazista, se referiam à criança como mostro e escreveram a Hitler solicitando permissão oficial para matá-lo. O Führer, ao perceber que sua ideologia se difundia se materializava em clamor público, enviou seu médico pessoal para examinar o caso que sentenciou que a criança se tratava de um idiota sem perspectiva de uma vida útil e saudável – “o bebê provavelmente recebeu uma dose de barbitúricos e morreu entre três e cinco dias depois” (SHEFFER, 2019, p. 93).

Por meio do Aktion T4, o Terceiro Reich obrigou todos os profissionais de saúde a relatarem oficialmente o nascimento ou o acompanhamento de crianças que possuíssem deficiência intelectual ou física que eram encaminhadas para, conforme consta no decreto de 1 de setembro de 1939 assinado por Hiller autorizando o projeto, receber a morte misericordiosa. Um mês após, em outubro, o que antes era uma política destinada a bebês e crianças alarga-se para adultos com deficiência, pessoas com doenças mentais, idosos etc., e instituiu-se que o único método eficaz para a problemática de deficiência seria a eutanásia involuntária, cujo intento era eliminar os inaptos para o trabalho e os inimigos biológicos da nação que se desejava construir. Taxados como comedores inúteis e qualificados como possuidores de uma vida indigna de ser vivida a eliminação desses grupos, considerados estorvos genéticos e financeiros, visava restituir a integridade do povo alemão e se constituiu em um ensaio do que seria vivido pouco tempo depois por diversos grupos étnicos, em maioria judeus, em Auschwitz. É nas ações do Aktion T4 que se principia os usos das câmaras de gás como metodologia da dita morte misericordiosa – considerada rápida e sem dor – e da incineração dos corpos em crematórios para haver uma dispensa mais rápida dos cadáveres e evitar condolências e consternações.

¹⁴⁵ Aktion, do alemão, ação ou campanha. Recebeu esse nome em virtude de a sede do programa localizar-se na rua Tiegartenstrasse, n. 04, em Berlim.

Nesses termos, a aniquilação e extermínio de determinados grupos sociais no decurso do século XX foi a expressão máxima das formas como o capitalismo produz a vida em sociedade, em síntese se materializou como “o produto de um sistema que vê os seres humanos como mercadorias a serem compradas e vendidas – ou descartadas como insuficientemente lucrativas (SLORACH, 2021, p. 229).

Imagem 12 - Publicidade difundida pelo Ministério do Reich para o esclarecimento popular e propaganda, liderado por Joseph Goebbels. Na imagem vê-se pacientes de um asilo com a inscrição em alemão leben ohne hoffnung – viver sem esperança. “O teatro, a arte, a literatura, o cinema, a imprensa, os anúncios, as vitrines, devem ser empregados em limpar a nação da podridão existente e pôr-se a serviço da moral e da cultura oficiais” (HITLER, 2001, p. 12).



FONTE: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/gallery/nazi-propaganda-photographs>

Imagem 13 - Trecho de uma propaganda disseminada pelo Ministério do Reich para o esclarecimento popular e propaganda. Consta de dois médicos em um asilo, provavelmente para doentes psiquiátricos ou pessoas com deficiência com a seguinte frase em alemão: Leben nur als laft – em português “Viver apenas como uma carga”.



FONTE: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/euthanasia-program>

Neste trabalho, cujo foco é debater educação em sexualidades para adolescentes com deficiência intelectual, torna-se fundamental entender que a eugenia e o darwinismo social são precursores da concepção, que ainda vigora na contemporaneidade, de que a sexualidade desses sujeitos possui uma falha e que, por isso, precisa ser controlada. É de

base eugênica as ações que viabilizaram esterilização compulsórias a pessoas com deficiência no século XX, pois acreditava-se na falácia de que as deficiências estariam vinculadas à pior expressão da humanidade, atrelando-se naturalmente à pobreza, criminalidade e desemprego. O impedimento do exercício da sexualidade pela esterilização não incide apenas nos aspectos reprodutivos, mas demarca que determinados corpos precisam ser eliminados, pois a sua existência é uma ameaça à evolução da espécie humana e à perpetuação do capitalismo. A esterilização compulsória de pessoas com deficiências foi fato comum na Europa e América na primeira metade do século XX. Como prática instituída pelo Estado na Alemanha nazista, a ação alastra-se pela Grã-Bretanha, Dinamarca, Suíça, Suécia, Canadá e Estados Unidos. Neste último, por exemplo, em 1938 cerca de 33 estados, de um conglomerado de 50, possuíam leis de esterilização e estima-se que entre 1921 e 1934 63 mil pessoas passaram por esse procedimento involuntariamente em nome de um esforço pseudocientífico de extinguir a deficiência e economizar com políticas de segurança social (RUSSEL E MALHOTRA, 2021).

Essas ações ainda reverberam na atualidade e não podem ser analisadas como fruto de um passado já superado. As práticas eugênicas do século XX ressoam sobre a sexualidade de pessoas com deficiência, principalmente no que tange ao cerceamento da liberdade sobre seus afetos e desejos e à desterritorialização dos seus corpos. Ainda vigora nos discursos institucionais e familiares, conforme apontamos em Abreu e Pederiva (2023), a certeza de que a deficiência intelectual invalida o exercício pleno da sexualidade, que é sempre marcada como um espaço da vigilância e do controle por aqueles que se colocam na posição de detentores dos discursos de ordem. Referenda-se a ideia de que esses sujeitos não sabem gerir sua sexualidade, necessitando assim, de pareceres dos saberes biomédicos ou autorização de autoridades instituídas, como a família e a escola. Como herança do século passado, manifesto pelo capitalismo latente e pelo eugenismo brutal, pessoas com deficiência foram afastadas do direito de controlar a própria vida em suas nuances de sexualidade, afetos e liberdade.

No Brasil contemporâneo, as práticas eugênicas vinculadas a sexualidade de pessoas com deficiência permanecem, mesmo que veladas, arreigadas às práticas sociais. O trabalho de Régis (2013), por exemplo, denuncia que é ação naturalizada nos meios familiares e médicos a esterilização involuntária de mulheres com deficiência intelectual. Evocando alegações que esse ato é benéfico para esse público, pois interromperia a menstruação, impossibilitaria a gravidez e, conseqüentemente, evitaria a possibilidade de

gerar descendência com deficiência procedimentos são realizados sem, ao menos, seguir os trâmites legais.

Em território nacional, a esterilização é regida pela lei 9.263-96, que trata sobre o planejamento familiar, nesta usa-se do inciso 6 do artigo 10 que apregoa que a esterilização cirúrgica em pessoas absolutamente incapazes somente poderá ocorrer mediante autorização judicial como justificativa para a ação. Porém, esse percurso ofende a LBI (Lei 13.146-15) que nos seus cânones extingue o sistema de capacidades e defende que as pessoas com deficiência possuem o direito ao exercício dos direitos sexuais e reprodutivos, inclusive o poder de decisão sobre reprodução, planejamento familiar e fertilidade. Apesar da referida lei permitir a curatela às pessoas com deficiência relacionado aos direitos de natureza patrimonial e negocial, essa não absorve decisões sobre o corpo e a sexualidade, referendando que a pessoa com deficiência tem assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas.

As discussões aqui apresentadas nos levam indubitavelmente às seguintes indagações: como os anos 20 e 30 do século XX fazem surgir manifestações tão díspares como as defendidas por L. S. Vigotski e Adolf Hitler? Por quais motivos 5 mil quilômetros que separam Alemanha da Rússia são capazes de forjar ideologias tão opostas no dizem respeito a pessoas com deficiência? A resposta a essas questões se encontram vinculadas aos regimes ideológicos assumidos por cada país. Enquanto a Rússia de Vigotski estava empenhada em erigir um país sobre as bases do socialismo baseada na missão essencial de abolir a exploração do homem pelo homem e suprimir por completo a divisão da sociedade de classes (LENIN, 1918) em busca da emancipação humana, a Alemanha nazista, imbuída de fervor conservador-nacionalista e revanchismo pós-guerra, tinha por objetivo instaurar uma nação que exercesse domínio sobre grupos considerados mais fracos, assim “a concepção racista do mundo tem de tornar-se um instrumento que permita ao Partido as devidas possibilidades de luta (HITLER, 2001, p. 163). A diferença entre concepções se resumiria, de acordo com Vigotski (1994), em que o nazismo “não está interessado no problema do ser humano em geral, mas apenas no ser humano alemão” (p. 331).

A ascensão do totalitarismo alemão capitaneado por Hitler não passou despercebida das exposições teóricas do Vigotski. Em manuscrito de 1934, ano de sua morte, o bielorrusso analisa com preocupação os contornos assumidos pela psicologia alemã em “novas formas agudas, violentas e repugnantes, até então desconhecidas na

história da ciência” (1994, p. 327). Vigotski denuncia que os discursos da ciência psicológica, naquele contexto, se vinculariam à ideologia do Estado, estando a serviço do movimento nacionalista alemão, referendando estudos sobre raça e hereditariedade que conduziria “a um estado de tragédia sem precedentes” (VIGOTSKI, 1994, p. 327). Ao analisar obras de psicólogos iminentes no círculo europeu afeitos ao nazismo, tais como Eduard Spranger (1882–1963), Kaspar Ach (1871-1946) e Erich Jaensch (1883–1940), sentencia que “é difícil acreditar que estas linhas foram escritas na quarta década do século vinte” e as qualifica como “sandice sistematizada” (p. 332).

Vigotski faleceria pouco tempo depois de escrever sobre essas questões, não havendo testemunhado as atrocidades do regime nazista contra grupos sociais tão caros a ti (como os judeus e as pessoas com deficiência), tampouco a morte de milhões de russos na defesa da URSS na II Guerra Mundial. Porém, seu olhar aguçado de epistemólogo da psicologia do início do século XX o faz perceber que uma abordagem assentada na premissa de que “é apenas raça e sangue que imediatamente determinam a estrutura da personalidade” (p. 334) se transporia em uma ciência classificada de “monstruoso desvario (p. 330). A força da obra de Vigotski contra a psicologia burguesa aqui mais uma vez se reafirma ao denunciar as falhas de abordagens psicológicas de grande prestígio no seu tempo histórico que operavam a partir da “rejeição da natureza social do homem” (VIGOTSKI, 1994, p. 333).

O que Vigotski (1994) estabelece é que a psicologia nazista é a máxima expressão da crise da psicologia burguesa o que engendra que “dois mundos e dois sistemas ideológicos agora se erguem ao extremo um contra o outro” (p. 337). Em tom de espólio Vigotski convoca a psicologia soviética a assumir a responsabilidade de reconstrução da ciência psicológica mundial através da execução de um frente composto por “todos os proletários do mundo” (p. 337) que lute contra as amarras do capital e pela superação das relações alicerçadas sobre princípios burgueses:

“enquanto as pessoas sobre um sexto da superfície da terra estão lutando pela libertação da humanidade e pela conquista de tudo que é realmente superior, novo e sem precedentes na história da humanidade, quando uma após outra das nações oprimidas estão unificando a vanguarda da humanidade, no campo burguês a consciência das pessoas continua a ser moldada com os fragmentos de uma ressuscitada Idade Média” (VIGOTSKI, 1994, p. 337).

A revolução russa de 1917, ao estabelecer a ascensão de grupos minoritários os papéis de líderes governamentais e se pautar em princípios voltados para o coletivo e a superação da sociedade de classes, coloca em relevo questões sociais ainda incipientes no

ocidente do século XX, tais como o protagonismo da mulher nas decisões políticas a inclusão da pessoa com deficiência. Sobre essa última questão, como já sinalizamos em Abreu e Pederiva (2022), o período revolucionário soviético impulsionou discussões sobre a dimensão social das barreiras que incidem sobre o desenvolvimento de pessoas com deficiência que estavam muito à frente de seu tempo histórico. Nas nossas interpretações esse ineditismo se vincula ao projeto socialista em que o objetivo maior era fundar uma nova sociabilidade sem classes antagônicas e, portanto, afastada da exploração entre os humanos e da subalternização de determinados grupos: “Uma sociedade socialista não libertará os deficientes das suas lesões, mas erradicará a acumulação competitiva, a base para as guerras, o desperdício e a poluição (...) (SLORACH, 2021 p. 253). Longe das amarras capitalistas, a deficiência, enquanto fato biológico, continuará a existir, porém, em um projeto de socialização baseado no bem comum e no desenvolvimento pleno de todos os sujeitos as barreiras que geram exclusões serão aniquiladas. O avanço está em forjar uma sociedade em que a deficiência seja entendida como algo intrínseco às especificidades do ser social e a que celebre a diversidade como a máxima expressão da humanidade e que a mútua dependência entre os indivíduos seja vista como constitutiva da vida sem sociedade.

5.3. Sexualidade e deficiência intelectual

Possuir uma deficiência em um meio social alinhado ao capitalismo e que ainda flerta com o eugenismo traduz-se em uma vida marcada por limitações impostas por uma ideologia capacitista. Nos espaços sociais organizados sobre esse princípio barreiras são criadas a partir da concepção de que insuficiência de um órgão ou função psicológica colocaria o indivíduo como incapaz de viver plenamente em sociedade e de acessar os bens culturais e relacionais – patrimônios intrínsecos à condição humana. É como se impedimento biológico, localizado em uma parte específica e reduzida do corpo, deficientizasse o sujeito por completo e o retirasse do domínio da própria vida, sendo um alheio a si mesmo.

A deficiência, nesses termos, se configura como um estigma, que, na acepção de Goffman (1992), é um constructo social que classifica e categoriza indivíduos com base em determinado atributo o qual é qualificado como depreciativo e abjeto. Aqueles que a apresentam são afastados da vida em sociedade e acredita-se que não sejam

completamente humanos – ou que não mereçam ascender a humanidade -, assim suas existências são tidas como insignificantes e pauta-se em exclusões sucessivas “através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida”. (p. 15).

Para a Teoria Histórico-Cultural, a deficiência é um estado comum do desenvolvimento, apesar de apresentar especificidades nas formas de interação com o meio. Quando Vigotski analisa a cegueira e a surdez congênitas, por exemplo, estabelece que se trata de uma condição normal e não patológica, pois “a criança não sente diretamente seu defeito. Ela percebe as dificuldades que resultam do defeito (VIGOTSKI, p. 40). A deficiência, em virtude disso, é experienciada indiretamente, secundariamente, como resultado da sua experiência social refletida no sujeito. Essas premissas se alinham aos conceitos de privação e negação da filosofia monista de Spinoza (2014). A privação se refere a ausência de uma certa coisa – “há privação quando um atributo, que acreditamos pertencer à natureza de algum objeto, é por ele mesmo negado” (p. 132), por sua vez, a negação se vinculada “quando se nega a um objeto o que não lhe pertence por sua natureza” (p. 132). Nesse sentido, Spinoza (2014) defende:

“Direi, pois, em primeiro lugar, que a privação não é o ato de privar, mas pura e simplesmente a ausência ou a falta de uma certa coisa, ou dito de outra forma, ela não é nada por si mesma, é apenas um ser de razão (*ens rations*), uma maneira de pensar que nós formamos quando comparamos coisas entre si. Dizemos, por exemplo, que um cego está privado da vista porque o imaginamos facilmente vidente, seja por comparação com outros homens videntes, seja porque comparamos o estado presente desse homem com seu passado, quando enxergava. Quando, pois, consideramos esse homem desse modo, comparamos sua natureza pregressa, afirmamos que a visão pertence à sua natureza e, por essa razão, dizemos que ele está dela privado. Mas se dermos atenção ao decreto de Deus e à natureza desse decreto, não se pode mais dizer que esse cego está privado de visão, como não se pode dizer isso de uma pedra” (p. 131-132).

Todas essas questões incidem sobre as relações que pessoas com deficiência estabelecem com o seu entorno e, conseqüentemente, resvalam nas suas formas de constituições e expressões do afeto e da sexualidade. Em contextos limitantes nas quais relações sociais são alicerçadas na concepção de estigma há uma tentativa de desterritorialização dos corpos considerados inaptos, que passam a pertencer aos saberes normatizadores das ciências biomédicas e às autoridades ideologicamente instituídas, como a família, a escola e o Estado, por exemplo. Nesse contexto a busca da normatização e pela performance considerada apropriada e aceita pelos princípios desenvolvimentais vigentes torna-se uma constante, na qual se retira desses sujeitos as oportunidades de

vivências sociais mais amplas, ricas e autônomas. “O corpo com deficiência está nesse lugar, neste vazio que fica uma casa que teve seu dono despejado e posto como espectador da própria história. Assisti minha história sendo narrada por verbos de outros” (...) (MARCO, 2022, p. 15).

Em uma sociedade baseada na lógica da opressão e no controle dos corpos, a sexualidade é atravessada por relações de poder que se materializam em repressões e na produção de discursos hegemônicos considerados verdadeiros. No campo dos estudos da deficiência, a expressão da sexualidade é uma temática pouco problematizada como um eco do que se percebe nos espaços sociais: que nega, inviabiliza e aniquila a dimensão erótica, sexual e afetiva desses sujeitos. Produz-se, assim, a patologização dessas expressões consideradas, ora inexistentes, ora aberrantes, porém, sempre atravessadas pelo discurso da anormalidade.

