

NA CONFLUÊNCIA DOS ESTUDOS PEDOLÓGICOS E DEFECTOLÓGICOS DE VIGOTSKI: A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Daniele Nunes Henrique Silva¹; **Ana Paula de Freitas²**

RESUMO

Este estudo explora a interseção entre a defectologia e a pedologia, ao analisar textos tradicionais de L. S. Vigotski, com ênfase na ontogênese das crianças com deficiência intelectual. Para tanto, indagamos: qual é a interrelação entre os princípios teóricos dos estudos em defectologia e os fatores pedológicos (o meio, a idade e a periodização) que incidem sobre o desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual? Num desdobramento, quais nuances devem ser consideradas no seu processo de periodização? Objetiva-se contribuir para uma compreensão sobre o papel do meio e as nuances da periodização - com atenção especial aos processos de generalização e as consequências do afastamento social - no desenvolvimento dessas crianças. A partir daí, pode-se concluir que: 1. o meio social incide sobre a criança com deficiência, assim como ocorre com todas as demais, de formas diferentes a depender das idades pedológicas e 2. dentro de uma mesma idade pedológica, as variáveis que incidem no desenvolvimento de uma criança com deficiência intelectual, em razão das dificuldades enfrentadas nos processos de generalização e, portanto, da sua relação com o meio, podem ser muito destoantes e dissonantes quando comparadas com seus pares típicos e atípicos. Essa constatação conceitual levanta questionamentos sobre a periodização elaborada por Vigotski nos seus estudos pedológicos que, em grande parte, se concentraram no desenvolvimento de crianças consideradas normais.

Palavra-chave: Vygotzky, Lev Semenovich; 1896-1934; psicologia histórico-cultural; psicologia da criança; deficiência intelectual

At the confluence of Vygotzky's pedological and defectological studies: the child with intellectual disability

ABSTRACT

This study explores the intersection between defectology and pedology by analyzing traditional texts by L. S. Vygotzky, with an emphasis on the ontogenesis of children with intellectual disabilities. To this end, we ask: what is the interrelation between the theoretical principles of studies in defectology and the pedological factors (environment, age and periodization) that affect the development of children with intellectual disabilities? In a further analysis, what kind of nuances should be considered in the periodization process? The aim is to contribute to an understanding of the role of the environment and the nuances of periodization - with special attention to the processes of generalization and the consequences of social isolation - in these children's development. From this, it can be concluded that: 1. the social environment affects children with disabilities, as it does with all others, in different ways depending on their pedological ages and 2. within the same pedological age, the variables that affect the development of a child with intellectual disabilities, due to the difficulties faced in the generalization processes and, therefore, their relation with the environment can be very different and dissonant when compared to their typical and atypical peers. This conceptual finding raises questions about the periodization developed by Vygotzky in his pedological studies, which, to a large extent, focused on the development of children considered normal.

Key-words: Vygotzky, Lev Semenovich; 1896-1934; historic-cultural psychology; child psychology; intellectual disability

En la confluencia de los estudios pedológicos y defectológicos de Vygotzky: el niño con deficiencia intelectual

RESUMEN

En este estudio se explora la intersección entre la defectología y la pedología, al analizarse textos tradicionales de L. S. Vygotzky, con énfasis en la ontogénesis de los niños con deficiencia intelectual. Para tanto, preguntamos: ¿cuál es la interrelación entre los principios teóricos de los estudios en defectología y los factores pedológicos (el medio, la edad y

¹ Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil; daninunes74@gmail.com

² Universidade São Francisco, São Paulo, SP, Brasil; freitas.apde@gmail.com

la periodización) que inciden sobre el desarrollo de los niños con deficiencia intelectual? En un desdoblamiento, ¿cuáles matices deben ser consideradas en su proceso de periodización? Se tiene por objetivo contribuir para una comprensión sobre el papel del medio y los matices de la periodización - con atención especial a los procesos de generalización y las consecuencias del alejamiento social – en el desarrollo de esos niños. A partir de ahí, se puede concluir que: 1. el medio social incide sobre el niño con deficiencia, así como sucede con todas las demás, de formas distintas a depender de las edades pedológicas y 2. dentro de una igual edad pedológica, las variables que inciden en el desarrollo de un niño con deficiencia intelectual, en razón de las dificultades enfrentadas en los procesos de generalización y, por lo tanto, de su relación con el medio, pueden ser muy detonados y disonantes cuando comparadas a sus pares típicos y atípicos. Esa constatación conceptual plantea cuestionamientos sobre la periodización elaborada por Vygotsky en sus estudios pedológicos que, en gran parte, se concentraron en el desarrollo de niños considerados normales.

Palabra clave: Vygotsky, Lev Semenovich; 1896-1934; psicología histórico-cultural; psicología del niño; deficiencia intelectual

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda a temática do desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual, com foco na centralidade do papel do meio na ontogênese, a partir das contribuições de L. S. Vigotski (1898-1934). Para essa finalidade, visamos realizar uma discussão acerca do referido tema, entretecendo dois campos de estudo caros ao autor, colocando-os em diálogo e propondo interpretações; são eles: a defectologia e a pedologia.

Entre os anos 1924-1935, Vigotski escreveu uma série de trabalhos sobre o tema da deficiência, apresentando-os em uma perspectiva bastante original para a sua época, no livro postumamente organizado: “Fundamentos de Defectologia: Obra Escogida, Tomo V” (Vygotski, 1924-1934/1997), que conta com uma compilação de textos volumosa e com valiosa contribuição para a Psicologia e para a Educação. Para fins desse artigo, destacamos suas proposições teóricas nos seguintes capítulos: “Introducción. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea” (1929/1997); “Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado” (1931/1997); e “La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente” (1931/1997).

