

A significação – ou o processo de constituição cultural – no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual severa

Resumo

O trabalho é um ensaio teórico acerca da influência da cultura, mais especificamente do processo de apropriação das significações culturais sobre o nascimento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos seres humanos (nascimento cultural). O problema que desencadeia a argumentação deste trabalho gira em torno de como a criança (ser, inicialmente, apenas biológico) torna-se humana (ser cultural) e de como o processo de entrelaçamento do ser biológico com o ser cultural ocorre naquelas crianças com deficiência intelectual severa. A discussão apoia-se nas teorizações de Vygotski (1993, 1995, 1997) acerca da internalização, da mediação, e do papel da linguagem sobre a constituição do humano, bem como sobre o processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência. Apoia-se também nas ideias de Pino (2005) a respeito do processo de significação e do nascimento e desenvolvimento cultural das pessoas. Há confluência na teorização dos dois autores. Pino apoia-se nas ideias de Vygotski e avança um pouco, propondo o conceito de marco zero do desenvolvimento cultural. No texto, a partir do que esses autores já elaboraram, propõe-se avançar outro tanto, ampliando suas ideias para pensar o desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual severa.

Palavras-chave: deficiência intelectual severa; cultura; linguagem; significação; mediação

Adriane Cenci

Universidade Federal de Pelotas - UFPel
adricenci@hotmail.com

Magda Floriana Damiani

Universidade Federal de Pelotas
flodamiani@gmail.com

Introdução

Estudar o desenvolvimento humano supõe considerar aspectos tanto biológicos como culturais, esferas que se entrecruzam e conferem as características que nos diferenciam dos demais animais. As investigações de Vygotski¹ partem desse amálgama de natureza e cultura, com ênfase na segunda esfera. Ele acreditava que a cultura modifica a natureza (VYGOTSKI, 1991, 1995).

Posteriormente, outros pesquisadores tomaram essas afirmações de Vygotski no intuito de ampliá-las, como é o caso de Pino (2005) que desenvolve as ideias da existência de um marco zero para o nascimento e o desenvolvimento culturais das crianças – a primeira originada nos textos de Vygotski e a segunda, criada pelo próprio autor. O ensaio teórico que aqui se desenvolve vai na direção de discutir e ampliar as conclusões já alcançadas por Pino, tentando deslocá-las para outros objetos de investigação.

Mantendo como eixo a ideia de significação, pensada por Vygotski – da qual Pino (2005) se apropria, expandindo-a – aqui ela será tomada no intuito de refletir acerca da forma como ocorre nas pessoas com deficiência intelectual severa. O processo de significação, de acordo com Pino (2005), pressupõe conferir uma dimensão simbólica às atividades que têm origem biológica. Esse processo, ainda segundo o autor, é o que possibilita a produção da cultura, a humanização do homem. O acesso à significação passa pela apropriação dos sistemas semióticos criados pelos humanos, principalmente a linguagem – esta sob suas várias formas (PINO, 2005).

Para pensar a significação no desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual, busca-se articular os escritos de Vygotski sobre Defectologia² (VYGOTSKI, 1997) – especialmente o Prólogo ao livro de Grachova³ –, com sua obra mais ampla (VYGOTSKI, 1993, 1995, 2004, 2006) e com os conceitos elaborados por Pino (2005).

¹ Optou-se pela grafia Vygotski. Contudo, ao longo do texto, aparecerão outras diferentes grafias (Vigotski e Vygotsky) respeitando-se a fonte na qual o autor é citado.

² A Defectologia era a área que estudava o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com deficiência, no contexto da União Soviética, no início do século XX (NETTO, LEAL, 2013). Vygotski pesquisou o tema e, após sua morte, uma série de textos de seus estudos foi compilada em uma obra denominada Fundamentos de Defectologia (VYGOTSKI, 1997).