Moukarzel (2003), ao analisar obras científicas clássicas sobre a sexualidade humana, percebeu que em nenhuma delas constam referências objetivas sobre a sexualidade das pessoas com deficiência. Tal dado demonstra que a exclusão dessas temáticas dos compêndios não se manifesta de forma aleatória, mas denota a exclusão intencional de determinados grupos ao exercício da sexualidade por ideologicamente não se enquadrarem nos parâmetros estéticos que engariam valor ao que se considera como belo e ajustado – sendo para esses que a sexualidade, em seus aspectos biológicos e culturais, seria permitida e vista como sadia e aceitável.

Nesse contexto, as pessoas com deficiência são representadas de forma que fique demarcado aquilo que o meio social considera como falta ou imperfeição. A deficiência, que na maioria das vezes se atrela a algumas funcionalidades do corpo, age como um rótulo absoluto que estigmatiza e introjeta a ideia de incapacidade e incompletude no sujeito como um todo. De uma marca biológica específica e circunscrita a uma função corporal ou psíquica a deficiência, ao ser socialmente significada, funde-se a personalidade do indivíduo que, ao invés de possuir uma deficiência, torna-se um ser deficiente. Assim, a deficiência não é apenas uma nomenclatura médica classificatória, mas um signo da diferença que instaura uma situação social específica que forja condições de desenvolvimento empobrecidas assentadas na perspectiva da normatização.

Herança do dualismo cartesiano, que propende a interpretar o humano a partir da redução e fragmentação dos traços que os compõem, a deficiência é marcada como a única característica do indivíduo, o reduzindo, em totalidade, a um ser deficiente. Vigotski, em interpretação diametralmente oposto, por se filiar ao monismo espinosano,

coloca o sujeito integral em perspectiva. Há um deslocamento epistemológico que coloca a pessoa, o ser humano completo e não decomposto, na centralidade. Por conseguinte, não é a deficiência em si que nos interessa, mas a pessoa – em sua existência social -, pois “é impossível entender o funcionamento de qualquer aparelho nervoso sem a pessoa (VIGOTSKI, 2000, p. 32). Ou ainda: “não é importante saber que doença uma pessoa tem, mas que pessoa tem determinada doença” (VYGOTSKI, 1997, p. 134) e “uma vez que a pessoa pensa, perguntamos: qual pessoa” (VIGOTSKI, 2000, p. 33).

O que argumentamos é que o rótulo da deficiência é carregado de um conteúdo social depreciativo, que, ao ancorar-se na lógica da produtividade capitalista coloca os sujeitos como desprovidos de utilidade e possuidores de uma vida improdutivo. Esses descritores da deficiência na lógica neoliberal vão incidir na condição humana e balizar as relações sociais fazendo com que a alcunha da incapacidade e ineficiência exista antes que o sujeito em si. A deficiência, portanto, é vivenciada pelo indivíduo “segundo as formas sociais em que se realiza esse defeito” (VIGOTSKI, 2019, p. 117) e “projeta-se na conduta da criança como um rebaixamento social de sua posição (p. 258). O que Vigotski instaura no estatuto das ciências sociais é a investigação dialética do fenômeno da deficiência ao romper com a tradição de analisá-la exclusivamente em seus aspectos biológicos pautado na disformidade.

O que apareceria apenas no final do século XX, com o movimento social da deficiência, Vigotski anuncia na segunda década deste período ao estabelecer que o orgânico (deficiência em si) e o social (significação da deficiência) se entremeiam no fenômeno da deficiência. A partir dessa defesa institui os conceitos de deficiência primária e secundária: o primeiro resulta da dimensão biológica em si isenta de significação social de valor, angariada a partir dos saberes biomédicos que instituem padrões e métricas de desempenho aos órgãos e funções do corpo humano; o segundo, por sua vez, refere-se à dimensão social, artificial, criada simbolicamente no terreno da cultura e que impõem barreiras ao desenvolvimento da pessoa com deficiência ao inferiorizar sua expressão de vida.

Por essas análises, mais uma vez, percebe-se a tentativa de Vigotski de circunscrever o biológico em contornos culturais, pois a existência humana é fundamentalmente simbólica: o dado natural (deficiência primária) ao ser significado sob a ação da cultura gera deficiências de segunda ordem. Torna-se importante sinalizar que as deficiências primárias e secundárias possuem dimensões distintas nos seus planos constitutivos, mas esses dialeticamente se interpenetram na composição do psiquismo.

Assim sendo: “a criança não sente diretamente seu defeito. Ela percebe as dificuldades que resultam do defeito” (VIGOTSKI, 2019, p. 40).

Isto posto, a deficiência age como uma “luxação social” (VIGOTSKI, 2019, p. 40), pois as relações do sujeito com o meio se reorganizam sendo balizadas por mecanismos de inferiorização e exclusão. O uso do termo luxação por Vigotski nos parece uma metáfora apropriada para análise da deficiência. No campo médico a luxação designa uma lesão na qual os ossos que constituem uma articulação se desviam de sua posição padrão devido a uma força externa. Assim, os ossos que, de forma típica, se encaixam na articulação possibilitando o movimento e a expansão da ação, ao se deslocarem da posição anatômica correta causam dor, inchaço etc. É possível trazer esse exemplo do funcionamento biológico do corpo para analisar a deficiência enquanto um fenômeno cultural.

O indivíduo é, por essência, um ser social que desenvolve a personalidade e as características psicológicas tipicamente humanas exclusivamente em interação com o meio: “isso significa que no desenvolvimento da criança, o meio se apresenta no papel de fonte do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 87). Deste modo, por regra geral, sujeito e sociedade se afetam mutuamente para que o desenvolvimento se efetive, porém, a estrutura social, ao reagir sob a deficiência de forma discriminatória, desarticula a unidade pessoa-meio. O meio, que deveria ser promotor de desenvolvimento, no caso da deficiência vai se organizar a partir do empobrecimento da qualidade das relações sociais e na restrição de acesso aos bens culturais.

No campo da sexualidade, o discurso de senso-comum, que atravessa principalmente a escola e a família de pessoas com deficiência, vai reverberar a ideia de que pessoas com deficiência intelectual são assexuadas. Por serem consideradas infantis e inocentes, a ação de tutela sobre os atos da vida e, principalmente, acerca da sexualidade, se efetiva como uma premissa básica por aqueles que exercem as funções do cuidado e domínio. O pensamento mais tradicional nesse campo dirige-se para o argumento de que a sua sexualidade inexistente ou é inexpressiva, apesar de a bibliografia científica recente apontar no sentido de contestar a relação entre deficiências e assexualidade ou de problemática sexual. O que se percebe nos enunciados cotidianos é uma tendência de narrar a sexualidade de pessoas com deficiências ora como inexistente, ora como deformada ou animalesca. Essa forma de referenciá-la carrega em essência princípios eugênicos que colocam a deficiência como uma forma atípica e infeliz de vida e que, portanto, não deveria ser perpetuar através do sexo reprodutivo.

A sexualidade humana é entendida como um fenômeno amplo e complexo, que, segundo Maia (2011) e Mottier (2010), se expressa de diferentes modos e contextos: práticas sexuais, desejos, sentimentos, pensamentos, emoções e representações. Abrange o erotismo, o campo semiótico, questões orgânicas, psicológicas e sociais, e não se restringe unicamente ao ato sexual, sendo essa uma das diversas formas de experienciá-la. Assim, a sexualidade é uma esfera específica, mas não autônoma, do comportamento humano, que compreende atos, relacionamentos e significados. O conceito envolve também a intencionalidade humana, a expressão e a vivência dinâmica das condutas sexuais e dos relacionamentos afetivos.

Na tentativa de forjar uma compreensão para o termo sexualidade, Maia (2011) o faz de forma sucinta, estabelecendo a dificuldade de conceituação:

“O conceito de sexualidade é, antes de tudo, amplo, difuso e histórico; a sexualidade humana faz parte da expressão histórica da personalidade e é, essencialmente, cultural na medida em que sua expressão envolve a relação entre as pessoas num contexto social” (MAIA, 2011, p. 27).

As expressões de sexualidade, portanto, se manifestam em um contexto cultural, histórico e político e não podem ser reduzidas a uma experiência biológica, natural e universal. Trata-se de uma representação do comportamento humano carregada de conteúdo social, pois é atravessada por domínios políticos e doutrinários. Cada sociedade, em um determinado tempo histórico, estabelece padrões de normalidade para comportamentos sexuais em busca daquilo que ideologicamente se institui como oportuno e aceitável. Por meio dos discursos estruturados pelas instituições de poder comportamentos são incentivados ou reprimidos, de tal forma que esses atravessamentos culturais vão demarcando as formas como a sexualidade pode ser vivenciada e constituída.

O final do século XX, marcado pela politização da sexualidade e pelos estudos historiográficos de Foucault (2001, 2002), possibilitou que as discussões sobre o comportamento sexual se movessem do modelo biológico, centrado nas dimensões anátomo-fisiológica, para uma abordagem crítica de compreensão social. O filósofo francês, ao analisar os modos como a sexualidade foi construída e regulada no decurso da história ocidental, demonstra que ela é produzida nos contextos culturais e não se pode concebê-la com um dado natural, afinal “a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico” (FOUCAULT, 2002, p. 99). O que Foucault argumenta é que as formas como as pessoas vivenciam suas sexualidades são circunscritas em padrões referendados pelos discursos de poder que atravessam os grupos sociais. Ao apresentar

esses fundamentos, a sexualidade deixa de ser compreendida apenas em seus contornos biológicos-funcionais e passa a ser analisada como uma experiência socialmente produzida e historicamente determinada.

Assim como existem padrões de normalidade em relação à sexualidade, há modelos culturais em relação ao desenvolvimento humano considerado saudável ou normal. Esses arquétipos sociais incluem expectativas voltadas ao desenvolvimento cognitivo, motor, linguístico etc., que se pautam na concepção do perfeito, ajustado e belo, em que a deficiência é compreendida como um conjunto de diferenças desvantajosas. Diniz (2009), ao buscar a definição do termo deficiência, coloca-o como polissêmico e plural, e defende que este não deve se pautar unicamente nos saberes biomédicos, mas na complexidade dos fenômenos sociais.

Dessa forma, o sujeito com deficiência é o resultado de interações injustas entre os corpos com algum tipo de impedimento e os ambientes sociais. É no convívio que esses indivíduos experimentam as desvantagens impostas pela ideologia da padronização de base capacitista. Nessa linha, a “deficiência é, portanto, o resultado da interação social, muito embora seja coloquialmente entendida como uma tragédia pessoal, algo indesejável, uma expressão do corpo abjeto” (DINIZ, 2009, p. 80).

A concepção de deficiência, portanto, está intimamente relacionada ao modelo social e econômico vigentes. Baliza-se por critérios sociais de rendimento e de normalidade que inferiorizam os sujeitos em oposição a um grupo social majoritário. Nas palavras de Maia (2002, p. 59) “o conceito de normalidade (no campo médico, legal, social ou educacional) será sempre um conceito relativo e estará sempre inserido num dado momento histórico e cultural, pois é estabelecido e mantido nas relações sociais vigentes”. Nesse sentido, entende-se a deficiência como um fenômeno social que está “fora” do sujeito e não é intrínseco a ele, mesmo que a deficiência se revele num corpo biológico ou em um comportamento tido atípico. Apesar disso, ainda é comum que a deficiência seja mais facilmente atribuída à própria pessoa que às relações sociais num dado contexto histórico.

É por meio do corpo, portanto, que o estigma da deficiência se materializa. Padrões estéticos e normas de desenvolvimento demarcam que determinadas composições corporais precisam ser ajustadas ou ocultadas. Esse corpo considerado defeituoso torna-se alvo de intervenções médicas e fisioterápicas excessivas com foco na correção e ajustamento. Tais ações, de acordo com Paula, Regen e Lopes (2005), não contribuíram para despertar o erotismo desses sujeitos; ao contrário, apontaram para o que se considera como desviante e

atípico e que necessita ser consertado, normalizado, caso contrário, seria um corpo doente, incompleto. “Ter um corpo com deficiência implica em não ter um corpo, as pessoas acreditam que o que eu tenho é um pedaço, um erro da medicina, um experimento filtrado a pena” (MARCO, 2022, p. 14).

A identificação da deficiência, de modo geral, é feita levando em consideração características isoladas dos órgãos ou funções perdidas de acordo com os limites preestabelecidos para cada um deles. Assim, a deficiência ainda é vista sob a ótica da incapacidade, na qual se estabelece que os sujeitos que apresentam perda ou alteração de determinada estrutura ou função física e/ou cognitiva estejam em espaços de desvantagem ou de assistência permanente. Impugna-se a eles a capacidade de fazer escolhas para sua vida, principalmente no que diz respeito às manifestações e/ou vivências sexuais.

Nesse decurso histórico, criou-se o mito de que os corpos que não correspondem aos modelos estéticos de perfeição, ou seja, aqueles que não estão ajustados culturalmente aos modelos balizados pelas ciências, tendem a despertar reações de rejeição e afastamento¹⁴⁶. Prumes (2003) percebe que o corpo com deficiência jamais foi tido como natural ou objeto de desejo (a não ser em caso dos *devotées*¹⁴⁷), diferentemente do que já ocorreu com o corpo obeso, por exemplo. O corpo deficiente acaba por assumir o papel de rejeitado por não se alinhar ao perfil da corporeidade vigente, prevalecendo a imagem de que um corpo com defeito não deseja vivências afetivas e sexuais e não pode ser desejado eroticamente.

Levando em conta a realidade cultural, Moukarzel (2003) analisa que existe uma dupla moralidade no que tange à sexualidade e à deficiência. Quando não se exalta a inocência, com base na infantilização e assexualidade, se levanta exacerbadamente que as formas de manifestações da sexualidade se expressam de forma descontroladas, instintivas e devassas, se aproximando da natureza animal. Nesse ínterim, cria-se no imaginário social a compreensão de que uma pessoa com deficiência é incapaz de manter relações afetivas e sexuais ou que ela tenha um corpo quisto e sinta desejos eróticos.

Nessa linha, argumenta Pinel (1993):

¹⁴⁶ Goffman (1988), assim como Vigotski (1997), estabelece que “tendemos a inferir uma série de imperfeições a partir de uma imperfeição original” (p. 15).

¹⁴⁷ Do francês, “devotos”. Termo usado para caracterizar atração e excitação sexual pela deficiência *per se*. A inclinação desloca-se da pessoa e vai para a deficiência, como, por exemplo, para amputações, deformações congênitas etc. No caso dos chamados *pretenders*, o estímulo sexual encontra-se em simular a deficiência, usualmente fazendo uso de equipamentos como cadeira de rodas, muletas, bengalas, aparelhos ortopédicos. Existe uma discussão acerca do devotismo no que tange à sua caracterização enquanto um fetiche ou uma espécie de doença ou desvio de personalidade.

“Um dos mitos mais comuns é pensar que as pessoas deficientes são assexuadas. Esta ideia geralmente surge a partir de uma combinação entre a limitada definição de sexualidade e a noção de que o deficiente é neutro [...]. O mito oposto, o do deficiente como alguém perigosamente hiperssexuado, costuma aparecer explicitamente quando se trata de deficientes mentais. O medo de que a informação provoque uma conduta promíscua por parte do deficiente não permite que as pessoas percebam, que a maioria das condutas inadequadas é, na verdade, produto do isolamento, da segregação dos sexos e da ignorância sobre a sexualidade” (PINEL, 1993, p. 310).

A tendência em se infantilizar as pessoas com deficiência não só distorce a visão de suas necessidades reais, como também alimenta sua dependência, insegurança e falta de manejo social. Essa ideia é ratificada pela pesquisa feita por Glat (2004), que diz:

“Destaca-se, também, que o padrão de sexualidade infantilizada ou pouco desenvolvida observada entre os sujeitos destes estudos não resultava de nenhuma disfunção intrínseca decorrente da deficiência, mas sim da falta de oportunidade para desenvolverem uma sexualidade saudável e amadurecida” (GLAT, 2004, p. 11).

Na mesma linha, Marco (2022) revela que a infantilização é uma estratégia perversa de controle que se assenta na premissa de que a pessoa com deficiência não possui a capacidade de gerenciar suas vidas, afetos e sexualidade.

“Infantilizar uma adulta PCD é dizer para ela que ela não é autônoma, e que ela não tem condições de saber o que é melhor para si. Uma criança necessita de cuidado, assim como, no imaginário social, uma pessoa com deficiência. Colocar um adulto em um lugar de criança é invalidá-lo como um ser social” (MARCO, 2022, p. 35).