Em relação aos estudos pedológicos, entre os anos 1930-1934, Vigotski publicou uma série de produções escritas, recentemente traduzidas, sobre a temática (Vigotski, 2001/2018; Vygotskij, 2018; Vygotskij, 2022). Nessa época, ele trabalhava no Instituto Pedagógico de A. I. Herzen em Leningrado, e na Universidade de Moscou, com um grupo de pesquisadores - A. R Luria (1902-1977), A. Leontiev (1903-1979), B. Zeigarnik (1900-1988) entre outros - dedicados a revisitar os conceitos tradicionais da ciência pedológica. Dentre os inúmeros trabalhos produzidos, iremos centrar nossos esforços argumentativos nos temas discutidos no livro: “7 Aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia” (Vigotski, 2001/2018), no qual Vigotski focaliza a relação criança-meio por diferentes eixos de análise, explorando questões metodológicas e proposições conceituais relevantes, que se mantêm promissoras até os dias atuais.

Na articulação entre os textos escolhidos e supracitados, é possível entrever uma linha investigativa oportuna, ainda que pouco explorada, que diz respeito às intrincadas relações entre defectologia e pedologia. Buscando somar esforços nessa sequência argumentativa, tomamos como foco os aspectos do desenvolvimento peculiar da criança com deficiência intelectual e indagamos: qual é a interrelação entre os princípios teóricos dos estudos em defectologia e os fatores pedológicos (o meio, a idade e a periodização) que incidem sobre seu desenvolvimento? Num desdobramento, quais nuances devem ser consideradas no seu processo de periodização?

Para tanto, propomo-nos a discutir esses textos clássicos da teoria histórico-cultural em formato de um estudo teórico-conceitual, conforme sugere Demo (1985), com o objetivo de contribuir para uma compreensão sobre o papel do meio e as nuances da periodização - com atenção especial aos processos de generalização e as consequências do afastamento social - no desenvolvimento dessas crianças. Para tanto, dividimos o texto em três seções, são elas: 1) Contribuições dos conceitos em defectologia propostos por L. S. Vigotski; 2) Contribuições dos estudos pedológicos vigotskianos: o problema da idade e da periodização do desenvolvimento e 3) O problema do meio e a criança com deficiência intelectual.

CONTRIBUIÇÕES DOS CONCEITOS EM DEFECTOLOGIA PROPOSTOS POR L. S. VIGOTSKI

Ao tecermos um olhar global sobre a obra vigotskiana, em especial sua teoria geral sobre o desenvolvimento, podemos afirmar que a deficiência e a pedologia – mesmo quando não eram o objetivo principal de discussão – transversalizaram os interesses de Vigotski. Para ele, a questão da deficiência era fundamental para compreensão da ontogênese. Enfim: “A patologia nos fornece a chave para entender o desenvolvimento e o desenvolvimento, a chave para entender as condições patológicas” (Vygotski, 1931/1996, p. 206). Os estudos pedológicos, por sua vez, permitiram ao autor um aprofundamento acerca do problema do meio, deslocando o olhar às minúcias dos elementos que incidem sobre desenvolvimento, afinal

[...] o desenvolvimento é sempre um processo dinâmico, uma unidade de influências hereditárias e do meio mas [...] esta unidade não é constante, não é permanente, não é algo dado para todo o sempre e sumariamente determinado. É uma unidade mutável, diferenciada, constituída de diversas formas e requer a cada vez, um estudo concreto. (Vigotski, 2001/2018, p. 73).

Os dois campos de interesse também se confluem ao longo das atividades que Vigotski realiza em diferentes espaços institucionais. Em 1924, em Gomel, ele assumiu a direção do subdepartamento de proteção social e legal de crianças com deficiência - vinculado ao Comissariado do Povo para a Educação - e atuou como professor e formador de professores. Em 1925, ele integrou a equipe do Instituto de Psicologia Experimental em Moscou, à época dirigido por Kornilov (1879-1957). Lá, trabalhou em outros lugares: na Estação Médico-Pedagógica de Moscou (desenvolvendo pesquisas sobre crianças excepcionais - como eram chamadas na época) e no Serviço de Proteção Sócio-Jurídica de Menores. De acordo com Schnewly e Leopoldoff (2018), em 1927 Vigotski é nomeado professor da disciplina de Pedologia, na Universidade Estadual de Moscou, mas somente em 1928, depois do lançamento do livro "Significado Histórico da Crise em Psicologia" (1927/1991), ele assume a pedologia como uma alternativa para a psicologia. Entre os anos de 1930-1933, Vigotski realizou uma série de estudos e avaliações clínicas, com seu grupo de pesquisa, atendendo crianças e adolescentes com peculiaridades no desenvolvimento e outros casos psicopatológicos diversos. Tomou notas dessas intervenções clínicas em formato de caderno recentemente publicado (Vigotski, 2018/2022).

Conforme já apresentamos, as preocupações de Vigotski sobre as questões da deficiência remontam ao começo da sua vida profissional, em 1924 (Gomel). Em 1929, no texto "Introdução. Fundamentos da Defectologia", Vigotski aprofunda conceitos trabalhados em 1924 no capítulo: "O defeito e a compensação (1924/1997)". Na articulação entre esses dois textos de teor programático, observamos que o autor desenvolve críticas radicais sobre o modo como a Psicologia Tradicional tratava quantitativamente as questões relacionadas à deficiência. Para Vigotski, tal visão - marcada pelo naturalismo-mecanicista - identificava o defeito (como numa máquina defeituosa) para repará-lo, a fim de aproximar o comportamento patológico da criança defeituosa daquela considerada normal. Ele dizia que, nesse aspecto, existia um descompasso entre os estudos da defectologia tradicional e as pesquisas pedológicas. Enfim: "A pedologia há muito assimilou a ideia de que o processo de desenvolvimento infantil, se considerado sob um ângulo qualitativo, é - de acordo com as palavras de W. Stern - uma cadeia de metamorfose" (Vygotski, 1929/1997, p. 12).

