

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**  
**Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente**

**APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO HUMANO E DEFICIÊNCIA  
MENTAL**

**MARIA BERNADETE SORATO DA SILVA**

**MARINGÁ**  
**2006**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**  
**Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente**

**APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO HUMANO E DEFICIÊNCIA  
MENTAL**

Dissertação apresentada por MARIA BERNADETE SORATO DA SILVA, ao Programa de Pós-graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>: ÁUREA MARIA PAES LEME  
GOULART

**MARINGÁ**  
**2006**

MARIA BERNADETE SORATO

**APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO HUMANO E DEFICIÊNCIA MENTAL**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. Áurea Maria Paes Leme Goulart  
(orientadora) – UEM

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isilda Campaner Palangana – UEM

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília Carareto Ferreira – UNIMEP

Maringá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

A minha orientadora, Dr<sup>a</sup>. Áurea Maria Paes Leme Goulart, pelo apoio, incentivo, carinho, compreensão e por me fazer acreditar que é possível transformar um sonho em realidade. Sem você, Áurea, este trabalho seria impossível.

À minha família, que me apoiou em todas as situações neste longo percurso, especialmente ao meu esposo Edevanil e meus filhos Douglas e Gabriel. A vocês, mil palavras não seriam suficientes para expressar minha gratidão.

Aos meus irmãos e irmãs, que sempre me incentivaram e acreditaram em mim.

A meus pais, que me ensinaram todos os valores que sustentaram e continuam a nortear minha vida.

À minha sogra Dirce, que, por inúmeras vezes, cuidou dos meus filhos para que eu pudesse me dedicar com mais empenho e cumprir os compromissos assumidos junto a UEM.

Às minhas amigas Fabiana, Luciana, Christiane, Márcia, Adriana e Jaqueline, que sempre estiveram ao meu lado e ao longo de nossa trajetória acadêmica, aprendi a amá-las.

As professoras Isilda Campaner Palangana, Maria de Lourdes Periotto Guhur e Maria Cecília Carareto Ferreira pela valiosa contribuição na análise deste trabalho e pelo carinho com que aceitaram nosso convite.

E, finalmente, a Deus, por estar sempre presente na minha vida, iluminando o meu caminho, minhas opções, ações, e sem o qual não seria possível conviver tão humanamente com pessoas especiais que contribuíram direta ou indiretamente na realização deste trabalho.

Esta vitória não é só minha, mas pertence um pouquinho a cada um de vocês, que sempre torceram por mim.

SILVA, Maria Bernadete Sorato. **APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO HUMANO E DEFICIÊNCIA MENTAL.** ----f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Áurea Maria Paes Leme Goulart. Maringá, 2006.

## RESUMO

A presente pesquisa, alicerçada na teoria Histórico-Cultural, parte do pressuposto que o desenvolvimento cognitivo do aluno deficiente mental e daquele que se ajusta aos parâmetros considerados normais para a sociedade é o mesmo, segue o mesmo percurso; ou seja, depende de sua participação no grupo social e da mediação do conhecimento estabelecida por outros seres humanos para que a aprendizagem de novos conteúdos impulse seu desenvolvimento. O sujeito que apresenta alguma deficiência, ao longo da história, tem sido visto sob diferentes perspectivas em função da época e da cultura à qual pertence. Desta maneira, o conceito de homem que atenda às demandas do grupo no qual se insere, está diretamente relacionado à forma como esses homens produzem sua vida. Compreender esse processo histórico de produção das desigualdades e criação de barreiras para o desenvolvimento de diferentes grupos depende, fundamentalmente, da análise e reflexão da sociedade enquanto totalidade, objetivando superar a visão imediatista que normalmente subsidia concepção de educação especial. Por meio de uma pesquisa bibliográfica foi possível realizar algumas reflexões a respeito da deficiência mental sob uma perspectiva histórica procurando entender: (1) como essa condição tem sido considerada e tratada pelos homens no decorrer de sua história; (2) a formação das funções psicológicas superiores na criança, em especial a atenção, percepção e memória, consideradas pelos pesquisadores como fundamentais para o desenvolvimento psíquico; (3) como os conhecimentos a respeito dessas funções podem contribuir para que o professor estabeleça a mediação necessária para auxiliar a apropriação de conhecimentos pela criança com deficiência mental. Em seus escritos, Leontiev (1991) afirma que ao colocar crianças com deficiência mental em condições adequadas para aprender, utilizando métodos especiais de ensino, é possível que alcancem progressos notáveis e consigam, até mesmo, superar seu próprio atraso. Sendo assim é importante que os profissionais da educação compreendam que esses indivíduos precisam, tanto quanto os demais, que o professor assuma seu papel de mediador no processo de ensino - aprendizagem. Para isso, o professor precisa compreender o desenvolvimento do aluno deficiente ou não, com um olhar dialético, tomando a deficiência não como um limite, como uma debilidade, e sim como possibilidade de superação, já que a mesma está contextualizada e marcada pelas condições concretas da vida social. Entender como ocorre o desenvolvimento e as possíveis formas de mediação de pessoas com necessidades educacionais especiais é importante para romper com certas tendências ainda arraigadas em nossa sociedade, na qual a deficiência mental ainda tem sido explicada muito mais por fatores biológicos do que sociais. Esse posicionamento tem contribuído para que muitas dessas crianças sejam abandonadas à própria sorte como

se não houvesse mais nada a ser feito, negando às mesmas a oportunidade de aprender e avançar em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

**Palavras chave:** Deficiência mental - Funções cognitivas - Aprendizagem e desenvolvimento.

SILVA, Maria Bernadete Sorato. **LEARNING, HUMAN DEVELOPMENT AND MENTAL DISORDERS**. 112 p. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringa (UEM) .  
**Supervisor:** Àurea Maria Paes Leme Goulart. Maringa, 2006.

### **ABSTRACT**

The present paper, supported by the Cultural–Historical theory, is based on the assumption that the cognitive development of a student with mental disorder, compared to the student within the normal patterns of our society, is the same, that is, follows the same trajectory. Therefore, it depends on both, his/her participation in the social group and the knowledge mediation established by other human beings, so that the learning of new subjects can stimulate his/her development. The individual who presents any sort of disorder has been seen, throughout history, under different views, in accordance with the period of time, as well as, with the culture he/she belongs to. Thus, the concept of human being, that matches his/her social group demands, is straightly connected to the way this person produces his/her life. Understanding such a historical process of both, producing inequalities and building up barriers against the development of different groups, depends, essentially, on the analysis and reflection of the whole society, aiming at overcoming the short time or immediatist view, that usually subsidizes the conception of special education. This is a bibliographical study that aims at reflecting upon mental disorders on a historical perspective in order to understand: (1) how mankind has dealt with that along the history; (2) children formation of superior psychological functions, particularly concerning attention, perception and memory, the latest, considered by researchers as essential to psychical development; (3) how the knowledge concerning those functions can contribute so that the teacher can be able to establish the fundamental mediation to enable handicapped children to achieve knowledge. According to Leontiev (1991), when having appropriate conditions to learn, and when appropriate teaching methods are available, a remarkable development can be achieved by a child with mental disorder, such facilities can even lead that child to overcome his/her own mental retardation. Therefore, it is essential for professionals, acting in the educational area, to understand that handicapped individuals, as much as the others, demand teachers to play the role of mediators in the teaching-learning process. Consequently, the teacher needs to understand the development of the student, with a dialectical behavior –‘dialectical eye’, being him handicapped or not, thus, facing the disorder, not as a barrier or weakness, but as likely to be overcome, once that is contextualized and makes part of real life. Understanding the development and the likely ways of mediation of people with special educational needs is essential to break off some deep rooted social trends, which tend to explain mental disorders linked straightly to biological aspects more than to social ones. Such behavior has set these children apart from a society that has neglected them, even refusing to give them the opportunity to learn and achieve cognitive, emotional and social development.

Key words: mental disorder, learning and development.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. ATITUDE FRENTE AO DEFICIENTE MENTAL: PERCURSO HISTÓRICO E PROPOSIÇÕES ATUAIS.....	18
2.1 ATENDIMENTO DO DEFICIENTE MENTAL NO BRASIL.....	30
3. O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO, ATENÇÃO E MEMÓRIA.....	39
4. APRENDIZAGEM E MEDIAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS.....	68
5. CONCLUSÃO.....	103
REFERÊNCIAS.....	113

## 1 INTRODUÇÃO

A relação da sociedade com a pessoa que possui algum tipo de deficiência tem ocorrido de maneira diversificada ao longo da história, em especial com aquela que possui deficiência mental. As realizações dos homens, sejam elas de cunho material, religioso, social, intelectual, entre outros, ocorrem no interior de uma totalidade objetiva e simultaneamente com as transformações históricas. Desse modo, cada período faz parte de um todo maior da história dos homens, constituída por distintas formas de produção de vida, as quais permitem o estabelecimento de diferentes concepções de homem e de mundo. É nessa perspectiva que podemos compreender as diversas interpretações a respeito das deficiências e diferenças presentes no grupo social.

Entendidos muitas vezes como portadores de uma doença hereditária e incurável, os indivíduos que manifestavam diferenças na aparência, no comportamento, dentre eles os com deficiências físicas, mentais e sensoriais, por muito tempo foram exterminados ou confinados em hospícios, albergues ou asilos, fatores que contribuíam para seu afastamento do convívio em sociedade.

As diferenças individuais só se tornam um problema quando são atribuídas às mesmas significações de desvantagens e de descrédito social. Nessa perspectiva, diz (OMOTE, 1994, p. 66).

Nenhuma diferença é, em si mesma, vantajosa ou desvantajosa do ponto de vista psicossocial. A mesma característica pode ter o sentido de vantagem ou de desvantagem dependendo de quem é o portador ou o ator e de quem são os seus "outros", isto é, a sua audiência, assim como de outros fatores circunstanciais definidos pelo contexto no qual ocorre o encontro.

Nesse sentido, no decorrer da história, não só o deficiente mental, mas todo indivíduo é tratado de acordo com a concepção que se tem a respeito do mesmo, ou seja, com base na compreensão da origem da especificidade humana. A questão não é

negar as diferenças, mas sim que as mesmas sejam compreendidas como um produto social, que envolvem questões políticas e econômicas que, por sua vez, não tem contribuído para a superação do problema, no Brasil.

Ao abordar a construção social da deficiência é importante que se compreenda que esta “[...] não pode ser vista como uma qualidade presente no organismo da pessoa ou no seu comportamento” (OMOTE, 1994, p. 67). Além dos limites biológicos, é preciso levar em conta como as pessoas que participam do grupo social no qual o indivíduo está inserido se relacionam, se comportam diante das diferenças apresentadas por ele, “[...] pois são essas reações que, em última instância, definem alguém como deficiente ou não-deficiente” ( p.67). Dessa maneira, segundo o autor, os critérios adotados para definir um diagnóstico e o encaminhamento às questões que envolvem a deficiência devem ser considerados como fatores cruciais em seu estudo e compreensão.

Quando nos reportamos a outras épocas, como a Idade Média, por exemplo, verificamos que as práticas, usuais em que o deficiente mental era abandonado, relegado a sua própria sorte, deixado em albergues, asilos, hospícios e conventos, começaram a ser questionadas mediante estudos de autores como Philippe Pinel, Esquirol, entre outros, apontados por Pessotti (1984). Os resultados desses estudos teciam considerações importantes acerca da inadequação e ineficiência do tipo de tratamento dado e da importância em favorecer e recuperar esses indivíduos para a vida em sociedade.

Atualmente, vivemos um movimento de defesa do respeito à diversidade, pois o discurso predominante na área educacional refere-se à inclusão de crianças e adolescentes com necessidades especiais, seja na rede pública de ensino, como em escolas particulares, de alunos com deficiência visual, auditiva, física, mental, entre outras.

Quando falamos em inclusão, é necessário romper com a idéia de tolerância e respeito à diferença, uma vez que os direitos das crianças estão além de tais conceitos. É primordial compreendermos o que produz as diferenças e que não existe uma escola homogênea, que nem todos os alunos correspondem ao modelo idealizado pela

sociedade. Em suma, uma escola que realmente busque colocar em prática a inclusão deve ter como paradigma o rompimento com o ensino normativo, elitista, visando uma educação pautada no atendimento à diferença e não apenas à igualdade. De acordo com Mantoan (2003, p. 56):

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações são, muitas vezes, a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades.

Ao discutirmos a inclusão desses alunos, é necessário compreender que a escola, entendida como inclusiva, precisa pautar-se em uma filosofia que valorize e proponha uma aprendizagem efetiva para **todos** os alunos, de forma que se sintam parte integrante da instituição, acreditando que todas as crianças podem aprender e oferecendo oportunidades de aprendizagem com base em suas necessidades específicas. Para isso, é importante que as pessoas envolvidas nesse processo, como, alunos, pais, professores, integrantes da comunidade, entre outros, participem da elaboração das estratégias a serem seguidas durante os trabalhos que serão realizados no decorrer do ano letivo. Segundo Schaffner e Stainback (1999, p. 72):

[...] se queremos que a sociedade seja um lugar onde um grupo cada vez mais diversificado de pessoas se relaciona, onde todas as pessoas sejam valorizadas como colaboradores para o bem comum, onde todos compartilham os direitos básicos [...] então, as escolas devem refletir esses valores, proporcionando ambientes em que tais valores sejam moldados por adultos e por alunos, e em que as próprias estruturas, práticas de ensino e os currículos reflitam e exemplifiquem esses mesmos valores.

Para que essa busca pela educação inclusiva dê resultados, é preciso oportunidades que contribuam para o desenvolvimento do aluno como um todo, preocupando-nos não apenas com os aspectos intelectuais, mas também com questões emocionais e com o relacionamento dos alunos com seus pares. Não podemos

desconsiderar que “[...] é na escola que as crianças e os jovens passam uma quantidade substancial do seu tempo e é lá que muitas de suas conexões sociais são feitas” (SCHAFFNER e STAINBACK, 1999, p. 73).

Juntamente com a inclusão, é preciso discutir acerca do ensino oferecido aos indivíduos com alguma deficiência, fato que poderá ser melhor compreendido com base em uma teoria que considere a deficiência como resultado da interação entre as práticas sociais dos homens e suas condições biológicas.

Um dos pressupostos que embasa esta pesquisa é o de que o desenvolvimento cognitivo do aluno deficiente mental e do aluno que se enquadra nos parâmetros considerados normais para a sociedade ocorre com base nos mesmos fatores, ou seja, depende de sua participação no grupo social e da mediação do conhecimento estabelecida por outros seres humanos para que a aprendizagem de novos conteúdos impulse seu desenvolvimento. O que muda é o ritmo desse processo, uma vez que o deficiente mental se desenvolve de forma mais lenta.

Em seus escritos, Leontiev (1991) afirma que, ao colocar crianças com deficiência mental em condições adequadas ou ao utilizar métodos especiais de ensino, muitas fazem progressos notáveis e algumas conseguem superar o seu próprio atraso. É fundamental, portanto, que os profissionais da educação compreendam que essa clientela precisa, tanto como os demais, que o professor assuma seu papel de mediador no processo ensino – aprendizagem, oportunizando o acesso a uma aprendizagem significativa, permitindo-lhes que suas necessidades sejam atendidas.

Com isso, queremos marcar que a forma como o educador percebe a relação entre a teoria e a prática pedagógica é de extrema importância, uma vez que a concepção teórica dos profissionais da educação determina o modo como entendem o processo de aquisição do conhecimento e do desenvolvimento do aluno. É necessário, portanto, que os professores tenham acesso a teorias que contribuam para o entendimento sobre a complexidade da especificidade humana.

Nesse sentido, o presente estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, uma vez que a mesma pressupõe a análise do processo de desenvolvimento da criança normal e do deficiente mental, tomando como base a

Teoria Histórico Cultural<sup>1</sup>, na qual a mediação e a interação entre os indivíduos são fatores considerados essenciais nesse processo. À medida que convivem em seu meio social, o conhecimento existente chega até eles por intermédio das pessoas e dos artefatos culturais.

Se tomarmos como referência sujeitos com deficiência mental, verificaremos que, neles, os processos de desenvolvimento e de aprendizagem são lentos, visto que possuem limitações e exigem um processo de mediação específico. Logo, o uso da linguagem, considerada por Luria (1991) a base do pensamento, torna-se ainda mais necessário, uma vez que apresentam maiores dificuldades em relação à aquisição de regras, normas, condutas, autocontrole, dentre outras habilidades a serem apreendidas por meio da interação social.

O uso da linguagem é fundamental porque “o homem assimila a linguagem e graças a ela pode assimilar a experiência do gênero humano, construída através de milhares de anos de História”. Ela possibilita a generalização um fator fundamental para o desenvolvimento cognitivo (LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY, 1991, p. 79).

A generalização é uma das principais funções da linguagem, sem a qual não seria possível ao homem adquirir as experiências das gerações anteriores. “A atividade verbal, além de ser um meio de generalização e uma fonte de pensamento, é também um meio para regular o comportamento”. Isso é possível porque a apropriação da linguagem pela criança, possibilita que a mesma organize de uma nova maneira as funções psicológicas superiores, entre elas a memória, a percepção e a atenção. Ainda de acordo com o autor, a linguagem possibilita que a criança, ao internalizar “[...] formas mais complexas de reflexão sobre os objetos do mundo exterior, adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, conquista todas as potencialidades do pensamento” (LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY, 1991, p. 80).

Quanto ao processo de formação de conceitos, Vigotski (2001) afirma que é o emprego funcional dos signos que assegura a aquisição de novos conhecimentos e, conseqüentemente, novas formas de pensamento, sendo a linguagem o principal

---

<sup>1</sup> De acordo com a resolução aprovada no congresso internacional da perspectiva Histórico-Cultural, 2002 UNICAMP, a grafia do maior expoente dessa teoria Vigotski sempre que estiver fora de parênteses será a seguinte “Vigotski”.

instrumento para que esse processo se desenvolva. Existe, portanto, uma relação entre aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento das funções psíquicas. A esse respeito Vigotski, (2000, p. 110) afirma que “[...] aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. Ainda de acordo com o autor (2000, p. 117), o aprendizado,

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

Nesse sentido, a aprendizagem determina o nível de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, o que justifica a importância atribuída por Vigotski (2001) ao papel do professor em sala de aula, uma vez que a qualidade do pensamento e do raciocínio de seus educandos dependerá, diretamente, dos conteúdos<sup>2</sup> por ele trabalhados em sua prática pedagógica.

Assim, é importante que o professor tenha consciência de seu papel e esteja preocupado com a qualidade de suas intervenções, especialmente no que se refere a alunos com deficiência mental, tomando o conteúdo como elemento ativo e essencial na busca de soluções para conflitos e problemas vivenciados. À medida que os alunos se apropriam desse conhecimento, seu comportamento, a princípio guiado predominantemente pelo biológico, passa a ser orientado por fatores sociais. A investigação a respeito da mediação, interação e aprendizagem se justifica pela necessidade de compreendermos os aspectos que interferem no processo de desenvolvimento do deficiente mental, objetivando aprofundar conhecimentos a respeito da formação de suas funções psíquicas<sup>3</sup> superiores, em especial a memória, a atenção e a percepção.

---

<sup>2</sup> Por conteúdo entende-se a organização de conceitos formados no processo de desenvolvimento histórico da sociedade humana. A apropriação desses conceitos se realiza durante o desenvolvimento individual do ser humano, constituindo-se em fator fundamental para a formação das funções psicológicas superiores.

<sup>3</sup> Funções psíquicas, capacidades psíquicas e funções psicológicas superiores – serão tratadas como sinônimos.

Dessa forma, no primeiro capítulo, intitulado: *Atitudes Frente ao Deficiente Mental: percurso histórico e proposições atuais*, procuramos trazer algumas reflexões sobre ações estabelecidas na sociedade com relação à pessoa com deficiência mental desde a antigüidade até os dias atuais. O objetivo é entender como a deficiência tem sido considerada e tratada pelos homens ao longo de sua história e quais as perspectivas para o deficiente na sociedade atual.

No segundo capítulo, intitulado *O Processo de Desenvolvimento da Percepção, Atenção e Memória*, realizamos um breve resgate de como ocorreu o processo de hominização do ser humano e, juntamente a este, a interação social, tomando o trabalho enquanto categoria de transformação de fatores biológicos e sociais. Nesse processo, a constituição das funções psicológicas superiores, das quais destacaremos a percepção, atenção e memória, ocorre a partir da interação da criança com o meio social e as mesmas não funcionam de forma separada, há uma inter-relação entre elas, uma troca na qual uma contribui para o desenvolvimento da outra. Veremos que, na criança pequena, essas funções são primitivas e, para que elas possam alcançar o mesmo nível de desenvolvimento do adulto terá que percorrer um longo caminho, o que será analisado e discutido no capítulo. Segundo Vigotski (1984), a aprendizagem é fundamental no processo de desenvolvimento das funções psíquicas, já que, por meio dela, o indivíduo adquire conhecimentos, habilidades, atitudes e valores do grupo ao qual pertence. Ela é possibilitada pela interação do sujeito com o meio social e pela mediação estabelecida entre as pessoas que o cercam. Para ele, “[...] ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento” [...], dessa forma, quando a criança assimila um novo conhecimento ela avança em seu desenvolvimento cognitivo. E, nesse processo, a linguagem é considerada pelo autor o principal instrumento, uma vez que ela possibilita que todo o conhecimento que está posto no meio externo seja apropriado pelo indivíduo (VYGOTSKY, 1984, p. 94).

No terceiro capítulo, denominado *Aprendizagem e Mediação no Desenvolvimento das Funções Psíquicas de Crianças com Deficiência Mental*, procuramos abordar a interferência da aprendizagem e da mediação no desenvolvimento da percepção, atenção e memória tanto na criança normal como na

que possui deficiência mental. Para um estudo dessa natureza, precisamos considerar a mediação como o instrumento pelo qual a criança toma posse do conhecimento socialmente produzido pelos homens ao longo das gerações. Esse processo ocorre, sobretudo, por meio da interação social, na qual a manipulação de artefatos culturais, bem como a aquisição de conceitos adquirem significados com o auxílio da linguagem, possibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ao propormos o estudo da palavra como instrumento de desenvolvimento, tomamos Vigotski (*apud*, DANIELS, 2001, p. 28) para ponderar que:

Assim como um molde dá forma a uma substância, as palavras podem dar a uma atividade a forma de uma estrutura. No entanto, essa estrutura pode ser modificada ou reformada quando as crianças aprendem a usar a linguagem de uma maneira que lhes permite ir além de experiências prévias quando planejam uma ação futura [...] tão logo as crianças aprendem a usar eficazmente a função planejadora de sua linguagem, seu campo psicológico tem uma mudança radical. Uma visão do futuro passa a ser parte integrante de suas abordagens de seu ambiente.

Dessa forma, a linguagem se constitui em elemento fundamental e indispensável para o desenvolvimento do indivíduo e é por meio da mesma que os conhecimentos e capacidades existentes em nível intersíquico tornam-se intrapsíquicos, ou seja, próprios do sujeito. Propomo-nos, nessa investigação, entender como a linguagem, a mediação e a aprendizagem interferem no desenvolvimento e que mudanças qualitativas e quantitativas desencadeiam nas funções psíquicas aqui privilegiadas.

## **2 ATITUDES FRENTE AO DEFICIENTE MENTAL: PERCURSO HISTÓRICO E PROPOSIÇÕES ATUAIS.**

É comum observar em uma sociedade como a nossa, ou seja, capitalista, que indivíduos com necessidades especiais, entre eles o deficiente mental, sejam estigmatizados, sofram todo tipo de preconceito e, como consequência, estejam destinados ao fracasso escolar. A diferença e a diversidade são aceitas com reserva e a prática da exclusão do diferente acaba sendo incorporada como um comportamento “natural” na sociedade.

Ao longo da história, o sujeito que apresenta alguma deficiência tem sido entendido sob diferentes perspectivas em função da época e da cultura em que se encontra inserido. Desta maneira, o conceito de homem que atenda às demandas do grupo ao qual pertence está diretamente relacionado à forma como os homens produzem sua vida.

Compreender o processo histórico de produção das desigualdades e da criação de barreiras para o desenvolvimento de diferentes grupos depende, fundamentalmente, de uma análise e reflexão sobre a sociedade, compreendida enquanto totalidade. Consiste em uma tentativa de superar a visão imediatista que muitas vezes subsidia estudos a respeito da educação especial.

Portanto, é a compreensão da forma como uma dada sociedade organiza a produção de sua vida material que nos permite entender a maneira de pensar e agir dos homens, enfim suas relações. Segundo Marx e Engels (2002), essas relações não são eternas, sendo preciso levar em conta o movimento histórico que conduz às transformações das mesmas. Nesse sentido, a constituição da subjetividade do sujeito não deve ser analisada de forma deslocada da história da humanidade, uma vez que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do ser humano só pode ser entendido se considerado no interior desse processo histórico.

Assim, não é difícil compreender determinadas práticas ocorridas em épocas mais remotas, como em Esparta, por exemplo, onde os deficientes físicos ou mentais não eram considerados dignos de viverem em sociedade, sendo eliminados ou

entregues ao abandono, sobretudo quando os mesmos apresentavam dependência econômica. Trata-se de um momento da história em que as guerras eram uma constante e as virtudes valorizadas em um indivíduo eram a beleza, a força, a inteligência, a destreza e o heroísmo, como é comentado por Rousseau (1988, *apud* GUHUR, 1992, p. 32):

A natureza faz com eles [os homens primitivos] precisamente como a lei de Esparta com os filhos dos cidadãos: torna fortes, robustos aqueles que são bem constituídos e leva todos os outros a perecerem.

No que se refere ao abandono e ao descaso com os deficientes, podemos também citar Aristóteles ao propor que em sua *Política* (*apud* GUHUR, 1992, p. 63):

Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vista a evitar o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos, deve haver um dispositivo legal limitando a procriação; se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo, deverá ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida.

Platão, em *A República*, (*apud* GUHUR, 1992, p. 63) também já havia colocado que:

É preciso... tornar muito freqüentes as relações entre os homens e as mulheres de escol e, ao contrário, muito raras entre os indivíduos inferiores de um e de outro sexo; ademais é preciso criar os filhos dos primeiros e não os dos segundos... Quantos aos filhos dos indivíduos inferiores, e mesmo os dos outros, que apresentarem alguma deformidade, escondê-los-ão em local proibido e secreto, como convém.

O cristianismo, que teve início durante a crise do império romano, tornou-se a instituição mais importante da sociedade feudal, capaz de dar um norte aos homens que se encontravam sem rumo. Um dos princípios proclamados pela igreja foi a idéia de igualdade entre os homens e a doação e a caridade como condições para alcançar a salvação da alma. Neste contexto, era muito forte a crença de que o deficiente mental

era uma criatura demoníaca, na qual Deus descarregava toda sua ira pelos pecados humanos. Por esse fato, cada aldeia procurava manter em seu convívio um deficiente.

Uma outra questão a ser considerada, quando falamos em Idade Média, é o fato de que ao mesmo tempo em que eram submissos aos dogmas e condutas dos demais cristãos, essas pessoas estavam também sujeitas aos castigos impostos pela inquisição religiosa, que legitimava o assassinato de muitas delas.