³ Escrito breve no qual Vygotski faz a apresentação desse livro, obra que tem como tema a educação e o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual severa. É o único texto de Vygotski no qual a

Pode-se pensar que, nos sujeitos com deficiência intelectual severa, o nascimento cultural e a constituição de significações, que permitam compreender amplamente o meio em que vivem, enfrentam barreiras que, num desenvolvimento normal, não estão presentes. A internalização dos significados presentes na cultura, no caso desse grupo de pessoas, bem como no de outras com deficiências severas – como, por exemplo, a paralisia cerebral (em que extensas áreas do cérebro estão comprometidas), a surdocegueira, as deficiências múltiplas – supõe atenção e mediação intencionais mais específicas do que as que são demandadas por um sujeito sem deficiência. Entende-se que, para a criança com deficiência severa se apropriar das significações, são necessários processos mediados específicos, ajustados às possibilidades e visando superar as dificuldades por ela apresentadas. Ainda que o adulto medeie esses processos, considera-se custoso, à criança com deficiência intelectual severa, construir e/ou interpretar as significações que circulam em seu entorno cultural.

A significação – ou o processo de constituição cultural – no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual severa

O ser humano não nasce humano, torna-se humano. No nascimento, é apenas ser biológico; vai tornando-se humano a partir da inserção no meio cultural, conforme internaliza as significações aí presentes (VYGOTSKI, 1991, 1995; PINO, 2005).

O nascimento do humano é o objeto de investigação de Pino (2005); ele busca expor indícios⁴ dos primórdios da constituição cultural na criança apoiando-se nas premissas vygotkianas. A significação é tomada como aspecto central nessa discussão.

A primeira questão que aparece é a relação do homem com a natureza e com a cultura. Tanto na filogênese quanto na ontogênese, o homem passa do estado de natureza ao de cultura, e o desenvolvimento nesta só ocorre porque, antes, naquela, se

discussão centra-se na deficiência intelectual severa.

⁴ Ao dizer que procura indícios, o autor (PINO, 2005) destaca o processo de seguir pistas, sinais, fazer inferências, traçando o curso dos acontecimentos e observando as transformações que neles ocorrem. Indícios são considerados como pontos de amarração de uma rede lógica.

consolidou. Em ambas, a mediação simbólica, responsável pelo processo de significação, seria o ponto que demarca o nascimento da esfera cultural.

De acordo com Pino (2005), o homem cria cultura a partir da natureza e nesse processo transforma a natureza e a si próprio. O homem, ser biológico, passa a ser também ser cultural. Esse autor, discutindo a relação entre a natureza e cultura conclui:

Se a natureza precede a cultura, a cultura supõe a natureza, porque ela é, em última instância, a própria natureza transformada em cultura, mas uma natureza que, sem deixar de ser natureza, torna-se algo novo. Eu a chamaria uma natureza humanizada (2005, p.268, grifo do autor).

A cultura supõe a natureza. Assim, em termos da apropriação da cultura, pensa-se que é preciso haver determinadas condições biológicas/naturais sem as quais não há meios de captar as significações presentes nas relações e na sociedade. Em um desenvolvimento normal (sem deficiência e com interação social) os dois planos de desenvolvimento se sobrepõem garantindo o crescimento da criança, tanto em termos orgânicos quanto culturais.

Para abordar a relação entre os planos natural e cultural, Pino (2005) busca a ideia de Vygotski acerca da mediação – essa, por sua vez baseada em Marx e Engels – que estabelece os instrumentos e signos como meios de produção da cultura. Os primeiros como artefatos materiais, os outros como artefatos mentais/ideais⁵. Tais artefatos são, respectivamente, os mediadores da ação do homem sobre a natureza e sobre os outros homens. Nessa ação de transformar a natureza, o homem também transforma a si: os instrumentos e signos agem para fora (meio, outras pessoas) e para dentro (na própria constituição da consciência).

Em linhas gerais, a argumentação de Pino (2005), acerca do nascimento cultural, busca suporte em duas ideias de Vygotski. O próprio autor (PINO, 2005, p.30-31) as sintetiza estas em dois pontos: 1) a superposição das linhas natural e cultural no desenvolvimento do homem; 2) a lei genética geral do desenvolvimento cultural, ou seja, a internalização que dá origem às funções psicológicas superiores.

⁵ A linguagem e os signos matemáticos são exemplos de artefatos mentais/ideais. Como exemplos de artefatos materiais, podemos citar o computador, a caneta, o machado.

Ao pensar na internalização, estamos diante de dois tempos e dois planos, uma vez que, primeiro, a função é externa ou social (interpsicológica) para, depois, tornar-se interna ou pessoal (intrapsicológica). Essa transformação (ou transposição) dá a entender que, se há um antes e um depois no desenvolvimento cultural, pode existir um momento zero cultural. Momento que precede o processo de significação (PINO, 2005).