Na opinião de Vigotski, se tornava imperativa a hora de a defectologia adotar similar ideia já bem defendida pela pedologia. Independente das especificidades *desenvolvimentais (típicas ou atípicas)*, todas as crianças, em cada período de seu desenvolvimento, apresentam uma particularidade quantitativa, uma estrutura específica do organismo e da personalidade. Se é fato que os aspectos quantitativos incidem sobre o desenvolvimento, o elemento qualitativo pesa de forma ainda mais determinante porque a personalidade não é a soma das funções e propriedades pouco desenvolvidas, como se acreditava ocorrer com as crianças deficientes, mas é algo qualitativamente distinto e novo. "A especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade, são o que diferencia a criança com deficiência intelectual da criança normal, e não são propriamente proporções quantitativas" (Vygotski, 1929/1997, p. 12).

Para Vigotski, em linhas gerais, o defeito é a imperfeição de um órgão ou a insuficiência de uma função orgânica ou psicológica (por exemplo, cegueira, surdez, deficiência mental - Mecacci, 2017). No entanto, se por um lado ele é sinônimo de limitação, debilidade e diminuição de desenvolvimento, por outro, exatamente pelo fato de produzir dificuldades, origina estímulos por meio de processos compensatórios.

A teoria vigotskiana (Vygotski, 1924-1934/1997) sobre os processos compensatórios parte dos postulados teóricos de W. Stern (1871-1938), psicólogo alemão, T. Lipps (1851-1914), filósofo e psicólogo alemão e A. Adler (1870-1937), psiquiatra e psicólogo austríaco. Stern teria sido pioneiro ao defender a ideia do duplo papel da deficiência, afirmando que, junto com as debilidades associadas à deficiência, surgem também forças para superar essas fraquezas. A normalidade ou anormalidade de uma pessoa com deficiência depende do resultado da compensação social, ou seja, da formação final de sua personalidade. *A lei do dique psíquico* de Lipps por sua vez, sugere que diante de obstáculos, a energia psíquica se concentra (e é aumentada) na região afetada, procurando superar o obstáculo por vias indiretas. Assim, temos funções substitutivas e caminhos indiretos de desenvolvimento quando ocorre a interrupção de uma área do funcionamento psíquico. Adler, um dos principais influenciadores de Vigotski nos estudos em defectologia, relaciona a ideia de compensação ao equilíbrio, adaptação e acomodação do indivíduo ao meio. Ele acreditava que a compensação era desencadeada por um mal-estar individual (inadaptação) decorrente da deficiência. Nesse contexto, Adler via uma luta pela adaptação social e equilíbrio psíquico na formação da personalidade, sugerindo que o sentimento de inferioridade impulsionava crianças com deficiência para superação de suas limitações.

Inicialmente, Vigotski (1924/1997) concordava com Adler, destacando a importância do sentimento de inferioridade nos processos compensatórios.

No entanto, à medida que avançava em seus estudos sobre a centralidade das relações sociais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ele passou a considerar as condições concretas, oferecidas pelo meio, como impulsionadoras dos processos compensatórios. Assim, temos um salto qualitativo: o destaque para o meio e, portanto, para as dinâmicas sociais como aspectos centrais para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Vigotski, então, sugere que a compensação não apenas lida com as limitações, mas incorpora as forças e recursos sociais que incidem sobre o desenvolvimento geral da personalidade. A ausência ou déficit de uma função, frente às demandas presentes no meio, pode acarretar surgimento de novas ligações funcionais que atuam na promoção de uma reorganização psicológica.

Nesse sentido, é interessante notar que Vigotski desloca o estatuto da deficiência do campo unicamente biológico (quantitativo) para o cultural (qualitativo), ao estabelecer que as dificuldades vivenciadas pelas pessoas com um desenvolvimento psicológico atípico se efetivam no âmago das relações sociais (o que o autor vai denominar por dimensão secundária do defeito). Não é o defeito em si o problema, mas como ele se manifesta culturalmente. Vigotski afirma que o obstáculo da pessoa com deficiência: “[...] não se coloca como um problema biológico, mas sim como um problema social” (Vygotski, 1924/1997, p. 80).

Ao discutir as possibilidades desenvolvimentais dadas pelo meio, o autor (Vygotski, 1931/1997) parte da tese de que leis idênticas regem o desenvolvimento da criança normal e da criança com deficiência. Afirma: “O reconhecimento da existência de leis comuns na esfera normal e patológica é a pedra angular de todo estudo comparativo da criança” (Vygotski, 1931/1997, p. 213). Ao fazer isso, Vigotski não nega as peculiaridades nas trajetórias desenvolvimentais, pois compreende que as regularidades, no caso das crianças com deficiência, ocorrem em um conjunto de condições concretas distintas e têm uma expressão “[...] qualitativamente peculiar, específica, que não é um simples decalque nem uma fotografia do desenvolvimento típico da criança” (Vygotski, 1931/1997, p. 213).

Uma vez que Vigotski (1931/1997) assume a centralidade da gênese social e histórica da ontogênese, sua preocupação em relação à criança atrela-se ao papel do meio (particularmente, do coletivo) como fator de desenvolvimento. No caso das crianças com deficiência, essa preocupação é ainda mais evidente, como discutiremos mais adiante.

Sabemos que para o autor, a emergência das funções psíquicas superiores, humanas, só é possível no processo de desenvolvimento social da criança. Ou seja, na inserção dela em práticas sociais. Góes (2008, p. 38, grifo da autora), ao discutir as contribuições da teoria histórico-cultural para se pensar a educação de crianças

com deficiência, é categórica “[...] o sujeito é na vida social, portanto, suas possibilidades de desenvolvimento estão nele e noutros membros da cultura em que vive”.