A negação de que pessoas com deficiência possam transitar pelos períodos típicos do desenvolvimento humano – infância, adolescência e adultez – empobrecem o acesso aos signos e instrumentos e obstaculiza o desenvolvimento. Enclausurar os sujeitos em fases específicas é cercear o acesso às relações sociais mais amplas e a meios culturais diversificados, assim, a unidade pessoa-meio fica estagnada e, conseqüentemente, o psiquismo, cujo conteúdo da sua complexificação é o material retirado do meio social, não atingirá suas máximas potencialidades.

No caso da deficiência intelectual, por exemplo, é comum que os sujeitos sejam narrados enquanto possuidores de uma infância interminável e quando a maturidade sexual se manifesta, em seus aspectos biológicos o objetivo, a estratégia adotada é para que ela seja reprimida através do uso de medicações e intervenções médicas voltadas à esterilização. Infantilizar os sujeitos é uma ação intencional para regular os corpos e dominar as vidas, porém, tal prática, que pode ser lida ingenuamente como uma execução

de cuidado, esfacela a ascensão aos conteúdos e atividades próprias de cada etapa da vida e pauperiza as vivências sociais.

Em uma perspectiva historizada da formação do psiquismo, compreende-se que o desenvolvimento se materializa a partir das apropriações das formas históricas e sociais de comportamento que vão assumindo contornos diferenciados ao longo da ontogênese. No decurso dos estágios que atravessam o ciclo vital o sujeito estabelece relações e atividades específicas com o meio que potencializam a complexificação do psiquismo e, em decorrência, uma interpretação do real mais emancipada, analítica e crítica. Em nossa cultura os meios sociais, como a escola, para exemplificar, são estruturados levando em considerações as etapas do desenvolvimento as quais o indivíduo se vincula.

Assim, progressivamente, esses espaços e as relações a ele subjacentes vão se expandindo no que tange ao acesso aos bens historicamente construídos e as mediações travadas entre o sujeito e seu entorno físico e social. Nisso reside que a formação do sujeito não é estática ou um dado apriorístico sequencial, espontâneo e natural, mas se vincula às relações dinâmicas – concretas - que são estabelecidas, dialeticamente, entre o indivíduo e o meio forjando uma situação social do desenvolvimento específica. Logo, “no início de cada período etário a relação que se estabelece entre a criança e o meio que a rodeia, sobretudo o meio social é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para essa idade. Denominamos essa relação como situação social de desenvolvimento (VYGOTSKI, 2012b, p. 264).

A situação social do desenvolvimento, que se altera na medida que a pessoa expande suas relações com o meio, se estabelece como sendo a verdadeira fonte de desenvolvimento que possibilita que o social se converta em individual. Assim, a forma como o meio se organiza para relacionar-se com o indivíduo possibilita a ele uma existência social que mobiliza a emergência de neoformações que reestruturam a consciência. No caso da deficiência, na maioria das vezes, o meio social se relaciona com o indivíduo pautado na imposição de barreiras que limitam o acesso aos instrumentos e signos e em prescrições assentadas em baixas expectativas desenvolvimentais que não permitem ao sujeito o ingresso em espaços diversificados e a entrada em relações refinadas em conteúdos e mediações. Estagnar o sujeito com deficiência em uma fase do ciclo vital é negar-lhe oportunidades do desenvolvimento e obstruir o avanço das neoformações que possibilitarão as mudanças das relações interfuncionais em busca da complexificação do psiquismo: “essas neoformações, que caracterizam, em primeiro lugar, a reestruturação da personalidade consciente da criança, não são uma premissa,

mas sim o resultado ou o produto do desenvolvimento da idade (VYGOTSKI, 2012b, p. 264).

É interessante observar que Vigotski (2006), ao discorrer sobre a situação social do desenvolvimento, utiliza o termo existência social como sendo uma peculiaridade de cada idade que possibilita as transformações qualitativas na consciência: “as mudanças na consciência da criança se devem a uma forma determinada de sua existência social, própria da idade data” (p. 264). Portanto, a complexificação psíquica se atrela estritamente às formas como o meio se organiza para receber o indivíduo vinculando-se a qualidade das relações sociais que possibilitam ou impedem o acesso ao patrimônio cultural: nas interações da pessoa com a realidade (objetiva e material) e consigo mesma as “relações que se realizam por mediação de outros, refratam-se através do prisma das relações com outra pessoa” (p. 285).

O que colocamos em tela é o argumento de para se interpretar o processo de desenvolvimento psicológico é necessário captar a posição que o sujeito ocupa na estrutura das relações sociais, ou seja, a relação pessoa-meio. Em síntese, o fator que determina “o desenvolvimento do psiquismo da criança é a própria vida, o desenvolvimento dos processos reais de vida” (LEONTIEV, 1978, p. 310). Uma existência marcada por exclusões da estrutura cultural e por barreiras que dificultam o acesso a vida social mais ampla precarizam o desenvolvimento psicológico e obstrui o trânsito pelos estágios que compõe a periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano. O que vai definir, portanto, a transição de um estágio a outro não é a idade cronológica em si, mas as condições históricas, ideológicas e sociais as quais os sujeitos são submetidos.

Pesquisas têm demonstrado (PESSOTTI, 1994, PAN, 2003, PLETSCH, 2014) como corriqueiro o fato de adolescentes com deficiência intelectual serem posicionados pelo meio como sujeitos incapazes de mover-se para etapas desenvolvimentais mais complexas. A sociedade, nas suas mais variadas instituições e personas, opera de tal forma que não proporciona a esses sujeitos transitarem pelos territórios típicos da adolescência – como os espaços escolares e de lazer, por exemplo. Além disso, as relações sociais travadas entre o meio e o adolescente com deficiência intelectual pauta-se na lógica capacitista e assistencial que pouco concorre para possibilitar a ascensão as formas mais elevadas do pensamento.

Assim sendo, esses empobrecimentos das mediações pautadas em baixas expectativas não criam necessidades que mobilizam desenvolvimento: “o

desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão das necessidades; se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar (VIGOTSKI, 2011, p. 866). Para a Teoria Histórico-Cultural, a adolescência é um período singular do desenvolvimento, marcado por relações sociais complexas e pela reorganização corporal adquirida pela maturação sexual, que impulsiona a passagem do pensamento por complexos ao pensamento em conceitos. Esse trânsito de intelectualização do psiquismo não ocorre de forma espontânea, mas trata-se de um fenômeno biológico-cultural na qual o indivíduo, ao converter as relações sociais travadas com o meio, complexifica suas possibilidades de atuação no mundo e, concomitante, o conteúdo e a forma do pensamento.

Nesse sentido, o que pode ser compreendido aparentemente em adolescentes com deficiência intelectual como ingenuidade ou imaturidade para lidar com questões elaboradas, como a gestão da sexualidade e do afeto, na verdade, em essência, se relaciona ao processo conversão de relações sociais precárias que impossibilita o psiquismo de se intelectualizar, afinal “a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo” (VIGOTSKI, 2000, p. 25). Esses argumentos teóricos nos permitem defender que a falta de habilidades sociosexuais percebidas em alguns adolescentes com deficiência intelectual não se relacionam diretamente à deficiência, mas em grande medida se atrela ao conjunto de diferentes atitudes sociais capacitistas: preconceito, desinformação, falta de orientação sexual adequada, processo deficitário de educação em sexualidade familiar e escolar, descrédito na capacidade do sujeito em expressar sentimentos e desejos sexuais etc. (MAIA, 2006).

Nesse sentido, os indivíduos são rotulados como deficientes não apenas em certas habilidades ou funcionalidades, mas também em sua sexualidade e expressão afetiva. De acordo com Glat (2004), a repressão da sexualidade em pessoas com deficiência é extremamente prejudicial tanto do ponto de vista psicológico, gerando traumas, culpas e penalizações, quanto do ponto de vista social, pois impede que os indivíduos aprendam as normas sociais que regem as experiências sexuais e afetivas.

Pesquisas (MAIA, 2006, GLAT, 2009, entre outras) comprovam que a influência da deficiência intelectual nos processos de maturação sexual é rara, evidenciando que, do ponto de vista biológico, tais sujeitos são regidos pelos mesmos impulsos e desejos que as demais pessoas. No entanto, é no âmbito social que surgem as barreiras que obstaculizam a vivência plena e saudável da sexualidade. O que se percebe é que as

aspirações no campo afetivo-sexual de adolescentes com deficiência intelectual são frequentemente subestimadas, uma vez que o meio social os considera inaptos para uma vida plena.

Ao investigar os conceitos que familiares de pessoas com deficiência intelectual têm sobre sexualidade e suas manifestações, Moukarzel (2003) verifica que, para eles, a restrição de informações funciona como uma barreira de proteção contra as expressões sexuais de seus filhos. Desse modo, negligenciam a importância do conhecimento sobre sexualidade e das vivências eróticas para a constituição pessoal e social dos indivíduos. A pesquisa revela que, os pais, encerrados em uma visão negativa e restrita de sexualidade, acreditam que a aquisição de conhecimentos sobre o assunto pode despertar em seus filhos o desejo de vivenciá-las. Assim, recorrem à omissão e à criação de enredos infantilizados para tentar entravar o desenvolvimento afetivo-sexual dos seus filhos.

Essas tentativas de cerceamento que interceptam a trajetória de adolescentes com deficiência intelectual acabam se reverberando em manifestações sexuais consideradas inadequadas, principalmente no que tange às noções de público e privado e no manejo do corpo em busca de prazer. Esse fenômeno relaciona-se ao contexto/ambiente em que essas expressões ocorrem e está intimamente ligado à falta de aprendizado e da escassa oferta de educação em sexualidades para estas pessoas (SÀNCHEZ, 2013).

A questão de inapropriação na expressão da sexualidade, portanto, não é uma problemática intrínseca à deficiência, mas se coloca como um problema social: criado por um coletivo que nega a oferta de educação em sexualidades a partir da crença que esse grupo não é capaz de aprender conteúdos complexos que envolvam erotismo, corpo, relações, afetos etc. “as possíveis limitações e comportamento inadequados resultam principalmente dos processos de educação e socialização diferenciados, que não ensinam nem preparam a pessoa deficiente para adequar suas manifestações sexuais e para entender sua própria sexualidade nas relações sociais existentes” (MAIA, 2006, p. 91-92). Nesse sentido, Glat (2004) e Maia (2006) sustentam que adolescentes com deficiência manifestam interesse pela vivência sexual, experimentam desejos e prazeres como quaisquer outros indivíduos.

Assim, com a educação em sexualidades oportuna, que leve em consideração as peculiaridades desenvolvimentais associada a deficiência intelectual, poderão adquirir habilidades para manejar seus impulsos e externalizá-los de maneira apropriada. Essa mesma perspectiva foi sustentada por Vigotski em texto datado de 1924. O autor argumenta que as consequências sociais da deficiência têm o potencial de acentuar e

promover ações e comportamentos que não se relacionam ao impedimento orgânico em si, ou seja, são criados e nutridos pelo meio de forma secundária.

“Tudo isso, na qualidade de complicações secundárias, resulta frequentemente na falta de educação. Nessa situação em que ela se desenvolve, apropriou-se menos do que aquilo que podia; nada tem oportunizado vinculá-la ao meio; e, se a criança esteve pouco vinculada e de um modo pobre com o coletivo infantil, podem surgir complicações secundárias” (VIGOTSKI, 2019, p. 198).

Vigotski, ao estabelecer a tese que o biológico é referenciado e determinado socialmente, percebeu que na escola especial produziu-se a crença de que a deficiência intelectual estaria intrinsecamente relacionada a desvios de condutas sexuais. Sobre isso argumenta que “toda a anormalidade que surge de sua conduta sexual tem um caráter secundário. Por isso, a educação social, organizada corretamente na escola auxiliar, supõe indispensavelmente o ensino conjunto de meninos e meninas” (VIGOTSKI, 2019, p. 135).

Nesse excerto há dois pontos que merecem destaque: 1) a alegação de que a sexualidade de pessoas com deficiência se manifesta de forma típica e que aquilo que se considera como anormalidade é um déficit secundário, ou seja, uma construção social angariada pelas influências do meio – “acumulam-se as peculiaridades negativas e as complicações complementares em forma de um desenvolvimento social insuficiente e um abandono pedagógico” (VIGOSTKI, 2019, p. 198) e 2) a defesa de um modelo educacional equitativo no que tange os gêneros – ideia essa já defendida desde 1910 por Krupskaja (1989): “a escola livre é uma ardente defensora da educação conjunta (...) É preciso que meninos e meninas aprendam da mesma forma a fazer todo o necessário no trabalho doméstico e não considerem indignos de realizá-lo”.

Em resumo, concordamos com Glat (2004), que a problemática que envolve a sexualidade de pessoas com deficiência intelectual está associada à escassez de programas educacionais que levem em consideração as suas peculiaridades desenvolvimentais e promovam a compreensão de que a sexualidade vai além da genitalidade e procriação. Essa lacuna, ou como diria Vigotski, abandono pedagógico, resulta em uma série de infortúnios que colocam em risco o bem-estar físico e psicológico dos indivíduos.

Dessa forma, a deficiência não apenas amplia a discriminação e marginalização, mas também aumenta a vulnerabilidade nas questões que envolvem a sexualidade. A dificuldade de acesso à educação em sexualidades exclui os indivíduos dos processos de

tomada de decisão relacionados ao manejo de seus corpos, impedindo-os de tomar decisões sobre consentimentos em relações sexuais, uso de contraceptivos e cuidados com a saúde sexual e reprodutiva.

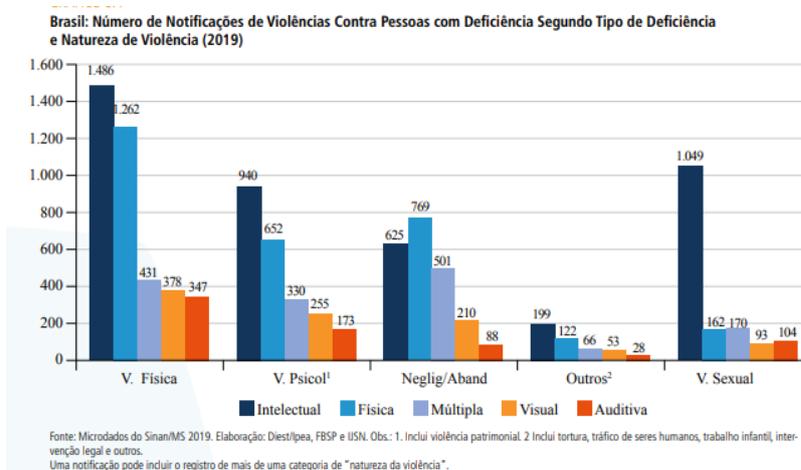
O estudo de Souto *et al.* (2012) ilustra essas questões quando verifica que pessoas com deficiência intelectual são vítimas de abuso sexual em maior proporção do que a população em geral, ocorrência que se agudiza em crianças e mulheres. A deficiência quando interseccionada com outros marcadores – raça, gênero, identidade sexual etc. - amplia a experiência da opressão de tal forma que os indivíduos ficam expostos a maiores riscos, tanto no ambiente doméstico como fora dele, de sofrerem violência, lesões ou abuso, descaso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração (UNICEF, 2006).

Strickler (2001), ao investigar casos de abuso sexual contra mulheres com deficiência intelectual, verificou que elas enfrentam maior risco devido a diversos fatores, tais como: dificuldades no julgamento e comunicação, habilidades sociais limitadas, entraves para buscar ajuda e denunciar o abuso, desconhecimento sobre comportamento sexual apropriado, dependência excessiva de terceiros etc.

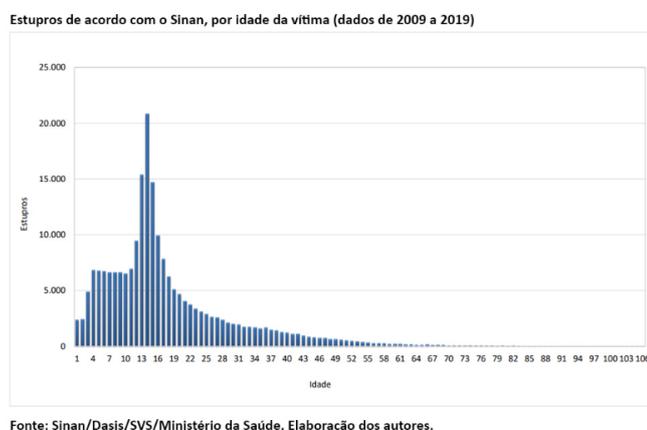
Estudos contemporâneos (ABREU, 2015, ABREU E SILVA, 2021) têm argumentado que a sobreposição de identidades minoritárias coloca as pessoas com deficiência em um estado de fragilidade latente e de risco iminente. Em casos registrados no território nacional de violência sexual contra sujeitos com deficiência, por exemplo, mulheres são a maioria das vítimas. Em 2020, de acordo com o Sistema de Informação de Agravos e Notificações (Sinan), elas correspondiam a 86% dos indivíduos afetados por práticas sexuais violentas não consensuais. O Atlas da Violência de 2021 (IPEA, 2021) apresenta dados semelhantes, ao indicar que em 7613 casos registrados de violência contra pessoas com deficiência 39,4% deles foram contra pessoas com deficiência intelectual. Esses dados quando cruzados com o Censo de 2015¹⁴⁸ revelam uma desproporção, uma vez que a deficiência intelectual, dentre os impedimentos de longo prazo, apresenta a menor incidência no país, abrangendo 1,5 milhão de pessoas (0,8% da população brasileira). De acordo com as evidências retratadas no gráfico a seguir, composto a partir de cinco níveis de violência, emerge com nitidez: pessoas com

¹⁴⁸ De acordo com os dados do Censo de 2015 (IBGE, 2015), 6,2% da população brasileira possuía ao menos um dos quatro tipos de deficiência. Em números absolutos, eram 7,2 milhões de pessoas com deficiência visual (3,6% da população brasileira), 2,2 milhões com deficiência auditiva (1,1%), 2,6 milhões com deficiência física (1,3%) e 1,5 milhão de pessoas com deficiência intelectual inata ou adquirida ao longo da vida (0,8%).

deficiência intelectual, em sua maioria, se encontram em uma posição de extrema suscetibilidade. Em relação à violência sexual, em particular, a disparidade observada em relação às demais deficiências é proeminente.