Falar em momento zero cultural implica investigar o modo pelo qual a cultura atravessa o desenvolvimento natural para vir a transformá-lo, tornando a criança, que era ser meramente biológico, em um ser humano. É claro que esse processo de humanização apenas inicia, no hipotético momento zero. Para tornar-se humano, será necessário que o Outro vá progressivamente colocando a criança no universo pleno de significações da cultura. Ao propor a ideia de que há um duplo nascimento: o biológico e o cultural, Pino (2005) explica: “[...] então o desenvolvimento *cultural* deve ter um começo que não pode ser confundido com o nascimento *biológico*, pois este é condição da concretização daquele, mas não a razão suficiente da sua existência” (p.34, grifos do autor).

Como já foi referido, a proposta de Pino é buscar indícios do processo de transformação das funções naturais em culturais, lançando seu olhar investigativo para o universo semiótico, compreendendo como as coisas adquirem significação na comunicação que a criança e o adulto vão estabelecendo:

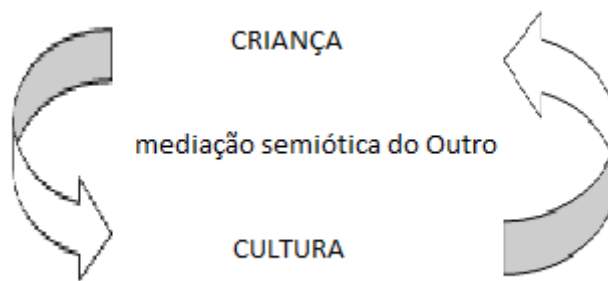
[...] os indícios das origens da constituição cultural da criança devem ser procurados naquele ponto “x” onde ocorre o encontro das formas simbólicas de comunicação adulta, com as quais o Outro pode significar as coisas à criança, com as formas biológicas de comunicação da criança, as únicas que ela dispõe. Esse encontro constituiria, portanto, o fator desencadeador do processo de constituição cultural da criança (PINO, 2005, p.38).

Conforme os Outros (adultos próximos à criança, geralmente os pais) vão interpretando as ações da criança (tendo por base a tradição cultural de seu grupo) ela vai apreendendo as significações e tornando-se, de fato, humana. O Outro atribui significado às ações naturais da criança, buscando suprir aquilo que acredita serem as suas necessidades. Por exemplo, a mãe oferece o peito ao bebê em resposta a determinado tipo de choro, ou o pai o balança no colo quando ele resmunga, ou alcança

um objeto quando o bebê estende o braço em direção a ele. Quando a criança “entende” a reação do adulto como uma resposta a sua ação inicial, ela está adentrando o universo da significação. Pino (2005) fala que esse ponto marca tanto o início da constituição das relações sociais quanto o processo de constituição cultural.

O processo de significação é representado por Pino (2005, p.66) ressaltando a mediação semiótica do Outro na relação Criança-Cultura, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1. Mediação do Outro na interação criança-cultura



Fonte: PINO, 2005, p.66.

A palavra semiótica merece atenção. Aqui está se referindo aos signos (ou sinais⁶, quando ainda não há estruturação). Os signos são, ao mesmo tempo, veículos da significação e seu conversor. Ou seja, os signos expressam a significação, eles são veículo da comunicação, mas sua função de destaque é serem os conversores que permitem que a cultura possa ser internalizada. Desse modo, a mediação semiótica, além de mediar a relação com o Outro, passa também a ser mediadora dos processos psíquicos, das operações internas – argumento que Pino (2005) busca em Vygotski (1993).

O Outro, ao atribuir significação, transforma o sinal (que é biológico, inato – como, por exemplo, estender o braço em direção ao objeto que quer pegar) em signo, (que é cultural – quando o estender o braço passa a representar o gesto de apontar) (PINO, 2005; VYGOTSKI, 1993). Porém, antes mesmo da comunicação com o Outro, é necessário

⁶ Pino (2005) defende que se fale em sinais quando nos reportamos ao início da significação. O bebê humano ainda não funciona com signos, mas sim com sinais. A comunicação dele com o adulto é assimétrica: enquanto o adulto já utiliza de linguagem simbólica, o bebê compreende e se comunica primordialmente pela linguagem corporal (sensorial e motora).

que a criança – candidata a ser humano – tenha um aparato biológico que lhe possibilite captar e interpretar a reação desse Outro. São essas as duas condições que Pino (2005, p.153) estabelece como fundamentais para que advenha e se desenvolva a condição humana: 1) equipamento genético e neurológico da espécie (que, a princípio, seria garantido pela natureza) e 2) ajuda do Outro, que integra a criança progressivamente nas práticas sociais do grupo cultural.