Nessa época, a segregação passa ser considerada ato de caridade, uma vez que, nos asilos, os deficientes mentais teriam garantido o direito à moradia e alimentação, livrando a sociedade do incômodo da convivência com eles. Até mesmo “[...] o castigo dispensado a esses sujeitos é tido como caridade, uma vez que acreditava-se ser este um meio de salvar a alma do cristão das garras do demônio, livrando a sociedade das atitudes indecorosas ou anti-sociais do deficiente” (PESSOTTI, 1984, p. 7). E todos os católicos que ajudassem na exterminação de hereges, e, entre eles os deficientes, seriam agraciados com indulgências.

Foi somente em 1664 que Thomaz Willis<sup>4</sup>, por meio de seus escritos, começa paulatinamente romper com a visão demoníaca ou fanática que se tinha, até então, do deficiente mental. Segundo ele, a idiotia ocorria devido à falta de julgamento e de inteligência, não correspondendo ao pensamento racional real. Vale ressaltar, também, o autor Torti (1658 – 1741), que defendeu a possibilidade da deficiência ter como causa fatores ambientais. Em 1690, John Locke, com uma visão naturalista da atividade intelectual, afirmava que a experiência é o fundamento de todo o nosso saber e as idéias e operações realizadas pela mente são resultados de experiências sensoriais. Defendia que as idéias e as condutas eram produto da experiência individual.

Nessa perspectiva, de acordo com Pessotti (1984, p. 22), a deficiência não poderia ser compreendida como:

---

<sup>4</sup> Thomas Willis: médico, anatomista e fisiologista inglês (1621 – 1675), foi professor de Filosofia Natural da Universidade de Oxford de 1660 a 1675, estudou a anatomia do sistema nervoso e foi quem usou pela primeira vez o termo “ação reflexa”.

[...] uma lesão irreversível mas um estado de carência de idéias e operações intelectuais semelhantes ao do recém - nascido. Cabe à experiência e portanto ao ensino suprir essa carência, pois a “mente é entendida como uma página em branco, sem qualquer letra, sem qualquer idéia.

Na busca de uma melhor compreensão da mente humana, Locke se opõe à explicação cartesiana para a origem das idéias, coloca-se contra o inatismo presente em Platão e em Descartes, defendendo a concepção de que os conhecimentos provêm da prática, ou seja, o intelecto humano não pode formular idéias do nada, de forma que todos os dados da mente provêm da experiência, a única fonte possível de idéias. Segundo ele, todo conhecimento humano tem sua origem na sensação: “[...] nada há na inteligência que, antes, não tenha estado nos sentidos”. Ainda segundo Locke, “[...] os homens são todos, por natureza, livres, iguais e independentes, e ninguém pode ser despossuído de seus bens nem submetido ao poder político sem seu consentimento” (JAPIASSU e MARCONDES, 1991, p. 153).

Partindo da concepção lockiana, Condillac<sup>5</sup> (*apud* PESSOTTI, 1984 p. 27) afirma ser a sensação a base de todo conhecimento e de todos os processos mentais, isso porque os sentidos se desenvolvem um de cada vez. Imaginava o homem como uma estátua, privada de toda sensação, comparando-se à tábula rasa de Locke<sup>6</sup>. Para Condillac, num dado momento, o indivíduo começa a perceber o olfato e essa sensação odorosa torna-se memória. Além disso, caracteriza o desenvolvimento da mente humana em três graus, na qual a sensação assume o primeiro grau no processo de desenvolvimento, a memória o segundo e a imaginação o terceiro grau, de forma que, comparando a sensação atual com a que é recordada pelo indivíduo, surge a distinção entre presente e passado. Portanto, para Condillac, todos os processos intelectuais,

---

<sup>5</sup> Condillac: (1715 – 1780), filósofo iluminista, nasceu em Grenoble, França, tornou-se sacerdote em 1740, estudou teologia na Sorbone. Abandonou o sacerdócio, dedicando-se à filosofia. Seus principais escritos foram: *Ensaio sobre a Origem dos Conhecimentos Humanos*, *Tratados dos Sistemas*, *Investigações a Respeito das Origens das Idéias sobre a Beleza e Tratado das Sensações*.

<sup>6</sup> Locke nasceu em Wrington, em 1632. Estudou filosofia, ciências naturais e medicina na Universidade de Oxford. Em 1683, refugiou-se na Holanda, participando do movimento político que levou ao trono da Inglaterra Guilherme de Orange. De volta à pátria, recusou o cargo de embaixador e dedicou-se inteiramente aos estudos filosóficos, morais e políticos. Suas principais obras filosóficas são *Tratado do Governo Civil* (1689), *Ensaio sobre o Intelecto Humano* (1690), *Os Pensamentos sobre a Educação* (1693). Sua obra é uma reação a Descartes e sua doutrina das idéias inatas.

normais ou patológicos, resultam das sensações, de forma que, a partir de uma sensação inicial e de outras que lhe surgem, originam-se processos mais complexos, como: raciocínio, memória, imaginação. Nessa linha de pensamento, a “[...] imaginação, discernimento e memória são combinações e confrontos de sensações [...]” e é tido como louco o indivíduo que não discerne entre sensações reais, ilusões dos sentidos e sonhos, prevalecendo a hegemonia médica sobre a teoria da deficiência. Dessa forma, “O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena” (PESSOTTI, 1984, p. 68).

Por volta do século XVII, nas grandes cidades da Europa, havia um grande número de pessoas que foram despropiadas de suas terras e, por não conseguirem encontrar um lugar no mercado de trabalho, perambulavam pelas ruas, aumentando cada vez mais o perigo de revoltas populares, colocando em risco a manutenção da nova classe social (a burguesia).

As mudanças introduzidas pelo novo sistema produtivo causam um enorme impacto sobre a estrutura da sociedade. Os trabalhadores, concentrados no interior das fábricas, os artesãos, acostumados a controlar o ritmo do seu trabalho, agora têm que submeter-se a disciplinas rígidas. Crianças começam a trabalhar aos seis anos de idade, não havendo garantia contra acidentes, nem indenização, a mecanização desqualifica o trabalho e provoca o desemprego em massa. Todo esse caos contribui para diminuir a média de vida e muitos homens se entregam ao alcoolismo ou suicidam-se. Nesse cenário, os médicos convivem com diversos tipos de distúrbios mentais e nervosos. Tissot (*apud* PESSOTTI, 1984), por exemplo, afirma que tais alterações na conduta humana têm como causa não apenas aspectos extra-naturais, mas, em grande parte, sua origem está ligada a questões relativas ao meio, como, por exemplo, a sobrecarga de trabalho.

Nesse período, têm origem as casas de internação em toda a Europa, com o objetivo de ajudar o Estado a diminuir ou a ocultar a desigualdade social que assola a sociedade.

Nessas casas, eram internadas, mesmo que a contra gosto, “[...] todas as pessoas que não haviam encontrado um lugar na sociedade” (PERRON, 1983, *apud* GUHUR, 1992, p. 177). E acrescenta:

Os indigentes, os vagabundos crônicos, os preguiçosos, os incapazes, os velhos de quem ninguém cuidava, os ‘libertinos’, as prostitutas, os ladrões, os delinqüentes e criminosos de todas as espécies, os ‘possuídos pelo demônio’, os loucos os idiotas...

Nesse sentido, como ressalta Guhur (1992, p. 177), sob uma categoria comum é reunida

[...] toda uma gama de indivíduos fundamentalmente diferentes entre si: entre os pobres, vagabundos, delinqüentes, etc., se encontravam os loucos e os idiotas, indivíduos que até então eram tratados com tolerância e mesmo um certo temor, por ser a eles imputados poderes e dons especiais ou sobrenaturais.

Na história da institucionalização, é possível identificar diversas modalidades de acolhimento de pessoas. A prática mais antiga era a de recolher os loucos, juntamente com outras minorias sociais, como, por exemplo, os criminosos, leprosos, mendigos, inválidos, libertinos, portadores de doenças venéreas, em edifícios mantidos pelo poder público ou por grupos religiosos, sendo comum sofrerem todo tipo de repressão e tirania.

Essas instituições são conhecidas também como asilos, uma vez que têm como finalidade apenas abrigar as pessoas ali recolhidas e normalmente, ficam sob a responsabilidade de pessoas sem formação médica (PESSOTTI, 2001).

Cabe, aqui, ressaltar que até a primeira década do século XX era muito forte a idéia de que pais vítimas do bócio<sup>7</sup> geravam filhos deficientes mentais, de forma que o

---

<sup>7</sup> Bócio é um aumento de volume da tiróide. Nome popular: papo ou papeira. Corresponde a um conjunto de doenças da glândula tiróide que se caracteriza por um aumento perceptível no tamanho desta glândula. Como a tiróide se localiza na parte anterior e inferior do pescoço, é nesta região que se apresenta o aumento, que pode envolver toda a tiróide, podendo provocar a formação de um ou mais nódulos.

bócio era o primeiro degrau do cretinismo (termo utilizado na época para se referir ao deficiente mental) e, como consta em Pessotti (1984, p. 69),

O cretinismo não se encontra senão onde se acha o bócio e por isso presumo que ele não é mais que o efeito imediato do bócio tendo por causa remota a mesma que a do bócio... A propagação do cretinismo implica sempre pais afetados de bócio.

Dessa forma, troca-se o dogma religioso pelo dogma médico, mantendo, assim, os deficientes mentais presos em suas deficiências, sem as mínimas condições de respeito como seres humanos e marginalizados do grupo cultural e educacional ao qual pertencem. São encaminhados para hospitais psiquiátricos juntamente com pessoas que apresentam doenças mentais.

Os hospitais psiquiátricos existentes naquele momento, por volta de 1800, eram destinados ao confinamento e não ao tratamento, caracterizando-se muito mais como prisões do que como instituições. Nelas, os deficientes viviam no abandono social. As práticas realizadas nesses lugares, na maioria das vezes inconsistentes com as características e exigências do mundo externo, não contribuíam para que esses indivíduos pudessem aprender a enfrentar e administrar a vida em sociedade (PESSOTTI, 1984).

Pinel<sup>8</sup> investe muito no tratamento moral, tanto para deficientes como para pessoas com doenças mentais, que consiste em usar de amabilidade, firmeza, atenção às necessidades psicológicas e físicas dos pacientes. Acreditava-se, na época, que o tratamento moral implicaria em afastar o paciente das atitudes negativas agravantes do convívio social, buscando a recuperação de sua racionalidade. Podemos observar uma influência significativa das idéias de Locke e Condillac na teoria de Pinel, que busca romper com o tratamento extremamente organicista dispensado aos pacientes.

---

<sup>8</sup> Philippe Pinel, médico pioneiro no tratamento dos doentes mentais, nasceu a 20 de abril de 1745 em Saint André, sul da França. Faleceu em 25 de outubro de 1826 em Paris. Diplomou-se na faculdade de medicina em 1773. Fazia parte de um grupo de filósofos, que ficou conhecido como “os ideológicos”, foi neste grupo que Pinel conheceu a doutrina de John Locke e Condillac, as quais o influenciaram fortemente no sentido da abordagem científica da doença mental. Em 1793, foi nomeado médico-chefe do asilo de Bicêtre, destinado a doentes mentais masculinos, onde eram reunidos, sem distinção, loucos e criminosos. Em 1795, tornou-se professor de patologia médica em Paris, uma cadeira que manteve por vinte anos.

Uma das contribuições de Esquirol<sup>9</sup> foi a definição de deficiência mental, em que busca diferenciá-la da idéia de doença mental. Para ele, a deficiência mental “[...] é um estado no qual as faculdades intelectuais nunca se manifestaram ou não puderam desenvolver-se [...] “Ainda segundo o autor, “[...] é a privação da manifestação das faculdades intelectuais e seu desenvolvimento suficiente para adquirir a educação comum” (ESQUIROL apud PESSOTTI, 1984, p. 89).

Por volta da primeira década do século XIX, são organizadas instituições, denominadas manicômios, destinadas apenas a doentes mentais, nas quais os mesmos recebem atendimento médico. Ainda assim, não é possível afirmar que, houve grandes avanços no tratamento dispensado ao deficiente mental, uma vez que, nessa época, eles apenas eram separados de outros tipos de doentes, “[...] confinados em lugares pequenos, com poucos leitos e insalubres, raramente visitados por alguns médicos, permanecendo o uso de correntes e da violência” (PESSOTTI, 2001, p.155).

As leituras realizadas até o momento nos levam a perceber que a deficiência mental foi compreendida de diferentes formas ao longo da história. Por um longo período, ela foi associada a doenças, muitos acreditavam na hereditariedade, de forma que deficientes mentais poderiam gerar filhos com a mesma condição. Esses indivíduos eram vistos com “[...] preocupação, tristeza e compaixão, como se seu destino estivesse selado e marcado de dores, limitações e dependência por toda a vida” (BRASIL, 1997 p. 55).

Atualmente, os avanços científicos demonstram que nem toda deficiência mental é ocasionada por doenças, já que os deficientes mentais não apresentam, obrigatoriamente, alguma enfermidade ou deficiência física.

A descrição mais aceita para a deficiência mental é a da American Association of Mental Retardation de 1992. Segundo esta associação, a característica essencial da deficiência mental é identificada por um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações relevantes no “[...] funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação,

---

<sup>9</sup> Jean Étienne Dominique Esquirol, 03/02/1712 – 13/12/1840, foi aluno de Pinel e o sucedeu em 1811 como chefe do hospital de Salpêtrière em Paris. [www. Alzheimermed.com.br](http://www.Alzheimermed.com.br), consultado em dezembro de 2005.

autonomia, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança”. O início da deficiência mental deve ocorrer antes dos dezoito anos, caracterizando-a como transtorno do desenvolvimento.

Podemos afirmar, portanto, que não se trata de uma doença e sim de uma condição mental em que, devido à plasticidade neural, as funções superiores não se apresentam comprometidas todas na mesma proporção. Dessa forma, o deficiente mental não manifesta incompetência generalizada, possuindo muitas capacidades e habilidades que permitem seu desenvolvimento e adequação às situações postas em seu meio físico e social.

São inúmeros os fatores que podem levar à deficiência mental, tais como: desnutrição materna; doenças infecciosas na mãe, como sífilis, rubéola, toxoplasmose; alcoolismo; fatores genéticos; anóxia peri-natal, entre outros, variando também o grau de comprometimento entre os indivíduos deficientes mentais. Muitos apresentam limitações leves das capacidades cognitivas, podendo levar uma vida independente e integrar-se à sociedade; mesmo os mais gravemente comprometidos devem ter garantido o direito de participação social. O grau de comprometimento do deficiente mental relaciona-se à sua história de vida, uma vez que as oportunidades às quais o mesmo tem acesso podem ser determinantes em seu processo de desenvolvimento físico emocional e cognitivo.

Frente a esses dados, é importante esclarecer que os indivíduos deficientes mentais não são afetados da mesma forma pelo déficit cognitivo, podendo variar, em cada sujeito, o grau de comprometimento.

Mas, ainda, é muito forte a idéia de assistencialismo. Nesse sentido, é importante conhecer os estudos a cerca da deficiência mental para que as ações desencadeadas possam contribuir de forma mais eficaz para o desenvolvimento de pessoas com deficiência. Desse modo, a educação destinada a esses sujeitos deve estar pautada na compreensão de que eles apresentam diferentes condições de aprendizagem, que estão intimamente ligadas a seu grau de comprometimento. É preciso considerar que o

sucesso desses sujeitos dependerá em parte de suas condições pessoais, de sua inserção no grupo social e, em especial, da aprendizagem que lhes for proporcionada.

Isso não significa que deva ser ignorado o fato de que esses alunos apresentam condições e limitações que dificultam suas possibilidades de aprendizagem. De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 1997, p. 37):

Em todas as situações, não se pode perder de vista a importância de propiciar para o aluno um ambiente social estimulador, livre de segregação, um ambiente que não reforce as suas limitações. Mas desafie o desenvolvimento e a aprendizagem de novas habilidades.

Um ambiente estimulador<sup>10</sup> contribui para o desenvolvimento desses indivíduos, podendo acelerar e, em muitos casos, determinar o ritmo desse processo tanto em seus aspectos físicos como cognitivos. De acordo com o material divulgado pelo Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p. 73), é incorreto “[...] traçar um perfil típico de desenvolvimento de pessoas com deficiência mental, nem características específicas padronizadas de sua personalidade ou de seu comportamento”, já que seu desenvolvimento dependerá, em grande parte, dos vários fatores individuais, sociais e ambientais que as mesmas têm a oportunidade de vivenciar.

Nessa perspectiva, o grande mérito do trabalho de Pinel foi ter, introduzido tendências humanísticas na assistência ao deficiente mental e a disseminação da idéia de que a mesma pode ser causada pelas experiências de vida e, portanto, ser corrigida em um ambiente físico e social adequado.

No tocante a esse assunto, acreditamos ser relevante mencionar o trabalho de Itard, que, já em 1800, falava da importância da estimulação e ordenação de experiências para um melhor desenvolvimento do deficiente mental, tornando-se o

---

<sup>10</sup> Ambiente estimulador compreende a oportunidade de exploração do meio físico e social da criança, de desenvolvimento do esquema corporal e das relações espaciais e temporais, de aceitação e integração no ambiente familiar, dentre outras experiências significativas para o seu processo evolutivo (BRASIL, 1997 P. 62). Segundo nosso entendimento, a partir de estudos realizados por Vigotski (1998), um ambiente estimulador ultrapassa essas considerações. Procuramos esclarecer tal afirmação nos capítulos seguintes, em especial aquele que se refere à mediação do sujeito.

precursor da educação especial. Naquele momento, suas idéias não foram aceitas, já que a prática comum era delegar o cuidado do deficiente à total responsabilidade da medicina e não da pedagogia. De acordo com os postulados de Itard (*apud* PESSOTTI, 1984), a inserção do indivíduo no meio social é fundamental para o seu desenvolvimento, tendo a educação um importante papel nesse processo, especialmente no que se refere às funções psíquicas. Para ele, o homem não nasce homem: é construído como homem, pressupondo que haja uma história no desenvolvimento do sujeito, questão essa que ainda hoje é discutida e muitas vezes não compreendida por muitos profissionais da área médica e educacional.

Essa questão pode ser comprovada em seus trabalhos, entre os quais, teve grande repercussão o sucesso alcançado junto ao menino selvagem, ao qual ele deu o nome de Victor de Aveyron. Trata-se de uma criança que foi encontrada em 1798, numa floresta francesa, por caçadores e levado a Paris. Ali, foi observado pelo doutor Pinel, que o diagnosticou como deficiente mental, sem condições de melhora em seu quadro. Contrariando essa opinião, Itard acreditava na possibilidade de recuperá-lo. Segundo ele, o atraso cognitivo do menino foi provocado não por problemas congênitos, mas pelo seu completo isolamento, o que provocou uma deficiência cultural. Entendia que a avaliação deveria levar em conta a história de vida do sujeito.

Com a tutela de Victor, Itard iniciou a difícil tarefa de desenvolver suas faculdades sensoriais, intelectuais e afetivas. Quando ele foi encontrado, seu estado era deplorável. Em seus relatórios Itard, (*apud* PESSOTTI, 1984, p. 36) argumenta que era:

[...] incapaz de discriminações mesmo grosseiras entre odores, ruídos, imagens, o que o torna um retardado mental profundo, mais despreparado que um animal doméstico, incapaz de articular qualquer som vocal humano e de fixar sua atenção em um dado objeto ou evento.

Ao realizar o diagnóstico, Pinel relatara que seu tato era pouquíssimo desenvolvido, a ponto de o menino não conseguir distinguir um objeto em relevo de um copo em pintura; seu sistema auditivo era extremamente sensível a qualquer ruído; a

voz reduzida a uma completa mudez; a atenção pouquíssima desenvolvida; desprovido de memória, de julgamento, da capacidade de imitação, enfim de qualquer meio de comunicação. Dessa forma, Pinel concluiu que “[...] atacado por uma doença considerada, até o presente, incurável ele não era capaz de qualquer espécie de sociabilidade ou instrução” (PESSOTTI, 1984, p. 39).

Não concordando com o diagnóstico final apresentado pelo Dr Pinel, Itard, por meio da educação, procurou integrar Victor à sociedade, possibilitando-lhe oportunidades para desenvolver suas funções psíquicas, sentimentais e de afetividade.

Por meio de atividades previamente sistematizadas, ele vai, aos poucos, percebendo diferenças sutis entre sons até conseguir discriminar as vogais. Conseguiu um grande avanço no desenvolvimento da atenção, tato, paladar, percepção sensorial, entre outros. O que nos chama a atenção é que, mesmo diante de dogmas religiosos e médicos, ainda muito fortes na sociedade em que Itard pertencia, e do diagnóstico desanimador de Pinel, ele mantém sua convicção de que o homem não nasce hominizado e sim se forma homem. Decorre daí sua convicção que Victor não teve a oportunidade de se desenvolver enquanto tal, uma vez que foi privado do convívio social. Assim, ele procurou garantir a Victor de Aveyron o direito e a oportunidade de desenvolver-se e participar da sociedade.

Seu trabalho nos leva a refletir que hoje, depois de passados tantos anos, a sociedade ainda continua carente de homens, pais, educadores que, como ele, acreditem e lutem para que o deficiente mental tenha respeitado o acesso a condições que lhes possibilitem o desenvolvimento físico e cognitivo e ao convívio e inclusão com o meio social ao qual pertence. E, para isso, faz-se necessário compreender como ocorre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, deficiente ou não, objetivando uma educação que garanta a efetivação desse processo.

O trabalho e a dedicação de Itard pela educação de alunos deficientes mentais deixou um legado, que foi seguido por outros estudiosos, entre eles Maria Montessori<sup>11</sup>,

---

<sup>11</sup> Maria Montessori nasceu na Itália, em 1870 e morreu em 1952. Formou-se em medicina, iniciando um trabalho junto a educação de alunos deficientes mentais. Seu método tem por objetivo a educação da vontade e da atenção, com a qual a criança tem liberdade de escolher o material a ser utilizado, além de proporcionar a cooperação. Seu trabalho se opõe ao método tradicional utilizado pela escola nova, que não respeitava as necessidades do

que entendia que a educação desses sujeitos deveria ser tratada mais como uma questão pedagógica do que médica. Ela defendia a educação moral e, segundo ela, “[...] o método não deve limitar-se à eficácia didática [...] mas deve alcançar a pessoa do educando. Seus valores, sua auto-afirmação, seus níveis de aspiração, sua auto-estima e sua autoconsciência” (PESSOTTI, 1984, p. 181). Montessori acreditava que o sucesso da educação dependia, em grande parte do preparo do professor

## **2.1. Atendimento do Deficiente Mental no Brasil.**

No Brasil, a história do deficiente mental também é caracterizada pelo descaso, de forma que sua internação em companhia de loucos e desajustados na maioria das vezes, teve como objetivo o isolamento desses indivíduos. No fim do Império, não se priorizava uma educação destinada ao povo, uma vez que a mesma não era necessária para a manutenção da forma de organização social, pois predominava a ruralização e a mão de obra escrava. Entretanto, quando a sociedade inicia seu processo de industrialização, Segundo (MIRANDA, 2001, p. 17):

É interessante observar que neste movimento de substituição do trabalho do homem pela máquina, cada vez mais o capitalismo vai gerando os seus excluídos, formando, assim, um contingente de trabalhadores dispensados pelo sistema produtivo, com poucas chances de nele retornarem. Porém, convencidos pela ideologia vigente de que devem manter-se conformados, pois a exploração de que são vítimas é legítima, fatal e natural

Nesse contexto, muitos deficientes foram incorporados ao mundo do trabalho, já que eram capazes de realizar atividades braçais e as poucas escolas existentes destinavam-se à elite. Percebemos uma maior preocupação com a educação popular à medida que a mesma se tornou necessária para a manutenção da base econômica

---

desenvolvimento da criança. Ela desenvolveu o Material Dourado, que baseia-se nas regras do sistema de numeração, inclusive para o trabalho com múltiplos, sendo confeccionado em madeira. É composto por: cubos, placas, barras e cubinhos e tem por objetivo despertar no aluno a concentração e o interesse pela aprendizagem. [www.centrorefeducacional.com.br](http://www.centrorefeducacional.com.br). Consultado em dezembro de 2005.

social, ou seja, para atender à demanda de mão-de-obra capaz de corresponder às novas exigências do mercado, como, por exemplo, saber manusear equipamentos com novas tecnologias ao mesmo tempo que a alfabetização apresentava-se como um pré-requisito na escolha dos novos governantes.

Muitos deficientes mentais tinham que realizar trabalhos obrigatórios, normalmente atividades manuais tediosas e mal remuneradas em troca de um lugar em instituições denominadas Asilo – Escola – Oficina, contribuindo para o processo de exclusão desses indivíduos que, além de terem nascido com deficiências físicas ou cognitivas, pertenciam à camada pobre da sociedade. Segundo Bueno (1993), o fato de terem nascido pobres tornava-se uma marca mais significativa do que a própria deficiência em si, já que outros que também nasciam com alguma limitação, mas integrantes de uma classe rica e submetidos a situações que permitiam oportunidades de usufruírem a vida em sociedade e acesso aos conhecimentos produzidos no grupo cultural ao qual encontravam-se inseridos, aprenderam a ler e a escrever, tornando-se úteis à sociedade. Bueno (1993, p. 31) nos leva a entender que

[...] excepcionalidade não é um fato predeterminado nem se situa acima das relações sociais porque, enquanto fenômeno social, foi construído pela própria ação do homem, estando sempre e necessariamente carregado de um sentido ideológico.

No que se refere à educação primária, em 1827, é criada uma lei que propõe escolas de primeiras letras, nas quais, parafraseando Jannuzzi (1992, p.7 ), previam-se

[...] o ensino de leitura, escrita, contas, supunha a ‘prática de’ quadrados, decimais e proporções, noções gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional’, sem esquecer ‘os princípios de moral e da doutrina da religião Católica apostólica Romana’.

Estas escolas seguiam o método Lancaster – Bell, que se constitui no ensino de alunos mais atrasados pelos mais adiantados. Mas, por falta de professores capacitados, essa proposta não se concretizou. Trata-se de um momento da história da sociedade brasileira em que grande parte da mão de obra era rural. A economia básica

consistia na monocultura para exportação, não havendo necessidade de mão de obra especializada. Esse contexto justifica o desinteresse pela educação, uma vez que em 1878, apenas dois por cento da população era escolarizada.

Com relação à educação do deficiente mental, não acontece de forma diferente. Em 1835, o deputado Cornélio França apresenta um projeto, propondo a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de alunos surdos, que é arquivado e só foi retomado dezoito anos depois.

Em 1854, é criado na cidade do Rio de Janeiro, pelo Decreto Imperial 1.428, de 12 de setembro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant, e, em 26 de setembro de 1857, o Instituto dos Surdos, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Não podemos dizer que houve um grande avanço, uma vez que em 1874 essas instituições atendiam 35 alunos cegos e 17 surdos numa população constituída de aproximadamente 15.848 indivíduos cegos e 11.595 surdos. Essas medidas contribuem por concorrerem para a abertura de discussões sobre a educação para pessoas deficientes. Em 1883 no primeiro Congresso de Instrução Pública, convocado pelo imperador no dia doze de dezembro de 1892, é proposta a formação de professores para cegos e surdos, que mais uma vez cai no esquecimento por que não há interesse por parte do congresso em investir na educação desses indivíduos (JANNUZZI, 1992).