Para tanto, Vigotski (1931/1997) está interessado em focalizar a dialética entre o social e o singular questionando:

[...] de onde nascem, como se formam, de que modo se desenvolvem os processos superiores do pensamento infantil? Devemos responder que surgem no processo de desenvolvimento social da criança por meio da transferência para si das formas de colaboração que ela assimila na relação com o meio social que a cerca. (Vygotski, 1931/1997, p. 219).

Assim, as funções psíquicas superiores são fruto da colaboração da criança com as pessoas ao seu entorno: o meio social. Em suas palavras, “o desenvolvimento da personalidade da criança se manifesta, sempre e em todos os casos, em função do desenvolvimento de seu comportamento coletivo [...]” (Vygotski, 1931/1997, p. 220). Essa tese para nós, é fonte de inspiração para delinear o argumento acerca do papel do meio no psiquismo da criança com deficiência intelectual. No entanto, antes de focalizar o problema do meio, parece-nos fundamental entender como Vigotski o define na linha dos princípios conceituais apresentados em seus estudos em pedologia.

CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS PEDOLÓGICOS VIGOTSKIANOS: O PROBLEMA DA IDADE E DA PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

De acordo com Schneuwly e Leolpodoff (2018), a ciência da criança sob o termo de pedologia foi proposta por Oscar Chrisman em 1892. Ela se desenvolve como um campo de conhecimento que reuniu numerosos cientistas de diferentes áreas (medicina, sociologia, história, direito, fisiologia etc.) que têm na infância o seu objeto de confluência. O 1º congresso sobre pedologia ocorreu em 1911, em função dos avanços dos processos de escolarização que emergiram na Europa. No entanto, em razão do contexto da Primeira Guerra Mundial, ela desapareceu rapidamente.

Entretanto, na União Soviética isolada a pedologia continuou a se desenvolver. Assim, em 1927 no 1º Congresso Panrusso (27/12/1927 a 03/01/1928), organizado por N. Krupskaja (1869-1939), a problemática da criança foi retomada por diferentes disciplinas, impactando fortemente os campos transdisciplinares que lhe constitui. É neste contexto de efervescência acadêmica que Vigotski produz seus primeiros textos sobre a temática.

Para Vigotski, a pedologia é a ciência do desenvolvimento da criança, mas ele adverte que essa definição parece incompleta porque carece de uma melhor definição sobre o que realmente é o desenvolvimento. Nesses termos, o desenvolvimento precisa ser compreendido a partir de suas bases históricas e o seu ritmo não é dado

pela contagem cronológica. O desenvolvimento como processo tem começo, meio e fim, além de ter etapas e ritmo que não coincidem necessariamente com o tempo cronológico. O tempo do desenvolvimento da criança é, portanto, pedológico porque seu conteúdo muda ao longo do desenvolvimento nos diferentes anos de vida da criança, como veremos mais detalhadamente a seguir.

Desse modo, o valor de cada intervalo de tempo se define não pela dimensão desse intervalo – um ano ou cinco anos ou um mês –, mas pelo lugar que ele ocupa no ciclo de desenvolvimento da criança. Isso está relacionado ao fato de que o tempo incide sobre o desenvolvimento de diferentes maneiras a depender da idade. “Assim, há a necessidade de determinar a idade pedológica, ou seja, o nível de desenvolvimento que a criança realmente atingiu e não a sua idade segundo a certidão de nascimento (Vigotski, 2001/2018, p. 20).

Aqui, Vigotski concentra sua atenção nos estudos pedológicos, mais especificamente na problemática da periodização, evidenciando seu interesse pelas transformações que ocorrem em cada período do desenvolvimento infantil e o papel do meio. Ele destaca que essas mudanças são de natureza estrutural, funcional e maturacional, demandando uma abordagem abrangente. Temos, então, as mudanças do próprio desenvolvimento; pontos de viragem (períodos críticos) e os principais períodos de formação da personalidade da criança, os quais são comumente referidos como idades e que não devem ser confundidos, conforme levantamos anteriormente, pela idade cronológica.

Nesses termos, para se entender as especificidades do desenvolvimento infantil e a forma como o funcionamento psíquico, em termos sistêmicos, se estrutura na ontogênese, Vigotski (1931-1933/1996) buscou compreender as mudanças cíclicas emergentes em diferentes idades. De acordo com ele, a reflexão sobre as idades envolve a consideração de diversos indícios de natureza biológica e social em dialética articulação. Esses indícios são vistos como expressões do conteúdo do desenvolvimento, e não meramente como sinais superficiais ou sintomas aparentes do processo. Por isso, temos que levar em conta, primeiramente, os fatores pedológicos e contextuais, em vez de simplesmente depender da medida do tempo decorrido desde o nascimento da criança.

Vigotski caracterizou o processo de desenvolvimento, a partir da alternância de períodos estáveis e críticos, articulados ao papel que o meio tem para a criança em diferentes idades (Vigotski, 2001/2018). Os períodos estáveis e críticos são identificados por Vigotski da seguinte maneira: crise do nascimento (fase pré-crítica, crítica e pós-crítica); primeiro ano – ou idade do aleitamento do bebê – (02 meses a 1 ano, subdivididos em primeira infância precoce e primeira infância mais tardia); crise da primeira infância (fase pré-crítica, fase crítica, e pós-crítica); primeira infância (de 1 a 3 anos, subdividido em primeira fase e segunda fase); crise dos 3 anos (fase pré-crítica, crítica, e pós-crítica); idade

pré-escolar (3-7 anos, subdivididos em primeira fase da idade pré-escolar e idade pré-escolar tardia); crise dos 7 anos (fase pré-crítica, crítica, e pós-crítica); idade escolar (8-12 anos, subdivididos em primeira idade escolar e idade escolar tardia); crise dos 13 anos (fase pré-crítica, crítica e pós-crítica); idade de transição – ou idade da puberdade – (14-18 anos, subdivididos em primeira idade da puberdade e idade da puberdade tardia); crise dos 17 anos (fase pré-crítica, fase crítica, e pós-crítica) (Vigotski, 2018).