Trazendo essas considerações para pensar o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência intelectual severa, supõe-se que há maior dificuldade em se passar do plano natural ao cultural. O desenvolvimento neurológico comprometido poderá afetar sua apreensão das significações, sua interpretação da reação do Outro. “Isso quer dizer que a *significação*, que é o lado ‘não-natural’ da natureza, não pode existir fora dessa mesma natureza, na qual encontra o suporte da sua própria existência” (PINO, 2005, p. 170, grifo do autor).

No caso de crianças com deficiência, o amálgama dos planos natural e cultural não se dá tão facilmente. O desvio da normalidade biológica, presente na deficiência, faz com que a criança não tenha dificuldade para se apropriar dos meios culturais que estão organizados para as pessoas ditas “normais”. Desse modo, é fundamental encontrar alternativas para a apropriação da cultura por parte das pessoas com deficiência, se quisermos promover sua inclusão na sociedade.

O desenvolvimento cultural reelabora as disposições naturais:

[...] con la incorporación a la cultura, el niño no sólo adquiere algo de la cultura, asimila algo, algo del exterior echa raíces en él, sino que también la propia cultura reelabora toda la conducta natural del niño y rehace de un modo nuevo el curso del desarrollo (VYGOTSKI, 1997, p.184)

Assim, a cultura, o meio social, são os aspectos essenciais para o desenvolvimento. O são para as pessoas ditas normais, porém são ainda mais importantes para as pessoas com deficiência. Entendendo que a apropriação da cultura modifica, qualitativamente, o desenvolvimento, fazendo-o avançar, percebe-se a importância de tal processo para as pessoas com deficiência. Por meio da apropriação das ferramentas culturais (signos e

instrumentos) o sujeito pode encontrar outras possibilidades de desenvolvimento, superando aquelas que a deficiência compromete.

O desenvolvimento das pessoas com deficiência a partir da cultura é o cerne da ideia de compensação social (VYGOTSKI, 1997). Esta diz respeito à criação de vias alternativas para o desenvolvimento que, de certo modo, contornam aquelas funções prejudicadas pela deficiência. Graças a meios alternativos desenvolvidos no grupo cultural e aos estímulos aí presentes, é possível constituir estratégias para que a deficiência não emperre a apreensão da cultura (VYGOTSKI, 1997).

Os processos compensatórios dependem da condição orgânica do sujeito com deficiência intelectual, mas, principalmente, do entorno social no qual estabelece relações. Se essa constituição prejudica a apropriação de elementos do meio, tal como eles se apresentam, cabe ao meio (incluir-se aí as intervenções pedagógicas) adequar e criar estímulos – signos e instrumentos – que tornem possível a apropriação de tais elementos. Não se trata de eliminar as tarefas difíceis, uma vez que elas são o estímulo primário que desencadeia a compensação, mas, antes, se trata de contornar a dificuldade a partir de estímulos auxiliares: as ferramentas – sejam elas internas (os signos) ou externas (os instrumentos).

Vygotski (1997) fala em substituição de algumas operações psicológicas por outras, quando trata da compensação. De acordo com o teórico, nenhuma das funções superiores – como, por exemplo, a memória, a atenção, a percepção – se apresenta sempre do mesmo modo – isso igualmente em sujeitos com ou sem deficiência. As possibilidades naturais de determinada função são incrementadas pelo auxílio de estímulos externos e pela combinação com outras funções (as relações interfuncionais). A memória, por exemplo, deixa de ser apenas memorização direta e se converte em processo de combinação, relações, imaginação, pensamento etc. quando mediada por signos. Tais possibilidades de ampliação das funções naturais tornam-se efetivas graças à mediação da cultura, principalmente por meio da linguagem, como estímulo auxiliar, como explica o autor:

En todo el desarrollo social del niño desempeñan un papel decisivo, en los procesos de sustitución, los recursos auxiliares (el lenguaje, las palabras y otros signos), mediante los cuales el niño aprende a estimularse a sí mismo. El papel de los recursos auxiliares, con los que se va enriqueciendo el niño durante su desarrollo, conduce a la segunda tesis fundamental que caracteriza los procesos compensatorios, a la tesis sobre la colectividad como factor de desarrollo de las funciones psíquicas del niño normal y anormal (VYGOTSKI, 1997, p.139).