Naquele momento, a atenção da sociedade está voltada para o ensino secundário, particular e propedêutico porque trata-se de um estágio preparatório para o ensino superior, que interessa as camadas de renda mais alta da população. Dessa forma, a educação popular, sobretudo a dos deficientes mentais, não é motivo de preocupação e, até o fim do Império, permanecem em funcionamento apenas duas instituições destinadas ao atendimento de deficientes mentais. Uma em Salvador, junto ao Hospital Juliano Moreira, e a outra no Rio de Janeiro, denominada Escola México, ambas sob a administração do Estado (JANNUZZI, 1992).

O descaso pela educação do deficiente e pela educação popular se justifica perante a sociedade, por que não é necessária como formadora de mão de obra e nem como fator de ideologização, “[...] uma vez que a ordem escravocrata está assegurada

pela repressão e pela ruralização intensa” (JANNUZZI, 1992, p. 26). Essas questões contribuem para o descaso em relação à educação, já que a economia agrária é baseada em instrumentos rudimentares, como enxada, arado não requerendo grandes habilidades para manuseá-las. O voto é vinculado à renda anual e não à alfabetização, não havendo necessidades de investimentos em políticas educacionais.

No que se refere à educação para deficientes mentais, em 1905, uma comissão encarregada de investigar as condições de assistência a alienados no Hospital Nacional e na Colônia da Ilha do Governador constatou que as crianças ficam no mesmo ambiente dos adultos, expostas a todo tipo de violência.

A comissão, formada por três médicos e um farmacêutico, solicita ao ministro da justiça a construção de um pavilhão para separar as crianças dos adultos, de modo que elas possam ser tratadas e educadas, acreditando que o estado mental das mesmas possa melhorar com um atendimento mais adequado. Dessa forma, são construídos pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos com objetivo de dar a elas atendimento médico e pedagógico, para que não fiquem sujeitas apenas à segregação, oportunizando-lhes reintegrar-se ao convívio social.

Em 1911, é promulgado o Decreto nº 838, da Reforma do Ensino Primário, Normal e Profissional, que propõe a formação de subclasses especiais para atender crianças com deficiência. Em 1917, é instaurada uma comissão encarregada de fazer uma seleção dos indivíduos considerados anormais e que freqüentam os estabelecimentos de ensino público e privado, desde o primário, normal, profissional e secundário, tanto na capital como no interior (JANNUZZI, 1992). É, também, de responsabilidade dessa comissão especificar qual a deficiência do aluno, de que maneira devem ser atendidas suas necessidades e a criação de escolas e classes que viabilizem esse atendimento, além de fornecerem orientação técnica aos profissionais que devem atuar em tais instituições.

De acordo com Jannuzzi (1992), o precário corpo técnico, que constava de cinco médicos para a capital e dois para o interior, resultava em diagnósticos e orientações imprecisos, culminam com um grande número de deficientes, denominados também de retardados. Muitos professores tomavam como alunos anormais os que falavam muito,

erguiam a todo o momento a tampa da carteira, que não completavam exercícios gráficos, levantavam-se do lugar constantemente e que não obedeciam ao professor.

Os diagnósticos e as orientações na educação desses alunos são feitas pelo médico, auxiliado pelo pedagogo. A orientação é de que, para os menos afetados, a metodologia deve constituir-se em ajustar e corrigir as faculdades intelectivas como atenção, memória, percepção, juízo e vontade, tendo como parâmetro o treino para distinguir objetos, repetição de palavras e números em ordem crescente de complexidade. Os mais prejudicados devem aprender ações elementares como vestir-se, comer, hábitos de higiene e, quando possível, fazer trabalhos manuais, sob a orientação de um médico auxiliado por um professor. As causas da anormalidade são atribuídas, normalmente, às condições genéticas. Os professores devem ser formados por mestres vindo da Europa, de forma que a educação a esses indivíduos segue o enfoque europeu (JANNUZZI, 1992).

Devido à falta de interesse em resolver as questões que se referem à educação para alunos deficientes mentais, eles continuam relegados a segundo plano, e as escolas e classes para atendê-los não se concretizam. Em 1920, há apenas duas instituições destinadas a esse atendimento. Só em 1929, é organizada a primeira equipe multidisciplinar composta por psiquiatra, pedagogo e psicólogo para trabalhar com essa clientela.

Ainda conforme a autora acima citada (1919, p. 53) em 1919, observamos um avanço no desenvolvimento industrial e o Brasil conta com “[...] 13.336 indústrias e 275.512 operários, dos quais a grande maioria, em particular os especializados, é estrangeira [...]”, é utilizada também a mão-de-obra de crianças, mulheres e analfabetos. A forma como está organizada a produção da vida material na sociedade brasileira contribui para o desinteresse em investimentos na escolarização e especialmente, na educação de alunos com deficiência mental, cooperando para que a educação popular não tenha importância para o poder político e a alfabetização restrinja-se apenas à assinatura do nome.

No que se refere à educação especial, os médicos passam a ser os responsáveis pela organização das classes para os débeis mentais, por meio do serviço

Higiene Escolar e Educação Sanitária, além da seleção das crianças nas escolas e da solução de todas as questões da anormalidade. São também convocados para organizarem o plano de melhoria das condições de educação desses indivíduos e a classificação e catalogação da deficiência são feitas segundo o padrão de maior ou menor adequação às normas sociais aceita pela sociedade (JANNUZZI, 1992).

Neste momento, oscila a compreensão a respeito da deficiência mental, mas predomina a idéia de que todo indivíduo que não se ajuste às normas da escola poderia ser assim considerado e os cegos, surdos, defeituosos, degenerados e os retardados intelectualmente fazem parte dessa clientela. São subdivididos em três categorias. Na primeira, estão incluídos os retardados de inteligência, entre os quais se enquadram todas as crianças que, embora saibam se comunicar com seus semelhantes, oralmente ou por escrito, mostram, contudo, um atraso de dois a três anos no seu percurso de estudo. A segunda categoria continha os instáveis ou contumazes, que se caracterizam como crianças indisciplinadas. E a terceira categoria é formada pelos indivíduos com alguns traços dos dois grupos anteriores. A educação proposta tem como objetivo torná-los capazes de produzir seu próprio sustento e contribuir para prevenção contra futuros atos de delitos, assegurando, assim, o bem-estar da sociedade (JANNUZZI, 1992).

Na verdade, aqui, está implícita a questão da diferença e não apenas da deficiência. A sociedade muitas vezes não sabe ou não quer lidar com a diferença e, com o pretexto de proteger o diferente, o isola e o enclausura. Dessa forma, as salas especiais servem, antes de tudo, para a segregação desses indivíduos. As crianças são colocadas em internatos, separadas ao máximo do meio escolar. Quando surgem turmas anexas às escolas primárias, os propósitos não são combater a segregação, mas por se tornarem mais baratas para os cofres públicos. “Essas classes passam a funcionar nas mesmas escolas que as crianças normais, mas têm a entrada e o recreio separados: é a turma dos loucos e a turma dos normais” (VIAL, *apud* JANNUZZI, 1992, p. 29).

No tocante à segregação no Brasil, pode-se afirmar que esta não se restringiu apenas a crianças que apresentassem alguma limitação física ou cognitiva, incluiu,

também, as que residiam dois a três quilômetros das escolas, os portadores de doenças contagiosas e os miseráveis, isentando o Estado da viabilização de recursos para a educação popular. Portanto, de acordo com Jannuzzi (1992), as reformas não visavam favorecer a educação do deficiente mental. Foram elaboradas com os olhos na educação normal, tanto é que, na IV Conferência Nacional de Educação promovida pela Associação Brasileira de Educação, solicita-se a criação de uma terminologia que padronize os diversos ramos de ensino. Em 1932, oficializou-se o termo “ensino emendativo”, que destina-se a deficientes físicos, débeis, cegos, surdos e anormais de conduta, no qual se enquadram os menores delinqüentes, perversos e viciados. As escolas só deveriam aceitar matrículas de alunos que não prejudicassem o bom andamento dos alunos normais, tornando, assim, mais produtivo o ensino nas classes comuns, destinadas aos mais favorecidos.

Para Bueno (1993), a organização das primeiras entidades de atendimento aos deficientes no Brasil teve como principal função a filantropia, o assistencialismo e a privatização dessa modalidade de ensino. Os deficientes mentais pertencentes à camada mais pobre da sociedade eram atendidos pelas entidades filantrópicas, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública, diminuindo cada vez mais o número de alunos atendidos nessas instituições. Com o discurso de melhor qualidade de ensino, o governo foi se eximindo de suas responsabilidades no que se refere à educação especial.

O atendimento às pessoas com necessidades especiais, por muito tempo foi considerado, sobretudo pela sociedade e pelas políticas públicas, como uma questão assistencial. No entanto, é necessário que esse atendimento seja bem planejado e estruturado para que seus direitos sejam respeitados. Nesse sentido, fica clara a urgência, de educadores e pesquisadores ligados à causa da educação, em juntar esforços para discutir essa temática, contribuindo para a compreensão de que o nível de desenvolvimento a ser alcançado pelo deficiente mental não deve ficar restrito ao grau de comprometimento, visto que o principal aspecto do desenvolvimento mental da espécie humana é a capacidade de assimilação ou apropriação das experiências acumuladas pela humanidade. Desde o seu nascimento, a criança está rodeada de um

mundo objetivo criado pelo homem e de acordo com Leontiev (1991), pode-se dizer que o desenvolvimento mental da criança se inicia em um mundo humanizado.

Destarte, o professor não deve procurar compreender o desenvolvimento do aluno deficiente partindo de uma visão organicista ou inatista, mas, com um olhar dialético, deixando de tomar a deficiência apenas como um limite, como debilidade, e sim, como uma possibilidade de superação. Uma vez que esse sujeito não é deficiente por si só, pois a deficiência está contextualizada e marcada pelas condições concretas da vida social.

Na verdade, tanto o indivíduo considerado normal como os deficientes são parte integrante da sociedade capitalista, a qual não visa seu desenvolvimento pleno, mas sim sua adaptação ao atendimento as exigências da produção capitalista.

Muitas vezes, as pessoas com deficiência mental, da mesma forma que negros, pobres e índios, são ignoradas e deixadas à sua própria sorte, tendo que buscar a sobrevivência na caridade, quando na verdade deveriam ter seus direitos atendidos. Vivemos em uma sociedade moderna, na qual os avanços tecnológicos possibilitam ao homem as mais diversas comodidades e possibilidades. No entanto, na maioria das cidades brasileiras, um deficiente físico, por exemplo, não pode se locomover pelas ruas de forma independente, porque as barreiras arquitetônicas impedem sua autonomia. Fica explícito, portanto, que são as relações estabelecidas pela sociedade entre a deficiência e as condições de vida que determinam a incapacitação, a desvalorização e a exclusão das pessoas com deficiência.

Nos dias atuais, não vivenciamos os maus tratos como na Idade Média, mas ainda é negado à maioria dos deficientes o convívio pleno na sociedade, infringindo, assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, que, em seu artigo décimo primeiro, diz: “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. E, da Declaração Universal sobre os direitos da pessoa com deficiência mental, no artigo primeiro consta que “[...] o deficiente mental deve gozar, no máximo grau possível, os mesmos direitos dos demais seres humanos” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1971).

Compreender o processo de desenvolvimento do deficiente mental é importante, já que, quanto mais clareza tivermos sobre essa temática, maior a possibilidade de romper com certas concepções ainda arraigadas em nossa sociedade. Segundo tais concepções, a deficiência mental é explicada apenas por fatores biológicos, fazendo com que muitos desses indivíduos sejam abandonados à sua própria sorte como se não houvesse mais nada a ser feito, negando aos mesmos a oportunidade de aprender e avançar em seu desenvolvimento pleno. De acordo com Omote (1994, p. 68):

Deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas, é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagem certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas.

Assim sendo, o processo de desenvolvimento cognitivo, a ser discutido no próximo capítulo, em especial o desenvolvimento da atenção, percepção e memória, apontam que novas medidas podem e devem ser adotadas para romper com os sentimentos de pessimismo, incertezas e fracasso que, na maioria das vezes, acompanham a história de vida das pessoas com deficiência mental.

### **3 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO, ATENÇÃO E MEMÓRIA.**

Para compreendermos o processo de desenvolvimento das funções psíquicas da criança, é necessário realizar um estudo mais atento da trajetória pela qual o ser humano passa ao longo de sua história, considerando que esta não transcorre sempre da mesma forma e sob as mesmas circunstâncias. A criança, como qualquer ser humano, sofre influências de fatores específicos de acordo com o meio econômico, social, cultural e político em que se encontra inserida.

Dessa forma, pretendemos, neste capítulo, tomar para análise o processo de hominização do ser humano desde os primórdios, o que nos leva a entender que o mesmo é desencadeado com o advento do trabalho. Leontiev (1978) alerta para isso ao afirmar que o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho<sup>12</sup>, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram nos macacos antropóides a transformação, hominização e o desenvolvimento do cérebro e dos órgãos dos sentidos: “ Primeiro, o trabalho, escreve Engels, depois dele, e ao mesmo tempo que ele, a linguagem. Esses são os dois estímulos essenciais sob a influência dos quais o cérebro de um símio se transformou paulatinamente num cérebro humano [...]” (LEONTIEV; LURIA. VYGOTSKY, 1991, p.70).

Durante centenas de milhares de anos, a mão do homem vai se constituindo pelo trabalho, torna-se livre, adquirindo maior destreza, habilidades e precisão. De acordo

---

<sup>12</sup> O autor expõe o que entende por trabalho. “O trabalho é um processo que liga o homem à natureza, o processo de ação do homem sobre a natureza. Marx escreve: ‘O trabalho é primeiramente um ato que se passa entre o homem e a natureza. O homem desempenha aí para com a natureza o papel de uma potência natural. As forças de que seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeça e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias dando-lhes uma forma útil à sua vida. Ao mesmo tempo que age por este movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica a sua própria natureza também e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas’ (LEONTIEV, 1991, p. 74).

com o autor acima citado (1991), a mão não é apenas um instrumento para o trabalho, mas também o seu produto. Como a mão não é um órgão independente e isolado, todo o organismo acaba por se beneficiar desse desenvolvimento ao atender as necessidades postas pelo meio no qual estavam inseridos.

No que se refere ao processo de desenvolvimento do homem, segundo Luria E Yudovich (1985, p. 10), é importante ressaltar que:

No animal o desenvolvimento dos processos nervosos superiores, em cada espécie, é o resultado da experiência individual, mas com a transição ao humano, a forma básica do desenvolvimento mental passa a ser a aquisição das experiências de outros, mediante a prática conjunta e a linguagem.

Rubinstein (1973) considera a linguagem como a consciência prática dos homens e só foi possível surgir e desenvolver-se no processo de trabalho e ao mesmo tempo que ele, portanto a linguagem é um produto social e não um produto natural. “A linguagem é um componente inseparável da cultura material; sua gênese e desenvolvimento só podem ser entendidos em relação com a evolução histórico-social do homem e isto é a base das suas condições de produção” (MARX e ENGELS *apud* RUBINSTEIN, 1973, p. 37).

A convivência coletiva e o trabalho produziram não só o desenvolvimento das habilidades motoras e das capacidades sensitivas, mas também a necessidade da comunicação oral com o intuito de transmitir informações, conhecimentos e distribuir tarefas entre os membros do grupo. A consciência coletiva, o uso de instrumentos físicos para o trabalho e a linguagem engendrada nesse processo foram responsáveis por mudanças anatômicas e fisiológicas, bem como em sua aparência física, enfim, como afirma Leontiev (1978 p. 87): “A produção da linguagem, como da consciência e do pensamento, está diretamente misturada, na origem, à atividade produtiva, à comunicação material dos homens”.

A origem da consciência ocorre em um estágio em que o trabalho já havia se tornado um hábito, no qual os membros do grupo se comunicavam por meio dos

gestos. Em Palangana (1995, p. 18), consta que é na ação produtiva que ocorre a possibilidade da

[...] estruturação de um reflexo psíquico que, gradativamente, distingue-se da consciência biológica, daquela orientada basicamente por instintos. A consciência racional está presente desde que esse ser consegue visualizar o produto final de sua obra na matéria bruta. O que o move não é mais o objeto em si, mas a intencionalidade.

É preciso considerar, também, que “a consciência, dotada de uma crescente capacidade de discernimento e abstração, atuou na atividade prática e na linguagem [...]”, possibilitando que as ações dos indivíduos pertencentes a um determinado grupo deixassem de ser guiadas apenas pelas atividades práticas, mas também pela subjetividade. Isso só foi possível, à medida que esses indivíduos foram percebendo que, independentemente da atividade realizada, ao final, todos teriam direito ao resultado da ação, ou seja, à alimentação, abrigar-se contra o frio entre outros (PALANGANA, 1995, p. 20).

É importante destacar que há uma inter-relação entre o desenvolvimento da consciência e as atividades práticas realizadas pelo indivíduo, “[...] o psíquico só existe no físico e por causa dele, sendo o inverso verdadeiro [...]”. Sendo assim, à medida que ocorre alteração nas funções psíquicas, o indivíduo percebe e atua diferentemente no meio social, havendo transformações quantitativas e qualitativas. Em outras palavras, transformando a natureza e conferindo-lhe uma significação, o homem a recria no nível simbólico, tornando-a inteligível e comunicável (PALANGANA, 1995, p. 20).

Ainda de acordo com a autora, no início, as ações de trabalho e a comunicação formam um processo único e só mais tarde elas se separam, de forma que a linguagem verbal, aos poucos, vai se desprendendo das ações motoras. Isso porque, em um primeiro momento,

Os sons que assumiam a função de transmitir informações não eram capazes de designar, com independência, os objetos, suas qualidades, finalidades e relações. Os sons, que começam por indicar coisas

materiais, ainda não tinham existência autônoma. Eram, acredita-se, entonações expressivas, acompanhadas de gestos, possíveis de ser compreendidas apenas no contexto em que surgiam [...] Só depois de muitos milênios a linguagem dos sons vai separando-se da ação prática e adquirindo independência (PALANGANA, 1995, p. 19).

A esse respeito, podemos afirmar que “[...] as palavras formam-se a partir de sons emitidos durante uma atividade laboral como suspiros involuntários [...].” Posteriormente, os participantes de um determinado grupo passaram a relacionar a ação e os sons que acompanham a mesma, e essa relação pode ser considerada a raiz genética da linguagem (RUBINSTEIN, 1973 p. 37).

Isso só foi possível quando o homem começa a perceber as ligações existentes nas ações realizadas pelo grupo, que ganham significado nas condições de trabalho coletivo. A consciência se desenvolve à medida que o homem começa a perceber o resultado de suas ações, sendo capaz de fazer distinção entre a atividade e os objetos, diferentemente do animal. Segundo Pino (1993, p. 10),

[...] no homem, esta relação é, ao mesmo tempo, ativa e dialética. Ativa, porque está marcada pela atividade produtora (trabalho social) que a transforma de acordo com projetos elaborados em função de determinados objetivos. Dialética, porque ao transformar a natureza o homem se transforma ele mesmo, desenvolvendo suas funções mentais e suas habilidades técnicas.

Dessa forma, foi possível que o cérebro, a consciência, os sentidos, a capacidade de abstração se desenvolvessem, agindo sobre a atividade laboral e sobre a linguagem, possibilitando um desenvolvimento cada vez maior. Além do trabalho, é preciso levar em consideração a alimentação cada vez mais variada, inclusive a carne, que oferecia ao organismo novas substâncias, criando condições químicas para a transformação do cérebro (ENGELS, 1984). A capacidade de adaptação foi extremamente importante para o processo de hominização, levando milhões de anos para os primatas alcançarem o estágio de *homo sapien*.

No que se refere ao processo de desenvolvimento psíquico, não podemos desconsiderar a base biológica, ou seja, as funções elementares, mas é imprescindível

que se compreenda o importante papel do aprendizado para que ocorra o desenvolvimento das funções superiores. A esse respeito, Vigotski (1984, p. 140) afirma:

Chamaremos as primeiras estruturas de elementares; elas constituem todos psicológicos, condicionados principalmente por determinantes biológicos. As estruturas seguintes que emergem no processo de desenvolvimento cultural são chamadas estruturas superiores. O estágio inicial é seguido pela destruição da primeira estrutura, sua reconstrução e transição para estruturas do tipo superior. Distintas dos processos reativos, diretos, essas estruturas são construídas na base do uso de signos e instrumentos; essas novas funções unificam os meios diretos e indiretos de adaptação.

No decorrer da história, os homens criaram e continuam elaborando instrumentos que facilitem as atividades práticas realizadas com o objetivo de atender suas necessidades materiais, psíquicas e afetivas. Cabe, aqui, ressaltar que instrumentos são os objetos físicos produzidos culturalmente, que guardam conhecimentos que podem ser transmitidos a novas gerações. Vigotski (2000) mostra que, assim como os instrumentos auxiliam os homens em suas atividades práticas, os signos, tais como os diferentes tipos de linguagem, auxiliam no processo de internalização dos conteúdos necessários ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Podemos citar alguns instrumentos como, por exemplo, o machado, os eletrodomésticos, o computador e assim sucessivamente.

No que se refere especificamente aos signos, aos mesmos são atribuídos significados e, tal como os instrumentos, exercem uma função mediadora no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, no qual a linguagem representa o principal signo. Entre os diferentes tipos de linguagem destacam-se a linguagem verbal, que é a forma de comunicação oral, escrita, e a não verbal.

Por caracterizar-se como fator de interação social, a linguagem possibilita a comunicação entre os indivíduos, a troca e a apropriação de informações e conhecimentos produzidos por gerações anteriores.

A linguagem é considerada como o principal signo para o desenvolvimento cognitivo do homem. No tocante a esse assunto, existe uma diferença básica entre instrumentos e signos, uma vez que por meio do uso dos mesmos, ou seja, dos objetos físicos, o homem modifica diretamente a natureza e indiretamente a si próprio, tanto em relação às suas características físicas como psicológicas. Assim, por meio do uso dos signos, ao modificar a si próprio, muda seu pensamento, sua percepção, sua forma de ver o mundo, modificando indiretamente a natureza. Isso ocorre porque, à medida que o pensamento do homem vai se constituindo, ele vai deixando de agir por instintos, alterando o seu comportamento e a sua relação com a natureza.

É importante ressaltar que, no processo de aquisição da linguagem, ocorre também a apropriação e a generalização do significado da palavra. E segundo Vigotski (*apud* OLIVEIRA, 1993, p. 48).

É no significado que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no 'filtro' através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele.

É necessário destacarmos que os significados não são estáticos, uma vez que são elaborados ao longo da história, de acordo com as relações existentes no grupo social ao qual o indivíduo está inserido. Desta forma, este muda ao longo de todo seu desenvolvimento, tanto por suas experiências pessoais como pela interferência da escola, ou seja, pela apropriação dos conteúdos científicos veiculados nos meios acadêmicos.

Isso é possível porque, juntamente com a linguagem, a criança internaliza comportamentos sociais do meio no qual ela está inserida, abandonando aos poucos as ações instintivas, passando ela própria a regular sua conduta. É imperativo, pois, o acesso ao maior número de conhecimentos que instrumentalizem o aluno na

compreensão da realidade, já que seus procedimentos serão regulados com base nessa aprendizagem.

Nesse processo, a percepção tem um papel extremamente importante e, assim como em nossos antepassados, na criança, não se trata apenas de uma característica biológica, mas uma função que vai se desenvolvendo a partir da interação da criança com o meio social. O fator biológico não pode ser tomado como algo de menor importância, porque é ele quem determina a base do desenvolvimento cognitivo sobre a qual se estabelece o sistema de reações apreendidas na interação com o meio físico e social onde a sensação exerce um papel essencial.

No que se refere ao desenvolvimento psíquico humano ao longo da história, o mesmo foi entendido de diversas formas. O desenvolvimento da percepção, por exemplo, era explicado e compreendido sobre a perspectiva da teoria associacionista, pela defesa de que essa função se manifesta seguindo o mesmo processo que a memória, no qual os elementos separados se unem, acoplam-se associando-se uns aos outros, dando lugar a uma percepção única e integral. Por essa razão, entendia-se que ela se organizava com a soma de objetos separados e díspares, até que a criança se tornasse capaz de perceber grupos de sensações relacionados entre si, culminando com a percepção de uma situação global.

Segundo a teoria associacionista, o fator chave da vida psíquica já está dado desde o nascimento e a criança seria capaz de fazer associações, unindo tudo que percebesse de forma simultânea, o que possibilitaria a formação de novos nexos e, progressivamente, suas funções psíquicas iriam se tornando cada vez mais amplas (VYGOTSKY, 1989).

A psicologia estrutural, também analisada pelo autor acima citado, defende a idéia de que a percepção surge como um processo integral desde o início do desenvolvimento. Para essa linha teórica, a percepção consiste em uma categoria eterna, invariável, que se conserva desde o nascimento da criança, estendendo-se até que a mesma chegue à idade adulta. Nessa concepção, não se leva em consideração que se trata de uma atividade psíquica complexa e ativa, ligada às funções de

abstração e generalização da linguagem, que se desenvolvem no decorrer da história do indivíduo, conforme defende a Teoria Histórico Cultural.

As investigações realizadas por Vigotski e Luria (1996) nos permitem compreender que no bebê recém-nascido a percepção é muito pouco desenvolvida. Enquanto o adulto percebe o mundo principalmente pelos olhos, a criança o explora oralmente, uma vez que o ato de levar as mãos ou objetos à boca possibilita as primeiras sensações, denominadas de reações psicológicas primárias e essa interação ocorre pelas sensações orgânicas restritas ao corpo. Essas diferenças fazem com que a criança compreenda o mundo diferentemente do adulto, ou seja, de modo mais primitivo, portanto ela pensa diferente do adulto.

Os resultados da pesquisa mostram que o bebê começa a coordenar o movimento dos olhos com aproximadamente um mês e meio de idade e só por volta de dois meses ocorre a acomodação do globo ocular. Aos três meses, ele é capaz de reconhecer o rosto da mãe e, somente aos quatro ou cinco meses, o mundo visível se torna acessível à criança (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Com isso, notamos que, aos poucos, a criança vai deixando de ter suas ações guiadas apenas pelas sensações orgânicas, tornando-se um ser cultural à medida que passa a interagir com o meio social que a cerca. De início, a percepção da criança é primitiva e, para que ela possa alcançar o mesmo nível de percepção do adulto, terá que percorrer um longo caminho.

De acordo com Sokolov (1969, p.144, tradução nossa.), “[...] a<sup>13</sup> percepção é o reflexo do conjunto de qualidades e partes dos objetos e fenômenos da realidade que atuam diretamente sobre os órgãos dos sentidos [...]”, é, portanto, o resultado da ação direta dos artefatos culturais sobre tais órgãos; ou seja, reflexos das qualidades isoladas dos mesmos como, por exemplo, cor, cheiro, calor ou frio, percebidas de forma integrada, corresponde às representações do conjunto e das relações mútuas dessas qualidades ou traços dos objetos. De maneira que, conforme Sokolov (1969), quando

---

<sup>13</sup> La percepción es el reflejo del conjunto de cualidades y partes de los objetos y fenómenos de la realidad que actúan directamente sobre los órganos de los sentidos.

percebemos uma rosa roxa, não temos sensações visuais e olfativas isoladas, mas sim uma imagem global da mesma, com sua cor e seu cheiro característico.