Os períodos mais estáveis são predominantemente longos, marcados por mudanças na personalidade da criança que ocorrem de maneira suave e gradual, muitas vezes, passando despercebidas pelos observadores (primeiro ano; primeira infância; idade pré-escolar; idade escolar e idade de transição). Essas mudanças são resultado de conquistas moleculares aparentemente insignificantes. As mudanças microscópicas vão se acumulando na personalidade e no desenvolvimento da criança até atingirem um determinado limite. No entanto, ele argumenta que, ao comparar o início e o final de um período estável, torna-se possível identificar uma diferenciação qualitativa e significativa no desenvolvimento geral da criança. Assim, a cada idade emerge uma nova formação central no sistema psicológico (dinâmica e funcional) que implica em uma reorganização da personalidade da criança com base em novos fundamentos. O fato é que os elementos que, até então, guiavam a sua ação e seu interesse perdem protagonismo. Outros entram em cena.

A transição entre um período de relativa estabilidade para seu período subsequente é caracterizada por um momento de crise. Os intervalos críticos, correspondentes às idades de 1, 3, 7 e 13 anos, apresentando marcas de instabilidades na personalidade da criança. Vimos surgir, então, essas ocorrências abruptas que, ao mesmo tempo, se manifestam em termos de retrocessos, permitem a emergência de uma formação qualitativamente nova do funcionamento sistêmico do psiquismo. Esses momentos resultam na extinção da estrutura anterior e na origem de novos aspectos da personalidade. Por isso, os períodos críticos não devem ser encarados de forma negativa, pois desempenham um papel fundamental no desenvolvimento. A crise não é apenas destrutiva, mas criadora.

O início e o término de cada crise não podem ser rigidamente estabelecidos. As mudanças na personalidade da criança vão se intensificando paulatinamente até atingir o pico de forma bastante pronunciada; sua origem é de difícil percepção. Nesse ínterim, a criança pode vivenciar momentos de sofrimento e conflitos internos em função das instabilidades características. Ela, então, passa por uma transformação profunda, súbita, lembrando de certa forma a dinâmica de eventos revolucionários, tanto no ritmo acelerado das mudanças quanto em seu significado na ontogênese. São pontos de viragem, conforme salientamos anteriormente. Resulta

tam, dos períodos críticos, as novas formações psíquicas (neoformações) que vão constituir o seu desenvolvimento e a formação da sua personalidade.

Citamos, como exemplo, o que ocorre com a criança no período crítico de 3 anos (crise dos três anos). Há um conjunto de sintomas primários que caracterizam esse período. O primeiro deles é o negativismo, quando a criança se opõe a todas as propostas do adulto, a oposição não é em relação à atividade proposta, mas sim ao adulto que lhe propõe. O segundo sintoma é a obstinação, a criança exige algo não por desejá-lo, mas sim por ter exigido algo, insiste em sua exigência. A obstinação diz respeito à quando a criança precisa insistir em sua decisão, mesmo que já tenha mudado de ideia. Podemos dizer que o negativismo tem uma tendência social (é em relação ao outro); a obstinação tem uma tendência individual (em relação a própria criança). Um terceiro sintoma é a rebeldia, quando a criança passa a se rebelar contra tudo o que antes gostava. E, por fim, a voluntariedade; ela quer ser independente, fazer tudo sozinha. Decorrem desses sintomas primários, alguns sintomas secundários: a tendência de ser independente leva a criança a desenvolver conflitos internos e externos, que podem ser percebidos por comportamentos como birra, mudez, sono agitado, enurese, entre outros. Em síntese, a crise dos três anos é a crise das relações sociais da criança, ela é produto da reestruturação das relações sociais recíprocas entre a personalidade da criança e as pessoas de seu convívio.

Seguindo essa linha argumentativa, podemos resumir que a formação do psiquismo é concebida como um processo de revoluções funcionais sistêmicas cuja principal característica é a dinâmica dialética e criadora que emerge da relação da criança com o meio.

O PROBLEMA DO MEIO E A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Vigotski (2001/2018, p. 85) afirma que “[...] no desenvolvimento da criança, o que deve ser obtido ao final, como seu resultado, é dado, desde início, pelo meio”. Para ele, o meio social é tomado como fonte de desenvolvimento de novas formações psíquicas (neoformações) que se direcionam à constituição das particularidades da personalidade. Assim, o meio não pode ser confundido como ambiente, ele é fonte de desenvolvimento.

Essas considerações mais gerais poderiam nos conduzir a uma conclusão de que a criança responde passivamente ao meio, como defendiam os reactologistas. No entanto, isso seria incoerente com a episteme materialista histórica, da qual Vigotski faz parte, que entende a relação dialética sujeito-meio, mediada por instrumentos técnico-semióticos, como base explicativa para a compreensão do que é especificamente humano. Por isso, podemos afirmar que, na ontogênese, a criança não está passiva diante das experiências com o meio; ao contrário. Ela (*re*)age, responde, participa ativamente

dessas experiências, constituindo-se pela interdependência transformadora entre as condições sociais em que ela se encontra e a sua própria formação psíquica. Isto é, “não é apenas a criança que muda, mas também a sua relação com o meio, que começa a influenciá-la de uma nova maneira” (Vigotski, 2001/2018, p. 83).