Das teses que o autor comenta, a primeira é a de que as funções superiores podem se desenvolver por diferentes caminhos. A segunda é a de que isso ocorre sob influência da coletividade. Na coletividade é que ocorrem os processos que o sujeito internalizará – na perspectiva que todas as funções são primeiramente externas para depois tornarem-se internas (VYGOTSKI, 1995). Por isso a crítica aos espaços segregados, com convivência restrita e homogênea, para a educação das pessoas com deficiência.

A chave para compreender a psicologia da criança deficiente estaria em perceber que nem todos os sintomas por ela apresentados derivam do “defeito”; há complicações secundárias que provêm do exílio da criança diante das atividades sociais e culturais (VYGOTSKI, 1997). As complicações secundárias são aquelas que atingem as funções psicológicas superiores – funções que constituem o humano no homem, como comenta Pino:

Vigotski identifica as funções mentais superiores – aquelas que constituem as características específicas do Homem e que são demarcadoras do espaço do “humano” – com a Cultura, a qual é obra do próprio Homem. Traduzida em outros termos, essa tese faz do Homem o criador daquilo que o constitui e que o define como um ser humano. Dessa forma, ela aponta um caminho fecundo para participar do debate da questão da “natureza humana”: o homem como criador da condição humana da sua natureza (PINO, 2005, p.15, grifos do autor).

Voltando à relação dialética entre cultura e natureza, diz-se que as funções psicológicas superiores (ou funções mentais superiores), aquelas originárias na cultura, diferem das elementares, ligadas à constituição natural (ou orgânica) do sujeito. As primeiras pressupõem as segundas, mas estas não são condição suficiente para a aparição daquelas. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende, essencialmente, das situações sociais em que o sujeito participa.

Por tanto, si se pregunta de dónde nacen, cómo se forman, de que modo se desarrollan los procesos superiores del pensamiento infantil, debemos responder que surgen en el proceso del desarrollo social del niño por medio de la transición a sí mismo de las formas de colaboración que el niño asimila durante la interacción con el medio social que lo rodea (VYGOTSKI, 1997, p.219).

Quando Vygotski fala que as funções superiores surgem na interação com o meio social, se está referindo ao processo que denomina internalização (ou interiorização ou, ainda, conversão⁷). Em outras palavras, essas funções superiores, antes de serem psicológicas, foram relações entre pessoas. Vygotski (1995, 2006, 2004) refere-se a esse processo como a lei genética geral de desenvolvimento cultural, segundo a qual toda função, no desenvolvimento cultural, aparece duas vezes: primeiro no plano social, depois no plano psicológico, no princípio entre homens, como categoria intersíquica, posteriormente, no interior da pessoa, como categoria intrapsíquica.

Compreende-se assim, que a internalização (ou conversão) ocorre como decorrência de processos socialmente mediados (por outras pessoas e pela cultura). “[a criança] começa a utilizar consigo mesma os meios e formas de comportamento que, no princípio, eram coletivos” (VYGOTSKI, 2004, p.113).

Se os processos intrapsicológicos são derivados dos intrapsicológicos, a deficiência secundária adviria da privação das trocas sociais. É importante atentar para esse tipo de deficiência – nas funções psicológicas superiores – pois é em relação a ela que estão as melhores oportunidades de intervenção. As funções elementares, pouco modificáveis, menos dependentes das condições externas, são, por consequência, menos educáveis. A deficiência nas funções elementares, que são os sintomas primários, está intimamente ligada ao “defeito” e, como esse é dificilmente eliminado, é praticamente estéril a intervenção sobre elas. Assim, a intervenção deve focar-se sobre as funções

⁷ Pino (2005) defende que o termo conversão seria o mais adequado. De acordo com o autor, internalização passaria a ideia da existência de dois planos: um externo (social) e outro interno (pessoal). Tal ideia resulta em dualismo que estaria em desacordo com a proposta de Vygotski. Por outro lado, o termo conversão evitaria esse entendimento equivocado, colocando ênfase na mudança que ocorre quando as funções passam a ser internas; assim ao invés do foco ser na passagem de planos, ele estaria na mudança do que é transformado nessa passagem.