O grau de percepção maior ou menor, apresentado por um indivíduo em relação a um objeto ou uma situação vivenciada, vai depender das suas experiências e de seus conhecimentos. Destacamos, assim, a importância da aprendizagem para o desenvolvimento da percepção, de forma que um mesmo fenômeno pode ser notado de maneira diferente pelas pessoas, dependendo das experiências passadas, cultura, profissão, entre outros.

À medida que a pessoa internaliza novos conhecimentos, sentidos e significados, sua percepção frente aos objetos e situações vivenciadas vai mudando, adquirindo diferentes graus de complexidade no decorrer de sua vida. A atividade prática do homem é o fundamento da mesma, condicionada pela prática social. Não se trata, portanto, de uma função psicológica inata e imutável, nem se encontra em um grau mais elevado que as sensações. Desse modo, a “[...] base<sup>14</sup> fisiológica da percepção são os reflexos condicionados a estímulos complexos e a relações entre os estímulos, resultantes da atuação sobre os receptores, de diferentes partes e qualidades dos objetos” (SOKOLOV 1969, p.145, tradução nossa).

Mesmo sendo a percepção um estímulo complexo composto de diferentes partes, sua principal característica é a integridade, isso porque, “[...] o objeto<sup>15</sup> da percepção, embora seja um estímulo complexo, com distintas propriedades e diferentes partes, é percebido como um todo único” (SOKOLOV, 1969, p. 145, tradução nossa). Ou seja, ela possibilita ao indivíduo perceber um todo único e não apenas partes isoladas do objeto. Isso é possível porque seus diferentes componentes atuam simultânea e consecutivamente sobre um mesmo objeto.

Os elementos que constituem a percepção, ainda segundo o autor supra citado, “[...] estão<sup>16</sup> tão unidos entre si que a imagem complexa única do objeto aparece

---

<sup>14</sup> La base fisiológica de la percepción son los reflejos condicionados a estímulos complicados y a relaciones entre los estímulos, resultantes de la actuación sobre los receptores, de distintas partes y cualidades de los objetos.

<sup>15</sup> el objeto de la percepción, aunque es un estímulo complejo que tiene distintas propiedades y consta de diferentes partes, se percibe como un todo único.

<sup>16</sup> Están tan unidos entre sí que la imagen compleja única del objeto aparece incluso cuando actúa directamente sobre el hombre una cualidad separada o una parte aislada de este objeto.

inclusive quando atua diretamente sobre o homem uma qualidade separada ou uma parte isolada do objeto [...]”, ressaltando determinada qualidade para os olhos humanos mesmo estando distante ou ausente (SOKOLOV 1969, p. 145, tradução nossa). Ao olhar, por exemplo, para uma superfície de mármore ou ao mencioná-la, ela é percebida como dura e fria, mesmo sem tocá-la, apenas com sua imagem: tratam-se de impressões reflexas – condicionadas. Essa percepção é possível devido às conexões que se firmaram anteriormente entre os estímulos visuais, táteis e térmicos pela ação direta do homem com o objeto.

Embora o estímulo complexo atue como um todo único, seus diversos componentes assumem graus variados de importância, sobressaindo-se os componentes mais fortes de um determinado objeto, enquanto que os mais fracos são inibidos. Esse fator contribui para que, muitas vezes, em um primeiro momento, não percebamos determinados detalhes e características de um objeto.

A percepção não consiste apenas em possibilitar ao indivíduo a capacidade de perceber as partes como um todo único, mas, também, em utilizar-se de uma mesma parte para formar outras unidades distintas, como no exemplo a seguir: “[...] com<sup>17</sup> o mesmo som se pode formar várias melodias combinando sua ordem, os intervalos e a prolongação de cada som” (SOKOLOV, 1969 p.147, tradução nossa).

O autor nos chama a atenção para a importância da palavra no desenvolvimento da percepção, uma vez que a mesma designa as partes e as características dos objetos e fenômenos. A percepção utiliza-se dos conhecimentos dos objetos, e a linguagem ajuda a criança a perceber as partes dos mesmos, suas semelhanças e diferenças. Possibilita, assim, a aquisição de novos conhecimentos, que, por sua vez, interferem no desenvolvimento dessa função psíquica. Ao perceber os objetos e os fenômenos da realidade, a criança os interpreta de acordo com os conhecimentos internalizados anteriormente por meio das experiências práticas, o que levou Sokolov (1969) a considerar a percepção humana, uma função racional.

---

<sup>17</sup> Com uos mismos sonidos se pueden formar distintas melodias cambiando su orden, los intervalos y la prolongación de cada sonido.

A compreensão do artefato cultural consiste no fato de que, ao percebê-lo, o sujeito o relaciona a uma categoria verbal determinada, manifestando um juízo sobre ele. A forma mais simples de compreendê-lo consiste no reconhecimento do mesmo. A palavra tem um papel muito importante nesse processo, uma vez que é a denominação do objeto que ajuda a criança a estabelecer relações com sua imagem, contribuindo para a percepção e reconhecimento desses artefatos.

Isto pode ser facilmente compreendido ao utilizarmos o seguinte exemplo: se colocarmos diante de uma pessoa a figura de um objeto formado por vários pontos, solicitando que a mesma seja identificada, é muito provável que, à primeira vista, não seja possível reconhecê-la, mas basta que a figura seja nomeada para que, imediatamente, os pontos se unam possibilitando seu reconhecimento (SOKOLOV, 1969).

Uma outra característica da percepção é a seletividade que pode ser temporária ou permanente. A temporária, segundo Sokolov (1969), é determinada pelas necessidades desencadeadas por um acontecimento, podendo sofrer influência do estado emocional. Havendo uma relação de indiferença do indivíduo com um determinado objeto, o mesmo será percebido de forma superficial, mas, quando há interesse e envolvimento emocional com o objeto, a percepção ocorre com maior precisão de detalhes. Em outras palavras, a emoção é um elemento que pode contribuir para melhorar a capacidade de percepção. Esse fato deve servir de alerta para os educadores. É importante que o professor trabalhe os conteúdos propostos auxiliando o aluno a atribuir-lhes significado, o que poderá levá-lo a envolver-se no processo de aprendizagem.

A percepção permanente se forma como resultado de uma atividade constante, como, por exemplo, a desenvolvida profissionalmente, que se realiza durante muitos anos. No tocante a essa questão, o autor (SOKOLOV, 1969, p.154, tradução nossa) alerta: “[...] uma<sup>18</sup> pessoa que não tem conhecimentos técnicos, ao olhar uma máquina percebe muito menos detalhes que um engenheiro”. Nessa perspectiva, um adulto

---

<sup>18</sup> La persona que no tiene conocimientos técnicos, al mirar una máquina percibe muchos menos detalles que los que percibe un ingeniero.

percebe um quadro de uma forma diferente da criança, ou seja, compreende melhor seu conteúdo e seu sentido, graças a seus conhecimentos e experiências, que são mais amplos, o que confirma a grande importância das experiências de aprendizagem para o desenvolvimento da percepção,

Desenvolvem-se no ser humano diferentes tipos de percepção, como a tátil, a visual, de tempo, de espaço, de distância, direção, orientação no espaço dentre outras. A percepção espacial, nesse sentido, conta com a percepção visual, auditiva, tátil, entre outras. Observamos a importância das sensações cinéticas ou motoras para a criança no início de seu desenvolvimento. Ao explorar e manipular um objeto, é comum tocá-lo, tateá-lo ou, ainda, ao escutar um som, voltar a cabeça para percebê-lo melhor. Ao mesmo tempo, a percepção pode manifestar-se de acordo com a vontade e interesse da criança, sendo acionada voluntariamente ou ocorrendo de forma involuntária, a depender dos estímulos do meio em que se encontra ou de seus motivos.

A percepção espacial exige a formação de associações visuais e motoras. Ainda de acordo com Sokolov (1969 p.156, tradução nossa), isso pode ser comprovado “[...] ao observamos um cego<sup>19</sup> de nascença, logo após uma cirurgia que lhe restituiu a visão, não vê a forma dos objetos, nem sua amplitude e a distância em que se encontra. Nos primeiros dias após a cirurgia, percebe apenas um campo luminoso difuso”. Com o tempo e com a formação de associações viso-motoras, começa, paulatinamente, a diferenciar a forma dos objetos.

A percepção humana caracteriza-se, também, pelo fato de que, qualquer que seja o lugar para onde se dirijam nossos olhos, percebem um quadro mais ou menos constante, ordenado e coerente. Um dos primeiros pontos necessários a ser esclarecido é a constância da percepção em relação a um objeto, ou seja, por que, quando afastamos um objeto de nossos olhos, nós o percebemos menor, mesmo tendo conservado seu tamanho. O exemplo a seguir pode contribuir para essa compreensão: quando um indivíduo tem diante de si dois objetos na mesma distância e com o mesmo comprimento, sua retina percebe os dois da mesma forma. Ao serem colocados diante

---

<sup>19</sup> Estos ciegos de nacimiento, inmediatamente después de la operación, no ven la forma de los objetos, ni su magnitud, ni la distancia a que se encuentran. Los primeros días después de la operación solamente ven un campo luminoso difuso.

dele dois objetos, um deles cinco vezes maior que o outro, sua retina perceberá a diferença entre os dois objetos. Mas, se movermos o objeto maior a uma distância cinco vezes superior, a imagem se reduzirá cinco vezes e o indivíduo perceberá os objetos como se os mesmos fossem de tamanhos iguais.

Por essa razão, os objetos tendem a diminuir à medida que os distanciamos de nossos olhos, ainda que, na realidade, conservem seu tamanho. E se nossa percepção fosse absolutamente estável, não seríamos capazes de perceber a distância que separa o objeto de nós. Essa percepção menos ingênua é possibilitada pelas experiências mediadas por outrem em seu dia-a-dia. De acordo com Vigotski e Luria (1996 p. 159),

[...] a criança começa a ver o mundo exterior não só com seus olhos como um aparelho de percepção e de orientação – a criança vê com toda a sua experiência anterior e, ao fazê-lo, altera em certa medida os objetos percebidos. Surge um tipo específico de percepção – o mundo indiferenciado das percepções puramente fisiológicas é substituído pelo mundo das ‘imagens visuais’, percebidas pela criança com um brilho incomum.

No que se refere às cores, o olho humano distingue até dois ou três milhões de matizes diferentes, no entanto, nós conhecemos de vinte a vinte e cinco nomes de cores. Isso é possível porque a percepção humana é capaz de isolar os aspectos essenciais e catalogá-los dentro de determinada categoria (VYGOTSKY; LURIA, 1996). Nesse processo, a linguagem exerce um importante papel no desenvolvimento da percepção, conforme apontam estudos realizados por Rivers (*apud* LURIA; LEONTIEV; VYGOTSKY; 1991). Neles, evidenciou que, quando uma cultura possui somente um nome para designar uma determinada cor, como, por exemplo, o verde e o amarelo, tais cores são, freqüentemente, confundidas, evidenciando, assim, a influência cultural no desenvolvimento dessa função.

A interferência do meio, no desenvolvimento da percepção, fica evidente se levarmos em conta que povos que vivem próximos ao Ártico utilizam de muitos termos para nuances de branco, já que convivem com diferentes tipos de neve. Entretanto não apresentam a mesma riqueza de vocabulário em relação às cores vermelho e verde,

uma vez que essas não fazem parte de seu dia-a-dia (LEONTIEV; LURIA; VYGOTSKY, 1991). Dessa forma, percebemos que as cores com significância prática são nomeadas com maior diversidade do que as de pouco uso prático na vida cotidiana.

Cabe, aqui, ressaltar a influência do aprendizado no processo de desenvolvimento das funções psíquicas, entre elas a percepção, como comprovam as pesquisas realizadas por (LEONTIEV; LURIA; VYGOTSKY; 1991). Por meio delas, ele esclarece que uma pessoa, cujos processos cognitivos foram desenvolvidos com base em uma educação formal, não encontra dificuldade em separar figuras geométricas por categorias, utilizando-se da percepção abstrata. Em contrapartida, uma pessoa que não teve acesso à educação formal faz a classificação com base nas suas experiências práticas. Dessa forma, ao pedir para que ela selecione as cores de um determinado grupo de objetos, ela se refere ao vermelho da maçã, a semelhança com a cor do pêssego e, assim, sucessivamente. Enfim, a seleção é realizada com base em uma percepção prática. O experimento demonstrou que as pessoas que utilizaram a percepção categorial tiveram uma porcentagem maior de agrupamentos, demonstrando alterações qualitativas no, processo de pensamento dos indivíduos com maior escolaridade. Este fato ajuda a desmistificar a idéia de que a percepção é uma função puramente biológica, e que se desenvolve da mesma maneira em todos os indivíduos, independentemente do tempo e lugar.

Durante suas experiências, Leontiev, Luria e Vygotsky (1991) descobriram duas formas de pensamento: o gráfico - funcional, que se refere ao pensamento com base no empírico e nas experiências individuais, e o categorial, que diz respeito ao pensamento pautado em categorias abstratas, que se distancia da necessidade de fazer referências com as situações vivenciadas em seu dia-a-dia, permitindo ao indivíduo lidar com os objetos de forma descontextualizada. Podemos acrescentar que o pesquisador, por meio de inferências e atuações sobre a zona de desenvolvimento proximal<sup>20</sup>,

---

<sup>20</sup> Zona de desenvolvimento proximal é uma conceituação importante elaborada por Vigotski (2000). O autor identifica dois níveis de desenvolvimento, o real, que está relacionado às funções ou capacidades já dominadas pelo sujeito, trata-se daquelas atividades que ele consegue realizar sozinho, e o nível de desenvolvimento potencial, que se refere às funções e atividades que o sujeito é capaz de realizar mediante ajuda de outra pessoa. Nesse sentido, a zona de desenvolvimento proximal é definida por Vigotski (2000, p. 112) como: “ A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de

possibilitou a alguns participantes da pesquisa, a passagem da forma de pensamento gráfico - funcional para a categorial, marcando mais uma vez a importância do aprendizado e da mediação no processo de desenvolvimento não só da percepção, como, também, das demais funções psicológicas superiores, já que elas não se desenvolvem separadamente, mas em um processo de interferência mútua.

Ao longo do desenvolvimento, a percepção torna-se cada vez mais complexa e, por meio da internalização da linguagem, dos conceitos e significados culturalmente desenvolvidos, ela deixa de ter uma relação direta com o meio físico, passando a ser mediada por conteúdos culturais, permitindo ao indivíduo perceber elementos do mundo real com base em conhecimentos e informações adquiridos previamente sobre uma determinada situação. A esse respeito, Oliveira (1993, p. 73) afirma:

[...] quando olhamos para um par de óculos, não vemos duas coisas redondas, ligadas entre si por uma tira horizontal e com duas tiras mais longas presas na parte lateral, mas vemos imediatamente, um par de óculos. Isto é, nossa relação perceptual com o mundo não se dá em termos de atributos físicos e isolados, mas em termos de objetos, eventos e situações rotulados pela linguagem e categorizado pela cultura [...].

Podemos dizer, portanto, que a interação da criança com o meio possibilita que a percepção, que num primeiro momento era instintiva, passe a ocorrer provida de sentido e significado num dado contexto, ou seja, a criança percebe o todo e utiliza-se da rotulação que é a função primária da fala na criança pequena para escolher um objeto isolado. Como ela ainda tem muita dificuldade em se expressar oralmente, ela enriquece a palavra utilizada para designar o objeto selecionado com expressões gestuais, faciais, entre outras, uma vez que, de acordo com Vigotski (2000), linguagem e percepção estão sempre ligadas, já que a linguagem não se manifesta apenas na

---

desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. Ou Vygotsky (1984, p. 97) define, também, como, “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de ‘frutos’ do desenvolvimento.”

forma oral, mas também na forma de desenho, gestos, expressões corporais, faciais e escrita.

Nesse processo, a percepção se constitui no primeiro estágio da formação de conceito. Exemplificando, diante da resolução de um problema, a percepção de uma criança pequena não lhe permite ainda distinguir as questões com clareza, de forma que ela vê uma série de elementos (por ex, um amontoado de objetos) sem sentido e sem nexos, por não possuir conhecimentos internalizados suficientes para lidar com o problema. Ela apresenta, portanto, um domínio sincrético do significado da palavra e esse sincretismo leva a uma compreensão instável do signo. À medida que ela vai internalizando novos conhecimentos, sua percepção vai assumindo novos níveis de desenvolvimento, até que ela seja capaz de compreender o verdadeiro significado do objeto.

A linguagem exerce um importante papel no desenvolvimento psíquico da criança, visto que a palavra permite-lhe abstrair e isolar os traços essenciais do objeto, ou seja, generaliza os sinais percebidos e os relaciona com determinada categoria. A palavra relacionada à percepção ajuda a criança na nomeação dos objetos, acrescentando seu papel funcional e permitindo um maior desenvolvimento de sua percepção direta.

Quando a criança passa a se utilizar de funções psicológicas mais complexas para realizar a escolha das partes que compõem o todo, ocorre um desenvolvimento considerável no que diz respeito à percepção. O processo natural de escolha, que até então se assemelhava ao dos animais, transforma-se numa operação psicológica superior. Com isso, ela reorganiza suas ações apoiada em uma base totalmente nova, alcançando maior segurança, confiança e controle nas tomadas de decisões (Vygostky, 2000).

Ao dominar a linguagem oral, a criança usa a fala como instrumento mediador para indicar os objetos ou as ações percebidas, o que contribui para que venha a adquirir formas mais complexas de percepção, alcançando uma reorganização do campo visual, espacial e temporal. Com isso, ela consegue estabelecer diferentes relações. A criança que apresenta alguma deficiência que comprometa a fala poderá

não apresentar o mesmo nível de desenvolvimento que uma criança normal, necessitando de maior estimulação para se desenvolver e alcançar a organização e regulação de seu comportamento ( LEONTIEV; LURIA; VYGOTSKY; 1991).

No que se refere à atenção, pode-se dizer que ocorre um processo semelhante ao descrito a respeito da percepção. Conforme a criança vai se desenvolvendo, a atenção primitiva cede espaço a uma atenção mais estável, voluntária e cultural, que é condição necessária a vida em sociedade. No entanto, essa atenção só começa a funcionar como uma operação cultural quando a criança consegue centrá-la em um dos componentes de uma situação, eliminando tudo que se encontra em segundo plano.

Segundo Oliveira (1993, p. 75), “[...] se não houvesse essa seletividade, a quantidade de informações seria tão grande e desordenada que seria impossível uma ação organizada do organismo no mundo”. Nesse caso, os instrumentos externos também são de grande auxílio, pois, à medida em que o indivíduo aprende a utilizar ferramentas auxiliares, desenvolve uma série de técnicas internas que ajudarão a desenvolver e direcionar sua atenção.

A mãe ou o mediador ao interagir com a criança em uma dada situação, o processo de atenção passa a funcionar como uma operação cultural. Para Vigotski e Luria (1996), a atenção torna-se uma função real somente quando a própria criança domina os recursos de criar estímulos adicionais que centrem sua atenção em cada um dos componentes da situação, eliminando tudo mais que se encontra em segundo plano. Aos poucos, vai ocorrendo a transformação de processos externos em processo interno.

A atenção, portanto, é o reflexo seletivo de um determinado objeto e implica prescindir, simultaneamente, de todos os demais. Seu fundamento fisiológico está na estimulação concentrada no córtex cerebral. Há um foco de estimulação e inibição simultâneos que se manifesta nas zonas corticais. Este não permanece por um tempo prolongado em um mesmo lugar, ele passa, constantemente, de uma zona para outra. “A zona que se encontra em estado de excitabilidade depois de um certo tempo passa a um estado de inibição, ali onde havia inibição aparece um novo foco de excitabilidade ótima” (SOKOLOV, 1969, p.177).

O foco de excitabilidade assegura a qualidade da atenção, que exerce um papel indispensável para qualquer atividade humana. A seleção de um objeto pode ocorrer por meio da atenção involuntária, que é um reflexo de orientação, motivado pela troca e oscilações do meio externo. Esse movimento tem por objetivo contribuir para que o sujeito assimile melhor os novos estímulos e as condições dadas. “Nem toda troca do meio atrai a atenção involuntária, uma vez que outros estímulos que atuam ao mesmo tempo podem inibir o reflexo de orientação” (SOKOLOV, 1969, p.180).

Para que um novo estímulo se sobressaia, é necessário que o mesmo tenha alguma particularidade que o destaque dos demais, como, por exemplo, uma luz forte, uma cor brilhante, um som alto, entre outros. Com isso, percebemos que quanto mais forte for o estímulo, maior será a excitação, logo maior o reflexo que, por sua vez, possibilita ao indivíduo uma atenção melhor direcionada.

No entanto, um estímulo forte pode passar despercebido se atuar juntamente com outros da mesma proporção. Desse modo, em meio aos ruídos de uma cidade grande, um mesmo estímulo pode não produzir efeito semelhante em outro ambiente mais calmo, podendo, da mesma forma, um estímulo fraco surtir efeito sobre um cenário de profundo silêncio (SOKOLOV, 1969).

Vale ressaltar que, de acordo com Vygotsky e Luria (1996), a atenção natural ou instintiva se caracteriza por ações não intencionais e qualquer estímulo forte e repentino atrai imediatamente a atenção da criança. Essa atenção, então, pode tornar-se involuntária novamente com o enfraquecimento do estímulo. O papel organizador da atenção desaparece e o comportamento organizado abre caminho outra vez para o comportamento caótico e indiferenciado.

Nesse sentido, para organizar o comportamento do indivíduo frente ao meio, é necessária uma forma de atenção mais estável, voluntária e cultural, condição indispensável para a realização de qualquer atividade, em especial as de caráter pedagógico.

É igualmente importante considerar que as trocas bruscas e repentinas dos estímulos chamam muito a atenção, assim como as mudanças ocorridas nos aspectos exteriores e o movimento dos objetos, o que contribui para a desestabilização da

atenção voluntária. Uma situação ou característica nova, facilmente se torna objeto de atenção. Tudo que é generalizado, uniforme, que se repete com frequência, não atrai a atenção. Um fato ou dado novo pode ser foco de atenção quando existe a possibilidade de ser compreendido, o que evidencia a necessidade do mesmo ser relacionado às experiências vividas anteriormente. Caso contrário, esse novo estímulo prenderá a atenção somente por um curto espaço de tempo (SMIRNOV, 1969).

Ainda de acordo com os estudos realizados por Sokolov (1969 p.181), “[...] os reflexos incondicionados de orientação desaparecem com rapidez [...]”, portanto, para que a atenção de uma pessoa seja mantida por um tempo prolongado, “[...] são indispensáveis reações condicionadas de orientação [...].” Em outras palavras, a atenção se torna prolongada ao se formarem conexões temporais, isto é, quando os novos objetos ou fatos estão relacionados com algo conhecido da criança.

Como já afirmamos, nos primeiros meses, a atenção é involuntária e depende do caráter dos estímulos externos. Os objetos brilhantes, as cores vivas, os sons fortes chamam a atenção da criança. Depois de aproximadamente seis meses de idade, as crianças mostram grande interesse pelos objetos que as rodeiam e, à medida que passam a manipulá-los, o círculo de sua atenção se amplia.

Nessa idade, a atenção da criança é muito inconstante, voltando-se não só para os objetos, como, também, para as palavras que ela começa a aprender. Quando já é capaz de locomover-se sozinha, podendo manipular um número maior de objetos, ocorre um maior desenvolvimento de sua atenção. Nessa fase, começam a estruturar-se os rudimentos da atenção voluntária, devido à influência dos adultos que passam a exigir dela algumas atitudes relacionadas à cultura a qual está inserida, como, por exemplo, calçar-se, realizar alguns atos de higiene, utilizar-se de alguns utensílios, como prato, talheres, copo, em sua alimentação (SOKOLOV, 1969).

A criança em idade pré-escolar (de quatro a cinco anos), muitas vezes, apresenta uma atenção intensa e constante quando se dedica a algo que lhe interessa. Mas essa atenção se desvia com facilidade diante de um estímulo forte, ou seja, de um objeto ou ação que lhe atrai, nesse caso a atenção intencional não permanece por muito tempo.

Para o desenvolvimento dessa função psicológica em crianças em idade pré-escolar, os jogos se constituem em uma atividade fundamental, uma vez que contribuem para o desenvolvimento da “[...] intensidade e concentração da atenção, como também para sua constância [...]” (SOKOLOV, 1969 p.194).

Nos primeiros anos da idade escolar, predomina a atenção involuntária, que depende em grande medida do interesse da criança em realizar as tarefas propostas. Nessa faixa etária, é comum passarem despercebidos os elementos importantes de uma atividade e sua atenção se focalizar em um aspecto secundário se alguma particularidade dela lhe chama a atenção. Esses educandos não conseguem dividir sua atenção quando se concentram na escrita, por exemplo, normalmente não se dão conta de que estão sentados incorretamente ou que seu caderno está numa posição imprópria.

Daí a importância de o professor preparar aulas dinâmicas, não permanecendo apenas em um único tom de voz, procurando movimentar-se no ambiente, criando situações e atividades que produzam novos estímulos, contribuindo para que o aluno seja capaz de permanecer por mais tempo concentrado. Focalize sua atenção, ajudando-o na apropriação do conteúdo selecionado e, conseqüentemente, no desenvolvimento das funções psíquicas.

A organização da sala de aula também se constitui em uma condição importante para atrair e fixar a atenção do aluno. Dito de outro modo, para manter a atenção voluntária, é necessário um ambiente adequado no qual seja possível eliminar ou diminuir os estímulos externos, como barulhos, luzes, cores, entre outros, que podem interferir na qualidade da atenção. Um outro fator importante é o significado que as atividades propostas representam ao sujeito, devendo o professor ter claro que, com freqüência, a atenção voluntária passa a ser involuntária. A participação do educando ajuda mantê-lo atento. “O cansaço é o maior inimigo da atenção [...]”, pois qualquer atividade “[...] constante e demasiadamente prolongada tem um efeito pernicioso sobre a criança” (SOKOLOV, 1969, p.199).

Esse autor esclarece, ainda, que a atenção voluntária tem como base as conexões formadas sobre as experiências passadas e, ao repetir uma tarefa já

realizada, as conexões indispensáveis para a execução da mesma se atualizam. Isso significa que a atenção se submete à atividade prática. Isso acontece, por exemplo, quando realizamos uma tarefa na qual não temos muito interesse, sendo preciso um esforço para manter a concentração. Mas, se surge algo que nos chama a atenção na atividade realizada, somos capazes de manter-nos atentos sem nenhum esforço.

O exemplo de uma criança que começa ler um livro pode auxiliar no entendimento do que foi apontado. De início, ela pode não estar interessada, precisando se esforçar para manter-se concentrada. Mas, à medida que passa a gostar da leitura, é capaz de manter sua concentração com menor esforço (SOKOLOV, 1969).

Como já constatamos, a aprendizagem é um fator importante para o desenvolvimento da atenção; dessa forma, faz-se necessário que a criança tenha oportunidades de conhecer o mundo que a cerca com toda sua variedade e riqueza, tornando o processo de aprendizagem significativo. E o professor precisa preocupar-se com o conteúdo e como o mesmo será trabalhado.