Assim, temos que a situação social de desenvolvimento da criança não se define passivamente, mas também não ocorre de forma autônoma, presa a uma estrutura etapista endógena, rígida e progressiva, como sugeriram os teóricos de abordagens cognitivistas. A relação criança-meio é única, peculiar e irrepetível e, dependendo do que for vivenciado com o meio, pode sofrer profundas alterações: evoluções, revoluções e involuções. Por isso, Vigotski (1931-1934/1996) toma a situação social de desenvolvimento, articulada ao problema da idade, como ponto de partida para transformações dinâmicas que se produzem ontogeneticamente. Ele explica (Vigotski, 2001/2018, p. 22): “[...] o desenvolvimento não é um processo organizado temporalmente de modo simples, mas de forma complexa; seu ritmo não coincide com o ritmo do tempo”, mas depende da idade pedológica da criança.

Vigotski nos dá o exemplo de uma situação que vivenciou no contexto clínico. Três crianças em idade diferentes, de uma mesma família, têm uma mãe alcoolista que em momentos de embriaguez, tinha atitudes que tornavam o meio das crianças prenhe de pavor e terror. Ao avaliá-las, ele observa que elas apresentavam quadros completamente diversos de alterações no desenvolvimento em função da situação vivenciada com a figura materna. A criança mais nova desenvolveu medos, gagueira, reagindo à situação com abatimento e indefensibilidade. A criança do meio apresentou um comportamento bastante contraditório; um estado de extremo sofrimento em função do conflito interno entre ter uma relação afetiva forte com a mãe e, ao mesmo tempo, um ódio terrível dela. Por fim, o filho mais velho, entre 10-11 anos, apresentava traços de maturidade e de compreensão da situação, assumindo prematuramente o papel de cuidar da mãe e dos irmãos mais novos e, como resultado, ele não era uma criança de vivacidade correspondente à sua idade, mas alguém que tinha assumido responsabilidades mais maduras do que aquelas esperadas para a sua idade.

Com essa situação exemplar, Vigotski (2001/2018, p. 77) conclui que “[...] uma mesma situação do meio, um mesmo acontecimento que atinge diferentes pessoas que se encontram em etapas etárias distintas tem uma influência distinta sobre o desenvolvimento de cada uma delas”. Isso ocorre porque a verdadeira fonte de desenvolvimento psíquico é a realidade social da criança (o meio) vinculada à sua idade pedológica (Vygotski, 1931-1934/1996, Vigotski, 2001/2018) e a forma como ela vivencia uma determinada situação.

Pino (2010), ao discutir o conceito de meio abordado

por Vigotski, esclarece que não é o meio em si que exerce influência sobre a criança, mas o modo como cada uma delas significa a experiência semioticamente vivida. Por isso, entender o meio é sempre compreendê-lo semioticamente, na dinâmica das relações sociais em que são compartilhados nos processos de significação. Em síntese: a palavra é “[...] um dos principais instrumentos por meio dos quais a criança tem uma relação psicológica com as pessoas ao seu redor (Vigotski, 2001/2018, p. 81).

Se isso está correto, temos que nos ater à relação existente entre a criança e o meio como parte central do desenvolvimento da própria consciência: produção de sentidos e estabilização de significados compartilhados nas trocas sociais com a criança. Dessa forma, concordamos com Pino (2010): o problema do meio é sempre um problema de significação. No entanto, como toda a significação envolve processos de generalização, somos forçadas a dizer que, pela dedução lógica, o problema do meio implica necessariamente as formas de generalização que emergem das trocas sociais. Isso parece ser o elemento nodal que envolve a problemática da criança com deficiência intelectual, como será abordado.

Nos estudos defectológicos, Vigotski afirma que a chave de todo o problema do desenvolvimento da criança com deficiência é a diferença entre o desenvolvimento insuficiente das funções elementares (de ordem quantitativa) e das funções psíquicas superiores (de natureza qualitativa), quando comparadas. Para o autor, como consequência direta da deficiência, as funções elementares e as funções psíquicas superiores se desenvolvem de forma incompleta. No entanto, é errônea a compreensão de que todas as complicações decorrentes da deficiência são fruto da incompletude das funções elementares. As consequências primárias da deficiência impactam de forma menos determinante o desenvolvimento do que aquelas de ordem superior e, portanto, de gênese social. Afinal, “[...] as maiores possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência estão muito mais no campo das funções superiores, que na área das funções inferiores (Vygotski, 1931/1997, p. 221). Em linhas gerais, Vigotski quer nos dizer que o problema da criança com deficiência intelectual não está no defeito em si, mas em tudo aquilo que se refere às funções superiores, logo, de gênese social e envolve centralmente os processos de generalização do significado da palavra.

Sabemos que, a cada período do desenvolvimento, os processos de generalização da palavra se diferenciam, ou seja, vão se tornando cada vez mais complexos e abstratos, bem como hierarquizados e conceitualmente articulados entre si. Vigotski (2001) explica que quando uma criança aprende uma nova palavra, o seu significado está apenas começando, ou seja: os processos de generalização decorrentes desse aprendizado dependem da história social (compartilhada) da criança com o próprio signo mediados pelo outro. Isso significa dizer que a forma como as crianças compreendem os acontecimentos ao seu redor se diferencia ao longo do desenvolvimento

infantil (periodização) e se distingue da forma dos adultos. Vigotski (2001/2018, p. 82) explica:

Nem sempre o adulto pode transmitir à criança o significado completo de determinado acontecimento. Ela não compreende tudo, mas somente uma parte; compreende um aspecto e não outro; compreende à sua maneira, reelaborando, reestruturando do seu modo, selecionando apenas uma parte do que explicaram.