Neste trabalho, mantém-se a tradução tradicional, que fala em internalização, com a ressalva de que se entende o processo considerando a transformação nas funções, não a simples transposição do externo ao interno.

superiores, pois a deficiência secundária é o elo mais fraco da cadeia de sintomas. É para essa direção que se devem dirigir os esforços na promoção do desenvolvimento dos deficientes (VYGOTSKI, 1997).

Na deficiência intelectual, a diferenciação dos sintomas primários e secundários é difícil, uma vez que ambos estão no plano cognitivo. O mesmo não ocorre em deficiências sensoriais, nas quais se percebe a deficiência primária relacionada ao funcionamento prejudicado de algum órgão específico. Por exemplo, uma criança surda tem como deficiência primária não ouvir; se houver também um atraso cognitivo, esse provavelmente será consequência secundária de ela ter sido privada de desenvolver uma língua estruturada.

Assim, é preciso intervir nas funções superiores. É preciso descobrir e trabalhar vias colaterais, ou seja, caminhos alternativos para o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual, como nos ensina Vygotski (1995, p. 152-3):

[...] en el proceso del desarrollo cultural del niño, unas funciones se sustituyen por otras, se trazan vías colaterales y ello, en su conjunto, ofrece posibilidades completamente nuevas para el desarrollo del niño anormal. Si un niño anormal no puede alcanzar algo por medios directos, el desarrollo de las vías colaterales se convierte en la base de su compensación. A través de ellas, el niño procura conseguir algo que no podía lograr directamente.

Nas vias colaterais está a fonte de compensação das funções deficientes. Na criança com deficiência intelectual, esse caminho é deve estar embasado na utilização de instrumentos externos, de estratégias para possibilitar que o sujeito controle a própria conduta. No trabalho pedagógico com pessoas com deficiência intelectual, percebe-se que a organização cognitiva tem comprometimento significativo. Desse modo, as vias de compensação serviriam para auxiliar o sujeito, inicialmente, através de instrumentos externos, a dominar seu comportamento – a conseguir otimizar a utilização da memória, atenção, percepção –, a alcançar condições de pensamento abstrato, conceitual.

Outro aspecto que se destaca para o desenvolvimento das pessoas com deficiência é a apropriação dos sistemas simbólicos que são imprescindíveis para a constituição das funções psicológicas superiores. Embora seja mais difícil a apropriação

destes – ou justamente porque é mais difícil – é necessária uma mediação específica e direcionada junto ao sujeito com deficiência intelectual severa, tendo por objetivo auxiliar de forma intensa na internalização das significações. Na mesma direção, afirmando a necessidade de instrução para as pessoas com deficiência intelectual severa, Vygotski – no prefácio ao livro de Grachova – escrevia:

En una época, el retraso de grado profundo era privado totalmente de educación. El retraso y la educación se consideraban conceptos incompatibles. Después quedo demostrado, tanto teórica como prácticamente, que el niño con retraso puede ser educado pese a su retraso. Fue esta la gran época clásica en el desarrollo de la pedagogía especial. Sería más correcto expresar el estado actual de este campo con otra fórmula, diciendo que el niño retrasado, pese al retraso, precisamente a causa de su retraso, puede y debe ser educado (VYGOTSKI, 1997, p.241, grifos do autor).

Caso o sujeito com deficiência intelectual severa seja relegado à própria sorte, o seu processo de humanização não evolui. A condição neurológica faz com que, diferentemente do que ocorre com as outras pessoas, a convivência no ambiente sociocultural não seja suficiente para que esse sujeito possa apreender, em profundidade, os sistemas de significação correntes em seu ambiente social. Assim, a instrução estruturada e intensiva, que deve ser oferecida na escolarização, é fundamental para subsidiar a internalização da cultura.

Se a escolarização é importante para as crianças que não têm deficiência, muito mais o é para aquelas com deficiência intelectual. As ações pedagógicas desempenham importante papel no destino do processo de compreensão e apropriação do universo – físico, social e cultural – nas crianças que apresentam atrasos cognitivos. Também no prefácio de Vygotski à obra de Grachova essa ideia aparece como central:

[...] un idiota sometido a una educación adecuada, especialmente organizada y racional, en cuanto a sus posibilidades no gana menos sino más que un niño normal. La educación es más necesaria para el niño retrasado que para el normal [...] Si el niño retrasado es valorado con la medida que le corresponde, su avance con ayuda de una educación especialmente organizada da, en los hechos, resultados más significativos y palpables que la educación de un niño normal (VYGOTSKI, 1997, p.241, grifos do autor).