De acordo com Sokolov (1969, p. 197), essa função, ou seja, a atenção “[...] se fixa melhor quando se exige do aluno um trabalho mental a seu alcance, porém, que o obrigue, a um certo esforço de sua parte”. A atenção voluntária é, antes de tudo, uma atenção organizada, e como o estudo é uma atividade consciente e organizada e, com um fim determinado, a escola torna-se o melhor meio para seu desenvolvimento e é indispensável que o aluno perceba a importância dessa função cognitiva para sua aprendizagem.

A compreensão clara do que o professor está solicitando e o porquê da necessidade de aprender o conteúdo abordado ampliam para o educando a possibilidade de manutenção de sua concentração. Nesse sentido, ao organizarmos um trabalho voltado para o desenvolvimento da atenção, é importante levar em conta a relação mútua entre esses dois tipos de atenção, a voluntária e a involuntária. Um ensino pautado apenas na atenção involuntária não contribui para que o educando supere suas dificuldades.

Frente ao desenvolvimento dessa função psicológica, isto é, a atenção, o professor deve levar em conta as diferenças individuais dos alunos. Os que encontram

dificuldade em acompanhar o processo de ensino-aprendizagem necessitam ser mais estimulados e receber mediação específica; aos mais dinâmicos, o professor deve direcionar tarefas diversificadas e interessantes, que lhes possibilitem ampliar seu conhecimento, ao mesmo tempo em que se ocupam prazerosamente enquanto aguardam a finalização das tarefas pelos companheiros.

A organização individual do aluno também contribui para o desenvolvimento da atenção. É necessário que, desde o início de sua vida escolar, a criança seja acostumada a organizar-se com relação aos seus deveres e materiais escolares, assim como frente às tarefas de casa, procurando criar e manter um ritmo de estudo. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a organização estabelecida pelo professor em sala de aula poderá interferir, positivamente ou não, no desenvolvimento dessa função em seus alunos.

Ao procurarmos compreender melhor o desenvolvimento da memória, verificamos que, como nas demais funções, nos primeiros meses, a criança tem seu comportamento regulado apenas biologicamente. À medida que passa a interagir com o meio cultural, vão surgindo processos mediados em seu comportamento, que são reconstruídos com base nos conhecimentos internalizados por meio dos signos. Diante disso, constatamos que a memória não é uma função psicológica inata e biológica, mas, como as demais funções elementares, passa por um processo de desenvolvimento atingindo diferentes níveis.

Isto significa dizer que a memória, assim como a percepção, está sujeita às mesmas leis de desenvolvimento da atividade psíquica, ou seja, a memorização não ocorre com a junção de partes isoladas, mas levando-se em conta o todo. Podemos utilizar como exemplo a exposição do pesquisador Gottschald (*apud* VYGOTSKY, 1998, p. 35), que, em seus estudos, ao procurar descobrir como ocorria o desenvolvimento dessa função, observou:

[...] diferentes combinações de figuras durante tanto tempo que o sujeito submetido ao teste, as assimilava sem erro. Mas, quando essa mesma figura aparecia numa estrutura mais complexa, o sujeito que a via pela

primeira vez memorizava-a mais rapidamente do que aquele que tinha visto quinhentas vezes parte da mesma figura.

Trata-se, pois, de uma questão que nos leva a perceber que, quando uma criança é colocada diante de uma situação em que ela deve memorizar um conteúdo sem significado, encontrará sérios obstáculos porque as estruturas necessárias para esse ato se formam com grande dificuldade. Todavia, quando é proposta uma atividade contextualizada e com significado, a memorização parece ocorrer com maior facilidade.

No tocante a esse assunto, vale ressaltar que, por meio de pesquisas realizadas, por Leontiev; Luria; Vigotski (1991), constataram que existem duas operações distintas para a atividade da memória. Uma ocorre quando um indivíduo memoriza algo diretamente e outra quando a memorização é acionada com a ajuda de estímulos complementares. No segundo caso, não se exige tanto a memória ou habilidades para criar novas conexões, mas, à medida que o indivíduo põe em prática essa modalidade, abre possibilidades para a formação de novas conexões mentais.

De acordo com Vigotski (1998, p. 44), “nos primeiros anos de vida, a memória é uma das funções psíquicas centrais, em torno das quais se organizam todas as outras funções [...]”. Tanto é que, em uma criança pequena, o pensamento está inteiramente ligado à memória. Dessa forma, ao pedirmos para que descreva um objeto, ela se prenderá às lembranças que reproduzem tal objeto. Para exemplificar, podemos citar uma situação em que a professora solicitou à criança descrevesse como era um ambiente rural, e a criança respondeu que seria igual à chácara da vovó.

Ao tomarmos o exemplo citado anteriormente, podemos afirmar que a criança não fez uso de conceitos para descrever o que lhe foi solicitado, antes sim de suas lembranças que representam a situação em questão.

Por essa razão, Vigotski (1998) nos leva a entender que, de início, a criança desenvolve o conceito visual e diante de uma determinada situação, surge um conceito geral, inteiramente relacionado com a memória, não tendo ainda caráter de abstração, ou seja, não é o pensamento, mas sim a memória que está presente no início do desenvolvimento psíquico da criança.

No decorrer do desenvolvimento das funções psicológicas, a memória, assim como as demais funções, conforme o autor anteriormente citado, sofrem mudanças quantitativas e qualitativas, de forma que, na adolescência, as relações interfuncionais das mesmas já alcançaram tal nível de organização, que suas funções estão completamente diferentes das observadas em crianças muito pequenas. E, como explica Vigotski (1998, p. 46), “[...] se para a criança pequena pensar é recordar, para o adolescente recordar é pensar [...]”. Dessa maneira, nos primeiros anos de vida, a memória exerce um papel dominante e determina uma forma de pensamento. Já, quando o indivíduo alcança o nível do pensamento abstrato, ela passa a atuar num nível de maior complexidade.

À medida que a criança é inserida no meio cultural, modificam-se suas funções psicológicas superiores e, no que se refere à memória, a mesma deixa de ocorrer apenas de forma direta, ou seja, pautada no concreto, e passa a buscar e estabelecer relações lógicas diante das situações vivenciadas.

Ao desenvolverem-se, as crianças mais velhas se utilizam dessa função com mais propriedade. Elas não fazem uso apenas da memória natural. Após se apropriarem de sistemas e instrumentos já existentes em nossa sociedade, elas transformam seus processos naturais de memória em formas culturais, mediadas por signos e instrumentos (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Para os autores acima mencionados, a criança pequena e, em determinados casos, os deficientes mentais não são capazes de fazer uso funcional dos signos e instrumentos como forma de ajuda na utilização satisfatória dessa função. Esse fato evidencia a necessidade do domínio dos instrumentos e signos e a descoberta do uso funcional dos mesmos para fins de memorização. Em outras palavras, aos poucos, os indivíduos vão aprendendo a manipular os objetos externos e internalizando novos conhecimentos, o que lhes poderá fornecer meios para um controle cada vez mais elaborado do processo interno da memória.

Esse processo permite que sua memória natural se modifique e seja substituída por novos métodos artificiais, passando a utilizar-se de mecanismos mais complexos,

alcançando melhores resultados; enfim, ao organizar bem esse repertório psicológico, melhora a memória. (VYGOTSKY; LURIA 1996).

Frente a tais considerações, é possível observar que a criança pequena e as crianças com deficiência mental não são capazes de dominar a utilização funcional dos signos auxiliares, permanecendo-lhes o uso cultural da memória muitas vezes inacessível. Frente a essa limitação, acabam recorrendo à simples memorização imediata. A passagem da memória natural para a cultural é um exemplo muito claro de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não é uma simples maturação. É um processo desencadeado pelas experiências e aquisições culturais.

Vale ressaltar que o estabelecimento de associações, por exemplo, por parte do aluno depende da experiência e envolve uma conexão nervosa de reações que se estabelece com base em vínculos originados na experiência do sujeito, de forma que toda riqueza do comportamento pessoal depende do tipo de experiência que se vivencia. Para que essa questão possa ser melhor compreendida, gostaríamos de citar um exemplo vivenciado com uma aluna deficiente mental, participante de um projeto<sup>21</sup> destinado a pessoas com necessidades especiais. Essa aluna apresentava grande dificuldade de memorização. Mesmo se dissesse, várias vezes, três ou quatro palavras de forma aleatória e lhe fosse pedida a repetição das mesmas, não era capaz de lembrá-las. Um dia, convidada para um passeio, fizemos o trajeto que ela realizava para ir de sua casa ao projeto. Durante nosso passeio, pedimos que ela nomeasse os objetos que nós encontrávamos pelo caminho, que foram anotados por mim. Ao retornarmos à sede do mesmo, pedimos que ela repetisse quais os objetos que ela havia escolhido. Para nossa surpresa, ela conseguiu recordar mais de vinte nomes. E alguns dias após o fato, ao ser novamente solicitada, ela continuava lembrando.

---

<sup>21</sup> trata-se do projeto *Atividades Alternativas para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais*, que funciona no campus da UEM desde 1995, com atendimento às segundas e quartas-feiras em seis diferentes ateliês, dentre os quais estão os ateliês de Informática e de Coordenação Motora. Fomos, por dois anos, responsável pelas atividades realizadas no ateliê de Informática e, por mais dois anos, no de Coordenação Motora. Esse projeto atende alunos com idade que varia entre nove a quarenta anos.

Verificamos que, ao reproduzir o passado, sobretudo aquele que o indivíduo vivenciou, a memória permite a ampliação do reflexo da realidade, estendendo-se do presente ao passado. Segundo Vigotski (1998, p. 12), sem o uso da memória,

[...] o presente, tal como decorre agora, desapareceria irrecuperavelmente no passado. Não haveria nem conhecimentos nem hábitos baseados no passado. Não haveria vida psíquica que, na unidade da consciência pessoal, pudesse tirar conclusões, mantendo-se fechada sobre si mesma. Não existiria o estudo contínuo, que decorre ao longo de toda a nossa vida, fazendo de nós aquilo que somos.

Contudo, da mesma forma que é devido à memória que guardamos fatos ocorridos no passado, a capacidade de esquecer o supérfluo e o estabelecimento de novas conexões constitui-se uma necessidade de nosso comportamento. Vigotski (1998) nos lembra que a memória não é apenas um armazém ou um depósito do sistema nervoso para conservar todas as informações que assimilamos em nosso dia – a - dia. O ato de memorizar é uma ação criativa de elaboração das reações percebidas e alimenta todas as esferas do nosso psíquico. De acordo com Sokolov (1969, p. 201), a memória constitui “[...] o reflexo do que existiu no passado. Este reflexo está baseado na formação de conexões temporais suficientemente firmes (fixação na memória) e em sua atualização”.

As imagens dos objetos e fenômenos da realidade, que se originam nos processos da sensação e da percepção, os pensamentos, sentimentos e atos relacionados com eles podem manifestar-se de novo em condições determinadas devido à função mnemônica, ou seja, mesmo quando os objetos e fenômenos que os haviam provocado não estão mais agindo sobre os órgãos dos sentidos (SOKOLOV, 1969).

Para que seja possível recordar algo que ocorreu no passado, é indispensável que o fato tenha se fixado na memória, formando conexões temporais capazes de atuar no futuro. No entanto, a fixação de algo na memória pode se manifestar não só quando o recordamos, mas, também, quando reconhecemos o que é percebido. Isso ocorre porque as conexões anteriores se atualizam em função dos estímulos que as

provocaram e a recordação de algo se produz quando as conexões se restabelecem sem que o estímulo seja novamente acionado. Por isso, destaca Sokolov (1969, p. 201) que “[...] se recorda as imagens de uma pessoa conhecida que agora não existe, ou uma melodia também conhecida quando nesse momento não se ouve”.

A memória é fundamental para a vida e para a atividade humana. Ela possibilita acumular experiências, recordações, reconhecimentos, informações e utilizá-las posteriormente, num futuro. Isso é possível porque a experiência se conserva na memória; caso contrário, o homem não reconheceria os objetos que o rodeiam, não poderia representá-los e nem pensar sobre eles quando não estivessem presentes, de forma que não poderia orientar-se no meio que o cerca (SOKOLOV, 1969). Sem a memória não seria possível ensinar às novas gerações todo conhecimento produzido até então. Como indica Sokolov (1969, p.202), “[...] os objetos e fenômenos da realidade se fixam e reaparecem na memória, relacionados entre si, em grupos e séries”. Dessa forma, a recordação de um objeto pode levar à lembrança de outro. Tal fato é consequência das relações que existem na realidade entre os objetos e fatos, especialmente no que se refere às relações temporais e espaciais, como também à semelhanças e diferenças.

Outra questão que merece destaque refere-se às associações estabelecidas por contigüidade, semelhança ou por contraste. As primeiras se manifestam quando a percepção, representação de um objeto, traz consigo a recordação de outros objetos e fenômenos pela proximidade no tempo e no espaço. As associações<sup>22</sup> por semelhança ocorrem quando os objetos e fatos ou ainda informações a respeito dos mesmos realizam a recordação de situações e elementos semelhantes.

Nas associações por contraste, estímulos muito diferentes se associam, como, por exemplo: barulho e silêncio, claro e escuro. De acordo com Sokolov (1969, p. 203),

[...] as associações por contraste, igual a todas as vivências por contraste, se baseiam na indução recíproca dos processos nervosos, quando estímulos fortes causam no começo, uma excitação forte e em

---

<sup>22</sup> Associação é a conexão nervosa temporal criada pela ação simultânea ou consecutiva de dois ou vários estímulos (SOKOLOV, 1969, p. 203).

seguida uma inibição de uma mesma zona do córtex cerebral. Como consequência, um dos estímulos de contraste pode ser seguido de uma reação que antes motiva um estímulo contrário ao mesmo, e entre elas, as imagens, pensamento, sentimentos, ações e movimentos.

O processo de fixação e recordação de diferentes elementos pode ocorrer por meio de diversos tipos de associação. Sokolov (1969) traz exemplos interessantes ao afirmar que podemos nos lembrar de pessoas, de um fato, ou ainda, do apelido de um velho conhecido ao nos depararmos com alguém parecido ou ao passarmos em frente a sua casa.

A linguagem tem um papel importante no desenvolvimento da memória porque ela permite fixar os objetos de maneira generalizada. Segundo Sokolov (1969), permite fixar na memória e recordar as experiências sociais, pessoais e as de outras pessoas que sempre nos chegam em forma de palavra. A palavra é indispensável para transformar o processo de memória, de impressões, de recordações em uma atividade seletiva com um fim determinado e submetida a uma tarefa concreta, incluindo diferentes operações mentais, como, por exemplo, seleção, classificação, identificação, entre outras.

A memória, assim como as demais funções psíquicas, formam-se sob a influência das condições de vida e de trabalho do indivíduo, dependendo, em grande parte, dos interesses, necessidades, costumes e tendências que, antes de serem do sujeito, são sociais.

Com relação às crianças, é preciso levar em conta que, somente ao chegar à idade próxima de cinco a seis anos, a memória voluntária pode ser acionada conscientemente, contribuindo para o desenvolvimento do processo de regulação de sua conduta. A memória racional, segundo Sokolov (1969, p. 229), “[...] se aperfeiçoa e se desenvolve junto com a linguagem e à medida que se enriquecem suas experiências [...]”. Se os conhecimentos, internalizados por meio das experiências vivenciadas, possibilitam a formação de novas conexões permitindo a passagem da memória involuntária para racional ou voluntária, é fundamental que seja oferecido a criança uma aprendizagem pautada em atividades que permita a transformação interior e exterior do mesmo.

As informações contidas neste capítulo nos levam a refletir sobre as palavras de Leontiev (1978, p. 267), pelas quais ele afirma: “[...] que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

Se as características de cada indivíduo vão se formando a partir das inúmeras e constantes interações do mesmo com o meio, a educação deve possibilitar ao aluno oportunidades que contribuam para o desenvolvimento de formas mais ricas de analisar os elementos que compõem a realidade que o cerca. Oferece-lhe formas mais complexas de percepção, abstração, memorização e generalização, alterando sua relação cognitiva com o mundo.

Neste capítulo, vimos que as formas elementares de percepção, memória e atenção começam a se desenvolver desde os primeiros meses de vida da criança. E, à medida que se desenvolvem, o comportamento infantil que, de início, era guiado mais pelo biológico, vai aos poucos sendo orientado pelos conhecimentos aprendidos no meio social e os reflexos condicionados vão cedendo lugar a ações mais complexas. Verificamos que a linguagem é o principal instrumento no processo de desenvolvimento dessas funções, uma vez que ela possibilita a apropriação de conteúdos que interferem no desenvolvimento das funções psíquicas da criança, em especial daquelas que se constituem a base para as demais funções, ou seja, a percepção, a memória e a atenção. E, conforme a criança assimila esses conhecimentos e aprende a denominação dos artefatos culturais e suas diferentes partes, ocorrem a generalização e diferenciação dos mesmos, funções essas tão importantes para o desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento maior ou menor das funções psíquicas está intimamente ligado às experiências vivenciadas pelo indivíduo, portanto a aprendizagem é um fator extremamente importante, devendo o professor estar atento não apenas à quantidade do conteúdo oferecido ao aluno, mas também ao tipo de conhecimento e à forma de transmiti-lo.

#### **4 APRENDIZAGEM E MEDIAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS.**

Diante do que foi exposto até aqui, fica evidenciado que a Teoria – Histórico - Cultural nos permite um novo olhar para a relação entre meio social e indivíduo e nos mostra que o desenvolvimento psicológico se desencadeia no curso da apropriação de formas culturais construídas pela humanidade. A compreensão da constituição das funções psíquicas do ser humano implica levar em consideração as dimensões sociais, culturais e individuais. As características de cada indivíduo se formam valendo-se de inúmeras e constantes interações por ele estabelecida com o meio físico e social. Isso significa que o psiquismo de cada indivíduo se forma nas e pelas interações sociais. Nesse processo dinâmico de trocas que o indivíduo estabelece desde o seu nascimento e durante toda sua vida, internaliza as formas culturais e transforma o meio ao qual pertence.

A internalização de formas culturais de comportamento possibilita a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos, em especial a linguagem, como demonstram Luria e Yudovich (1985, p. 11):

A aquisição de um sistema lingüístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. A palavra passa ser assim um fator excepcional que dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memorização e de imaginação, de pensamento e ação.

Frente a tais colocações, podemos afirmar que as relações do homem com os objetos e com a natureza são mediadas por sistemas simbólicos, elaborados socialmente, e cuja manutenção ocorre à medida que acontece a apropriação da cultura pelos membros de um determinado grupo, tendo a linguagem como o sistema simbólico básico.

De acordo com Vigotski (1984), no que diz respeito ao processo acima mencionado, a linguagem é o principal instrumento de desenvolvimento das funções

cognitivas superiores. Cumpre três funções essenciais desde o início da vida da criança: exerce o papel de regulação e auto-regulação de seu comportamento, organização e expressão do pensamento. A criança logo nos primeiros meses de vida, comunica-se por meio de gestos e expressões. A necessidade de comunicação, já no primeiro ano de vida, impulsiona o desenvolvimento da linguagem. Na primeira etapa do processo de desenvolvimento do indivíduo, que vai do nascimento até aproximadamente o terceiro mês de vida, a criança depende muito pouco dos signos, seu comportamento é guiado mais por ações instintivas. O fator biológico predomina no período em que o bebê tem seu comportamento guiado por necessidades e motivos internos, como o desconforto, a fome, a dor, o frio, o sono, entre outros. Por volta do segundo mês, a criança começa a apresentar comportamentos apreendidos no convívio com o grupo ao qual pertence, passando a ser orientada cada vez mais pelo social e cada vez menos pelo biológico.

A criança, pois, como participante de um grupo social, convive com os signos desde a fase inicial de sua vida, passando, mais tarde, a fazer uso dos mesmos, em especial da linguagem, o que lhe permite apropriar-se dos conhecimentos e continuar ampliando-os ao decorrer de sua vida. O acesso e a internalização de conteúdos possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas, como a memória, a percepção a atenção, entre outras. Com isso, “[...] uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa ocorrer internamente”. Portanto, todo conhecimento que, em um primeiro momento, é intersíquico, ou seja, que se encontra no nível social, é elaborado e passa a fazer parte constituinte do sujeito (VYGOTSKY, 2000, P. 75).

Ainda de acordo com Vigotski (1984), todas as funções superiores originam-se nas relações reais entre os participantes de um determinado grupo. Esse processo faz com que, aos poucos, o indivíduo deixe de ter suas ações orientadas pelas ações reflexas, passando a organizá-las com base nos conhecimentos internalizados.

Os instrumentos e os signos exercem uma função em comum que é a mediação, embora orientem o comportamento de forma diferente. Os instrumentos auxiliam o homem na realização de suas atividades práticas e servem “[...] como um condutor da

influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado 'externamente'; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos" [...]. Já os signos concorrem para suas atividades psíquicas, ou seja, constituem "[...] um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado 'internamente' [...]". Enfim, o signo contribui, efetivamente, para o desenvolvimento psíquico do indivíduo, possibilitando seu autocontrole (VYGOTSKY, 1984 p. 62).

Assim, embora na criança muito pequena a inteligência prática e o uso da linguagem possam operar de forma independente, a unidade dialética desses sistemas no homem constitui a verdadeira essência humana, uma vez que à medida que a fala e o uso de signos são incorporados à ação da criança, essa ação passa a ser organizada de uma forma inteiramente nova. Com relação a isso, Vigotski (1984) afirma que, ao nascer, o indivíduo é considerado homem do ponto de vista físico, mas não o é do ponto de vista psicológico. Isso ocorre, porque a condição humana é algo a ser adquirida por meio da mediação e da interação social. De acordo com Pino (1993, p. 10):

[...] tudo que fará de um bebê um ser humano adulto tem de ser adquirido, necessariamente, no convívio social dos homens; pois o que ele tem ao nascer, uma estrutura genética e um complexo neurológico próprios da espécie humana, é condição, mas não suficiente, para adquirir a "condição humana". O perfil que tomará o complexo neurológico da criança, cuja organização se prolonga por muitos anos após o nascimento, como já fora observado em 1909 por Ramon y Cajal, dependerá das condições culturais do meio.

Podemos dizer que o acesso à cultura implica na possibilidade de adentrar ao universo simbólico e de apropriar-se dos sistemas de signos. Portanto a linguagem está presente no processo de desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida. Ao nomear os objetos e definir suas associações e relações, "[...] o adulto cria novas formas de reflexão sobre a realidade na criança, incomparavelmente mais profundas e complexas do que as que ela poderia formar por meio da experiência individual" (LURIA e YUDOVICH, 1985, p. 11).

Para uma criança pequena, a linguagem não produz o mesmo efeito que para as mais velhas, isso porque, desde muito cedo, ela começa a assimilar os discursos que lhe são dirigidos. A princípio, a criança compreende as informações e conhecimentos que os adultos buscam ensinar apenas de forma superficial. Ela só é capaz de entender o discurso do adulto se o mesmo estiver acompanhado de uma ação concreta e, apenas por volta dos três anos, a criança começa a perceber a construção de frases relativamente complexas.

Graças à linguagem, o ser humano é capaz de ultrapassar os “[...] limites da experiência sensorial e formular conceitos abstratos que permitem penetrar mais profundamente na essência das coisas” (LURIA, 1986 p. 12). Tais conceitos possibilitam ao homem deduzir, criar hipóteses, pensar abstratamente, raciocinar, uma vez que existem formas mais complexas de recepção e elaboração das informações imediatas que o meio lhe oferece, contribuindo também na formação da consciência subjetiva. Consonante a isso, a educação deve proporcionar ao aluno o discernimento necessário para lidar com o que recebe diariamente da televisão, do cinema, da Internet, entre outros, possibilitando ao mesmo a oportunidade de deixar de ser um receptor passivo, tornando-se um agente crítico frente às informações veiculadas pela mídia. Dessa forma, a escola poderá contribuir para a preparação de indivíduos que alcancem uma maior consciência a respeito das relações humanas presentes nessa sociedade.

Diferentemente dos animais, o “[...] homem vive não só no mundo das impressões imediatas, mas também no mundo dos conceitos abstratos” (LURIA, 1986 p. 13). Enquanto o animal, por exemplo, não ultrapassa os limites da percepção imediata, ligada ao mundo dos sentidos, o ser humano é capaz de relacionar sua experiência momentânea a conhecimentos adquiridos em situações anteriores, alicerçando, dessa maneira, o pensamento abstrato racional. Esta é, sem dúvida, a particularidade fundamental de sua consciência.

A forma como se organiza a ação laborativa entre os homens ocasiona a necessidade de comunicação entre os mesmos. Inicialmente, a linguagem estava relacionada aos gestos e sons inarticulados, cujo significado dependia das situações

práticas de vida (LURIA, 1986). Progressivamente, a vida social permitiu a constituição de um sistema de códigos que diferenciava as características dos objetos, bem como as ações e relações entre os indivíduos, até que se formasse um conjunto de códigos sintáticos e mais complexos, como as frases, que, posteriormente, exerceram ação decisiva na formação da consciência humana. O pensamento abstrato permite, desse modo, que o homem supere os limites da experiência sensorial.

A linguagem humana implica em um complexo sistema de códigos, que designa objetos, características, ações ou relações, os quais possuem a função de codificar e transmitir a informação e introduzi-la em determinados sistemas: “[...] No homem, a linguagem designa coisas, ações, propriedades, relações [...] já a linguagem natural dos animais [...] ‘expressa’ apenas um ‘estado’ ou ‘vivência’ do animal” (LURIA, 1986 p. 25).

Ainda de acordo com o autor, “[...] o elemento fundamental da linguagem é a palavra. A palavra designa objetos reunindo-os em grupos de acordo com suas características, designa ações, define conceitos [...]”, ou seja, ela codifica nossa experiência (LURIA, 1986 p. 27). Além de indicar os objetos, as palavras possibilitam a identificação das características e traços essenciais dos mesmos, permitindo sua análise e diferenciação.

No processo de desenvolvimento da palavra, podem ocorrer alguns contratempos como, por exemplo, as lesões cerebrais que produzem profundas alterações no desenvolvimento dos processos nervosos do indivíduo e, segundo Luria e Yudovich (1985, p. 25),

[...] isto reflete obrigatoriamente, de maneira direta, na dinâmica de numerosas funções corticais superiores e se reflete também, portanto, indiretamente, na atividade da linguagem. É difícil verificar quais das variações nos processos mentais são resultados de transtornos no funcionamento geral do cérebro e quais são conseqüências específicas de transtorno na fala.

Há casos de atraso no desenvolvimento verbal que ocorrem devido à falta de estimulação na criança da necessidade de comunicação verbal, mas, a partir do momento em que se criam situações para desencadeá-la, observa-se um rápido desenvolvimento da fala, ocorrendo também mudanças na estrutura dos processos

mentais. Segundo Luria e Yudovich (1985), essa questão pôde ser observada em gêmeos criados juntos, pelo fato de se compreenderem em suas atividades práticas, não enfrentando, portanto, a necessidade objetiva da comunicação verbal com tanta frequência, como as demais crianças.

Para que fique ainda mais claro que os processos mentais dependem do desenvolvimento da linguagem, podemos citar o exemplo dos gêmeos de cinco anos de idade, que não possuíam uma linguagem gramatical desenvolvida, apresentando complexas alterações fonéticas devido a um atraso no desenvolvimento da fala e que foram separados e submetidos à observação em grupos distintos na creche em que freqüentavam (LURIA e YUDOVICH 1985).