Embora o Atlas da Violência não forneça informações específicas sobre a faixa etária das pessoas com deficiência vítimas de violência sexual, os dados do Sistema de Informações de Agravos de Notificações entre 2009 e 2019, conforme ilustrado no gráfico a seguir, nos permitem inferir que a maioria dessas vítimas são crianças e adolescentes. A violência sexual, dessa forma, é uma questão de saúde pública que afeta de maneira mais intensa mulheres, pessoas com deficiência intelectual e adolescentes, ocasionando, por exemplo, dificuldades na gestão da vida sexual e afetiva devido aos traumas e uma série de transtornos físicos e emocionais. Essas informações não devem se restringir a compêndios e relatórios estatísticos, mas necessitam ser fonte de inspiração para a formulação de políticas públicas – alinhadas às particularidades dos grupos mais vulneráveis - que se traduzam em estratégias eficazes de combate à violência sexual.



Os dados apresentados revelam que as tentativas de reprimir a sexualidade de pessoas com deficiência intelectual os tornam vulneráveis a casos de abuso sexual. Ao

nega-lhe o acesso à educação em sexualidades ou restringir informações sobre as expressões eróticas do corpo, contribui-se para a materialização de atos violentos, uma vez que esses indivíduos permanecem alheios à realidade que os envolvem e às dinâmicas que compõem as expressões da sexualidade e do afeto.

Assim sendo, essas informações estatísticas apresentadas não podem ser analisadas como um problema de ordem individual limitado à deficiência, mas sim como o reflexo de uma sociedade que deliberadamente nega o direito ao exercício sadio e prazeroso da sexualidade a um grupo de pessoas, ao mesmo tempo em que potencializa ações de abusadores que agem na certeza de que os violentados não efetuarão denúncia devido ao lugar marginal que ocupam no meio.

A vulnerabilidade sexual enfrentada por pessoas com deficiência intelectual se relaciona diretamente ao descrédito social, em que o meio as coloca como ingênuos para aprender sobre ações direcionadas ao seu corpo e incapazes de mobilizar ações de proteção contra atos violentos. A isto se soma a vivência de processos educacionais empobrecidos que pouco concorrem para que os indivíduos dominem as regras sociais envolvidas no exercício da sexualidade, conheçam as potencialidades eróticas de seus corpos, e desenvolvam análises críticas da realidade e das ações a eles direcionadas, especialmente aquelas que envolvem aspectos sexuais.

Essas questões, indubitavelmente, se colocam como uma problemática educacional, pois uma das estratégias para a prevenção à violência sexual envolve educar para a sexualidades, com a finalidade de que os sujeitos adquiram conhecimentos para identificar atos de violência e mobilizar estratégias e redes de proteções. Incluir nos conteúdos escolares temáticas que englobem a sexualidade para além da dimensão anatômica e descritiva proporciona desenvolver competência para uma conduta de vida sexual saudável com vivências gratificantes.

Assim, educar para a sexualidade sujeitos com deficiência intelectual é um imperativo para a transformação da realidade brasileira marcada pela constância da violência sexual. Devido a isso, urge que esses indivíduos saibam identificar sinais de abuso sexual, assim como agir para prevenção, identificação e denúncia dos envolvidos. Permitir que essas pessoas acessem de forma inclusiva o conteúdo humano elaborado sobre sexualidade e as diversas questões que a perpassam é prover que ações autônomas sejam tomadas em relação aos seus corpos e prazeres. Apenas pela emancipação dos corpos com deficiência das amarras sociais que os despotencializam e anulam será possível que esses sujeitos agenciam suas possibilidades afetivas e sexuais.

A violência sexual direcionada a pessoas com deficiência parece ser um fenômeno abrangente que extrapola as fronteiras brasileiras. Estudos realizados nos Estados Unidos, como os de Mertens *et al.* (2012) e Strickler (2001), indicam que, neste contexto, indivíduos com deficiência são mais suscetíveis ao abuso sexual em comparação com a população em geral, sendo que o agressor, geralmente, é alguém do convívio próximo da vítima. Embora ainda não haja dados específicos sobre o perfil do abusador sexual de pessoas com deficiência no Brasil, os indicadores apresentados no Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2002) nos levam a crer que ele é alguém conhecido da vítima. No caso de violência sexual infantil, por exemplo, 82,5% dos episódios são cometidos por pessoas familiares ao alvo da agressão, sendo que 40,8% eram pais ou padrastos; 37,2% irmãos, primos ou outro parente e 8,7% avós.

O trabalho de Mertens *et al.* (2012) ressalta que a vulnerabilidade de pessoas com deficiência à violência sexual é resultado de múltiplos fatores. Em primeiro lugar, a falta de acesso à educação em sexualidades e o desconhecimento das normas que regem as relações sociais sexualizadas dificultam a identificação dos sinais de abuso. Além disso, a narrativa das vítimas é frequentemente desacreditada pelo seu entorno, que a considerada fantasiosa ou sem validade. Por fim, a intimidação e dependência são obstáculos para a denúncia, já que o agressor geralmente compõe o círculo de relacionamentos da vítima e sendo alguém que presta relativa assistência.

A relação de submissão entre a vítima e o agressor é algo que requer problematizações mais profundas, especialmente nos casos que envolvem adolescentes com deficiência intelectual. A fase da adolescência, aliada à deficiência, coloca os indivíduos em uma situação de maior dependência (emocional e financeira) das figuras sociais que deveriam prover o cuidado e a segurança, porém, contraditoriamente, em sua maioria, esses são aqueles que impetram os abusos. Evidências indicam (BRASIL, 2022) que 76,5% dos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes ocorrem no ambiente doméstico.

Para a superação deste contexto, a inclusão e o acesso aos contextos sociais mais amplos se colocam como pilares indispensáveis para uma vida digna e segura. A escola, por sua vez, é peça fundamental para o enfrentamento à violência sexual, tanto por sua condição de instituição social incumbida da disseminação e apropriação do saber científico e relacional, como por sua capacidade de emancipar o indivíduo do ambiente familiar, conferindo-lhe uma visão alargada e crítica de mundo.

Nesse percurso, embora de maneira ainda incipiente, emerge a temática da sexualidade de pessoas com deficiência como uma discussão urgente na perspectiva de garantia de direitos. Os mitos arraigados na coletividade acerca da sexualidade de pessoas com deficiência intelectual, forjados por uma sociedade que valoriza a produtividade e se concentra nas limitações, estão aos poucos sendo desconstruídos, abrindo espaços para o estabelecimento da noção da pluralidade de performances e expressões sexuais.

Expressar-se sexualmente e tomar decisões sobre seus corpos, incluindo aquelas que envolvem reprodução, são bandeiras dos movimentos sociais que anseiam pelo estabelecimento de políticas públicas que se distanciam da compaixão e assistencialismo e se direcionam aos princípios dos direitos humanos e cidadania. Nesse cenário, pessoas com deficiência passam a atribuir novos significados aos discursos que, até então, suas sexualidades e corpos como disformes e incompletos. A tentativa é romper com uma concepção de deficiência incapacitante, na qual o corpo é percebido como restritivo, inerte e sem expressão, e abre-se espaços para a compreensão de um corpo dotado de outras possibilidades e potencialidades, capaz de expressar sexualidades e afetos de maneira plural.

Apesar dessas defesas, conforme apontamos em Abreu e Pederiva (2022), a escola não assume enquanto uma responsabilidade promover a formação em sexualidades dos estudantes com deficiência intelectual. As raras iniciativas de inclusão de temáticas que abordem a vivência sexual, erótica e afetiva carecem de fundamentos e princípios epistemológicos que se vinculem ao entendimento de que a deficiência não anula o desenvolvimento e que a sexualidade não se limita às dimensões preventivas e anatômicas. É imprescindível estabelecer bases de uma educação em sexualidades de adolescentes com deficiência intelectual assentada em princípios revolucionários, que se alinhe a um projeto de emancipação individual e social, visando a construção de uma sociedade livre de noções capacitistas e de noções restritivas para a expressão das sexualidades. Para nós, isso só será possível com a superação do capitalismo e pelo alinhamento da educação em sexualidades aos princípios da Teoria Histórico-Cultural. Pelas sendas vigotskianas é possível estabelecer uma educação em sexualidades: a) integrada à vida material e concreta dos indivíduos; b) afastada da precarização da vida que marginaliza e empobrece o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência; c) desvinculada de concepções naturalizantes e reducionistas sobre corpo, afeto, sexualidade e erotismo e d) atenta às peculiaridades desenvolvimentais (compensação e emergência do pensamento por conceitos) que atravessam a deficiência e a adolescência.

5.4. Por uma educação em sexualidade de adolescentes com deficiência intelectual de base Histórico-Cultural

Na contemporaneidade, as temáticas relacionadas à sexualidade ocupam um espaço central nas discussões cotidianas e políticas. Tanto no âmbito acadêmico quando nos demais contextos do dia a dia, a análise desses assuntos está em pauta e tende a gerar polarizações, a depender do grupo político-religioso que examina a problemática.

Por um lado, observamos movimentos alinhados aos direitos humanos que defendem a liberdade de expressão dos corpos e a legitimação das relações afetivas e sexuais que desafiam as fronteiras consideradas convencionais. Pertencem também a esse grupo aqueles que advogam que a sexualidade e suas variadas formas de expressão precisam ser tematizadas dentro do currículo escolar, com o objetivo de os sujeitos significarem culturalmente as manifestações dos seus corpos tornando-se, assim, instruídos sexualmente para atuarem na vida de forma mais autônoma e prazerosa.

Por outro lado, existem organizações fundamentalistas alinhadas a discursos religiosos pouco inclusivos, que defendem o binarismo de gênero e naturalizam atitudes intolerantes e discriminatórias em relação àqueles que não se identificam dentro das fronteiras rigidamente definidas pela heterogeneidade compulsória e da cisgeneridade. Preconizam que a sexualidade é da ordem do privado e do biológico, por isso, deve ser assunto exclusivo da família, que necessita orientar sua expressão para os dogmas de fé vinculados ao sexo reprodutivo.

Discorrer sobre sexualidade e gênero e organizá-los enquanto conceitos científicos é algo relativamente novo na história da humanidade. As primeiras iniciativas de grande porte no Ocidente remetem-se ao Movimento Feminista, que se empenhou em denunciar as relações de poder assimétricas as quais as mulheres são submetidas para a manutenção do patriarcado. A supremacia masculina e a subordinação feminina foram denunciadas como vinculadas a um projeto de sociedade excludente que tem como princípio estruturante a dominação e exclusão de determinados corpos.

Com o despontar dessas contatações, fortemente impregnadas pelos discursos dos movimentos sociais do século XX, os estudos universitários, principalmente os vinculados às ciências humanas, debruçaram-se em problematizar e analisar as relações sociais marcadas pela hierarquização do masculino em detrimento do feminino. Nessa cinesia universitário-popular cunha-se o conceito de gênero como uma construção

cultural sobre os corpos não vinculada de forma linear, definitiva e direta ao sexo biológico.

O que se coloca em questão é que as representações culturais sobre as características biológicas é que produzem as desigualdades e violências. Falar em sexualidade e gênero, portanto, é entendê-los como da ordem das relações sociais. É compreender que as formas como lidamos com nossos corpos e sentimentos são circunscritos na cultura e não guiados exclusivamente por determinações biológico-anatômicas. É conceber que as relações que subjagam, excluem e violentam são construídas no e pelo discurso de uma época e, por serem dessa ordem, não tem caráter perpétuo ou natural. Assumir as premissas da Teoria Histórico-Cultural impulsiona a desnaturalizar as relações sociais que engendram exclusões, a partir da premissa de que somos seres produzidos e produtores nos e dos processos históricos. Nesse ínterim, opressões das mais diversas ordens não são inatas e nem metafísicas, mas se originam no terreno da cultura, sendo constructos sociais passíveis de mudanças.

Esses princípios teóricos nos permitem defender que identidades sexuais e de gênero estão inter-relacionadas e são sempre construídas, caracterizando-se em formatos instáveis e sendo passíveis de transformações ao longo do desenvolvimento humano: as pessoas não são um eterno *continuum*, com identidades fixas, mas constroem-se nas relações travadas no ambiente cultural.

Portanto, assumir a biologia como destino, como defendem algumas interpretações, é negar a condição básica de que os humanos são seres criadores (de seus corpos, expressões, subjetividades) e não apenas reprodutores daquilo que lhe é dado ao nascer. Afinal, não somos máquinas programadas pelo código genético, mas artífices de nós mesmos por possuímos a capacidade de pensar e agir sobre a realidade, ao mesmo ponto, que pensamos e agimos sobre nós mesmos. O que argumentamos é que corpos – todos eles - podem performar gêneros e sexualidades de forma diversa, autoral e livre do julgo biológico. A ideia de permanência e unidade identitária encontra-se frequentemente presa a uma visão inata, natural, biológica e hereditária sobre a sexualidade e o gênero — descontextualizada, portanto, dos parâmetros culturais, políticos e históricos.

Construir saberes científicos a partir dessas inspirações é nutrir a esperança de que um outro modo de socialização é possível e necessário. É estabelecer estratégias de resistência, por meio da ciência e dos movimentos sociais, para que os sujeitos tenham a liberdade de expressar suas identidades e existências de maneiras autênticas. Assim,

defendemos que a diversidade – as múltiplas formas de performarmos nossos corpos, afetos e sexualidade – deve ser celebrada como marca constitutiva do humano.

A herança científica de Vigotski se mostra bastante potente para o estabelecimento de uma educação em sexualidades para adolescentes com deficiência intelectual, pois buscou entender as bases psicológicas que compõem a essência do humano. Indo no contrafluxo de sua época, retira os indivíduos do cativeiro biológico ao defender que nos constituímos a partir das interações sociais, no encontro alteritário com o outro, com o diverso. Em um momento histórico marcado por guerras e aniquilamento de determinados grupos sociais, Vigotski defende que: “através dos outros constituímos-nos” (2000, p. 24). Esse princípio fundante de sua teoria reposiciona formas de socialização pautadas na exclusão e conclama a um fazer ético-político para com o outro – o entendendo como primordial para a nossa constituição. Dentro desses pressupostos, o outro, por mais diverso que seja, por mais destoante de mim que seja, é percebido como necessário e como parte daquilo que sou.

A escolha de Vigotski como base para propor fundamentos de educação em sexualidades, pode gerar certa estranheza, uma vez que os estudos contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural, em maioria, não se apropriam da categoria sexualidade como relevante para se discutir os processos de humanização. No entanto, essa tese busca tencionar essas questões na medida em que busca instaurar vias necessárias e urgentes dentro do fazer epistemológico da Teoria. Afinal, era do interesse de Vigotski entender como a sexualidade “deixa de ser um instinto animal e se transforma em sentimento humano. (VIGOTSKI, 2003, p. 95).

Vigotski também se mostra um teórico vanguardista no campo das discussões que envolvem a sexualidade e a educação. Em livro escrito entre 1921 e 1924 (VIGOTSKI, 2003) para professores esse problema é analisado com contornos de modernidade. O autor denuncia que a falsa moral burguesa retirou a educação em sexualidade da escola, a colocando como algo impuro e reprovável: “essa ignorância do problema fez com que se lutasse contra todas as manifestações do sentimento sexual” (p. 95). Mesmo passados quase 100 anos dessas ponderações de Vigotski, no Brasil contemporâneo elas ainda são atuais, pois a extrema-direita tenta imputar um discurso de pânico moral quando professoras e professores buscam fomentar na escola debates que envolvam gênero e sexualidade.