Vygotski, como se pode constatar, enfatiza a ideia de que os esforços para a educação das crianças com deficiência intelectual severa trazem resultados bastante positivos e que, considerando as condições dessa criança, os avanços, aparentemente pequenos a um observador qualquer, são muito significativos levando em conta o ponto inicial a partir do qual as aprendizagens foram se consolidando (VYGOTSKI, 1997).

A argumentação que Vygotski (1997) apresenta, baseando-se nas ideias de Gesell, propõe a relação entre o nível de desenvolvimento e o envelhecimento: nos primeiros meses e anos de vida, o desenvolvimento se dá em ritmo super acelerado e, em comparação ao que ocorre nos anos seguintes, é insignificante. Em outras palavras, as apropriações do início da vida, os primeiros passos no processo de significação, o atravessamento da cultura na criança, são conquistas enormes no desenvolvimento, demarcam um abismo entre o que era a criança recém-nascida e aquela de alguns meses ou poucos anos de vida. Nesse sentido, Vygotski – considerando os estudos de Gesell e de Grachova – entende que a educação para os sujeitos com deficiência intelectual severa traria o mesmo impacto que se observa nos primeiros tempos de vida da criança sem deficiência, isto é, a educação possibilitaria as aquisições mais fundamentais, ou seja, a capacidade de utilização das ferramentas culturais, para o indivíduo tornar-se humano:

El niño con retraso profundo progresa bajo la influencia de la educación en la misma parte del proceso que el niño normal pasa en los primeros años de vida, que son los más importantes. Por eso las adquisiciones que el niño con retraso profundo consigue bajo la influencia de la educación resultan, desde el punto de vista del desarrollo, los valores fundamentales que la criatura del hombre puede adquirir, y sin los cuales se ve forzada a permanecer en un estadio semianimal. La educación hace del idiota un hombre. Con ayuda de la educación, el niño profundamente retrasado cumple el proceso de formación del hombre (VYGOTSKI, 1997, p.243, grifos do autor).

O tom da afirmação pode parecer preconceituoso ao falar em idiota,⁸ semi-animal. Entretanto, primeiramente, há que se considerar o contexto histórico, o ano em que tal

⁸ Idiota é classificação utilizada para caracterizar o grau de comprometimento que implica a deficiência intelectual. No cenário do início do século XX, na União Soviética costumava-se considerar três níveis de atraso, são eles, em ordem crescente: débil, imbecil e idiota. Assim, débil seria o caso de deficiência intelectual severa. É importante observar, no entanto, que, em alguns momentos de sua obra, Vygotski fala simplesmente em retardo, por esse termo tratar do atraso cognitivo de modo genérico, sem

ideia foi expressa. Superando esse desconforto com os termos, pode-se entender a condição dita semi-animal como a esfera do desenvolvimento natural em oposição ao desenvolvimento cultural. Retomando as proposições de Pino (2005) e comparando-as com essa ideia de Vygotski, a instrução escolar é equiparada como a atuação do Outro que medeia as significações culturais para as crianças pequenas. Por essa via – da instrução escolar –, o desenvolvimento natural teria condições de se entrelaçar ao desenvolvimento cultural.

É prudente deixar claro que se esteve discutindo a questão hipoteticamente e que o desenvolvimento de cada sujeito com deficiência intelectual apresenta características singulares. As generalizações aqui feitas procedem do suporte da Teoria Histórico-Cultural.

A separação dos planos natural e cultural é apenas possível para análise em termos de suposição/abstração, pois não há como enxergá-los isoladamente, na vida real. Pino, ao fim do livro também sintetiza esse alerta:

Finalmente, as propostas de Vigotski supõem que, embora o ser humano seja constituído de duas classes de funções, de natureza e regimes legais diferentes (leis naturais versus leis históricas), ambas amalgamam-se de tal maneira na história de cada indivíduo que só por análise lógica podem ser separadas. [...] qualquer separação não meramente lógica parece impossível. Mesmo nos casos extremos – de patologias orgânicas ou mentais profundas – tal separação é impossível, pois as funções orgânicas são, lenta e constantemente, humanizadas (2005, p.265, grifo do autor).