A complexidade dos processos de generalização corresponde aos diferentes períodos do desenvolvimento e se desdobram na direção de distintas formas de elaboração sobre o real. E, por isso, Vigotski salienta que “[...] o desenvolvimento do pensamento e da generalização infantil também está ligado à influência do meio sobre a criança” (Vigotski, 2001/2018, p. 83). No entanto, não somente isso; os processos de generalização estão também relacionados às características de periodização sinalizadas pelo autor.

Vigotski (1931/1997) levanta a questão acerca do motivo pelo qual as funções psíquicas superiores se desenvolvem de maneira incompleta na criança com deficiência intelectual. Ele mesmo responde:

Não é porque o defeito as impeça, diretamente, ou porque seja impossível sua emergência. Ao contrário, o estudo experimental demonstrou, de modo indubitável, que, em princípio, é possível desenvolver, inclusive na criança com retardo mental, as modalidades de atividade que se encontram na base das funções superiores. (Vygotski, 1931/1997, p. 216).

Para ele, o desenvolvimento incompleto das funções superiores decorre de uma superestrutura secundária do defeito, quer seja: o afastamento do coletivo. Vigotski explica que “surge na criança uma série de particularidades que tolhem o desenvolvimento normal da relação de convivência na coletividade, da cooperação e da relação dessa criança com as pessoas que a cercam” (Vygotski, 1931/1997, p. 223).

Nesse sentido, o autor (1931/1997) destaca a relação dialética do desenvolvimento e da educação da criança com deficiência, sinalizando a relevância dos caminhos confluentes e indiretos (do meio) que constituem o funcionamento psíquico superior. Tais caminhos só são encontrados na dinâmica coletiva da vida. Assim, por exemplo, uma prática educacional que prive a criança com deficiência intelectual da colaboração coletiva e da possibilidade de conviver com outras crianças mais bem desenvolvidas que ela, contribui apenas para agravar o que causa o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores (Mendonça, Silva, Barbosa-Andrade, & Silva, 2020).

A despeito dessas considerações, ao longo da exposição argumentativa da “Quarta Aula: a questão do

meio”, Vigotski (2001/2018) aborda essa questão sob um outro prisma ao se ater às questões pedológicas. Ele explica que as crianças com deficiência intelectual, pelo fato de apresentarem dificuldades de generalização, não se relacionam com os acontecimentos vividos na mesma intensidade e sentidos das crianças consideradas normais. Ele afirma que somos facilmente convencidos de que essas crianças não têm compreensão suficiente, pois elas apresentam uma dificuldade na generalização da situação vivida.

A situação desagradável, por exemplo, não é vivenciada pela criança atípica da mesma maneira que uma criança considerada típica em uma mesma idade pedológica. Sobre isso, ele afirma, ao dar o exemplo de uma criança com deficiência intelectual que está sofrendo assédio por sua turma, que:

[...] sempre que a provocam, lhe é desagradável. Entretanto, como generalizar e atingir o mesmo que qualquer criança normal, fazendo surgir o sentimento de menos-valia, de humilhação, de amor-próprio ferido? Isso não ocorre porque a criança (com deficiência - inserção nossa) não compreende completamente o sentido e o significado do que lhe está acontecendo. (Vigotski, 2001/2018, p. 81).

Para Vigotski, o sentido insuficiente de um dado acontecimento, vinculado aos processos de generalização incompletos, faz a criança com deficiência intelectual ficar de certa forma mais protegida de “[...] adoecimentos, de reações patológicas e de desvios no desenvolvimento a que outras crianças estão sujeitas” (Vigotski, 2001/2018, p. 81). Isso ocorre porque o meio incide sobre ela de forma profundamente peculiar na medida em que seus recursos semióticos são, de certa forma, incompletos.

Aqui, temos uma síntese propositiva importante: por um lado, sabemos que a deficiência intelectual é caracterizada por uma incompletude no funcionamento de ordem superior, que afeta os processos de generalização e traz limitações à forma como a criança compreende a situação vivida (mesmo quando parece protegê-la); por outro lado, também sabemos, a partir das proposições vigotskianas, que é exatamente nessa fraqueza que reside a sua força, na medida em que compreendemos que o funcionamento superior se constitui nas relações sociais e é fruto do pertencimento da criança ao trabalho coletivo com o signo.

Essa proposição-síntese traz outros desdobramentos teórico-conceituais quando tomamos o problema do meio e da periodização como questão central para compreensão das particularidades da criança com deficiência intelectual. Afinal, quais são as nuances que devem ser consideradas no processo de periodização dessas crianças?

A resposta para essa questão não é fácil e precisa ter o cuidado para não cair em reducionismos cartesianos.

Por uma via de análise, temos o fato que, a depender da idade pedológica, uma dada situação é vivenciada de forma diferente por cada criança - como ocorre com os três filhos da mãe alcoolista citada por Vigotski. Isso quer dizer que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, parecem seguir uma mesma dinâmica pedológica que de certa forma respeita um processo de periodização. Nas palavras do autor: “Um mesmo acontecimento ocorrido em idades diferentes da criança, ao se refletir na consciência de modo absolutamente diferente, tem para ela um significado absolutamente diferente” (Vigotski, 2001/2018, p. 81).

Por outra via, na criança com deficiência intelectual, um outro elemento precisa ser considerado quando articulamos dialeticamente as condições desenvolvimentais da criança à forma como o meio é vivenciado por ela. Assim, temos que dentro de uma mesma idade pedológica, as variáveis que incidem em seu desenvolvimento e as dificuldades enfrentadas nos processos de generalização podem ser muito destoantes e dissonantes, tanto entre elas, como quando comparadas àquelas consideradas normais. Isso nos leva a questionamentos acerca da periodização elaborada por Vigotski que se ateve, majoritariamente, em seus estudos pedológicos, a caracterização do desenvolvimento de crianças consideradas normais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas discussões levantadas neste texto, buscamos propor uma nova perspectiva interpretativa de aspectos da obra vigotskiana a partir da articulação dos seus trabalhos em defectologia com seus estudos no campo da pedologia. Nessa confluência, tomamos o problema do meio e o desenvolvimento da criança como ponto nodal, encontrando nos processos de generalização a chave para compreender as especificidades pedológicas das crianças com deficiência.