O que se observa é que, no contexto do modo de produção capitalista, a sexualidade é estruturada através da opressão e do domínio dos corpos, refletindo as das

bases que alicerçam o trabalho alienado. Assim como apregoado pela Teoria Histórico-Cultural, que destaca a relação entre a realidade concreta e a constituição da consciência, as relações que balizam o capitalismo vão organizar as formas como se expressam sexualidades, gêneros, enfim, as subjetividades. Sobre isso, Engels (2020) afirma: “Hoje em dia é o homem, que na maioria dos casos, tem de ser o suporte, o sustento da família, pelo menos nas classes possuidoras, e isso lhe dá uma posição de dominador que não precisa de nenhum privilégio legal específico. Na família, o homem é o burguês e a mulher representa o proletário” (p. 98).

A sociabilidade burguesa, portanto, é construída sobre a desigualdade, onde relações de poder assimétricas subjagam certos corpos em prol da acumulação e perpetuação do capital. A citação de Engels nos permite avançar e apontar que, além do controle exercido sobre o corpo feminino, o capitalismo forja estratégias de controle sobre todos os corpos considerados vulneráveis ou marginalizados. Esse domínio vai para além do que foi trazido por Engels, pois na contemporaneidade não se esgota no corpo da mulher, mas expande-se para corpos com deficiência, corpos negros, corpos transexuais etc., e avança para além do gênero ao impor padrões de sexualidade alinhados à manutenção da ordem econômica.

Dessa forma, é fundamental reconhecer que o capitalismo e o discurso neoliberal a ele subjacente influenciam e regulam as expressões de gênero e sexualidade, reforçando desigualdades ao fomentar a hierarquização dos corpos. A luta pela expressão livre e diversa da sexualidade causa fissuras no sistema capitalista, pois requer o enfrentamento às suas estruturas de dominação e anseia a construção de uma nova socialidade calcada na solidariedade e emancipação.

Kollontai (2005) assevera que “neste mundo novo, a forma reconhecida, normal e desejada das relações entre os sexos estará fundamentada puramente na atração sadia, livre e natural (sem perversões, nem excessos) dos sexos; as relações sexuais dos homens na nova sociedade estarão determinadas pelo novo amor (p. 130). Por esses princípios revolucionários, a “tarefa da ideologia proletária não é, pois, separar das suas relações sociais o amor, mas dar-lhe um novo colorido. Ou seja, visa desenvolver o sentimento do amor entre os sexos, baseado na mais nova e poderosa força: a solidariedade fraterna” (KOLLONTAI, 2005, p.132-133).

É a partir dessa perspectiva crítica em relação ao capitalismo e com o objetivo que superá-lo que Vigotski aborda a sexualidade. Essa temática se faz presente em suas produções, como em Fundamentos de Defectologia (VIGOTSI, 1997), em que discute a

escola separada por gêneros, em *Pedagogia do Adolescente* (VIGOTSKI, 2012), em que analisa as transformações sociais e psicológicas decorrentes da maturação sexual, ou ainda, em *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 2003) quando vincula a sexualidade a educação e critica o tratamento da temática na escola burguesa. Nesta obra o autor coloca a sexualidade como um problema educacional que precisava ser enfrentado pelo governo soviético.

Nesse sentido, a obra tem uma natureza ideológica, pois se alinha aos objetivos educacionais dos primeiros anos da revolução socialista. Seu propósito foi formar professores capacitados para estabelecer os princípios de uma escola única, gratuita e obrigatória, capaz de garantir o acesso universal ao conhecimento sistematizado e acumulado pela humanidade e livre dos valores morais burgueses – “toda herança corrupta do modo de vida anterior, da moral burguesa, deve ser definitivamente varrida da escola” (VIGOTSKI, 2003, p. 211).

Apesar de ser uma obra em que os princípios da Teoria Histórico-Cultural aparecem de forma embrionária, pois Vigotski flerta com a Teoria dos Reflexos Condicionados¹⁴⁹, a consideramos disruptiva, uma vez que coloca a questão pedagógica no centro da psicologia revolucionária que se desejava fundar: “o processo de educação, o conhecimento dos fundamentos gerais da psicologia ajuda, naturalmente, a realizar essa tarefa de forma científica” (VIGOTSKI, 2003, p. 15). Nesta obra a sexualidade é classificada como um instinto, ou seja, uma forma mais complexa do comportamento ligado inicialmente às questões biológicas e hereditárias.

A análise mais tradicional advoga que esses comportamentos são automáticos, guiados exclusivamente por padrões genéticos inatos e automáticos vinculados, por exemplo, as necessidades básicas de sobrevivência e reprodução. Vigotski reposiciona a questão e estabelece que no humano os instintos assumem contornos específicos, não sendo mais guiados exclusivamente por critérios biológicos, mas são circunscritos pela relação dialética entre natureza-cultura – que apesar de serem constructos diferentes, mantêm interdependência na constituição da história humana. Em publicações posteriores (VIGOTSKI, 2019), o autor avança ao defender que no humano não existe apenas o

¹⁴⁹ *Psicologia Pedagógica* é uma das primeiras obras de Vigotski, escrita por um jovem de 27 anos. Nela percebe-se lampejos do que viria a ser a Teoria Histórico-Cultural, porém, as condições objetivas de vida do autor – recém-formado, principiante professor em uma província no interior do país (Gomel) – não permitiram grandes afastamentos do que se considerava como a ciência psicológica de base marxistas, especialmente, a reflexologia de Bekhterev e a reactologia de Kornílov. Em trabalhos posteriores, quando Vigotski assume o posto de professor da Universidade de Moscou, percebe-se o afastamento da Teoria dos Reflexos Condicionados e a gênese de uma psicologia genuinamente marxista – Teoria Histórico-Cultural.

instinto biológico, mas também “o instinto social, da vontade para a vida social” (p. 79). Isso significa que pertencer a um meio social é tão importante quanto saciar os instintos mais básicos atrelados à sobrevivência física. É interessante esse princípio vigotskiano em classificar os instintos enquanto biológicos e sociais – aqueles vinculados à manutenção da vida e esses como possibilidade de existência social. Apesar de pertencerem a raízes distintas, ambos, ao se entrecruzarem, viabilizam a existência, sendo assim o indivíduo apresenta “à necessidade de viver em um meio histórico e social e reconstruir todas as funções orgânicas de acordo com a exigências apresentadas por esse meio” (VIGOTSKI, 2006, p. 03).

Ao classificar a sexualidade como um instinto, Vigotski reconhece que se trata de comportamentos ligados a aspectos biológicos que são influenciados e determinados por questões culturais e histórias. A sexualidade, portanto, é atravessada pela experiência acumulada pela história cultural da humanidade, que coloca o comportamento sexual dentro de padrões e regras estabelecidas socialmente: “ao contrário dos animais, no ser humano existe um a história, e essa experiência histórica, essa herança não-física, essa herança social, é o que o distingue do animal” (VIGOTSKI, 2003, p. 62). Em suma, a vivência da sexualidade não é transmitida mediante herança biológica, mas aprendida socialmente.

O processo educacional assume importância fundamental na transformação do instinto em comportamento social, uma vez que “educar significa estabelecer novas reações, elaborar novas formas de conduta” (VIGOTSKI, 2003, p. 76). Porém, no campo da sexualidade, tradicionalmente, a escola tem se furtado a educar para o comportamento sexual historicizado e culturalmente referenciado, estabelecendo como foco apenas a análise descritiva e funcional da reprodução humana, como uma estratégia de controle dos corpos. Da mesma forma que no Brasil atual, a escola czarista, por essência burguesa, excluía as questões que envolviam sexualidade do contexto pedagógico e imputava uma luta “contra todas as manifestações do sentimento sexual e declarava que todo esse campo era sujo e ruim” (VIGOTSKI, 2003, p. 93).

Ao colocar essa “magnífica força do corpo humano” (p. 93) na clandestinidade, a educação em sexualidade foi gerida por “criados e colegas corruptos” (p. 94) que ao invés de instruir para a sexualidade plena, criou “anormalidades sexuais que tão tragicamente cortaram as próprias raízes da vida e encontraram guarida na escola” (p. 94). O descrito por Vigotski muito se assemelha ao vivenciado no Brasil nas duas últimas décadas no que tange às questões que envolvem gênero e sexualidade.

Com a ascensão do discurso conservador-religioso no campo político-partidário, instaurou-se uma ofensiva contra as práticas pedagógicas voltadas à educação em sexualidade no sentido de apagar esses conteúdos dos currículos oficiais. Como se analisasse o Brasil cristão-conservador, Vigotski (2003) assevera: “a eliminação da educação sexual do sistema comum de influências educativas, a total anulação desse âmbito vital na juventude e a mera proibição burocrática imposta a essas questões é a pior de todas as saídas (p. 94).

Vigotski se distancia da interpretação religiosa, associada à pureza e angelicalidade, e se aproxima dos debates enveredados pela psicanálise freudiana¹⁵⁰ ao afirmar que a sexualidade compõe os sujeitos desde o nascimento.

Ao defender que suas manifestações assumem contornos específicos ao longo da ontogênese, sendo, portanto, processual, ele argumenta que “seria totalmente inadmissível supor que um sistema tão importante como o sexual pudesse existir de forma absolutamente independente de todo o resto e manifestar-se de repente a certa idade¹⁵¹ (p. 94). Percebe-se que o autor retira a sexualidade de uma abordagem metafísica-individualista e a coloca como uma manifestação material-objetiva entrelaçada às condições efetivas de desenvolvimento. Na análise tradicional a sexualidade é uma característica abstrata que reside no indivíduo de forma embrionária que se exterioriza com robustez apenas na adolescência.

O foco encontra-se apenas na aparência do fenômeno, no fenótipo da sexualidade, que a reduz a genitalidade capacitada para a reprodução. Em crítica a essas vertentes, Vigotski defende que o desenvolvimento não é um processo automático que se orienta apenas pela cronologia fisiológica. Isto posto, nos permite afirmar que a sexualidade se desenvolve como uma unidade hereditariedade-meio, em que orgânico e cultural se imbricam desde a fase gestacional. “O desenvolvimento sexual ocorre desde o primeiro

¹⁵⁰ As discussões travadas por Vigotski em *Psicologia Pedagógica sobre a sexualidade* são envoltas em inspiração psicanalítica. Em *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, escrita em 1905, Freud coloca a sexualidade como central para a constituição psicológica humana e a institui para além da genitalidade e reprodução. A analisa não mais como instinto, como fazia a psicologia tradicional, mas como pulsão – impulsos psíquicos sexualizados que se manifestam através da libido. Avança ao defender a existência de uma sexualidade infantil vinculada ao prazer na zona erógena “Na realidade, o recém-nascido já vem ao mundo com sua sexualidade, sendo seu desenvolvimento na lactância e na primeira infância acompanhado de sensações sexuais” (FREUD, 1989b, p.139).

¹⁵¹ Essa defesa de Vigotski muito se assemelha à de Freud: “Faz parte da opinião popular sobre a pulsão sexual que ela está ausente na infância e só desperta no período da vida designado puberdade. Mas esse não é apenas um erro qualquer, e sim um equívoco de graves consequências, pois é o principal culpado de nossa ignorância de hoje sobre as condições básicas da vida sexual (FREUD, 1989a, p. 162).

dia de desenvolvimento da criança, desde o período intrauterino, até o último dia da vida madura” (VIGOTSKI, 2001, p.104).

Nesses termos, o objetivo de uma educação em sexualidades inspirada pela Teoria Histórico-cultural é humanizar o instinto sexual ao culturalizá-lo: “como objeto da educação, o instinto sexual exige adaptações à estrutura social da vida”. (VIGOTSKI, 2001, p. 95). A conversão do instinto biológico para a sexualidade cultural não se efetiva pela anulação/repressão das tendências orgânicas, mas por uma paulatina trajetória de apropriação da experiência humana em que “a transformação do material natural em forma histórica é sempre um processo de mudança complexa do próprio tipo de desenvolvimento e não uma transição orgânica” (VYGOTSKI, 2012, p. 310).

Essas defesas encontram seus fundamentos em Marx (2004), quando defende que os atributos biológicos se humanizam a partir da apropriação do patrimônio cultural, resultando na reconfiguração de sua ação a partir das demandas culturais: “É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido se torna musical, que o olho percebe a beleza da forma” (p. 110). Assim sendo, as propriedades do corpo humano vão além da sua configuração biológica, fruto da herança genética, tornando-se elementos sociais e assumindo características e funções que são culturais - produto do desenvolvimento histórico e metódico da humanidade.

“os sentidos tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas. Pois não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), em uma palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de seu objeto, mediante a natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias” (MARX, 2004, p. 112).

Por essas vias, podemos afirmar que esses princípios marxianos também regem a sexualidade, a qual não pode ser compreendida como um mero atributo natural da espécie, mas como uma conquista social criada artificialmente a partir das relações sociais e que se atualiza constantemente por meio de determinantes históricos e culturais. A sexualidade reflete e refrata a complexidade das relações sociais e as transformações históricas da humanidade.

Por possuir essas características, o exercício da sexualidade é da ordem da aprendizagem e, portanto, responsabilidade das instituições sociais educacionais: “aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se

desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente” (VYGOTSKY, 2015, p. 40). Nesses termos, “a educação sempre implica mudanças. Se não houvesse nada a modificar, não haveria nada a ser educado”. (VIGOTSKI, 2003, p. 119).

O que a Teoria Histórico-Cultural (LURIA, 1991, LEONTIEV, 2005, VIGOTSKI, 2009) argumenta é que o comportamento instintivo é automático e determinado, não requer aprendizagem, uma vez que é orientado por estímulos inconscientes que resultam em uma conduta idêntica para todos os membros de uma mesma espécie. “Razão por que o instinto é “cego”, não leva em linha de conta as particularidades das condições exteriores de vida de dado animal e não pode modificar-se a não ser no decurso da lenta evolução biológica” (LEONTIEV, 1978, p. 10).

A apropriação pelo indivíduo de ações sexualizadas especificamente humanas insere-se como um processo que só é “possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 1978, p. 291). A conquista das aptidões exclusivas do humano se materializa nas relações que o indivíduo estabelece com o meio circundante através dos vínculos sociais com outros sujeitos, “pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação” (p. 290). Em síntese:

“A principal característica do processo de apropriação ou de “aquisição” que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas, é nisto que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o resultado de uma adaptação individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana” (LEONTIEV, 1978, p. 288).

Assim, o horizonte da educação em sexualidades de inspiração histórico-cultural requer ensinar o indivíduo a dominar a própria conduta, a tomar consciência dos instintos e empregá-los voluntariamente. Demanda a retirada do sujeito do reino das necessidades e fazê-lo ascender ao reino da liberdade em que “colocará inevitavelmente a questão do domínio de nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos” (VIGOTSKI, 1996, p. 417). O indivíduo, a partir da apropriação da cultura e conseqüente complexificação do psiquismo, adquire a capacidade de gerir suas ações de modo intencional ao desenvolver a voluntariedade: “a vontade refere-se a que, em certas condições, o homem converte a ação determinada, causal, condicionada, em ação livre” (VIGOTSKI, 1999B, p. 140).

Para exemplificar essa questão no que se refere à sexualidade, Vigotski recorre a famosa obra de Shakespeare. Romeu e Julieta, na qual os jovens apaixonados decidem

voluntariamente pela morte. A tragédia ambientada na Itália narra a paixão proibida, devido às rivalidades familiares, de Romeo Montecchio e Julieta Capuleto. Os jovens decidem romper com o antagonismo entre os clãs unindo-se clandestinamente em matrimônio. No entanto, uma série de infortúnios leva a um desfecho catastrófico: Romeu, ao erroneamente acreditar que Julieta está morta, opta por tirar a própria vida – “o meu amor! Honesto boticário, rápida é a droga. E assim, com um beijo, eu morro” (SHAKESPEARE, 2016, p. 156). Julieta, ao encontrar o amado sem vida, decide se apunhalar – “Ah, lâmina feliz! Enferruja em meu peito, pra que eu morra!” (SHAKESPEARE, 2016, p. 159)

“Romeu e Julieta não puderam sobreviver um sem o outro, apesar de, em Veneza, haver muitas moças e rapazes belos que podiam ser seus esposos. Mas Romeu precisava apenas de Julieta, e ela só queria seu Romeu. No mundo dos animais esse fato seria inconcebível e a partir daí é que começa o humano no instinto sexual” (VIGOTSKI, 2003, p. 236).

A humanização da experiência sexual principia com o domínio consciente da conduta. No caso de Romeu e Julieta, pode-se notar que “a força de uma paixão ou de um afeto pode superar as outras ações do homem, ou sua potência, de tal maneira que este afeto permanece, obstinadamente, nele fixado” (SPINOZA, 2015, p. 263). A decisão consciente dos jovens amantes os impulsiona a tomar decisões sobre seus corpos que entram em contradição com os motivos biológicos que regem a preservação da vida e a manutenção da espécie, diminuindo assim a potência de viver.