Aos quatro anos de idade, sua linguagem consistia em um pequeno número de sons, utilizados por eles nos momentos de brincadeiras e na comunicação com as demais pessoas. Com cinco anos, a linguagem deles era um reduzido número de palavras comuns que, normalmente, era utilizado para responder perguntas. Na comunicação entre eles, era comum a utilização de “[...] sons e palavras separadas, misturadas confusamente com ações diretas e acompanhadas de uma gesticulação muito vivaz [...]”. Só pronunciavam alguns vocábulos isolados, durante as brincadeiras o que normalmente cessava quando aparecia algum adulto (LURIA E YUDOVICH, 1985, p. 30).

Esses fatores colaboravam para que os gêmeos não compreendessem bem a linguagem das pessoas. Eram capazes de entender apenas “[...] a linguagem usual, cotidiana, que se referia diretamente a eles, mas a compreensão da linguagem de maior complexidade gramatical era imperfeita, se não fosse acompanhada por atos explicativos [...]” (LURIA E YUDOVICH, 1985, p.30).

Essas crianças eram os caçulas de uma família numerosa e ficavam a maior parte do tempo em casa, ocupados consigo mesmo. Suas brincadeiras eram primárias e monótonas, ocupando-se apenas da manipulação dos objetos. Brincadeiras mais complexas, que exigissem um pouco de abstração, divisão de papéis e significativas, não lhes atraíam a atenção.

Ao serem colocados em uma creche, brincavam juntos, relacionavam-se com outras crianças, mas eles nunca tomavam iniciativa para uma conversa com adultos. As palavras, para eles, não tinham um significado preciso e estável e eram empregadas para referir-se a todo um conjunto de objetos, ações e qualidades ao mesmo tempo e só tinham significado dentro de um determinado contexto. Essa forma de linguagem é característica de criança de aproximadamente dois a três anos de idade (LURIA, YUDOVICH 1985).

As investigações realizadas pelos psicólogos soviéticos demonstraram que a palavra tem importante participação no “[...] processo de reflexão ativa da realidade, permitindo as mais complexas formas de abstração e generalização dos estímulos reais [...]” (LURIA, YUDOVICH, p. 42). E que:

[...] as formas mais complexas da atividade orientadora da criança se formam com a intervenção da linguagem. A linguagem da criança começa a participar regulando movimentos e atos, assegura depois a transição para formas complexas de jogo com sentido e acaba tornando-se o fator mais importante no desenvolvimento da conduta consciente (LURIA E LUDOVICH, 1985, p. 43).

A palavra generaliza determinados objetos enquanto pertencentes a uma categoria maior. Quando dizemos “relógio”, podemos estar nos referindo a qualquer um. Com isso, torna-se um instrumento importante de abstração e generalização, operação esta considerada de extrema importância para a consciência: “Isto significa que a palavra não é somente um meio de substituição das coisas, é a célula do pensamento, precisamente porque a função mais importante do pensamento é a abstração e a generalização” (LURIA, 1986, p. 37).

Mas a palavra é também meio de comunicação. É veículo de transmissão de informações a outrem, além de servir como instrumento do pensamento. Assume a função de análise do objeto e é por intermédio dela que se torna possível transmitir as informações e conhecimentos acumulados no decorrer da história da humanidade. “Ao transmitir a experiência social relacionada com o objeto, as palavras nos levam além dos limites da experiência sensível, permitem-nos penetrar na esfera do racional” (LURIA, 1986, p. 40).

Ao longo do desenvolvimento ontogenético da criança, a palavra vai se modificando, tanto em termos estruturais como no processo psíquico. A essas modificações, Vigotski (*apud* LURIA, 1986) denomina desenvolvimento semântico e sistêmico da palavra. À medida que a criança vai se desenvolvendo, modifica-se, também, a relação de generalização, caracterização e inclusão de um objeto em grupo mais amplo. Esse processo foi denominado de semântico, já o desenvolvimento sistêmico do significado da palavra compreende que, por trás do desenvolvimento dessa unidade, manifestam-se processos psíquicos diversos, a depender das diferentes etapas de desenvolvimento em que se encontra a criança.

Por esse fato, o desenvolvimento da palavra está relacionado ao da consciência (LURIA; LEONTIEV, VYGOTSKY, 1991). À medida que o desenvolvimento da palavra afeta a relação da criança com seu ambiente externo, este também ocasiona mudanças qualitativas em suas funções psíquicas e, portanto, em sua consciência.

Isso pode ser observado no exemplo dos gêmeos apresentados anteriormente. Verificou-se em ambos um desenvolvimento da linguagem inferior ao esperado pela sua idade. Dessa forma, diante do importante papel regulador da linguagem, eles tinham um comportamento deficiente em relação à conduta e à resolução das atividades propostas, uma vez que sua linguagem permanecia ligada a ações diretas, a uma situação concreta, não apresentando a possibilidade de transcender os limites de uma ação imediata, inviabilizando o planejamento de ações futuras.

Como continuidade do trabalho que vinha sendo desenvolvido com os gêmeos, eles foram separados e a um deles Yura o mais fraco, foi dado um treinamento verbal especial, objetivando uma melhor diferenciação dos sons, para que a pronúncia pudesse ser melhorada e dando possibilidade de aquisição de um sistema verbal mais elaborado. Era parte do curso de reeducação lingüística a estimulação a respostas de questões a ele dirigidas, como nomear objetos rapidamente, repetir frases completas, descrever imagens entre outras. “[...] após dez meses de instrução, a comunicação verbal passou a ter outra forma”. Yura apresentou uma linguagem mais rica e mais elaborada (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 51).

Com a separação, os gêmeos tiveram que lidar com uma questão que ficou evidente, a ineficiência da comunicação não verbal para se relacionar e se fazer entender pelos colegas pertencentes ao grupo da creche a qual eles freqüentavam. Essa nova realidade criou neles a necessidade de “[...] falar, para expressar seus desejos, participar dos brinquedos e evitar ser completamente excluído da nova forma de convívio” (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 52).

Observou-se que, aos poucos, eles começaram a interagir com o grupo.

E no terceiro mês da experiência, a linguagem unida a uma situação prática e a linguagem incompreensível fora da situação passaram a segundo plano, cedendo lugar a diversas formas verbais em que os elementos da linguagem “autônoma” já haviam deixado de representar papel importante e em que as formas de comunicação verbal mais próprias da idade passavam ao primeiro plano [...] (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 52).

A linguagem dos gêmeos, que se limitava a acompanhar a ação e a função reguladora da linguagem que quase não existia no início da experiência, começa, paulatinamente, a exercer seu papel orientador, surgindo, assim, uma linguagem mais funcional, mais complexa, possibilitando-lhes ultrapassar as situações imediatas. E, ao longo da experiência, observou-se um avanço significativo no desenvolvimento da linguagem no gêmeo A<sup>23</sup> em relação ao B. É interessante ressaltar que:

Com dez meses de experiência, aparecia em ambos os gêmeos a linguagem narrativa, mas o gêmeo A, que tinha sido reeducado, começa agora a adquirir formas complexas de linguagem narrativa, não vinculadas à situação imediata. Enquanto que, no gêmeo de controle B, a linguagem narrativa continuava ligada mais intimamente à situação imediata e, normalmente, não se separava dela (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 56).

A situação criada pela separação dos gêmeos possibilitou diminuir, rapidamente, as expressões incompreensíveis fora de situações imediatas, predominando uma

---

<sup>23</sup> Gêmeo A, trata-se do gêmeo que recebeu reeducação lingüística - Yura, e o gêmeo de controle será mencionado como B.

linguagem objetiva, passível de compreensão, mesmo que não relacionada a uma situação concreta, provocando alteração na estrutura e na função da frase. Os mesmos passaram a apresentar uma linguagem mais adequada à sua idade. Luria e Ludovich (1985) ressaltam que essa mudança aconteceu em um curto espaço de tempo.

As experiências realizadas por Luria e Yudovich (1985, p. 58) possibilitaram a verificação de que a necessidade objetiva de comunicação verbal, produzida pela separação dos gêmeos, “[...] provocou o aparecimento da linguagem objetiva [...]” e a reeducação oferecida ao gêmeo A possibilitou o surgimento de “[...] frases formais e elaboradas”. Constatação esta que aponta, mais uma vez, a importância da mediação no processo de desenvolvimento psíquico do indivíduo.

A separação dos gêmeos e a sua inserção em um grupo de crianças da mesma faixa etária possibilitaram um avanço significativo no desenvolvimento da linguagem, levando também à compreensão da linguagem exterior. Dessa forma, eles passaram a participar “[...] mais ativamente da conversa exterior, escutavam com gosto a leitura em voz alta e percebiam, como as demais crianças, o significado das tarefas impostas pela professora [...]”. o autor destaca, ainda, que “com três ou quatro meses de experiência, já não distinguíamos os gêmeos das demais crianças e era difícil encontrar neles um exemplo de falta de compreensão da linguagem exterior” (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 61).

A realização desse estudo aponta para um aspecto extremamente importante na educação, que é o papel da mediação, da linguagem e da aprendizagem para o desenvolvimento cognitivo. No início do experimento, acreditava-se que essas crianças possuíam retardo mental, mas a intervenção adequada mostrou que se tratavam de crianças que apenas não tiveram acesso às condições necessárias para que ocorresse o desenvolvimento de suas funções psíquicas.

É importante ressaltar que a reeducação oferecida ao gêmeo A possibilitou-lhe a capacidade de percepção da estrutura lingüística e de compreensão do significado da linguagem com maior facilidade que o gêmeo B, reforçando a importância da mediação e de criar situações nas quais a criança sinta a necessidade de comunicar-se e ser compreendida pelos seus pares. Assim como os gêmeos, muitas outras crianças

podem apresentar um atraso intelectual, devido ao atraso no desenvolvimento da linguagem, uma vez que o desenvolvimento cognitivo está intimamente ligado ao da linguagem.

Dessa forma, é de se esperar que, se forem oferecidas a esses sujeitos, entre eles crianças com deficiência, oportunidades que promovam maior desenvolvimento da linguagem, provavelmente, haverá uma reorganização de seus processos mentais e a formação de novas conexões, permitindo-lhes um distanciamento das situações imediatas em direção a um pensamento mais elaborado.

O aparecimento da referência objetiva<sup>24</sup>, na criança de três anos e meio a quatro anos, não indica que essa função da palavra se desenvolve espontaneamente. Houve uma complexa história de desenvolvimento desde seus primeiros anos de vida para que então, nessa idade, essa função se desenvolvesse.

No processo de desenvolvimento da linguagem “[...] a criança começa a compreendê-la antes de utilizar as palavras” (LURIA, 1986 p.48). Nas etapas iniciais do desenvolvimento infantil, uma mesma palavra pode designar diferentes objetos ou relações destes para o indivíduo que a pronuncia. Isso demonstra que a palavra ainda não possui uma firme referência objetiva. Seu significado está muito relacionado às situações práticas de vida.

A palavra pode ser mantida pela criança como uma referência objetiva exata, estável e consciente por volta de três a três anos e meio quando, então, a palavra passa a adquirir novas estruturas semânticas; ao mesmo tempo que muda, concorre para enriquecer o sistema de enlaces e generalizações nela contidos. Nesse sentido, podemos afirmar que o significado das palavras se desenvolve (LURIA, 1986).

Da mesma forma como a palavra se modifica, nossa consciência também muda em sua estrutura semântica e sistêmica. Nas etapas iniciais, a consciência tem caráter

---

<sup>24</sup> De acordo com Luria (1986, p. 43), a palavra possui em sua composição pelo menos dois elementos importantes. O primeiro deles, denominado referência objetiva, [...] é compreendido como a função da palavra que consiste em designar o objeto, o traço, a ação ou a relação. O segundo componente fundamental da palavra é seu significado, compreendido por nós como função de separação de determinados traços no objeto, sua generalização e a introdução do objeto em um determinado sistema de categorias.

afetivo, passando a concreto e imediato, até que, finalmente, torna-se lógico-verbal-abstrato. Sobre esse processo de transformação, Luria (1986, p. 57) pondera:

[...] se no início da vida da criança o significado da palavra possui um caráter afetivo, ao finalizar a idade pré-escolar e no começo da escolar, no significado da palavra já se encerram impressões concretas sobre a experiência direta real e prática [...].

A criança com menos de sete anos, ao ser questionada sobre objetos que a cercam, pode responder reproduzindo alguns traços do objeto questionado, sem englobar seu significado amplo, enumerando traços imediatos dos mesmos ou responder incluindo na resposta o significado real do objeto, ligando-o a determinada categoria. A primeira forma de resposta denomina-se real-imediato e a segunda, lógico-verbal (LURIA, 1986).

No aluno, nesse período apontado pelo autor como idade pré-escolar, predomina o caráter real-imediato, já que nomeia traços ou reproduz características concretas do objeto, fato ou situação. Entre aqueles que se encontram no início da vida escolar, observamos os dois caracteres da linguagem, sendo o lógico - verbal um resultado da aprendizagem escolar quando entra em contato com os conceitos científicos. Dessa forma, pode-se dizer que os conceitos cotidianos possuem um caráter real-imediato e os científicos, o lógico-verbal.

Nos educandos mais velhos, predomina o segundo tipo de respostas, ou seja, o método lógico-verbal, que evidencia o grau de desenvolvimento mental. “Na criança com deficiência mental, predomina o caráter concreto dos significados verbais, não refletindo o sistema de relações lógico-verbais” (LURIA, 1986 p. 60).

Uma outra característica de crianças nessa etapa do desenvolvimento é a predominância da referência a objetos, uma vez que têm necessidade de relacioná-los ao ambiente concreto imediato por não serem capazes de raciocinar abstratamente. Experiência realizada por Luria (1986) pelo método de diferenciação<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Trata-se de uma constatação, realizada por Luria, que, para essa investigação, utilizou o método de diferenciação. Esse método consiste em dizer duas palavras, que designam dois objetos, ao sujeito. Em seguida, questiona-se o que os dois objetos têm em comum (LURIA, 1986).

A aquisição da linguagem possibilita a reorganização de todos os processos mentais da criança. A palavra torna-se um fator de extrema importância porque ela dá forma à vida mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de percepção, de memória de pensamento e ação. Isso é possível porque ela não tem apenas a função de indicar objetos correspondentes ao meio externo, mas também de abstrair e isolar os sinais percebidos, relacionando-os com determinadas categorias. Nesse sentido, os autores anteriormente mencionados esclarecem:

Ao transmitir a experiência de gerações, tal como foi incorporada à linguagem, a palavra liga um complexo sistema de conexões no córtex cerebral da criança e se converte numa poderosíssima ferramenta que introduz formas de análise e síntese na percepção infantil que a criança seria incapaz de desenvolver por si mesma (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 12).

Fica evidenciada, aqui, a grande influência que a palavra exerce sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, enriquecendo e aprofundando, de forma significativa, a sua percepção direta.

Ainda nos reportando à questão da linguagem, é interessante ressaltar que, quando o adulto utiliza-se da palavra para ensinar à criança novas informações, valores ou para ditar regras de condutas, ela converte-se em um regulador de seu comportamento, possibilitando-lhe organizar suas atividades de forma qualitativamente mais rica, como atestam Luria e Yudovich (1985 p. 12): “Ao subordinar-se às ordens verbais do adulto, ela adquire um sistema de instruções verbais e começa a utilizá-los gradualmente, para regular a sua própria conduta”. Com isso, a fala, ao exercer uma função mediadora na conduta da criança, converte-se num meio de análise e síntese da realidade. A esse respeito, podemos observar que, diante de um problema complexo, a criança pequena fala para si mesma na tentativa de organizar suas ações, na busca de solução para resolver o problema proposto.

Percebemos, também, que, à medida que a criança cresce, amplia-se a participação da fala no processo de elaboração de novas conexões, uma vez que esta já se encontra bem estabelecida.

[...] a criança de sete a oito anos começa a resolver os problemas complexos com a ajuda de sistemas de conexões verbais internos, construídos antes, no transcurso do intercâmbio verbal, e que, a partir de então, converteram-se em seus próprios mecanismos individuais, capacitando-a a incluir as conexões verbais na organização de suas atividades (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 19).

Frente a essas informações, é possível compreender que o pensamento infantil se constitui no processo de interação da criança com seus pares, sendo compatível com seu desenvolvimento, que ainda não teve confrontos suficientemente sérios com a realidade. Apresenta-se, portanto, diferentemente do pensamento do adulto, já que este tem toda uma vivência cultural que ainda falta à criança, além de utilizar-se de recursos diferentes para sua organização.

O pensamento do adulto visa regular e organizar uma atuação eficiente no mundo exterior. Já o pensamento da criança pequena se caracteriza pela dissociação do mundo e concentração sobre o próprio eu, enfatizando seus interesses e prazeres. Por esse fato, a fala da criança, muitas vezes, é um monólogo, no qual conversa consigo mesma.

O pensamento tem a função de regular e organizar a atitude do adulto diante da realidade, permitindo-lhe conviver de forma adequada com o meio que o cerca (VYGOTSKY; LURIA, 1996). Para isso, ele precisa diferenciar a realidade da fantasia. Já, no deficiente mental, o pensamento assume formas diferentes que fogem à realidade, não lhe possibilitando apresentar um comportamento adequado à realidade vivenciada.

Na criança pequena, essa regulação e organização funcionam de forma muito primitiva, predominando a dissociação com a realidade. Trata-se de uma fase em que a criança busca o que lhe dá prazer e, quando não tem suas vontades realizadas, procura compensar com a fantasia, por meio da qual todos seus desejos são realizados. Enquanto que, para o adulto, o mundo de desejos não realizados mantém-se apenas em seus sonhos, para a criança, constitui uma realidade viva, substituindo a atividade real pelo brinquedo ou pela fantasia.

Diante de uma pergunta que exige um maior grau de complexidade e que a criança não sabe a resposta, dificilmente responderá “não sei”. Geralmente, dará uma resposta absurda ao invés de confessar que não sabe. Isso acontece porque a criança não consegue conter reações imediatas. A capacidade de buscar uma resposta apropriada só aparece mais tarde, como resultado de seu desenvolvimento. Isso ocorre, também, por que falta à criança a lógica de relações de conexões causais, de forma que essa lógica é substituída por outros dispositivos lógicos primitivos de pensamento (VYGOTSKY, 1998).

A criança pensa concretamente, ou seja, identifica o objeto a partir de um aspecto que lhe seja mais familiar, porém não consegue considerar outros aspectos e características do mesmo, encontrando dificuldade em percebê-lo como parte de outras categorias. Isso significa que as formas de pensamento primitivo são sempre concretas, dificultando a percepção das relações existentes nas mais diversas situações vivenciadas. Ressaltamos, assim, a importância da interação social e da aquisição de conhecimentos para que a criança desenvolva a capacidade de abstrações. Para tornar mais clara essa questão, ou seja, essa fase do pensamento da criança, podemos citar Vygotsky e Luria (1996, p. 171).

Uma criança de seis a sete anos de idade distingue com segurança sua mão direita da esquerda, mas o fato de que um mesmo objeto possa estar simultaneamente à direita em relação a uma coisa e à esquerda em relação a outra é completamente incompreensível para ela [...]

Nessa perspectiva, os estudos realizados por Vygotsky e seus colaboradores demonstram que é o pensamento abstrato que possibilita à criança selecionar as diversas características e possibilidades de uma determinada situação. Essa forma de pensar vai se desenvolvendo aos poucos, com base nos confrontos com a realidade, vivenciados no dia-a-dia. Tais confrontos possibilitam que as conexões, inicialmente insuficientes para lidar com o mundo, tornem-se sólidas e que o pensamento da criança, gradativamente, alcance o pensamento cultural do adulto.

Por meio desse processo, a criança vai adquirindo novas habilidades, novas formas de pensamento e de comportamento até ser capaz de fazer associações

complexas e generalizações, transformado-se então, em um adulto capaz de atender as regras, valores e condutas necessários para conviver e se relacionar com as pessoas pertencentes a seu grupo. Para que isso ocorra, é necessário substituir atividades instintivas e imediatas por atividades intelectuais e orientadas, que se traduzem em intenções complexas e ação organizada.

Estas questões apontam para a importância da participação da linguagem no processo de elaboração de novas conexões na criança. Sobre essa temática, Luria e Yudovich (1985) fazem um alerta em relação ao desenvolvimento cognitivo de pessoas com deficiência mental, uma vez que, segundo os autores, a elaboração de novas conexões cerebrais, por meio da fala, nessas pessoas, pode encontrar-se seriamente comprometida, sobretudo por causa de doenças orgânicas cerebrais agudas acometidas na primeira infância, se não houver um atendimento diferenciado nesse aspecto.

Isto significa que, muitas vezes, no sujeito com deficiência mental, as funções cognitivas encontram-se comprometidas e a linguagem pouco desenvolvida, o que dificulta a formação de novas conexões, tornando menos viável a participação da linguagem nesse processo. Com isso, as novas conexões “[...] se fazem, sem a necessária participação da função abstrativa e generalizadora da palavra” (LURIA; YUDOVICH 1985, p. 20), nesse caso, o processo de elaboração de novas conexões se torna lento e gradual, de forma que o deficiente mental depende muito de estimulação e da mediação com vista à aquisição e desenvolvimento das habilidades lingüísticas, dada sua importância para a formação de novas conexões e seu desenvolvimento cognitivo.

Em estudos realizados a esse respeito, ou seja, sobre o papel da linguagem na formação de novas conexões nas crianças mentalmente atrasadas, Luria, Leontiev e Vygotsky (1991) esclarecem que ocorre um processo diferente do analisado na criança normal. Observou que, apenas em casos muito simples, esses sujeitos captam o que fazer e formulam regras necessárias e, diante da resolução de um problema em que são impostas algumas regras, a criança mais gravemente afetada não consegue identificá-las. Em determinados casos, ao utilizar-se da linguagem na tentativa de

solucionar o problema proposto, a pessoa com deficiência mental não o faz com o objetivo de tentar entender as regras, mas sim de buscar respostas prontas, de forma que não necessite pensar, raciocinar.

Um outro aspecto analisado por Luria, Leontiev e Vygotsky (1991) é o fato de que esse tipo de criança é capaz de descrever, com muita facilidade e verbalmente, as características que percebeu visualmente, contudo, tem grande dificuldade para distinguir, com a ajuda da linguagem, características menos perceptíveis. De forma que, diante de uma determinada situação, ela encontra muita dificuldade em fazer uma análise complexa e de formular uma regra de ação. A pessoa com deficiência mental só é capaz de formar novas conexões depois de várias explicações. Por isso, a mediação é um instrumento valioso e indispensável para o processo de desenvolvimento de suas funções intelectivas.

Desse modo, assim como em crianças muito pequenas, no deficiente mental, é difícil fazer coincidir as palavras com as ações, a percepção das instruções verbais não o leva a realizar a ação necessária. De acordo com Luria, Leontiev e Vygotsky (1991), todas essas condições, como, por exemplo, a dificuldade em sintetizar as instruções e as ações verbais, a difusão dos processos nervosos, a instável ação específica das palavras, constituem um forte obstáculo para o estabelecimento do papel regulador das instruções verbais do adulto. Dessa forma, o papel regulador da palavra não exerce a influência necessária. Uma maneira bastante eficiente de reforçar a ação controladora das instruções verbais é fazer a criança falar.

Como já foi dito anteriormente, o processo de apropriação e internalização das práticas sociais, bem como a formação de conceitos são desencadeados por meio da linguagem (VYGOTSKY, 1998).

O desenvolvimento tanto físico como psíquico do homem é explicado não só por um fim, como, por exemplo, atender às suas necessidades, mas também levando-se em conta o emprego que o mesmo faz das ferramentas e signos. E, no que se refere à formação de conceitos, a palavra, atuando como signo, em princípio, assume o papel de meio e, posteriormente, de símbolo. Isso ocorre porque, quando a criança assimila e reproduz a linguagem, sua função generalizadora, possibilita-lhe apropriar-se da

experiência humana, construída no decorrer de milhares de anos de história. Esse conhecimento internalizado se converte em um importante fator para seu desenvolvimento cognitivo. As aquisições de novas formas de discursos e conhecimentos contidas nos mesmos possibilitam, ainda, a capacidade de formar conceitos, de fazer deduções lógicas, enfim, permitem que o indivíduo seja capaz de perceber além dos limites da experiência pessoal direta. A palavra é um meio à medida que possibilita o acesso a novos conhecimentos. Assim que ocorre a internalização dos mesmos, o indivíduo reorganiza suas ações mentais com base nesses novos conhecimentos (LURIA; LEONTIEV; VYGOTSKY 1991).

Dessa forma, quando a criança atinge a adolescência, já tem internalizada uma quantidade de conhecimentos capazes de permitir o amadurecimento das funções psicológicas superiores. Trata-se, portanto, de uma fase em que o ser humano é capaz de formar “[...] conceitos autênticos” (VYGOTSKY, 2001, p. 168). Não é algo que ocorre de um momento para o outro, mas sim um processo lento, à proporção que a criança vai se apropriando de novos conhecimentos.

Na busca de resposta para a questão da formação de conceitos e do emprego da palavra nesse processo, Vygotsky e seus colaboradores (2001) afirmam que “[...] o emprego funcional da palavra ou de outro signo como meio de orientação ativa da compreensão, do desmembramento e da discriminação de traços, de sua abstração e síntese é parte fundamental e indispensável de todo o processo” (VYGOTSKY, 2001, p. 168). Dessa forma, o emprego funcional dos signos é um instrumento utilizado como meio para a formação de conceitos. A elaboração de conceitos é impossível sem a palavra, da mesma forma que “[...] o pensamento em conceito não existe fora do pensamento verbal” (VYGOTSKY, 2001, p. 170).

Assim, a aquisição de conceitos é um dos elementos que possibilita ao adolescente uma forma superior de atividade intelectual. Vigotski (2001) é contrário à idéia de que essa nova forma de pensar do adolescente é apenas uma atividade intelectual inferior complexificada. Não se trata apenas do aumento de associações devido a um maior número de conexões. Consiste em um novo tipo de atividade, uma vez que o adolescente já possui um número de conhecimentos internalizados, capazes

de levá-lo a agir com maior eficiência e autonomia diante de uma situação de resolução de problemas, possibilitando a auto-regulação. É uma fase em que ele é capaz de lidar com conceitos complexos, fazendo uso de um novo modo de pensar, qualitativamente mais rico.

Podemos afirmar que não é a quantidade de vínculos, de associações que faz a diferença entre o intelecto de um adolescente do de uma criança, mas sim as novas formações qualitativas de pensar e de agir, que se expressam em “[...] um novo emprego significativo da palavra [...] e tem como traço distinto a passagem de processos intelectuais imediatos a operações mediadas por leis” (VYGOTSKY, 2001, p. 172; 173). Consiste em uma questão na qual a resolução de problemas e o significado são extremamente importantes para o desencadeamento do processo de formação de conceitos, mas não garantem a efetivação do mesmo. É o emprego funcional do signo que vai assegurar a aquisição de novos conceitos e, conseqüentemente, de uma nova maneira de pensar.

Durante o processo de desenvolvimento e formação de conceito, a comunicação entre a criança e o adulto é possível, porque o significado da palavra para ambos se cruza, especialmente no que se refere a objetos concretos que estão presentes no dia-a-dia da criança. Entretanto a compreensão da criança e do adulto ocorre por caminhos diferentes, já que o adulto tem uma quantidade maior de conhecimentos internalizados, possibilitando-lhe o uso de uma forma superior de pensamento.