Num desdobramento dessa consideração mais geral, conseguimos chegar a seguinte proposição-síntese: a criança com deficiência intelectual apresenta incompletudes nos processos de generalização, mas é exatamente aí que, segundo Vigotski, suas limitações podem ser transformadas em oportunidades de desenvolvimento decorrentes das relações sociais e da sua participação no trabalho coletivo. É somente no coletivo que emergem novos processos de significação (generalização) que originam inusitados e criadores percursos desenvolvimentais.

No desdobramento dessa proposição-síntese, temos duas conclusões importantes:

- Todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência intelectual, parecem seguir um certo processo de periodização que faz com que uma mesma situação seja vivenciada de forma diferente por crianças em idades pedológicas distintas.

- Dentro de uma mesma idade pedológica, as variáveis que incidem no desenvolvimento de uma criança com deficiência intelectual, em razão das dificuldades enfrentadas nos processos de generalização e, portanto, da sua relação com o meio, podem ser muito destoantes e dissonantes quando comparadas com seus pares típicos e atípicos. Essa conclusão levanta questionamentos sobre a periodização elaborada por Vigotski nos seus estudos pedológicos que, em grande parte, se concentraram no desenvolvimento de crianças consideradas normais.

Essas questões trazem contribuição para os campos da Educação e da Psicologia, ressaltando que o conceito de coletivo não pode estar restrito à disponibilidade do outro, nem mesmo à inclusão das crianças nas práticas sociais. Trata-se muito mais de uma atuação deliberada do outro (seja professor ou psicólogo) de atuar nos processos de significação, reconfigurando e ampliando, em níveis cada vez mais complexos, os sentidos do meio para a criança. Dessa forma, as intervenções clínicas e pedagógicas precisam estar orientadas para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, na perspectiva da complexificação do pensamento abstrato e, portanto, do alargamento das experiências semióticas que sejam relevantes e que façam sentido para a criança.

REFERÊNCIAS

- Demo, P. (1985). *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Atlas.
- Góes, M. C. R. de (2008). As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In C. R. Baptista, K. R. M. Caiado, & D. M. Jesus (Eds.), *Educação Especial: diálogo e pluralidade* (pp. 37-46). Porto Alegre: Mediação.
- Mecacci, L. (2017). *Lev Vygotskij. Sviluppo, educazione e patologia della mente*. Roma: Giunti.
- Mendonça, F. L. de R., Silva, D. S. da., Barbosa-Andrade, F. S., & Silva, D. N. H. (2020). Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas inclusivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, 1-9. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020193222>
- Pino, A. (2010). A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, 21(4), 741-756. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006>
- Schneuwly, B., & Leopoldoff, I. (2018). Introduction. In *Vygotskij, Lev Semionovich. La Science du Développement de l'Enfant – textes pédologiques (1931-1934)* (pp. 7-42, I. Leopoldoff, Trad.). Suisse: Peter Lang.
- Vigotski, L. S. (2018). *7 Aulas de L. S. Vigotski. Sobre os fundamentos da Pedologia* (Z. Prestes; E. Tunes, Trad.). Rio de Janeiro: E-papers. (Trabalho original publicado em 2001).
- Vigotski, L. S. (2022). *Cuadernos de Notas* (Závershneva, E., & René Van der Veer, R., eds.). Buenos Aires: Libros del Zorzal (Trabalho original publicado em 2018).
- Vigotsky, L. S. (1996). *El significado histórico de la crisis de la psicología: Una investigación metodológica* (A. Blanco, Trad.). Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (1996) *Obras escogidas IV: Psicología infantil*. Madrid: Visor (Trabalho original publicado entre 1931-1933).
- Vygotski, L. S. (1991). *Obras escogidas I: (Incluye el significado histórico de la crisis de la Psicología)*. Madrid: Visor (Trabalho original publicado entre 1924-1933)
- Vygotski, L. S. (1997). *Obras escogidas V: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor (Trabalho original publicado entre 1924-1934).
- Vygotski, L. S. (2001). *Obras escogidas II: (Incluye Pensamiento y Lenguaje. Conferencias sobre Psicología)*. Madrid: Machado Libros (Trabalho original publicado entre 1932-1934).
- Vygotskij, L. S. (2018). *Vygotskij, Lev Semionovich. La Science du Développement de l'Enfant – textes pédologiques (1931-1934)*. (I. Leopoldoff, Trad.). Suisse: Peter Lang. (Trabalho original publicado entre 1931-1934).
- Vygotskij, L. S. (2022). Imagination. Textes choisis. In B. Schneuwly, I. Leopoldoff Martin, & D. N. H. Silva (Eds.), *Avec des commentaires et des essais sur l'imagination dans l'œuvre de Vygotskij* (I. Leopoldoff, Trad.). Belgique: Peter Lang. (Trabalho original publicado entre 1924-1934).

Nota:

Este artigo é parte do Dossiê: **(Im)Pertinências dos estudos de Vigotski em Defectologia (1924-1935) para as investigações contemporâneas sobre a pedagogia e a clínica numa perspectiva inclusiva**, organizado por: Daniele Nunes Henrique Silva; Ana Paula de Freitas e Fabrício Santos Dias de Abreu

Editora de seção

Sonia Mari Shima Barroco

Disponibilidade de dados

Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.

Recebido em: 16 de marco de 2024

Aprovado em: 04 de novembro de 2024