Para Luria (1991), o primeiro traço que distingue os seres humanos dos demais animais é que a atividade consciente daqueles não está obrigatoriamente ligada a motivos biológicos, pois é regida por necessidades intelectuais e fundamentada na liberdade. Ao longo do progresso metódico da humanidade, os indivíduos alcançaram a independência do comportamento em relação aos motivos biológicos: “a atividade consciente do homem, além de não se sujeitar às influências e necessidades biológicas, ainda entra em conflito com elas e chega inclusive a reprimi-las (LURIA, 1991, p. 92).

A cultura, por essas premissas, incorpora ao comportamento sexual humano o componente de eletividade por critérios para além dos reprodutivos. Os seres humanos tornam-se capazes de direcionar seus afetos e desejos eróticos para indivíduos específicos: “A partir do momento em que esse instinto se orienta para uma pessoa determinada e parece se extinguir com relação a todas as restantes, deixa de ser um instinto animal e se transforma em sentimento humano” (VIGOTSKI, 2003, p. 195). Essa

proposição de Vigotski de vincular a sexualidade a um sentimento humano nos remete, inevitavelmente, as defesas de Spinoza – base pela qual o bielorusso estabelece suas teorizações sobre emoções: “acreditamos que a teoria spinoziana das paixões pode apresentar um verdadeiro interesse histórico para a psicologia contemporânea (...) auxiliará a psicologia moderna no que é mais fundamental e essencial, a formação de uma ideia do homem que nos sirva como modelo da natureza humana (VIGOTSKI, 2004, p. 59).

Ao trazer as emoções para o centro da psicologia e estabelecê-las como um elemento importante no processo humanizador da sexualidade, Vigotski explica que “as emoções são, precisamente, o organizador interno de nossas reações; que coloca em tensão, excita, estimula ou freia todas as reações. Portanto, a emoção conserva o papel de organizador interno de nosso comportamento” (VIGOTSKI, 2003, p. 119). Portanto, no campo da sexualidade as emoções agem de forma a controlar o comportamento e guiá-lo pelas sendas historicamente construídas das expressões humanas: “esse amor ensina a limitar o instinto e a orientá-lo em uma só direção” (VIGOTSKI, 2011).

O que temos apresentado até então é que a Teoria Histórico-Cultural oferece inspirações para a composição de uma educação em sexualidades vinculada à materialidade da vida e a serviço da emancipação dos sujeitos por meio do livre controle da conduta. Mapeamos as leis gerais que regem o funcionamento psicológico das expressões sexuais e apontamos que as formas como os sujeitos se relacionam sexualmente são circunscritas na história – individual e coletiva – e na cultura. Dessa forma, os seres humanos criam artificialmente comportamentos sexuais que não são atrelados aos motivos biológicos estritamente relacionados à reprodução.

Esses comportamentos são aprendidos e os conhecimentos acumulados sobre a sexualidade – em seus aspectos científicos e relacionais – necessitam ser transmitidos de forma sistemática através da educação em sexualidades. Afinal, é através do ato educativo que o indivíduo se apropria da humanidade, produto histórico e coletivo das relações entre os seres humanos. O aspecto que diferencia de maneira radical a atividade sexual consciente dos humanos do comportamento reprodutor dos demais animais está relacionado ao fato de que a maior parte dos saberes e competências relacionadas à sexualidade não advém de uma herança genética, mas são adquiridos por meio da apropriação da experiência histórico-social: “a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a

humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem” (LURIA, 1991, p. 73).

Por coerência epistemológica, primeiramente mapeamos as leis gerais que governam o desenvolvimento da sexualidade, por entendê-las como universais e aplicáveis a todos os seres-humanos. Somente a partir desse quadro é possível traçar as peculiaridades que compõem a sexualidade de adolescentes com deficiência intelectual. Esse caminho foi feito a partir da defesa de Vigotski (2019), quando estabelece que “a premissa geral da qual parto e que, parece-me, deve constituir a base do estudo científico do desenvolvimento do atraso mental é a ideia da unidade das leis que regem o desenvolvimento da criança normal e da criança com atraso mental” (p. 181).

Alicerçados na literatura sobre adolescência (VIGOTSKI, 2012b) e deficiência (VYGOTSKI, 1997, VIGOTSKI, 2019) e na análise crítica da construção do conhecimento nacional sobre educação em sexualidade de pessoas com deficiência intelectual (ABREU E PEDERIVA, 2022) conseguimos estabelecer que adolescentes com deficiência intelectual seguem as mesmas leis gerais para o desenvolvimento da sexualidade, porém, devido à adolescência e à deficiência, os caminhos percorridos apresentam duas peculiaridades que precisam ser colocadas em perspectiva para a materialização de uma educação em sexualidades que impulse a aprendizagem e proporcione desenvolvimento: a ascensão ao pensamento por conceitos, particularidade própria da adolescência, e os mecanismos para a formação da compensação atrelados à deficiência intelectual.

A adolescência na Teoria Histórico-Cultural é analisada para além da fisiologia ou das transformações biológicas que culminam nas características sexuais secundárias. Essas questões não são ignoradas, mas examinadas como um fenômeno que envolve tanto aspectos biológicos quanto sociais em uma unidade dialética: “o amadurecimento sexual ocorre simultaneamente ao amadurecimento social da personalidade” (VIGOTSKY, 2012, p. 36).

Vigotski, ao romper com o dualismo cartesiano, traz para o âmago da psicologia a concepção de que o desenvolvimento se concretiza como uma totalidade: “é necessário compreender que a consciência não é composta pela soma do desenvolvimento de funções isoladas, mas, pelo contrário, cada função individual se desenvolve em dependência do desenvolvimento da consciência como uma totalidade” (VIGOTSKI, 1987, p. 193). O foco do estudo da adolescência por essas inspirações é desfragmentar o sujeito, ao desvelar sua situação social de desenvolvimento – revelar as especificidades do meio que

se modifica com a emergência da maturação sexual e reposiciona o sujeito na estrutura das relações sociais. Essa transformação, que coloca os sujeitos perante novos desafios e em outra rota de exigências sociais, principalmente aqueles voltados para uma maior autonomia na gestão da vida, traz modificações significativas para o psiquismo, afinal o meio “desempenha não o papel de ambiente, mas de fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018, p. 87). Nesse sentido, o meio incita uma transformação psíquica, exigindo que este se intelectualize e opere por meio de conceitos, a fim de atender às demandas de uma atuação mais crítica e autônoma do sujeito em relação a si e ao mundo.

O pensamento por conceitos proporciona algo de qualitativamente novo no psiquismo do adolescente, permitindo-lhe perceber o mundo – em suas relações e objetos – pela essência e não mais pela aparência. Pelos princípios marxianos (MARX, 2018) não existe correspondência imediata entre a aparência e a essência das coisas, sendo fundamental desenvolver uma perspectiva ampliada para se compreender a essência, estrutura e dinâmica do mundo social. Para a Teoria Histórico-Cultural, o acesso à essência das coisas só é possível por meio do pensamento conceitual, que atinge seu ponto máximo de complexificação na adolescência: “só na adolescência a criança chega ao pensamento por conceitos e conclui o terceiro estágio da evolução do seu intelecto (VIGOTSKI, 2001, p. 228). Este forma-se em um paulatino processo de desenvolvimento histórico, à medida em que os indivíduos se apropriam da experiência humana transmitida via processos de aprendizagem.

Neste processo, as formas elementares de pensamento (sincrético e por complexos), à medida que o ciclo desenvolvimental avança e proporciona uma experiência mais profunda com os objetos e com outros humanos, são relegadas a segundo plano. Isso ocorre porque o meio requer do indivíduo uma atuação mais sofisticada, que só é possível pelo emprego dos conceitos. Portanto, o advento ao pensamento por conceitos se vincula as necessidades impostas pelo meio, afinal “tudo que se desenvolve desenvolve-se por necessidade” (VIGOTSKI, 2006, p. 282).

As necessidades não são automáticas nem inatas, mas se vinculam às expectativas sociais que cada cultura institui para determinadas fases do ciclo vital: “a formação dos conceitos surge sempre no processo de solução de algum problema que se coloca para o pensamento do adolescente. Só como resultado da solução desse problema surge o conceito”. (VIGOTSKI, 2001, p. 257). A operação cognitiva por conceitos é o objetivo que deve nortear toda a prática educacional, buscando proporcionar a todos os indivíduos o acesso à forma mais avançada do psiquismo. Porém, essa aquisição só é possível

mediante a qualidade da apropriação dos bens culturais e relacionais que, na maioria das vezes, se restringe a uma classe específica. Para que o capitalismo opere de forma eficiente, não é do seu interesse promover o acesso universal ao pensamento por conceitos, uma vez que só através dele é possível se desvencilhar da alienação ao compreender que as relações nesse sistema estão fundamentadas na exploração e vulnerabilização.

No contexto da deficiência intelectual, as ações direcionadas para esse público costumam ser marcadas pelo empobrecimento das mediações e pela baixa expectativa de ascensão às formas mais complexas do pensamento. Tudo isto coloca o sujeito em uma situação social de desenvolvimento precária, que pouco concorre para a emergência do pensamento por conceitos. Isto impacta significativamente a vida dos indivíduos, pois “o conhecimento, no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte e as diversas esferas da vida cultural só podem ser corretamente assimiladas por conceitos” (VIGOTSKI, p. 64)

As representações presentes nos ambientes sociais que retratam a sexualidade de adolescentes com deficiência intelectual como sendo da ordem do descontrole ou da inexpressão estão relacionadas à falta de acesso as formas mais complexas de desenvolvimento. Essas características não estão intrinsecamente ligadas à deficiência em si, mas são construídas por um meio social que promove exclusões e obstaculariza a incorporação do patrimônio humano.

A educação em sexualidades para esse público requer e assenta-se na inclusão, visando possibilitar a participação dos indivíduos na produção social da vida e propiciar o acesso ao conhecimento historicamente produzido sobre sexualidade humana – em seus aspectos biológicos e relacionais. As manifestações culturalizadas da sexualidade carecem de ser ensinadas, devido ao seu conteúdo historicamente localizado e socialmente referenciado, como conteúdos que buscam humanizar os sujeitos e capacitá-los a desenvolver o pensamento por conceitos. É através deles que os indivíduos serão capazes de entender na essência os nexos que compõem as relações humanas sexualizadas.

“O pensamento em conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade, pois penetra na essência interna dos objetos, uma vez que a natureza dos mesmos não se revela na contemplação direta de um objeto isolado, mas sim nos vínculos e nas relações que se manifestam na dinâmica do objeto, sem seu desenvolvimento vinculado a toda a realidade” (VYGOTSKI, 2012, p. 78).

O exposto até aqui nos permite argumentar que os desafios enfrentados por adolescentes com deficiência intelectual no campo da sexualidade – estupro, alienação dos seus corpos, vulnerabilizações e uma educação em sexualidade biologicista e empobrecida - são construções artificiais criadas pelo meio social. Nessa perspectiva, Vigotski argumenta:

“Onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso” (VIGOTSKI, 2001, p. 172).

Os ensinamentos de Vigotski tencionam os cânones descritos nos compêndios diagnósticos, especialmente aqueles, como o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014). Este, ao caracterizar a deficiência intelectual a reduz aos déficits em capacidades mentais genéricas” de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária (APA, 2014, p. 33).

A descrição não se contenta em apenas narrar os aspectos mais comuns verificados na deficiência intelectual, mas sentencia aquilo que considera que o indivíduo não é capaz de adquirir. No contrafluxo dessas ideias defendemos que o desenvolvimento é uma possibilidade que se efetiva nas interações sociais que coloca em marcha mecanismos compensatórios: “o desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas superiores não está obrigatoriamente relacionado com o atraso mental” (VIGOTSKI, 2019, p. 384). O desenvolvimento frágil das capacidades cognitivas não se encontra exclusivamente vinculado à deficiência.

Não desconsideramos que a deficiência intelectual coloque obstáculos a aquisição das formas mais complexas de pensamento, mas o desenvolvimento, devido ao seu caráter criador, logra outras vias que “dá início a novos processos alternativos de desenvolvimento, onde substitui, superestrutura e equilibra as funções psíquicas (VIGOTSKI, 2019, p. 39). Compete ao meio – fonte de todas as características especificamente humanas - “empurrar a criança em direção à compensação” (VIGOTSKI, 2019, p. 186) para que, através dela, adquira as formas mais avançadas do desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Junto com a liberação dos muitos milhões de seres humanos da opressão, virá a libertação da personalidade humana das correntes que restringem seu desenvolvimento”.
(Vigotski, 1994, p. 112).

A deficiência é uma questão que atravessa ética e politicamente a história da humanidade. Na antiguidade, por exemplo, a alcunha de imperfeição era compreendida de forma difusa a partir de olhares místicos ou funcionais. Na mitologia grega a cegueira do profeta Tirésias, a seu turno, foi atribuída a um castigo divino que o faz atingir à habilidade da adivinhação, conforme descrito em *Édipo Rei* de Sófocles (2021): “Ó Tirésias, tu que compreendes todas as coisas, as lícitas e as ilícitas, as do céu e as da terra, bem sabes, embora privado da luz dos olhos” (p. 73).

Nessa concepção, a deficiência é uma medida de penalização que proporciona ao sujeito desenvolver a contrição e, a partir do pesar profundo, evoluir no domínio de habilidades para além do humano típico. Já em Esparta, cidade-estado marcada pelo militarismo e pela ênfase na desenvoltura física, a deficiência era vista como uma debilidade que fragilizaria os objetivos coletivos e as pessoas que a possuíam eram consideradas estorvos, por isso práticas de extermínio eram aceitas e referendadas pelo discurso oficial. Na Idade Média, fortemente impregnada pelo discurso religioso cristão, a deficiência foi concebida como um castigo sendo aproximada da noção de enfermidade que necessitava da cura divina: “E veio ter com ele muitos povos, que traziam coxos, cegos, mudos, aleijados e outros muitos, e os puseram aos pés de Jesus, e ele os sarou” (MATEUS, 15:31). Nesse período histórico a discriminação e a exclusão são constantes que relegam a pessoas com deficiência aos papéis de mendicância e dependência da caridade e assistência – em especial das ordens religiosas.

As profundas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais angariadas na Idade Moderna, em especial pelo advento do capitalismo, intensificaram as marginalizações e isolamentos de pessoas com deficiência. Na defesa de que o corpo necessitava ser apto para o trabalho nas fábricas, o novo sistema econômico delineou o perfil ideal de trabalhador/sujeito – produtivo, forte, ágil e habilidoso. Esses traços idealizados afastaram os indivíduos com deficiência dos ambientes de trabalho e os apartaram do convívio social e do acesso aos bens culturais, intensificando, assim, a estigmatização vinculada a falsa ideia de não eficiência e inaptidão. No início do século XX, alguns contornos contraditórios delinearam a noção de deficiência no ocidente: 1) o

retorno das práticas de extermínio com chancela científica e governamental na Alemanha Nazista e o 2) entendimento advindo dos estudos de Vigotski, alinhados aos princípios revolucionários, de que a deficiência se trata de um problema social que só seria resolvido a partir da inclusão da pessoa no contexto social.

Apesar do discurso progressista de Vigotski, as suas ideias não ecoaram pela Europa e pelas Américas com vivacidade devido ao abafamento de suas obras no período da ditadura stalinista. Alguns fundamentos defendidos por Vigotski aparecem novamente na esteira da história no fim do século XX, fortemente permeado pela dimensão dos Direitos Humanos, com a manifestação do modelo social da deficiência. Essa abordagem teórico-política defende que a deficiência não se reduz a uma condição individual ou a limitação orgânico-cognitiva, mas se efetiva como uma construção social apoiada em princípios segregadores que restringem participações no meio.

O modelo social, fortalecido pelos discursos de direitos inalienáveis e pelos movimentos de orgulho e libertação das minorias sociais, trouxe fissuras às concepções biomédicas que se reverberam em importantes avanços que trouxeram novas abordagens para os aspectos educacionais, sociais e relacionais. Nesse sentido, as questões que envolvem o corpo de pessoas com deficiências e suas expressões sexuais e afetivas entram na agenda de discussões em busca de um projeto inclusivo que permita aos sujeitos experimentar todas as facetas que compõem a experiência humana.

Ao analisar as produções científicas sobre a sexualidade de pessoas com deficiência intelectual, desde aquelas datadas do final do século XX àquelas dos últimos anos, uma discussão se faz presente: a vinculação nos discursos, especialmente de familiares e profissionais do campo educativo e terapêutico, de que o comportamento sexual dessas pessoas é nulo ou quando existe aproxima-se de um aspecto primitivo e desordenado. É inegável que nas últimas décadas, apesar das tentativas de retrocessos, as discussões que envolvem sexualidade e deficiência avançaram de forma considerável.