Dessa forma, fica evidente que a linguagem é fundamental e indispensável para o desenvolvimento do indivíduo e, ao tomar como referência sujeitos com deficiência mental, é preciso considerar que seu desenvolvimento e aprendizagem são lentos e se diferenciam das pessoas consideradas normais, já que, particularmente, possuem limitações que exigem um processo de mediação específico. Portanto, o uso desse instrumento (linguagem) torna-se ainda mais necessário para que, por meio da aquisição de conteúdos, possam ampliar sua zona de desenvolvimento proximal.

Com relação à criança com deficiência mental, Luria (1986 p. 64) afirma que a mesma.

[...] é incapaz de cumprir a tarefa de abstrair o traço e introduzir os objetos em uma determinada categoria e sempre substituirá esta resposta pelo assinalamento da diferença entre os objetos ou por sua introdução em uma situação concreta qualquer.

No que se refere à formação de conceitos, observa-se que a criança com deficiência mental guia-se por traços sensoriais ou real-concretos, introduzindo objetos em situações reais concretas de acordo com a relação e a funcionalidade que eles possuem, enquanto que uma criança com desenvolvimento normal poderá realizar a mesma forma de agrupamento, trabalhando também com a possibilidade de agrupá-los de forma diferente, passando a uma forma de pensamento mais avançada. Luria (1986 p. 68) afirma, ainda, que estudos, realizados por Vigotski, apontam que:

[...] na criança com retardo mental não há zona de desenvolvimento potencial ou esta é muito pequena. Esta zona lhe daria a possibilidade, com a ajuda do exemplo ou da educação, de passar do pensamento real-concreto ao abstrato.

Frente a essas constatações, é importante que a família e a escola compreendam a importância de sua atuação junto à criança para auxiliá-la em seu desenvolvimento.

Muitas vezes, a criança com deficiência não alcança a abstração ou o desenvolvimento de outras funções psíquicas não tanto por, suas condições físicas ou psíquicas, mas por não receber a mediação e, portanto, não alcançar a aprendizagem necessária para desenvolvê-las.

A criança com deficiência mental tem muita dificuldade para escolher a palavra que justifique os agrupamentos de objetos ou figuras realizados, e nem sempre tem consciência das ações executadas e do motivo de seus agrupamentos. Encontra, também, problemas em reagrupar os grupos utilizando-se de outros critérios inclusivos. Por esse fato, '[...] o método de classificação livre<sup>26</sup> é um dos métodos diagnósticos

---

<sup>26</sup> Método de classificação: utilizado por Vigotski. Uma de suas variantes, por exemplo, é a prova do quarto excluído, que consiste em dar ao sujeito quatro objetos ou desenhos. Sua tarefa será incluir três deles em uma categoria e excluir o quarto, com base em suas características, o que indicará a presença do pensamento categorial (LURIA, 1986).

mais importantes para a determinação do retardo mental ou para a estimativa intelectual do sujeito” (LURIA, 1986 p. 69).

Esse método tem por objetivo possibilitar aos sujeitos, que se encontram dentro dos parâmetros da normalidade e para o deficiente mental, a superação da situação concreta imediata, uma vez que a abstração é fundamental para avançarem rumo ao pensamento categorial. Nesse sentido, uma intermediação sistematizada e planejada estabelecida por outra pessoa concorre para que ultrapassem as dificuldades rumo à categorização de objetos e frente a situações de caráter conflitivo.

A mediação é imprescindível nas atividades escolares, em especial as voltadas ao atendimento de alunos com deficiência mental, porque estes têm muita dificuldade em abstrair os traços sensoriais dos objetos. É também de fundamental importância criar situações que contribuam para o desenvolvimento da linguagem nesses sujeitos, uma vez que o sistema verbal tem papel relevante, como já apontamos, para que as funções de auto-regulação, organização do pensamento, generalização e abstração possam desenvolver-se.

De acordo com investigações realizadas por Luria (1986, p.66), pessoas que vivem em condições sócio-econômicas muito baixas e em situações de analfabetismo utilizam “[...] predominantemente a classificação de objetos por inclusão em situações real-concretas”. Somente em formas mais complexas de produção e pela alfabetização, é que os sujeitos passam a dominar a “forma ‘categoria’ de generalização dos objetos” (LURIA, 1986, p. 66). Portanto, conforme o autor, os fatores sócio-econômicos e sociais interferem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ainda com base nos resultados de experiências realizadas, Luria, Leontiev e Vigotski (1991) esclarecem que o comportamento de crianças pequenas difere substancialmente do comportamento da criança em idade escolar, visto que esta já é capaz de analisar experiências, formular regras para depois agir. A criança de três e quatro anos usa a linguagem como meio de generalização para ampliar as informações e formular regras de comportamento, de forma que seus movimentos deixam de ser mecânicos e começam a tornar-se conscientes, reorganizados com base nos novos conhecimentos internalizados em consequência da mediação estabelecida pela palavra.

Frente às colocações feitas até aqui, podemos afirmar que, ao internalizar a linguagem e os significados nela contidos, aos poucos, vão se estruturando, na criança, outras conexões que possibilitam uma nova reorganização da percepção e da memória, permitindo-lhe não apenas compreender o que está imediatamente dado, como, elaborar formas mais complexas de reflexão a respeito dos objetos do mundo exterior.

O deficiente mental encontra mais dificuldades para utilizar as informações obtidas no processo de comunicação verbal, diminuindo suas chances de perceber as instruções de modo generalizado e de transformá-las numa regra de ação. Esta forma de ser é apontada por Luria (1991) como umas das principais características do deficiente mental. Embora essa conduta seja identificada em crianças com deficiência mental leve, é possível, pouco a pouco com o auxílio das perguntas efetuadas ao adulto e pelas respostas obtidas, que elas comecem a tirar as conclusões necessárias para um pensamento mais autônomo.

Vale ressaltar que as conexões temporais são importantes no processo de desenvolvimento de uma criança. Elas contribuem para a construção de regras que auxiliam no comportamento autônomo, de forma que a mesma possa ser capaz de submeter suas ações às regras exigidas nas diversas situações vivenciadas por ela.

Na criança normal, essas conexões se formam rapidamente, no deficiente mental, porém, são formadas mecânica e lentamente, permanecendo inalteradas por muito tempo. A dificuldade e a lentidão na formação de conexões complexas também se constituem em uma característica do mesmo. No desenvolvimento desse sujeito, a linguagem não exerce um papel regulador de forma tão eficaz como na criança normal, uma vez que, segundo Luria (1991), é difícil fazer coincidir as palavras com as ações. Isso ocorre porque o processo de excitação e de inibição em que se baseiam os movimentos ainda não se encontra desenvolvido o suficiente para permitir a percepção das instruções verbais, criando obstáculos na realização de determinada tarefa.

Ainda no tocante a esse assunto, a linguagem da criança só pode regular os seus processos motores se os processos nervosos subjacentes à linguagem forem mais móveis e mais concentrados do que o processo nervoso em que se baseiam as reações motoras. Mas as

conexões da linguagem da criança mentalmente atrasada são ainda menos móveis do que as suas reações motoras, e convertem-se com facilidade em formas estereotipadas. E esta é uma das razões essenciais porque não podem regular as suas ações (LURIA; LEONTIEV; VYGOTSKY, 1991 p. 93).

Dessa forma, a criança deficiente mental interioriza a linguagem, mas os processos nervosos, em que se baseiam, apresentam desvios patológicos dificultando o aparecimento de sistemas complexos e móveis de conexões, indispensáveis para o desenvolvimento da linguagem que, por sua vez, exercem um papel de fundamental importância na regulação do comportamento.

De acordo com os fundamentos da *Defectologia*<sup>27</sup>, a criança que apresenta algum problema em seu desenvolvimento físico ou cognitivo se desenvolve em um ritmo mais lento, o que não significa que ela seja incapaz. É necessário compreendermos que o desenvolvimento de uma criança deficiente mental não deve ter uma abordagem apenas quantitativa, como se fosse uma soma de funções e propriedades desenvolvidas de forma insuficiente. O que diferencia uma criança deficiente de uma normal é a especificidade da estrutura orgânica e psicológica.

Isto significa que, ante a limitação no desenvolvimento de uma criança com deficiência mental, é fundamental a ação mediadora, que possibilita um melhor desenvolvimento das funções cognitivas. De acordo com a filosofia defendida pela *Defectologia*, qualquer defeito origina estímulos que conduzem à compensação. Por isso, a estimulação e a intervenção para auxiliar a aprendizagem são extremamente importantes na busca do equilíbrio, tomando a deficiência não como algo pronto e acabado, mas como possibilidade de superação ou de melhora no quadro apresentado pelo indivíduo.

---

<sup>27</sup> *Fundamentos de Defectologia*, este livro foi publicado em 1983, como parte integrante das obras completas de L.S. Vygotsky. Foi preparada para publicação por seus discípulos e continuadores: Zaporozhet, Vlasova, Vigotskaia, Davidov, Leontiev, Luria, Petroski, Smirnov, Jeliemiendik, Elkonin e Jaroshevskii. Esta obra tem uma sólida base conceitual marxista da natureza da sociedade e do homem. Trata-se da obra mais importante a respeito do desenvolvimento cognitivo de pessoas com necessidades especiais. Os trabalhos publicados nesta obra constituem a base teórica essencial do desenvolvimento cognitivo do indivíduo deficiente mental.

Essa postura se justifica porque, quando uma determinada função cognitiva apresenta um atraso em seu desenvolvimento e conseqüentemente em suas funções, constata-se que:

[...] o <sup>28</sup>sistema nervoso central assume a função do órgão deficiente impar, precisando e aperfeiçoando o funcionamento do dito órgão. O aparato psíquico forma sobre este órgão uma superestrutura procedente das funções superiores que facilitam e elevam a efetividade do seu funcionamento (VYGOTSKY, 1989, p. 28, tradução nossa).

Vigotski (1989, p. 32) atribui um importante papel a esse processo, ao qual denomina de compensação, porque possibilita ao sujeito, alcançar, por via indireta, um objetivo que não foi atingido por via direta. Esse é um fator que nos leva a pensar que a educação organizada para pessoas com deficiência deve levar em conta que “[...] simultaneamente com o defeito estão dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta [...]”, ou seja, a possibilidade da compensação. Fato este que oferece ao aluno oportunidades de avançar em seu desenvolvimento cognitivo.

Os processos de compensação não surgem de forma deliberada, mas a partir de dois fatores fundamentais. De acordo com Vigotski (1989), a criança não percebe diretamente seu defeito, e sim as dificuldades que resultam dele e as conseqüências decorrentes do mesmo, que é a exclusão social. Em Adler (*apud* VYGOSTKY, 1989), está posta a idéia de que ir para uma escola destinada a alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais pode significar se colocar em uma posição inferior, de exclusão. Por isso, para esse autor, a escola precisa lutar contra esse processo não permitindo que se desenvolva na criança sentimentos de inferioridade conduzindo-a a formas de compensação de sua deficiência.

Nessa perspectiva, a exclusão contribui para o desencadeamento de conflitos psicológicos, confirmando a idéia, discutida anteriormente, que são as conseqüências, ou seja, as ações sociais frente à deficiência que levam um indivíduo a desenvolver o

---

<sup>28</sup> [...] el sistema nervioso central assume la compensación del órgano deficiente impar, precisando y perfeccionando el funcionamiento de dicho órgano. El aparato psíquico forma sobre este órgano una superestructura procedente de las funciones que facilitan y elevan efectividad de su funcionamiento.

sentimento de baixa auto-estima, de buscar a superação das dificuldades, ou não. O processo de desenvolvimento de pessoas com deficiência, de acordo com Vigotski (1989), está condicionado socialmente a dois fatores: à exclusão ou à compensação. É fundamental que o indivíduo que apresenta uma determinada deficiência não seja compreendido como incapaz. O grau de sua anormalidade ou normalidade vai depender do resultado da compensação social, ou seja, da forma com que o mesmo se insere na sociedade.

Durante o processo de desenvolvimento de uma criança com deficiência mental não podemos considerar apenas suas limitações, porque seu organismo se reorganiza como um todo, buscando meios para compensar, para superar os obstáculos existentes. Portanto, o ensino destinado a esses indivíduos não deve ficar preso apenas à deficiência, e sim buscar caminhos que possam ajudá-los a avançar em seu desenvolvimento, visando reintegrá-los da melhor forma possível na sociedade.

No que se refere à compensação, muitos educadores acreditavam que a base única e exclusiva desse processo seria as reações subjetivas, ou seja, a interiorização pela criança da própria deficiência, concientizando-se dos resultados negativos da mesma. Apoiadas nessa premissa, muitas escolas negaram às crianças com deficiência a oportunidade de encontrar formas para compensá-la, devido a dificuldade que possuem em assumir uma postura crítica de si mesmos, a ponto de perceberem sua deficiência e visualizarem meios para a superação. Por muito tempo, acreditou-se que vivenciar situações de inferioridade não só contribuía como se constituía na base para a formação dos processos de compensação no deficiente mental.

Vigotski (1989) se contrapõe a essa idéia. Para ele, as dificuldades com as quais o deficiente mental se depara servem como estímulo para ativar o processo de compensação, de forma que o mesmo procure vencê-las com a ajuda de situações vivenciadas no meio social. Uma vez que o avanço nessas questões não depende apenas das características biológicas, mas, sobretudo, das oportunidades oferecidas a esses sujeitos, a realidade social a qual eles pertencem tem um papel fundamental nesse processo.

Muitas vezes, as operações psicológicas realizadas por pessoas normais ou não se assemelham nos aspectos externos, podendo chegar aos mesmos resultados, mas nem sempre os caminhos percorridos internamente são os mesmos, em todos os indivíduos. Vigotski (1989) relata estudos realizados por Binet que, por meio de experimentos, comparou pessoas que apresentam memória excepcional a outras cuja memória denominou de medíocre. Todos conseguiram memorizar a mesma quantidade de palavras, mas os que apresentavam um menor nível de desenvolvimento da memória utilizaram-se de mecanismos que facilitaram a memorização. Eles substituíram a palavra a ser memorizada por letras, figuras e imagens.

Ao utilizar essa investigação para esclarecer que cada indivíduo adquire uma série de métodos e procedimentos para memorizar, o autor, acima referido, afirma que há processos e operações psicológicas que contribuem para a ampliação dessa função, e que essa regra pode se aplicar ao desenvolvimento psicológico como um todo. No que se refere à memória, é sabido que, no início do processo de desenvolvimento psíquico, exerce um papel decisivo junto às demais funções psicológicas.

Outro dado importante refere-se à constatação de que nenhuma das funções psicológicas se desenvolve mediante um método único. Segundo Vigotski (1989), o intelecto constitui-se de uma diversidade de funções que compõe unidade completa. Mas essa unidade não significa homogeneidade e, portanto, não é possível afirmar que, no deficiente mental, todas as funções cognitivas encontram-se afetadas de igual maneira, ao contrário, existem funções que se encontram menos comprometidas e, se mediadas, podem auxiliar na compensação de outras. A esse respeito, é importante esclarecer, que nem sempre o processo de compensação permite a obtenção dos resultados desejados, de forma que a criança pode fracassar na tentativa de superar os obstáculos ocasionados por sua deficiência. E, nesse processo, o meio pode contribuir para o fracasso e até mesmo agravar seu estado.

Como já discutimos, no processo de desenvolvimento, as diversas funções psicológicas, como memória, percepção, o raciocínio lógico, não funcionam de forma separada, há uma inter-relação entre elas. Essa troca, na qual uma contribui para o desenvolvimento da outra, é denominada por Vigotski (1989) de relação interfuncional.

No deficiente mental, as relações interfuncionais se formam diferentemente do indivíduo normal. Esta área do desenvolvimento psicológico, ou seja, a variação dos vínculos, as relações interfuncionais e a variação da organização interna do sistema psicológico, é a esfera principal de atuação dos processos superiores de compensação da personalidade que se forma. Os vínculos motores e as relações interfuncionais caracterizam não tanto as próprias funções, mas, em especial, a maneira com que estas funções são unidas.

Vigotski (1989) alerta que, em algumas crianças deficientes mentais, pode ocorrer uma grande divergência entre o desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas elementares e das funções cognitivas superiores. Essa contradição manifesta-se de duas formas: indivíduos que apresentam um baixo nível de desenvolvimento das funções elementares, mas evidenciam um desenvolvimento excepcional das funções psíquicas superiores, ou os que apresentam um desenvolvimento desproporcionalmente baixo das funções psíquicas em comparação às orgânicas. Esse segundo caso é encontrado com maior frequência.

No que se refere a essa questão, o autor afirma que o desenvolvimento insuficiente das funções superiores está relacionado com a carência cultural do deficiente mental que, geralmente, é excluído do convívio social, não tendo oportunidade de vivenciar experiências que poderiam contribuir para o avanço no desenvolvimento físico e psicológico, uma vez que o processo de desenvolvimento humano é marcado por sua práxis.

Sabemos que desde seu nascimento a criança entra em contato com os meios e os instrumentos físicos disponíveis, o que lhe possibilita o processo de apropriação e a internalização das práticas sociais por meio da linguagem, bem como a formação de conceitos. Nessa perspectiva, é imprescindível levarmos em conta as diferentes práticas culturais e o contexto histórico do sujeito, que não se trata de um processo natural, mas sim histórico, para compreendermos como ocorre seu desenvolvimento cognitivo.

As reflexões realizadas até o momento remetem-nos à necessidade de entender a formação de conceito não como uma tarefa intrínseca apenas da escola. Esse

processo tem início nas experiências de vida que a criança estabelece com seu meio social. No entanto, a consciência reflexiva ocorre a partir dos contatos dela com os conceitos científicos trabalhados em tal instituição de modo sistemático.

De acordo com Vigotski (2001), o desenvolvimento de conceitos é constituído de três estágios, que, por sua vez, dividem-se em várias fases. Abordaremos apenas as informações que consideramos necessárias para entender esse processo, em crianças com deficiência mental.

O primeiro estágio na formação de conceitos se divide em três fases. A primeira diz respeito à formação da imagem sincrética, ou “[...] amontoado de objetos, correspondente ao significado da palavra, coincide perfeitamente com o período de provas e erros [...]”. A criança escolhe um objeto por acaso e todo o primeiro estágio se caracteriza pela construção de imagens sincréticas Vigotski (2001, p. 176).

Na segunda fase, ainda predomina a percepção sincrética. Mas é importante que a criança não fique apenas com as impressões objetivas do amontoado de objetos que sua percepção lhe possibilita. Para que ocorra um maior desenvolvimento da percepção e, conseqüentemente, de todas as funções psicológicas superiores, é necessário que ela consiga perceber a subjetividade dos objetos, que pode ocorrer, com maior eficiência, com a mediação de outra pessoa. Essa segunda fase se caracteriza pela construção de complexos, trata-se de um estágio superior do pensamento infantil, um pensamento mais coerente e objetivo, entretanto, não com tanta clareza quanto o pensamento do adolescente. É uma fase em que os objetos isolados se agrupam, organizam-se como que em grupos de família, ou seja, em grupos de objetos que apresentam semelhanças físicas. Dessa forma, pode-se dizer que a formação de complexo é a generalização ou a unificação de elementos heterogêneos concretos (VYGOTSKY, 2001). Os objetos isolados se associam na mente da criança não devido às relações objetivas que existem entre os mesmos, mas das semelhanças que entre eles se estabelece nas impressões da criança, como, por exemplo, cor, tamanho, forma.

A terceira fase se caracteriza pelo fato de a criança ser capaz de atribuir um significado ao amontoado de objetos que, até então, ela percebia de forma difusa. Ao

tentar dar significado à palavra, ela o faz por meio de uma operação que se divide em duas fases. Num primeiro momento a criança percebe que pode separar o amontoado de objetos utilizando-se de determinados critérios, todavia ela ainda não tem claro quais são. Ela apresenta um avanço, mas, ainda, predomina a percepção sensorial e o pensamento sincrético.

O segundo estágio consiste no sistema denominado por Vigotski de “pensamento complexo” (2001, p. 178) é formado por cinco fases, que servem de apoio para a generalização. Nesse estágio, a organização do pensamento infantil obedece a leis inteiramente diversas das leis do conceito, pois estão refletidos os “[...] vínculos objetivos, mas refletidos por outro modo, diferente daquele que ocorre nos conceitos. [...] Nos conceitos os objetos estão generalizados por um traço, no complexo, pelos fundamentos fatuais mais diversos [...]” (VYGOTSKY, 2001, p. 181). Dessa forma, a relação estabelecida entre os objetos pela criança, ainda, baseia-se em vínculos ocasionais, conceitos e factuais.

A primeira fase de complexo é associativa, uma vez que a criança se baseia em qualquer traço observado no objeto. Esse traço se constitui em um núcleo a partir do qual a criança vai associando outros vínculos, como cor, forma, tamanho, etc. Por isso, pode-se dizer que se encontra no plano do concreto-factual. Nessa fase, as palavras deixam de ser denominação de objetos isolados, de nomes próprios e tornam-se nomes de família (VYGOTSKY 2001). No complexo associativo, os vínculos entre os elementos particulares são estabelecidos por meio de um elemento comum a todos, que forma o centro do complexo.

A segunda fase do desenvolvimento do pensamento por complexo consiste em combinar objetos e impressões concretas das coisas em grupos especiais que, de acordo com (VYGOTSKY, 2001), semelham-se a coleções. Nessa fase, o todo é formado levando em conta alguma característica do objeto, como, por exemplo, a criança está montando um conjunto de triângulos, mas, se outra característica chamar sua atenção, como a cor azul, ela passa a selecionar pela cor azul, e assim sucessivamente. Portanto, a fase do pensamento por complexo se caracteriza pela heterogeneidade. Trata-se de um momento em que a criança não escolhe os objetos

por acaso, leva em conta suas características, como cor, tamanho, formato, entre outros. Além disso, ela faz associação por contraste e não por semelhança como na primeira fase, e utiliza-se não só das características físicas do objeto, mas também de traço funcional.

No processo de formação de complexo, ocorre o tempo todo a passagem de um fase para a outra, portanto, como explica Vigotski (2001), essa mudança constante faz com que o significado da palavra se desloque pelos elos da cadeia complexa. Cada elo está unido, por um lado, ao anterior e, por outro, ao seguinte. Com isso, ainda permanece o vínculo por associação entre elementos concretos particulares. Mas, agora, esse vínculo não deve ligar cada elo isolado com a amostra. Essa fase difere da anterior porque o pensamento por complexo é de natureza concreta e figurada.

Fundamentado em suas pesquisas, Vigotski (2001) considera o complexo em cadeia como a modalidade mais pura do pensamento por complexo, uma vez que é desprovido de qualquer centro, diferentemente do complexo associativo em que existe um centro a ser preenchido pela amostra. Aqui, o vínculo acontece na medida em que é possível estabelecer aproximações factuais entre os elementos particulares. Dessa forma, o final da cadeia pode não ter relação com o início da mesma.

Nesse processo de desenvolvimento de conceitos, destacamos a quinta e última fase do pensamento por complexo, que é denominada de pseudoconceito e considerado extremamente importante porque, segundo Vigotski (2001), serve como ligação transitória para um estágio novo e superior: O pensamento por conceitos. É denominada pseudoconceito porque a criança consegue fazer generalizações que, fenotipicamente, ou seja, aparentemente são semelhantes ao conceito empregado pelo adulto. Todavia, em sua atividade intelectual, é muito diferente do conceito propriamente dito pela essência e pela natureza psicológica.

O pseudoconceito ocorre quando uma criança, diante de vários objetos, ao invés de agrupá-los com base em um conceito abstrato, apóia-se no pensamento por complexo, ou seja, a partir de seus vínculos diretos factuais e concretos, numa associação simples, chega ao resultado por meio de um complexo limitado de associações. Pseudoconceito, pois pode ser entendido quando se verbaliza algo que,

pela aparência, praticamente coincide com os significados das palavras para os adultos, mas, no seu interior, difere profundamente dele (VYGOTSKY, 2001).

Seguindo essa linha de raciocínio, o pseudoconceito é a forma de pensamento por complexo predominante na criança em idade pré-escolar. Isso porque os complexos infantis, que correspondem ao significado da palavra, não se desenvolvem de forma livre, espontânea, por linhas traçadas pela própria criança. Antes, sim, obedecem a um determinado sentido, previamente esboçado para o desenvolvimento do complexo pelos significados das palavras já estabelecidos pelos adultos. Dessa maneira, a criança não escolhe os significados das palavras, estes lhe são dados no processo de comunicação verbal com o adulto. A criança não é livre para construir seus complexos, ela já os encontra construídos no processo de compreensão do discurso do outro. Mas, nessa fase de pensamento denominada pseudoconceito, a criança não assimila de imediato o modo de pensar do adulto, e sim algo semelhante e por intermédio de operações intelectuais inteiramente diversas, elaboradas por um método de pensamento também muito diferente.

Dessa forma, a criança não cria a sua linguagem, mas assimila pronta das pessoas que a rodeiam. Não cria por si mesma complexos correspondentes ao significado da palavra, ela os encontra prontos. Por isso, os mesmos coincidem com os conceitos dos adultos e surge o pseudoconceito ou conceito por complexo. E, mesmo mantendo uma grande semelhança, a maneira de pensar da criança e do adulto são muito diferentes, porque as operações intelectuais que a criança utiliza para chegar ao pseudoconceito e as do adulto para chegar ao conceito tomam caminhos diferentes, já que o adulto tem um maior número de conteúdos internalizados. O conhecimento que é transmitido à criança é de fundamental importância, uma vez que o mesmo será a base para o desenvolvimento dos complexos e, posteriormente, dos conceitos, de objetos e de questões que estão presentes em seu dia-a-dia. De forma que a qualidade dos mesmos dependerá, em grande parte, da qualidade das informações às quais a criança tem acesso.

Com base na discussão acima realizada, pode-se afirmar que, se a criança estivesse livre para formar os complexos, se ela não estivesse presa a um significado

estabelecido pela palavra, não seria possível a comunicação entre a criança e o adulto, porque ambos chegariam a resultados e a conceitos diferentes sobre o mesmo objeto e os mesmos fenômenos. Segundo Vigotski (2001), essa comunicação só é possível por que os complexos infantis, efetivamente, coincidem com os conceitos dos adultos.

O pseudoconceito é considerado uma fase específica no desenvolvimento do pensamento infantil por complexo, conclui todo o segundo estágio e inaugura o terceiro estágio no desenvolvimento do pensamento infantil. De acordo com as palavras de Vigotski (2001, p. 199), “[...] é uma ponte lançada entre o pensamento concreto metafórico e o pensamento abstrato da criança”.

Assim, é fundamental que os professores compreendam que os conteúdos trabalhados podem contribuir para que o aluno desenvolva uma consciência crítica, possibilitando ao mesmo alcançar o conceito científico e ações reflexivas sobre as questões que envolvem seu dia-a-dia. Sendo assim, a educação assume um papel importante, à medida que promove um contínuo processo de conhecimento e, conseqüentemente, de desenvolvimento das funções psíquicas.

A esse respeito, Vigotski (2000) considera a relação ensino - aprendizagem um fenômeno complexo, uma vez que diversos fatores de ordem social, política, econômica, entre outros interferem nesse processo. Isto porque a escola não é uma instituição independente, tem, portanto, de lidar com as contradições existentes na sociedade, que acabam refletindo no cotidiano escolar.