O processo de humanização, como já discutido, supõe a internalização das significações. Estando num ambiente que é cultural, progressivamente, o sujeito vai internalizando os significados que nele circulam. Nas pessoas com deficiência intelectual severa, a significação também vai ocorrendo, conforme o sujeito vai apreendendo as coisas da cultura, porém isso ocorre de maneira mais lenta. Um déficit grande no plano natural dificulta o cultural de ali se instalar.

especificar grau (VYGOTSKY, LURIA, 1996).

Pino (2005, p.166), falando sobre o nascer do processo de significação, aponta que a criança é a última a tomar consciência da significação. É o Outro que confere, inicialmente, o significado à ação da criança, ele é quem dirige o processo – embora a criança seja ativa (ela que desencadeia, com seu movimento, o processo todo). Transpondo essa ideia para pensar a significação no sujeito com deficiência intelectual severa, percebe-se a mesma lógica: é o Outro que irá significar a ação do sujeito, que, atento aos sinais (plano biológico), os transformará em signos (plano cultural) e que estará continuamente mediando novas aprendizagens.

Se, ao sujeito que já carrega as marcas de um déficit severo, também lhe for negada a possibilidade de interagir plenamente e de se apropriar da cultura de seu grupo social, por quais meios poderá a significação se instalar?

Considerações finais

Entender o desenvolvimento e a constituição cultural da pessoa com deficiência intelectual, a partir da internalização das significações, implica ter claras duas afirmações que têm origem em Vygotski: 1) a relação entre natureza e cultura e como esta última transforma e cria o que seria uma natureza humana e 2) a internalização, que possibilita a formação das funções psicológicas superiores. Tais afirmações têm, na significação, seu ponto fulcral. A significação é o conversor que 1) possibilita a cultura humanizar a natureza (sem que ela perca a essência, ou seja, sem que deixe de ser natureza) e 2) medeia a transposição das funções externas para as internas, transformando as relações entre as pessoas em processos mentais (PINO, 2005). Em outras palavras, pode-se dizer que a significação é o que traz o humano ao homem. O processo de humanização depende da simbiose entre natureza e cultura e da internalização das relações externas.

Aplicando essas ideias ao campo dos estudos acerca da deficiência intelectual, entende-se que o processo de humanização (expressão mais afinada com o discurso de Vygotski) ou de significação (mais afinada com o discurso de Pino) dar-se-á se forem propiciadas as condições adequadas para que o sujeito com deficiência intelectual possa

se apropriar da cultura em que vive. Esse processo implica a internalização da linguagem e das ferramentas importantes nessa cultura.

Estas considerações podem ser trazidas para a educação, pensando nas condições de mediação oferecidas em sala de aula para o aluno com deficiência. Vygotski (1997) criticava a instrução escolar para as pessoas com deficiência que mais se parecia com adestramento do que processo educacional. Na época, o ensino aos alunos com deficiência intelectual balizava-se pelos reflexos condicionados, pela percepção sensorial. A eles se propunham objetivos mínimos e se ofereciam poucos estímulos, ancorando-se numa baixa expectativa, quando necessitavam, mais que os outros, de intenso investimento, acompanhamento, recursos variados.

Hoje, a proposta de educação para as pessoas com deficiência já avançou, comparando-se ao cenário que Vygotski acompanhou. As pessoas com deficiência intelectual estão sendo matriculadas na rede regular de ensino, tendo maiores oportunidades de interação social. Contudo, ainda há muito que avançar, principalmente, quanto à instrução oferecida, pois não basta estar na escola, é preciso oferecer acesso aos conteúdos por ela veiculados. No caso de deficiência intelectual severa, se não houver uma mediação específica, o aluno somente estará na sala de aula, sem aprender. Os conhecimentos de cada disciplina somente lhe serão acessíveis se forem pensadas as adaptações para cada sujeito. Mas essa já é outra discussão...

Referências

NETO, B. N.; LEAL, D. Contribuições para uma historiografia da defectologia soviética. In: **Nuances**: estudos sobre educação. n.º 25, v. 1. jan./abr. 2013. p.72-90

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. (4ª edição brasileira). São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo II:** Pensamiento y Lenguaje (Conferencias sobre Psicología). Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo III.** Problemas del Desarrollo de la Psique. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V:** Fundamentos de Defectología. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo IV:** Psicología Infantil (2ª edición). Madrid: Visor, 2006.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento:** símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.