A partir do fortalecimento dos estudos sobre a deficiência como um campo próprio e necessário dentro do escopo das ciências sociais, foi possível ampliar o debate sobre inclusão em um entendimento que as dimensões de raça, gênero, sexualidade etc. também deveriam entrar na pauta de forma a interseccionar a deficiência, pois esses marcadores constituem os sujeitos e vulnerabilizam ainda mais a experiência da deficiência quando desconsiderados. Apesar desses entendimentos, que, na maioria das vezes, se reduzem ao campo científico e dos movimentos sociais, o que prevalece nos discursos cotidianos é a negligência de tratamento da temática e a compreensão de que a sexualidade dessas

pessoas é atípica: ora inexpressiva, ora incivilizada. As expressões do afeto e da sexualidade desse público são marcadas pelo descrédito social e representadas por alegorias que os colocam como sujeitos assexuados ou hipersexuados.

Essas adjetivações revelam as formas como a deficiência intelectual é significada na sociedade capitalista e eugênica e demonstram como padrões de normalidade – desenvolvimental e sexual - incidem sobre os sujeitos. Se por um lado os indivíduos que a possuem são representados como eternas crianças que não avançam nas etapas do desenvolvimento humano e na complexificação do pensamento, por outro são tidos como primitivos e sem perspectiva de convívio social e de aprendizagem de normas culturais.

As alcunhas de assexuados e hipersexuados, apesar de contraditórias por operarem em campos opostos, se interceptam na tentativa de sustentar o mito de que os desejos sexuais de pessoas com deficiência intelectual precisam ser anulados ou reprimidos pelas instituições de poder, como a escola e a família. Esses discursos encontram sua base nos argumentos eugênicos do século XX que vincularam a deficiência intelectual a uma forma de expressão da vida humana que deveria ser extinta através do controle da sexualidade e das práticas afetivas, como o namoro e o casamento, por exemplo. Essa sexualidade, para os objetivos da sociedade neoliberal, representa uma ameaça que coloca em xeque o padrão idealizado de sujeito pautado em pretensa normalidade para o exercício do trabalho alienado.

Dessa forma, a sexualidade de pessoas com deficiência intelectual circunscreve-se em contornos ideológicos que a classifica como deformada, ou seja, alheia aos contornos que constroem o pretense humano normal e útil para a manutenção e fortalecimento do capitalismo. É uma sexualidade classificada como inadequada, falha e ameaçadora, pois o entendimento de sexualidade vinculada estritamente à reprodução endossa a crença eugênica de que a vivência sexual por parte de pessoas com deficiência intelectual geraria uma descendência debilitada que poria em risco o aprimoramento de uma sociedade competitiva e com foco na concorrência e no lucro.

Para o rompimento dessas premissas, em território nacional, têm sido empreendidos esforços por acadêmicos e por políticas públicas articuladas por governos alinhados à perspectiva dos direitos humanos – exemplo disso foi o I Seminário Nacional de Saúde sobre Direitos Sexuais e Reprodutivos e Pessoas com Deficiência datado de 2009 que teve por premissa estabelecer Políticas Nacionais de Saúde da Pessoa com Deficiência e de Direitos Sexuais e Reprodutivos dentro do Sistema Único de Saúde (SUS). Esses movimentos pautam-se na defesa de que a sexualidade da pessoa com

deficiência não é restritiva ou problemática, mas, articulados as discussões do modelo social, concebem que sujeitos com deficiência são seres que desejam vivenciar experiências eróticas e afetivas e que a sexualidade é um atributo inerente ao humano, cujo exercício pleno e livre deve ser oportunizado a todos os indivíduos. Esses argumentos se aproximam da conjuntura dos Direitos Humanos ao entender que indivíduos com deficiência, antes desumanizados e alheios aos direitos fundamentais que asseguram a vida, são sujeitos de direito e que a promoção da inclusão deve abranger todas as nuances da experiência humana, incluindo a sexualidade. Transitar por essas sendas, nos permite defender que é um direito fundamental da pessoa humana o acesso a uma vida afetivo-sexual e a mecanismos que a façam transitar de forma oportuna pelos envoltórios eróticos através da oferta de educação em sexualidades. Incluir para o exercício da cidadania, ou seja, para a prática de direitos e deveres civis, políticos e sociais estabelecidos pelas normas culturais, requer preparar os sujeitos para a vivência da sexualidade em seus mais variados contornos – identidades sexuais e de gênero, orientação sexual, erotismo, vinculação afetiva, reprodução etc.

O horizonte da inclusão delineia como imperativo a eliminação de barreiras que possibilite o ingresso na vivência coletiva e o acesso ilimitado aos bens culturais. Esses requisitos resvalam na experiência com a sexualidade, pois, por ser elemento constitutivo do humano o espaço social é mediatizado por relações sexualizadas. As formas como os sujeitos transitam pelas identidades sexuais e de gênero, a escolha de parceiros afetivos ou sexuais, entre outros, se materializam no terreno da cultura de forma historizada, sendo, portanto, uma vivência impregnada de matizes sociais. Assim, os modos como a sexualidade é experimentada – formas de pensamento, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, práticas, relacionamentos etc. - são aprendidos a partir da qualidade das interações sociais e no acesso a programas, formais e informais, de educação em sexualidades.

O que temos defendido é que a experiência sexual não se restringe a um ato orgânico orquestrado por um corpo biológico a partir de impulsos naturais, mas trata-se de um feito social encharcado de significado cultural e definido por contornos históricos: “a necessidade de se compreender a sexualidade como um domínio histórico e culturalmente localizado da experiência que é moldada pelas relações sociais de poder” (MOTTIER, p. 64). Assim sendo, a sexualidade não se vinculada meramente ao ato sexual com fins reprodutivos para a perpetuação da espécie, como ocorre com os demais animais. Apesar de uma das múltiplas expressões da sexualidade atrelar-se à procriação, na

passagem do ser biológico ao sujeito social ela se culturaliza, assumindo outros contornos e exteriorizações que vão além da união de gametas para a efetivação do processo de fertilização para a formação de um novo organismo. Não estamos argumentando que na vivência social a reprodução humana através do sexo assuma um papel secundário, ela continua a ser o meio principal para garantir a manutenção e perpetuação da espécie, porém, deixa de ser um ato elementar e mecânico para transformar-se em atividade simbólica que dará origem a novas formas de conduta sexual. Nessa linha, Kollontai defende:

“O amor, no transcurso dos séculos de existência da sociedade humana, evoluiu de um simples instinto biológico (instinto de reprodução, comum a todos os seres vivos, superiores ou inferiores, divididos em dois sexos) e se enriqueceu sem cessar com novas sensações, até converter-se num sentimento muito complexo. O amor deixou de ser um fenômeno biológico para converter-se num fator social e psicológico” (2011, p. 122-123).

Essas discussões, indubitavelmente, nos permitem acessar as teorizações de Vigotski (2012) quando aborda que o natural (espécie em si) se transforma sob a ação da cultura ao converter o organismo biológico em ser humano (pessoa social). Nesses termos, a cultura é categoria central e constitutiva do humano, pois permite ao sujeito afastar-se das amarras biológicas ao criar simbolicamente o meio e transformar artificialmente a realidade. O comportamento sexual, por exemplo, assume formas radicalmente distintas no ambiente natural e no meio social – de um caráter automático e instintivo torna-se uma ação imitativa e deliberada: se para os demais animais o fim primeiro é a reprodução, para os humanos essa ação é reposicionada ao assumir características complexas que envolvem atração, desejo, afetos, relacionamento, expressões de gênero, prática sexuais não reprodutivas etc.

Isto demonstra a superioridade da cultura sobre os instintos, que é capaz de reposicioná-los em formas mais complexas e simbólicas. A sexualidade, dessa forma, se materializa em um contexto criado pelos humanos passando a ter uma existência cultural, na qual biológico e social se fundem para a constituição da especificidade da história (sexual) humana. Em síntese, a elevação do indivíduo da animalidade à humanidade fez com que “as eternas leis da natureza se convertessem cada vez mais em leis históricas” (ENGELS, 1981, p. 86) e proporcionou que através de fatores sociais “o biológico funde-se no social; o biológico, o orgânico, no pessoal; o natural, o absoluto, o incondicional, no condicional (VIGOTSKI, 2016, p. 4).

Argumentamos ao longo deste trabalho que o sistema capitalista engendra uma forma de sociabilidade baseada na exclusão de determinados grupos sociais, gerando desigualdades e opressões. O afastamento de pessoas com deficiência dos espaços onde ocorre a apropriação do patrimônio sociocultural construído pela humanidade não é algo natural, mas formado sobre alicerces de um modelo econômico que se pauta na acumulação do capital e no consumo de mercadorias, em que pessoas são coisificadas e valoradas a partir daquilo que produzem.

Um sistema opressor que distancia determinados corpos dos processos de humanização e forja consciências individualistas que se afastam dos princípios de bem comum, colaboração e coletivismo. Nessa conjuntura, os indivíduos são hierarquizados com base na sua desenvoltura para o trabalho e as relações são mercantilizadas, regidas pelas leis do econômicas e pela lógica do lucro. Para que corpos com deficiência intelectual sejam plenamente livres para o exercício da sexualidade, uma sociabilidade para além do capital necessita ser edificada.

No capitalismo, apesar de alguns progressos no campo da deficiência e sexualidade, esses se mostram fragilizados e instáveis. No Brasil contemporâneo, por exemplo, desde meados de 2016, há um retrocesso significativo no que tange às políticas públicas que envolvem sexualidade, gênero e deficiência. Com o avanço de uma ordem conservadora neoliberal, que se fortalece com a ascensão de Michel Temer e a eleição de Jair Bolsonaro para a presidência da república, a deficiência, a seu turno, começa a ser analisada por matizes assistenciais e integracionistas e sexualidade e gênero, por sua vez, são atravessadas por discursos religiosos normatizadores que nada concorrem para a garantia e efetivação de direitos.

Vigotski, ao colocar o psiquismo humano na esteira da ideologia e da história, estabelece como premissa fundamental que “os seres humanos são criados pela sociedade na qual vivem e que ela representa o fator determinante na formação de suas personalidades” (1994, p. 115). A consciência, portanto, se constrói de forma ativa, pois os sujeitos são artífices de si mesmos: ao ponto que erguem a cultura, estruturam suas formas de pensar, agir, sentir etc. É na capacidade ontológica de imaginar e criar – instrumentos, signos e a si mesmos – que os indivíduos se tornam capazes de romper com o julgo da natureza e com as amarras de um sistema econômico que, ao alienar mentes, aniquila a vida de específicos grupos sociais - “as possibilidades de agir com liberdade, que surgem na consciência do homem, estão intimamente ligadas à imaginação” (VIGOTSKI, 1998, p. 130) possibilitando ao sujeito alterar a história e as formas de

socialização. O horizonte proporcionado pelo salto ontológico que retirou a existência humana das determinações meramente biológicas e proporcionou a ascensão ao ato consciente é a liberdade. O desenvolvimento, para Vigotski, está associado à luta pela libertação e emerge como um ato de insurreição contra as forças coercitivas da natureza e da sociedade. Porém, o capitalismo imputa uma série de mecanismos que enfraquecem a essência humana que vislumbra a liberdade e a emancipação, o que ocasiona a “corrupção e distorção da personalidade humana e sua sujeição a um desenvolvimento inadequado” (VIGOTSKI, 1994, p. 119).

No caso de adolescentes com deficiência intelectual demonstramos que o acesso a uma educação em sexualidades empobrecida precariza o desenvolvimento e exacerba as vulnerabilidades. Também evidenciamos que os formatos de educação em sexualidades ofertados para esse público, em maioria, se baseiam em princípios reformistas que pouco concorrem para uma vivência emancipada e livre da sexualidade. Ao nos aproximarmos do marxismo e da Teoria Histórico-Cultural defendemos que é possível a composição de uma educação em sexualidades para adolescentes com deficiência intelectual que caminhe rumo à emancipação e ao controle consciente da conduta. Isto só será possível em um formato de educação que considere os mecanismos compensatórios e que tenha por objetivo a conquista do pensamento por conceitos atrelados a uma forma nova de sociabilidade em que “o livre desenvolvimento de cada um é a condição do livre desenvolvimento de todos” (MARX, 2008, p. 156). Nessa perspectiva, de dissolução do capitalismo, “todas as formas que oprimem o homem e que o mantêm escravizado pelas máquinas e que interferem no seu livre desenvolvimento também desaparecerão e serão destruídas” (VIGOTSKI, 1994, p. 114).

A efetivação da emancipação humana, objetivo tão caro ao marxismo, só se efetivará quando todos os sujeitos desenvolverem as formas mais sofisticadas de organização do pensamento, por meio da apropriação dos conhecimentos e das técnicas mais avançadas construídas pela humanidade. Esse deve ser o propósito fundamental de toda educação: prover meios para que o indivíduo singular (apesar das suas singularidades) se torne membro do gênero humano, mediante a aquisição do patrimônio acumulado pelos seres humanos. Qualquer entrave que obstaculize essa obtenção precisa ser destruído, pois limita o desenvolvimento das máximas possibilidades dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities). **Intellectual disability: definition, classification and systems of supports**. 11^a edition, EUA: AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and Classification, 2011.
- AAMR -ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. **Retardo mental – definição, classificação e sistemas de apoio**. 10^a edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ABREU, F. S. D.; PEDERIVA, P. L. M. O nascimento de uma teoria psicológica no processo revolucionário russo: os princípios marxistas da Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotski. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 16, n. 34, 2022.
- ABREU, F. S. D. A falsa medida do homem. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 6, n. 4, p. 102-105, nov. 2019.
- ABREU, F. S. D. **Experiências linguísticas e sexuais não hegemônicas: um estudo das narrativas de surdos homossexuais**. Dissertação de Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- ABREU, F. S. D. **Vozes silenciadas: homossexualidade, sexo e relações afetivas interpessoais em sujeitos surdos**. Monografia de Graduação em Pedagogia. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. 2011.
- ABREU, F. S. D.; SILVA, D. N. H.; **Surdez e homossexualidade: análise de narrativas de jovens a partir da Teoria Histórico-Cultural**. Rio de Janeiro: Ape'ku, 2021.
- ABREU, F. S. D.; SILVA, D. N. H.; **Surdos e homossexuais: a (des)cobertura de trajetórias silenciadas**. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 607-620, set. 2015.
- ABREU, M. G. **O pensamento pedagógico socialista: reflexões sobre a experiência educacional desenvolvida na Rússia pós-revolucionária e suas contribuições para o projeto educacional da sociedade contemporânea**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.
- ADLER, A. **La educación de los niños**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1960.
- ADLER, A. **Superioridad y interes social: una colección de sus últimos escritos**. México: Fondo de cultura económica, 1968.
- AGUIAR, O. X. **Comportamento sexual do portador de deficiência mental: perspectiva das APAEs paulistas quanto a sexualidade de sua clientela**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. São Paulo, 1992.
- ALBUQUERQUE, P. P. **A sexualidade como aspecto inclusivo: uma proposta de intervenção para pais e professores de jovens com deficiência mental**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2007.
- ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR - Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista de Educação**, Campinas, v. 16, 33-48. 2004.
- AMARAL, M. C. **Sexualidade e deficiência mental: impacto de um programa de orientação sexual para famílias**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, 2004.
- ARBEX, D. **Holocausto Brasileiro - Vida, genocídio e 60 mil mortes no maior hospício do Brasil**. São Paulo: Geração, 2013.
- ARIÉS, P. **História social da família e da criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2012.
- ARISTÓTELES. **A política**. Rio De Janeiro: Edipro, 2019.
- BANKS-LEITE, L. & GALVÃO, I. (Orgs.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I.; DAINÉZ, D. **O garoto selvagem e o Dr. Jean Itard: história e diálogos contemporâneos**. São Paulo: Mercado das Letras, 2017.

- BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais.** Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.
- BARROS, M. **Meu quintal é maior do que o mundo – Antologia.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BARROS, M. **O livro das ignoranças.** Rio de Janeiro: BestSeller, 2008.
- BATISTA, A. **"Cada ser, em si, carrega o dom de ser capaz de ser feliz": um estudo de caso baseado em Alfred Adler, Lev Vigotski e González Rey.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2011.
- BERNES, C. Deficiência e Políticas Sociais – entrevista com Colin Barnes. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 237-251, jan./jun., 2013.
- BLANCK, G. Prefácio. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista.** Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BRASIL, **ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei 8.06 de 13.07.90, 1990.
- BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- CARVALHO, E. N. S. & MACIEL, D. M. M. de A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation: AAMR: sistema 2002. **Revista Temas de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia**, v. 11, nº 2, p. 147-156, 2003.
- CARVALHO, I. P.; ABREU, F. S. D. **Diversidade no contexto escolar: problematizações a partir dos marcadores de gênero, sexualidade e raça.** Curitiba: Appris, 2016.
- Cerqueira D., Coelho D.S.C., Ferreira H. **Estupro no Brasil: vítimas, autores, fatores situacionais e evolução das notificações no sistema de saúde entre 2011 e 2014.** Rio de Janeiro: IPEA; 2017.
- COLE, M.; COLE, S. **O desenvolvimento da criança e do adolescente.** Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DALL'ALBA, L. **Sexualidade e deficiência mental: concepção do professor.** Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, 1992.
- DAMASCENO, B. P. & GUERREIRO, M. M. Desenvolvimento neuropsíquico: suas raízes biológicas e sociais. **Cadernos Cedes**, 24(2), 10-16. 1991.
- DARWIN, C. **A origem das espécies.** São Paulo: Hemus, 2018.
- DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Biblioteca de Psicología Soviética. Editorial Progreso, 1986.
- DELARI JUNIOR, A. **Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade.** São Paulo: Editora Alínea, 2013.
- DENARI, F. E. **O adolescente especial e a sexualidade: nem anjo, nem fera.** Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1997.
- DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2012.
- EIDT, N. ; DUARTE, N. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psicologia da Educação**, v. 24, p. 51-72, 2006.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

- ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, A. M; PUENTES, R. V. **Ensino Desenvolvimental** – Livro I – Uberlândia: EDUFU, 2017, P. 149-172.
- ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. **Revista Trabalho Necessário**, v. 4, n. 4, 2006.
- ENGELS, F. **Política**. São Paulo: Ática, 1981.
- ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. (org.) **A dialética do trabalho: escritos de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, (pp. 13 a 29), 2013.
- FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, 24 (62), 64-81, 2004.
- FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.
- FÉLIX, I.; MARQUES, A. M. **E nós...somos diferentes? Sexualidade e educação sexual na deficiência mental**. Lisboa: GRAFIS, 1995.
- FERREIRA, W. B. Vulnerabilidade à violência sexual no contexto da escola inclusiva: reflexão sobre a invisibilidade da pessoa como deficiência. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 6(2), 120-136, 2008.
- FIGUEIREDO, L. C.; SANTI, P. L. R. **Psicologia: uma (nova) introdução**. São Paulo: EDUC, 2014.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- FOUCAULT, M. **Os anormais** - Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREITAS, M. R. **Concepção de profissionais sobre a importância de uma proposta de educação sexual para deficientes mentais**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, 1996.
- FREUD, S. **O Esclarecimento Sexual das Crianças**. In: Edição brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud - Volume 9. Rio de Janeiro: Imago. 1989b.
- FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da Sexualidade**. In: Edição brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud – Volume 7. Rio de Janeiro: Imago. 1989a.
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Autores Associados, 1995.
- GALTON, F. **Inquiries into human faculty and its development**. London: Macmillan and Co, 1883.
- GALTON, F. **Essays in eugenics**. London: The Eugenics Education Society, 1909.
- GALTON, F. **Hereditary Genius**. London: Macmillan and Co, 1869.
- GIAMI, A. **O anjo e a fera: sexualidade, deficiência mental e instituição**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- GLAT, R. **“Somos iguais a vocês”?: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: editora 7 letras, 2009.
- GLAT, R.; FREITAS, R. C. **Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2007.
- GODDARD, H. **The Kallikak Family: A Study in the Heredity of Feeble-Mindedness**. New York: Macmillan, 1912.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: editora Guanabara, 1988.

HARARI, Y. N. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Porto Alegre: L&PM, 2018.

HITLER, A. **Minha Luta**. São Paulo: Centauro, 2001.

ILLICH, I. **Sociedade sem escola**. São Paulo: Vozes, 2018.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

ITARD, J. Mémoire: da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem selvagem de Aveyron. In: BANKS-LEITE, L. *et al.* (org.) **O garoto selvagem e o Dr. Jean Itard: história e diálogos contemporâneos**. Campinas: Mercado das Letras, (pp. 169 a 219), 2017.

ITARD, J. Relatório feito à sua excelência o ministro do interior sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do selvagem do Aveyron. In: BANKS-LEITE, L. *et al.* (org.) **O garoto selvagem e o Dr. Jean Itard: história e diálogos contemporâneos**. Campinas: Mercado das Letras, (pp. 223 a 268), 2017.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

KEILER, P. “Cultural-historical theory” and “Cultural-historical school”: from myth (back) to reality. **PsyAnima Dubna Psychological Journal**, v. 5, n. 1, p. 1-33, 2012.

KOCH, H.W. **A juventude hitlerista: mocidade traída**. Rio de Janeiro: Renes, 1973.

KOLLONTAI, A. A nova mulher e a moral sexual. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KRUPSKAYA, N. **La educación laboral e la enseñanza**. Moscú: Editorial Progreso, 1986.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÊNIN, V. Apresentação à edição americana. In: REED, J. **Dez dias que abalaram o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: ENGELS, F. (*et. al.*) **O papel da cultura nas ciências sociais**. Porto Alegre: Editorial Vila Martha, (pp. 37 a 72), 1980.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014, p. 59-84.

LEONTIEV, A.N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Havana: Pueblo y Educacion, 1984.

LEONTIEV, A.N. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A. M; PUENTES, R. V. **Ensino Desenvolvimental – Livro I – Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 39-58.**

LEONTIEV, A.N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 57-70.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LOBO, L. F. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

- LOPEZ, F. S.; ORTEGA, J. L. N. A.; MATTOS, C. Ensino de Ciências como Controle do Estado: o Caso da Alemanha Nazista. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte). v. 22, 2020.
- LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral – Volume I – Introdução Evolucionista à Psicologia**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.
- MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, Dez. 2011.
- MAIA, A. C. B. & Ribeiro, P. R. M. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 16(2), 159-176, 2010.
- MAIA, A. C. B. **Sexualidade e deficiência**. São Paulo: Editora Unesp, 2006
- MARCO, V. **Capacitismo: o mito da capacidade**. São Paulo: Editora Letramento, 2022.
- MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008b.
- MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo editorial, 2004.
- MARX, K. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, K. **O Capital – crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2008.
- MARX, K. Processo de trabalho e processo de valorização. IN ANTUNES, R. (org.) **A dialética do trabalho: escritos de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, (pp. 31 a 58). 2013.
- MARX, K. Teses contra Feuerbach. In: Marx, K. **Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos** (p.161-163). São Paulo: Nova cultura. 1987.
- MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão**. São Paulo: Boitempo: 2010.
- MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2011.
- MAZZOTTA, M. J. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: N1-edições, 2018.
- MEAD, M. 2015. Adolescência em Samoa. CASTRO, C. (Org.) **Cultura e Personalidade: Margaret Mead, Ruth Benedict, Edward Sapir**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, p 17-65, 2015.
- MELO, M. R. **Educação sexual de deficientes mentais: experiências de professoras do ensino fundamental em Aracaju**. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2004.
- MENDONÇA, F. L. R. **A atividade criadora e a sua dimensão ontológica: significados partilhados e sentidos produzidos no trabalho docente**. Tese de Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2018.
- MERTENS, D. et al. (Org.). **Handbook for achieving gender equity through education**. New York: Routledge, 2010. p.583-607.
- MESSINA, G. Investigación em o investigación acreca de La formación docente: um estado del arte em los noventa. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 16, p. 145-207, 1999.

- MILITÃO, A. C. **A visão de pais e professores sobre a sexualidade de pessoas portadoras de deficiência mental.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.
- MORALES, A. S. **Apropriação de práticas sociais relativas à sexualidade por jovens adultos com diagnóstico de deficiência intelectual.** Dissertação de Mestrado em Ciências Médicas. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NUÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos.** Brasília: Liber Livro, 2009.
- ONU. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem.** UNESCO: Brasília, 2014.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Resolução nº 48/96, de 20 de dezembro de 1993.** Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência da ONU. Nova York, 1993.
- PALIARIN, F. **Sexualidade e Deficiências: dando vozes aos adolescentes por meio de oficinas pedagógicas.** Dissertação de Mestrado em Educação Sexual, Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara, 2015.
- PAN, J. R. A. **Afetividade e sexualidade na pessoa portadora de deficiência mental.** São Paulo: edições Loyola, 2003.
- PAN, M. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva.** Curitiba: Editora Ibepex, 2008.
- PAPALIA, D.E; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2013.
- PASQUALI, L. **Psicometria. Revista da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo**, 43, pp. 992-999, 2009.
- PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia e Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, 2009.
- PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição a ciência.** São Paulo: EDUSP, 1994.
- PETROVSKY, A. V. A imaginação. IN: LONGAREZI, A. M; PUENTES, R. V. **Ensino desenvolvimento – Antologia – Livro 01.** Uberlândia: EDUFU, (pp. 181-198), 2017.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- PINE, L. **Hitler's 'National Community': Society and Culture in Nazi Germany.** London: Bloomsbury Academic, 2017.
- PINO, A. As categorias do público e privado na análise do processo de internalização. **Educação e sociedade**, Campinas, v.13, n.42, p. 315-27, agosto, 1992.
- PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski.** São Paulo: Cortez. 2005.
- PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005.
- PINO, A. As marcas do humano: pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 227-236, Janeiro, 2018.
- PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e o seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**, 24(2), 32-43, 1991.
- PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000.
- PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** Rio de Janeiro: Nau, 2014.

- POLITZER, G. **Críticas dos fundamentos da Psicologia I**. Lisboa: Editorial Presença, 1975.
- PRESTES, Z. R. 80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 5–14, 2014.
- PRESTES, Z. R. A pedologia histórico-cultural de L. S. Vigotski: um projeto revolucionário. **Cadernos Acadêmicos Internacionais Veresk**. Brasília: UniCEUB, 2017, v. 1, p. 63-74, 2017.
- PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa! Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- PRESTES, Z. R.; TUNES, E. Lev Vigotski, a Revolução de Outubro e a questão judaica: o nascimento da teoria histórico-cultural no contexto revolucionário. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 29, p. 288-290, 2017.
- PRINS, B. & MEIJER, I. C. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feminista**, 2002.
- REQUIÃO, M. As mudanças na capacidade e a inclusão da tomada de decisão apoiada a partir do Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Revista de Direito Civil Contemporâneo**, 6, 1-17, 2016.
- RIBEIRO, H. C. F. **Orientação sexual e deficiência mental: estudos acerca da implementação de uma programação**. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral – volume IV**. Lisboa, Editorial Estampa, 1973.
- RUSSEL, M.; MALHOTRA, R. **Capitalismo e deficiência**. In FELIX, G; LAGE, A. (Org.) **Capitalismo e surdez**. Rio de Janeiro: El triple, 2021 (p. 25-50)
- SAMPAIO, I. E. **Percepção de mães sobre a sexualidade de seus filhos deficientes mentais**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1995.
- SÁNCHEZ, F. L. **Sexo y afecto en personas con discapacidad**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2013.
- SANTOS, M. W. **Sexualidade da pessoa com deficiência mental: entre discursos de verdade e a possibilidade de outras práticas de si**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.
- SANTOS, S. MORATO, P. O comportamento adaptativo em Portugal. In: SANTOS, S. MORATO, P. (Orgs.). **Comportamento adaptativo: 10 anos depois**. Lisboa: Edições FMH (pp. 101-120), 2012.
- SHAKESPEARE, W. **Romeu e Julieta**. São Paulo: Penguin-Companhia, 2016.
- SHEFFER, E. **As crianças de Asperger: as origens do autismo na Viena nazista**. São Paulo: Record, 2019.
- SILVA, D. N. H.; ABREU, F. S. D. Desenvolvimento, linguagem e surdez: contribuições teóricas à luz dos estudos de L. S. Vigotski. In: SILVA, R. H. R.; SACARDO, M. S; DÉA, V. D. (Org.). **Educação especial e inclusão: Pesquisas do Centro-Oeste brasileiro**. Goiânia: Gráfica UFG, p. 55-74, 2018.
- SILVA, S M. A. **Cartografando a gestão familiar do sujeito narrado em uma construção de anormalidade intelectual: intersecções entre gênero, sexualidade e "deficiência"**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Fortaleza, Ceará, 2015.

SIMÕES, C. SOFIA, S. **Qualidade de vida, comportamento adaptativo e apoios: compreendendo a relação entre constructos na dificuldade intelectual e desenvolvimental**. Lisboa: Edições FMH, 2018.

SIMÕES, J. **Assexuados, libidinosos ou um paradoxo sexual? Gênero e sexualidade em pessoas com deficiência intelectual**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2014.

SLORACH, R. **Marxismo e deficiência**. In FELIX, G; LAGE, A. (Org.) *Capitalismo e surdez*. Rio de Janeiro: El triple, 2021 (p. 221-255).

SODELLI, F. G. **Questões invisíveis e as histórias contadas pelos jovens: Deficiência intelectual e Vulnerabilidade ao HIV/aids**. Dissertação de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

SOUZA, C; FILIPPO, D; CASADO, E. Crescimento da atividade científica nas universidades federais brasileiras: análise por áreas temáticas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), 23(1), 126-156, 2018

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SPINOZA, B. **Carta 21**. In GUINSBURG, J (Org.). *Spinoza: obra completa II – correspondência e vida*: São Paulo: Perspectiva, 2014.

SPROVIERI, M. H. S; ASSUMPCÃO JR. **Deficiência mental: sexualidade e família**. São Paulo: Manole, 2005.

STRIVAY, L. **Enfants sauvages: approches anthropologiques**. Paris: Gallimard, 2006.

TEZZARI, M. L. **Educação especial e ação docente: da medicina à educação**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas: Papirus, 2011.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. 2009.

TOASSA, G. Vigotski contra James-Lange: crítica para uma teoria histórico-cultural das emoções. **Psicologia USP (Impresso)**, v. 23, p. 91-110, 2012.

TOLSTIJ, A. **El hombre y la edad**. Moscú: Editorial Progreso, 1989.

TONET, I. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012b.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, I. **Trabalho, educação e formação humana**. 1a. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012a.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Eduem. 2008.

TUNES, E.; PRESTES, Z. R. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, v. 39, p. 285-314, 2009.

UNBEHAUM, S. **As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação**. 2014. 250f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP, 2014.

VARCHAVA, B. E.; VIGOTSKI, L. S. **Psirrologuitcheski slovar**. Sankt-Peterburg: Tropa Troianova, 2008.

VASCONCELOS, V. O. **Sexualidade e deficiência mental: uma pesquisa de documentos**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, 1996.

- VEER, R. V. D. & VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: edições Loyola, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b
- VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: e-papers, 2018.
- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, p. 23-36, 2008.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, Dez. 2011.
- VIGOTSKI, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 44, 2018b.
- VIGOTSKI, L. S. Base biológica do afeto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 2, p. 161-164, maio, 2020.
- VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Cuba: Editorial Pueblo e Educación, 1989.
- VIGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Ciudad de Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Editora Ática, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 2, p. 144-160, maio, 2020.
- VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929 - Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, 21(71),21-44, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.
- VIGOTSKI, L. S. Recensión del libro de John Reed: “Diez días que conmovieron al mundo”. In: VIGOTSKI, L. S. **El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos** (Org. Guillermo Blank). Buenos Aires: Almagesto, (pp. 97-103), 1988.
- VIGOTSKI, L. S. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. **Linhas Críticas**, v. 12, n. 23, p. 279-291, julho-dez, 2006.
- VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. São Paulo: Expressão Popular, p. 209-240, 2021.
- VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone (pp. 103-117). 2012.
- VIGOTSKY, L. S. **El fascismo y la Psicología**. In: VIGOTSKI, L. S. **El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos**. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1994.
- VIGOTSKY, L. S. **La modificación socialista del hombre**. In: VIGOTSKI, L. S. **Genialidad y otros textos inéditos**. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998.
- VIGOTSKY, L. S. **Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico**. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV – Paidología del adolescente – Problemas de la psicología infantil.** Madrid: Machado Libros, 2012b.
- VYGOTSKI, L. S. **Paidología del adolescente – Problemas de la psicología infantil. - – Obras Escogidas IV.** Madrid: Machado Libros, 2012.
- VYGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique – Obras Escogidas III.** Madrid: Machado Libros, 2011.
- VYGOTSKI, L. S. **Vygotsky's Notebooks: A Selection.** Singapore: Springer, 2018a.
- VYGOTSKY, L. S. **L. S. Vygotsky's Pedological Works, Volume 3 - Pedology of the Adolescent I: Pedology in the Transitional Age.** Springer Singapore, 2022.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III – Problemas del desarrollo de la psique.** Madrid: Machado Libros, 2012a.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V – Fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas VI – Herencia científica.** Madrid: Machado Libros, 2017.
- WALLON, H. **A criança turbulenta: estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada.** Petrópolis: Editora Vozes, 2015.
- WALLON, H. O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE, M. J.; NADELBRULFERT, J. **Henri Wallon.** São Paulo: Ática, pp. 158-167, 1986.
- WALLON, H. **Objectivos e métodos da psicologia.** Lisboa: Editora Estampa, 1975.
- WANDERER, A. **Violência intrafamiliar contra pessoas com deficiência: discutindo vulnerabilidade, exclusão social e as contribuições da psicologia.** Dissertação de Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2012.



Bordado feito por Bárbara Freire para essa tese

Tese finalizada em julho de 2023, época da floração dos ipês-roxos no Distrito Federal.