Como podemos perceber nas discussões realizadas até aqui, a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento das funções psíquicas é uma questão que já vinha sendo discutida por Vigotski e seus colaboradores, constatada por meio de seus escritos, e nos dias de hoje, ainda é amplamente discutida. Eles se opõem a algumas posições teóricas que vêem o aprendizado apenas como um processo externo, não exercendo nenhuma influência sobre o processo de desenvolvimento da criança.

Para Vigotski (2000), o aprendizado é fator fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas, é proporcionado pela mediação estabelecida por outro ser humano. Ele define desenvolvimento como formação do campo psíquico, ou seja, a formação de diferentes capacidades mentais, afetivas e emocionais, e só pode ocorrer

na e por meio da interação social. E aprendizado ele define como um processo de apropriação e transformação do conhecimento historicamente construído e socialmente disponível. Ocorre na medida em que, sob a orientação de outrem, a criança internaliza e reelabora o conteúdo e as formas de pensamento, implícitos na linguagem e nos instrumentos de sua cultura.

Com isso, ele está dizendo que a aprendizagem ocorre quando a criança aprende e se apropria de algo, pressupondo entendimento, compreensão do conteúdo internalizado. Nesse processo, a mediação é extremamente importante, porque ela possibilita que a criança aprenda além do que está imediatamente dado, e não apenas o concreto visível e perceptível.

Vigotski (2000) define aprendizagem como sendo de conteúdo, e desenvolvimento como formas, ou seja, como o processo de constituição das funções psíquicas. Para ele, forma e conteúdo são indivisíveis, não se separam. Isto significa que, quando assimilamos um conteúdo, apropriamo-nos de uma forma de pensar. Com isso, podemos dizer que esses dois fatores sofrem influências mútuas, de forma que a aprendizagem eleva o nível de desenvolvimento e assim sucessivamente. No início da vida da criança, a aprendizagem desencadeia o processo de desenvolvimento, mas, depois, observa-se uma influência mútua entre os dois pólos.

A esse respeito, a Teoria Histórico-Cultural defende a idéia de que o nível de desenvolvimento real é formado por funções mentais já estabelecidas e o nível de desenvolvimento proximal, é: “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real [...] e o nível de desenvolvimento potencial [...]”. Constitui-se por aquelas funções que ainda não amadureceram e que, por meio da aprendizagem e da mediação, podem se desenvolver, ocorrendo um desenvolvimento maior ou menor de indivíduo para indivíduo, dependendo da qualidade do conhecimento e das oportunidades que o mesmo tem acesso.

Conseqüentemente, é sobre o nível de desenvolvimento proximal que deve incidir a prática educativa, oportunizando ao aluno a aquisição de novos conhecimentos, o que contribuirá para a formação de novas conexões cerebrais. Isso é

possível porque a aprendizagem, ou seja, a internalização de novos conhecimentos “[...] desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VYGOTSKY, 1984, p. 101).

Frente a esses dados, é possível retomarmos a educação que, muitas vezes, tem sido dispensada às pessoas com deficiência mental. Como esses indivíduos têm maior dificuldade em alcançar o pensamento abstrato, muitos educadores insistem em nortear sua prática pedagógica em um ensino que priorize o uso de métodos concretos, na observação e reprodução. Essa prática, que incide apenas no nível de desenvolvimento real, não contribui para que o deficiente mental avance em seu desenvolvimento e, em muitos casos, acaba estagnando-o ainda mais à sua deficiência. De acordo com Vigotski (1984, p. 100),

Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento.

Ainda segundo o autor, o concreto deve ser utilizado apenas como “[...] um ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato – como um meio, e não como um fim em si mesmo”. Para ele, o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento (VYGOTSKY, 1984, p. 100).

Para isso, a mediação é de fundamental importância, porque a criança só conseguirá desempenhar a ação com a ajuda do outro. Como foi dito anteriormente, Vigotski (2000) esclarece que a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial compõe o que o autor denomina zona de desenvolvimento proximal. Por essa razão, o professor precisa estar atento, uma vez que o ensino que age sobre o nível real não é um ensino que contribui para promover novos níveis de desenvolvimento. Isto ocorre somente quando o ensino atua sobre o nível de desenvolvimento potencial da criança ou na zona proximal.

Essa idéia justifica o fato de Vigotski atribuir um papel tão importante ao professor em sala de aula, uma vez que a qualidade das funções psíquicas superiores, como, memória, percepção, atenção, vai depender das funções estabelecidas pelo outro na relação social. Nesse sentido, o conteúdo e a forma como o professor irá trabalhá-lo contribuirão ou não para um desenvolvimento efetivo do aluno, tornando-o capaz de compreender desde simples ações cotidianas até aquelas que estão postas na organização social.

Daí a importância de que o professor tenha consciência do seu papel em sala de aula, comprometendo-se com a educação efetiva do aluno, buscando sempre novos conhecimentos, não tomando o conteúdo como algo estático, e sim inserindo o mesmo no curso da história, procurando compreender e valorizar a realidade do aluno, auxiliando-o a relacioná-lo com o seu dia-a-dia, e fazer uso do conhecimento adquirido na busca de soluções para os problemas e conflitos vivenciados.

No tocante a esse assunto, Oliveira (1993) nos faz um alerta, no sentido de que, ao propor a intervenção no desenvolvimento por meio da mediação, Vigotski não está sugerindo uma pedagogia diretiva e autoritária e que o educando seja um receptor passivo. Defende que seja proporcionada ao mesmo a oportunidade de reelaboração e internalização dos significados transmitidos pelos grupos culturais ao qual pertence de forma que o mesmo seja capaz de perceber os interesses existentes nestas relações.

Esta é uma questão significativa, uma vez que as experiências pessoais vivenciadas pelos indivíduos devem ser tomadas como um instrumento pedagógico. Assim, pressupõe-se que o professor comprometa-se com a organização do processo educativo de forma que o aluno possa atuar ativamente e não permaneça como espectador e receptor de conhecimentos. O ensino eficiente é aquele que busca despertar novas formas de interpretação e utilização dos conteúdos apreendidos em favor de melhores condições de vida.

## CONCLUSÃO

Diante do que foi exposto nos capítulos anteriores, é fundamental pensarmos em uma educação inclusiva. Mas isso implica em termos como meta o atendimento às diferenças, buscando oferecer um ambiente rico e variado que contribua para o desenvolvimento integral do aluno, seja ele normal ou deficiente mental.

Quando falamos em inclusão, é necessário romper com a idéia de tolerância e respeito à diferença. Na verdade, é primordial compreendermos o que produz as diferenças e que não existe uma escola homogênea, porque nem todos os alunos correspondem ao modelo idealizado pela sociedade. Em suma, uma escola que realmente busque colocar em prática a inclusão deve ter um paradigma capaz de romper com o ensino normativo, elitista, visando uma educação pautada na diferença e não apenas na igualdade. De acordo com Mantoan (2003, p. 56):

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações são, muitas vezes, a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades.

Em se tratando de uma educação voltada ao atendimento de pessoas com necessidades especiais, faz-se necessária a formação de um professor capaz de entender essa modalidade de ensino inserida na educação de forma mais ampla. Por esse fato, deve compreender, inclusive, como a deficiência mental foi sendo entendida e constituída ao longo da história, considerando-se as concepções e elaborações teóricas de diferentes autores que se dedicaram a estudar essa questão Loocke, Esquirol, Itard, Montessori, Vigotski, dentre outros.

Além disso, o trabalho educativo a ser organizado depende, significativamente, das concepções de homem e de mundo que o professor possui, sobre as quais alicerça-se o processo de ensino – aprendizagem. De acordo com a Teoria Histórico - Cultural, a linguagem atua como principal instrumento mediador, pelo qual os conhecimentos historicamente constituídos chegam ao indivíduo, modificando-o a ponto

de propiciar o desenvolvimento qualitativo das funções psíquicas superiores, entre elas a atenção, memória e percepção.

No que se refere à percepção, uma pessoa alcança um maior ou menor grau de desenvolvimento a depender das experiências vivenciadas e do conhecimento internalizado. Portanto, a percepção de um objeto pode se apresentar de forma diferenciada de um indivíduo para outro, ficando evidenciada a interferência da aprendizagem no desenvolvimento da percepção.

Para Vigotski e Luria (1996), como já mencionado nos capítulos anteriores, a atenção pode se caracterizar como involuntária ou voluntária. A involuntária, também denominada natural ou primitiva, distingue-se por ações não intencionais, enquanto que a atenção voluntária ou cultural apresenta-se como mais estável. Este nível de percepção, ou seja, a voluntária, possibilita à criança uma capacidade maior de concentração, auxiliando-a a ater-se aos aspectos mais importantes de um artefato cultural ou de uma situação, eliminando tudo que se encontra em segundo plano. Essa seletividade contribui para que o indivíduo organize suas ações frente ao meio. Na educação da criança com deficiência, é primordial que o professor esteja atento a tal fato, no sentido de auxiliá-la a eleger os aspectos relevantes para a solução de problemas a serem enfrentados na sala de aula ou em situações cotidianas, tomando-se por base os conteúdos trabalhados.

É importante, ainda, considerar que, ao planejar atividades pedagógicas, o professor deve levar em conta as relações existentes entre a atenção involuntária e a voluntária, uma vez que a criança em idade pré-escolar (de quatro a cinco anos) consegue manter uma atenção intensa e constante quando se dedica a algo que lhe interessa. Essa atenção, no entanto, desvia-se com facilidade diante de um estímulo forte, ou seja, de um objeto ou ação que lhe atrai, de forma que a atenção intencional não permanece por muito tempo. Daí a importância de o professor ter clara a necessidade de preparar aulas dinâmicas e criar situações e atividades que desencadeiem o interesse do aluno, ampliem seu tempo de concentração e, dessa forma, auxiliem-no na apropriação dos conteúdos necessários para o desenvolvimento de suas funções psíquicas.

Nos estudos sobre a memória, Vigotski (2000) aponta que a memorização pode ocorrer de forma mecânica ou por meio de associações estabelecidas entre o que foi aprendido e o material a ser memorizado. Com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a criança começa a ter maior controle de suas ações e a memória passa a ser uma função do pensamento, ou seja, por meio de signos auxiliares, entre eles a linguagem, é capaz de recordar ou memorizar informações de seu interesse. O autor aponta a importância do interesse, da significação e da contextualização para melhor memorizar. Esses fatores devem ser considerados pelo professor ao por em prática as atividades propostas e ao selecionar os conteúdos a serem ministrados, de forma que os mesmos ganhem sentido para o educando e, conseqüentemente, sejam memorizados com maior facilidade.

O desenvolvimento psíquico deve ser compreendido como um processo que depende tanto de fatores biológicos como culturais. É influenciado e orientado pelos estímulos culturais, tornando cada indivíduo único, imprevisível, capaz de superar suas condições atuais predominantes, mesmo que graves, alterando, inclusive, o curso de sua história.

Nesse sentido, todas as pessoas, mesmo as que apresentam alguma deficiência física, sensorial ou mental, não devem ser vistas como incapazes de se desenvolver. É necessário compreendermos que muitos indivíduos necessitam de formas de aprendizagem diferenciadas, nas quais os fatores biológico e cultural, numa relação dialética, são influenciados pelas experiências vivenciadas e pela mediação de outrem. No que se refere às crianças com deficiência mental, é preciso criar oportunidades para que possam alcançar um maior nível de desenvolvimento em todas as áreas: afetiva, social e intelectual.

Muitas vezes, o tratamento dispensado ao deficiente mental e a forma como a educação é organizada pouco contribuem para seu desenvolvimento, em especial o psíquico. Como Vigotski (1989) esclarece, a educação de crianças com deficiência não difere da de outras crianças. Os primeiros podem apropriar-se dos conhecimentos e desenvolver habilidades de maneira semelhante aos demais. Por esse fato, torna-se

imprescindível investigar e utilizar métodos, procedimentos e técnicas específicas para que esse desenvolvimento ocorra.

Um empecilho ao processo educativo é que muitas pessoas ainda atribuem aos fatores internos a origem da constituição e da singularidade humana. Assim sendo, os hábitos e as capacidades cognitivas já estariam definidos desde o nascimento, não se levando em conta a interação com o meio.

Trata-se de um percurso no qual o fator biológico não é descartado, uma vez que é de grande relevância para o desenvolvimento físico e cognitivo do sujeito. Mas, a noção corrente de maturação, como algo passivo e biológico, não consegue responder à complexidade da formação do psiquismo humano. Para Vigotski (2000), o biológico se constitui na base inicial do processo de hominização, que se efetiva por meio da mediação e da interação recebidas no meio social. À medida que a criança convive com o meio social, todo o conhecimento transmitido a ela por intermédio das pessoas, dos instrumentos vai transformando seu comportamento, a princípio biológico e instintivo, em racional, guiado pelo social.

Diante disso, não podemos concordar que a educação organizada e oferecida a pessoas com deficiência mental esteja pautada em teorias que priorizem apenas os aspectos biológicos do desenvolvimento humano, uma vez que estas pessoas, tanto quanto as demais, têm necessidades e direito a uma educação na qual os conteúdos sejam trabalhados de forma contextualizada e com significado. De acordo com Vigotski (1989), a educação especial deve ter como objetivo possibilitar a total e plena integração social de crianças com deficiência.

Essa tarefa implica em que o professor, o principal mediador, obtenha um novo olhar acerca da deficiência mental, a ponto de entender seu educando como um sujeito que detém potencialidades limitadas e um ritmo de desenvolvimento diferenciado dos demais. Entretanto, essa limitação não pode ser utilizada para rotulá-los como sujeitos incapazes; ao ser conhecida e analisada pelo professor, poderá ser superada ou minimizada, valendo-se da organização e da sistematização de atividades educativas que privilegiem a aprendizagem de conteúdos, que contribuam para o desenvolvimento de sua percepção, memória, atenção e organização do pensamento.

Isso pressupõe que o professor compreenda e conheça o processo de desenvolvimento dos alunos, bem como as características específicas de cada turma, e que possa escolher as atividades que melhor auxiliem a aprendizagem de seus educando, procurando atender suas necessidades individuais. Ao mesmo tempo, é importante que o professor aponte pistas, a fim de que os alunos sintam-se estimulados à realização das tarefas propostas, à medida que alcancem pequenos sucessos e sempre de forma sistemática.

Ao organizarmos um ensino voltado ao atendimento de alunos com deficiência mental, o primeiro passo é romper com preconceitos e juízos prévios frente a esses sujeitos, uma vez que ainda é forte a crença de que muitas crianças não aprendem porque são pobres, negras, imaturas, preguiçosas ou por que os pais são analfabetos, alcoólatras ou as mães trabalham fora e não têm tempo de ensinar seus filhos.

Não podemos ignorar que a participação da linguagem na formação de novas conexões em indivíduos deficientes mentais seja limitada. Esses indivíduos apresentam dificuldades em distinguir, com a ajuda da linguagem, características subjetivas de um determinado objeto ou situação, alcançando um melhor desempenho em situações concretas. Porém isso não significa que essas pessoas não sejam capazes de lidar com situações subjetivas e complexas. Luria, Leontiev e Vigotski (1991) afirmam que, durante as experiências realizadas, depois de várias tentativas, as crianças com deficiência mental começaram, paulatinamente, a formar conexões temporais.

A criança não nasce com órgãos preparados para cumprir funções que representam o produto do desenvolvimento histórico do homem. Os órgãos desenvolvem-se no decorrer de sua vida, enquanto se apropria das experiências históricas. Os mesmos não se desenvolvem da mesma maneira em todas as crianças, dependendo das condições do meio, eles podem se formar inadequadamente ou até mesmo não se formar. Ao relatar algumas experiências realizadas com crianças mentalmente atrasadas, o autor nos leva a compreender que, em determinadas situações, o indivíduo só será capaz de avançar em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento se houver uma adequada reorganização das atividades e

metodologias utilizadas e, nos casos de crianças com uma deficiência mental mais leve, essa intervenção pode possibilitar sua recuperação (LEONTIEV, 1991).

Dessa forma, no processo educacional, o professor assume um papel de extrema relevância, uma vez que dele depende a possibilidade ou não de auxiliar seus alunos a perceberem o que está além do imediatamente dado. Por essa razão, é importante haver uma constante busca no sentido de melhorar a qualidade da mediação a eles dispensada.

Nesse sentido, a educação exerce um importante papel no desenvolvimento de pessoas com deficiência mental, sendo necessário romper com práticas pedagógicas que se atêm ao concreto, uma vez que atividades norteadas, de modo exclusivo, por representação concreta dificultam a organização do pensamento abstrato, exatamente uma das áreas na qual o deficiente mental manifesta maior dificuldade. Dessa forma, cabe à escola proporcionar ao aluno todos os meios necessários para vencer esses obstáculos e não visar, apenas, sua adaptação ao meio. Valorizar a organização de atividades por meio das quais a criança se sinta estimulada e desafiada a corrigir sua conduta, a pensar antes de agir, a compreender as palavras e auxiliada na apropriação de conteúdos que contribuam na superação da postura ainda bastante voltada para si própria.

A educação deve ter como objetivo uma prática pedagógica capaz de possibilitar ao educando a compreensão da prática social. Para isso, é preciso priorizar uma educação que lute para entender de modo crítico as relações sociais de dominação, não permitindo que a mesma se reduza à função de reprodução das relações sociais dominantes sobre as quais se estrutura a sociedade capitalista.

Para nós, está claro que a aprendizagem e a mediação exercem um papel extremamente importante no processo de desenvolvimento psíquico do aluno e que todos têm direito à oportunidade de aprender e se desenvolver. Portanto, os obstáculos que surgem durante o processo de ensino-aprendizagem não devem ser compreendidos e explicados como características inatas e biológicas do educando. Quando isso acontece, predomina a idéia de que a escola e o professor não têm culpa pelas dificuldades apresentadas pelos alunos, correndo-se o risco de as mesmas serem

interpretadas como uma fatalidade. Dessa forma, o fracasso escolar é atribuído a questões referentes apenas à criança e à sua família. Nesse caso, parte-se do pressuposto de que a aprendizagem ocorre por mecanismos inatos, não considerando a importância da interação social e da mediação para que a mesma possa avançar em seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento.

Ao se discutir a questão da inclusão desses alunos, é importante compreendemos que, quando buscamos uma escola inclusiva e de qualidade, é fundamental que a mesma tenha uma filosofia definida, que acredite e busque uma boa educação para todos os alunos e não apenas aos que apresentam algum tipo de deficiência, de forma que todos se sintam parte integrante da instituição; acreditar que todas as crianças podem aprender, tendo como compromisso oferecer a todos os alunos oportunidades de aprendizagem de acordo com suas necessidades. Para isso, é importante que as pessoas envolvidas nesse processo, como alunos, pais, professores, integrantes da comunidade, entre outros, participem da elaboração das estratégias a serem seguidas durante os trabalhos que serão realizados no decorrer do ano letivo. Segundo Schaffner; Stainback (1999, p. 72):

[...] se queremos que a sociedade seja um lugar onde um grupo cada vez mais diversificado de pessoas se relaciona, onde todas as pessoas sejam valorizadas como colaboradores para o bem comum, onde todos compartilham os direitos básicos [...]. [...] então as escolas devem refletir esses valores, proporcionando ambientes em que tais valores sejam moldados por adultos e por alunos, e em que as próprias estruturas, práticas de ensino e os currículos reflitam e exemplifiquem esses mesmos valores.

Para que essa busca pela educação inclusiva dê resultados, é preciso oportunidades que contribuam para o desenvolvimento do aluno como um todo, preocupando-nos não apenas com os aspectos intelectuais, mas, também, com questões emocionais e o relacionamento dos alunos com seus pares. Não podemos desconsiderar que “[...] é na escola que as crianças e os jovens passam **uma**

quantidade substancial do seu tempo e é lá que muitas de suas conexões sociais são feitas” (SCHAFFNER e STAINBACK 1999, p. 73).

A inserção do indivíduo no grupo social ao qual faz parte é muito importante para o desenvolvimento das funções psíquicas, uma vez que essa convivência possibilita a aquisição de novos conhecimentos, valores, atitudes, entre outros. Portanto, a escola deve proporcionar aos alunos momentos de convívio social, buscando reforçar a amizade e não a competição, atividades que visem ajudá-los a conviver e trabalhar com as pessoas, observando-se a diversidade, objetivando romper com atitudes de preconceitos.

Quando uma escola se vê diante da possibilidade de receber um aluno especial, é fundamental que seja constituída uma comissão com profissionais da escola, formada por psicólogo, pais, alunos e acima de tudo, que a pessoa a ser incluída nesse processo seja ouvida, que possa dizer quais são suas necessidades e expectativas. É a partir desse diálogo que a escola deverá analisar quais aspectos serão necessários mudar, fazer algumas adaptações no ambiente físico, trabalhar a questão da aceitação com os demais alunos, entre outros aspectos. A ajuda ao aluno especial deve ser oferecida apenas quando necessária, buscando trabalhar a autonomia do mesmo para que esse apoio não seja caracterizado como superproteção.

Dessa forma, nenhum aluno deve ser excluído, oportunizando a todos a possibilidade de aprender e se desenvolver física e cognitivamente. O ensino, independentemente de ser organizado para alunos normais ou para os que apresentam problemas de aprendizagem, deve partir da realidade e do conhecimento prévio dos educandos, considerando, especialmente, que todos são capazes de aprender, mesmo que em ritmo diferente. As dificuldades e limitações não devem ser ignoradas, mas não podem servir para rotular os alunos como incapazes.

Todo trabalho organizado e desenvolvido visando a inclusão deve ter como um dos objetivos romper com a ênfase na “[...] existência de dois sistemas educacionais paralelos, um rotulado de ‘educação especial’ e outro rotulado de ‘educação regular’, reforçando o mito de que os alunos com deficiência aprendem de maneira tão diferente que requerem métodos de ensino distintos daqueles usados para os estudantes

regulares” (SCHAFFNER; STAINBACK, 1999, p. 85). É fundamental reforçar a idéia de que a escola que busca desenvolver um trabalho sério e de qualidade é boa para todos os alunos. Ainda de acordo com Schaffner e Stainback (1999, p. 85), “[...] o fator mais importante é ter a coragem para fazer o que é certo, apesar dos desafios e das barreiras que surgem. O resultado é um sistema educacional mais forte e mais eficiente para todos os alunos”.

É importante que o professor busque compreender a origem da especificidade humana não por meio de mitos, do senso comum, de explicações dogmáticas e acríticas, mas com base em uma teoria que o capacite a compreender o processo de desenvolvimento psíquico do aluno. A fundamentação adequada possibilita a ele interagir significativamente no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento das funções psíquicas de seus alunos.

Para que o professor compreenda essas questões com maior clareza, bem como a importância do seu papel nesse contexto, faz-se necessário que a formação de docentes possibilite aos mesmos um conhecimento mais aprofundado sobre a teoria que embasa sua prática; que ultrapasse os limites da adaptação; que tome o indivíduo como um todo e o ensino como uma possibilidade de transformação de sua prática.

Muitos professores resistem ou ignoram a importância de assumir uma prática que busque romper com um ensino pautado na fragmentação dos conteúdos e na simples reprodução do conhecimento, sem compreender a necessidade de levar seus educandos ao entendimento das relações existentes em nossa sociedade. Portanto, é preciso que os cursos voltados para a formação de professores viabilizem sua instrumentalização, possibilitando que reflitam sobre sua prática pedagógica.

Atendendo a esse objetivo, é preciso privilegiar uma pedagogia que busque trabalhar com as diferenças, utilizando as disciplinas como ferramentas para levar o aluno a uma melhor compreensão do mundo e das questões que estão postas em seu dia-a-dia. Dessa maneira, o conteúdo não será visto como algo acabado em si mesmo, e sim como uma produção histórica em épocas e espaços de tempo definidos por relações sociais .

O processo educativo pode constituir-se em uma busca constante de novos conhecimentos, no qual a autonomia, a conquista da aprendizagem e uma conseqüente emancipação dos educandos sejam metas a serem conquistadas. Por meio de atividades que possibilitem a análise dos valores veiculados nessa sociedade, o professor proporá tarefas que levem a uma diversidade de interpretações, significações e reflexões, permitindo-lhes compartilhar novos conhecimentos em sala de aula. O professor deve aproveitar esses momentos para trabalhar o diálogo a respeito da diversidade de opiniões dos alunos, confrontando-as e analisando-as.

Com essa pesquisa, esperamos contribuir para que o leitor perceba as possibilidades existentes no trabalho educacional para o desenvolvimento das capacidades psíquicas de pessoas com deficiência mental, no qual o professor tem a oportunidade de promovê-las por meio da efetivação de aprendizagens e da mediação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Nordeste. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental Deficiência Mental.** Brasília, 1997.

BUENO, José Geraldo Silveira. SEESP, **Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia.** São Paulo, SP: Loyola, 2001.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** S.Paulo, SP: Global Ltda, 1984.

GUHUR, Maria de Lourdes Periotto, **Representação da deficiência mental: esboço de uma abordagem histórica.** Programa de Mestrado em Educação Coordenadoria Geral de Pós-Graduação, Universidade Metodista de Piracicaba, 1992.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar editar, 1991.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LOCKE, J. In: JAPIASSU, H; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar editar, 1991.

LEONTIEV, A.N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A R; VYGOTSKY. L. S. **Psicologia e pedagogia.** São Paulo, Editora Moraes Ltda, 1991. p. 59 -76.

LURIA, A. R; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LURIA, A R; YUDOVICH, F. I. **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem:** As últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARX e ENGELS. **A ideologia alemã.** São Paulo: Centauro, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência:** Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon Edições Científicas Ltda, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar o que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MIRANDA, M. de J. C. **Educação, deficiência e inclusão no Município de Maringá.** Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2001.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: Aprendizagem e desenvolvimento.** Um processo sócio histórico. Scipione, 1993.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: Recorte do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 1, n. 2, 1994. p. 65 - 73.

Organização Das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948.

PALANGANA, I. C. A função da linguagem na formação da consciência: reflexões. Implicações psicológicas do modelo histórico cultural. **Cadernos Cedes**, n. 35, 1995. p. 15 – 28.

PESSOTTI, I. **O século dos manicômios.** São Paulo: 34 Ltda, 2001.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental:** da superação à ciência. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PINO, A. A. A criança, seu meio e a comunicação perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento. **Psicopedagogia**, 12, n. 26, 1993. p. 9 - 15

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral.** Lisboa – Portugal: Estampa, 1973.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 69 - 87.

SMIRNOV, A A. La Atencion. In: SMIRNOV, A. A. **Psicologia**. México, D. F: Grijalbo, 1969, p. 177 - 200.

SOKOLOV, F. N. Las Sensaciones. In: SMIRNOV, A. A. **Psicologia**. México, D. F: Grijalbo, 1969. p. 95 - 143.

SOKOLOV, A N. La Percepcion. In: SMIRNOV, A. A. **Psicologia**. México, D. F: Grijalbo, 1969, p. 144 – 176.

SOKOLOV, A N. La Memoria. In: SMIRNOV, A. A. **Psicologia**. México, D. F: Grijalbo, 1969, p. 201 – 231.

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

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **Obras completas** - tomo cinco: Fundamentos da defectología. La Habana: Pueblo educación, 1989.

