



UNICAMP



1150104727



FE

TUNICAMP D144c

DÉBORA DAINEZ

Prof. Dr. Darío Fiorentini  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação  
Faculdade de Educação - Unicamp  
Matrícula: 21042-0

**“CONSTITUIÇÃO HUMANA, DEFICIÊNCIA E  
EDUCAÇÃO: PROBLEMATIZANDO O  
CONCEITO DE COMPENSAÇÃO NA  
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL”**

**PREZADO LEITOR**

Após retirar o material bibliográfico, você se torna responsável por ele. Esperamos que faça bom uso e que tenha cuidado para não causar qualquer dano (rabisco, rasgo, etc.) ou extravio do mesmo, você será o responsável pela reposição.

**A DIREÇÃO**

CAMPINAS

2014

**UNICAMP - FE - BIBLIOTECA**



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DÉBORA DAINEZ

**Prof. Dr. Darlo Fiorentini**  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação  
Faculdade de Educação - Unicamp  
Matrícula: 21562-0

**“CONSTITUIÇÃO HUMANA, DEFICIÊNCIA E  
EDUCAÇÃO: PROBLEMATIZANDO O CONCEITO DE  
COMPENSAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-  
CULTURAL”**

**Orientador(a): Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE  
DEFENDIDA PELA ALUNA DÉBORA DAINEZ  
E ORIENTADA PELO PROFA. DRA. ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA

Assinatura do Orientador

CAMPINAS  
2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**CONSTITUIÇÃO HUMANA, DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO:  
PROBLEMATIZANDO O CONCEITO DE COMPENSAÇÃO NA  
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Autor: DÉBORA DAINÉZ  
Orientador: Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

  
Prof. Dr. Dario Florentini  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação  
Faculdade de Educação - Unicamp  
Matrícula: 21562-0

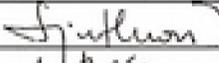
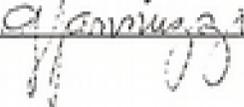
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida  
por Débora Dainéz e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 26/02/2014

Assinatura:  .....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_

2014

v

201421791

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Gildenir Carolino Santos - CRB 8/5447

D144c Dainez, Débora, 1985-  
Constituição humana, deficiência e educação : problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural / Débora Dainez. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Ana Luiza Bustamante Smolka.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. 2. Desenvolvimento humano. 3. Compensação da deficiência. 4. Educação especial. 5. Educação inclusiva. I. Smolka, Ana Luiza Bustamante, 1948-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Human constitution, disability and education : inquiring about the concept of compensation in historical-cultural perspective

Palavras-chave em inglês:

Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934

Human development

Disability compensation

Special education

Inclusive education

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Ana Luiza Bustamante Smolka [Orientador]

Maria Cecília Rafael de Góes

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi

Adriana Lia Friszman De Laplane

Data de defesa: 26-02-2014

Programa de Pós-Graduação: Educação

TESE DE DOUTORADO

**CONSTITUIÇÃO HUMANA, DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO:  
PROBLEMATIZANDO O CONCEITO DE COMPENSAÇÃO NA  
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Autor : Débora Dainéz  
Orientador: Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

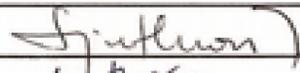
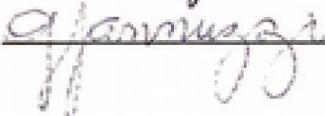
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida  
por Débora Dainéz e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 26/02/2014

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é a discussão da noção de compensação a partir das elaborações de Lev S. Vigotski. Compõem o texto um estudo dos argumentos de Vigotski no diálogo com seus contemporâneos, mais particularmente, com A. Adler; uma análise dos modos de apropriação do conceito por autores na atualidade; uma reflexão analítica das ideias de autores que marcaram a história da educação da criança com deficiência no Brasil. Com base nessas discussões, enfoca-se o caso de um aluno com deficiência múltipla inserido no ensino fundamental de uma escola pública brasileira, buscando-se analisar: 1- As (im)possibilidades de desenvolvimento humano produzidas nas relações de ensino; 2- O núcleo conceitual e teórico que ancora o conceito de compensação. 3- As implicações e repercussões do conceito que possam contribuir para políticas e práticas de educação inclusiva. Considera-se a relevância de colocar em discussão a impertinência do termo compensação na possível intersecção com a noção de constituição humana.

## ABSTRACT

The objective of this work is to discuss the concept of compensation from the formulations of Lev S. Vygotsky. The text comprises: a study of the arguments of Vygotsky in dialogue with his contemporaries, more particularly with A. Adler; an analysis of the modes of appropriation of the concept by authors nowadays; an analytical reflection of the ideas of authors who have marked the history of the education of children with disabilities in Brazil. Based on these discussions, it focuses on the case of a student with multiple disabilities who entered primary education in a Brazilian public school, and seeks to analyze: 1 - The (im)possibilities of human development generated in teaching relationships; 2 - The conceptual and theoretical core that anchors the concept of compensation; 3 - The implications and impact of the concept that can contribute to inclusive education policy and practice. This work also considers the relevance of putting into discussion the irrelevance of the term compensation in possible intersection with the notion of human constitution.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
PRIMEIRA PARTE – DISCUSSÃO TEÓRICA E CONCEITUAL DA COMPENSAÇÃO: QUESTÕES SOBRE DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	09
Capítulo 1 – O conceito de compensação na contemporaneidade: interlocuções e debates.....	09
Capítulo 2 – O conceito de compensação na obra de Vigotski: percursos de uma elaboração conceitual.....	23
2.1. Os textos de 1924.....	23
2.2. As contribuições de Alfred Adler.....	27
2.3. O diálogo de Vigotski com Adler.....	34
2.3.1. Primeiras aproximações (1924 -1927).....	34
2.3.2. Das (pro)posições de Adler à explicitação de controvérsias (1928- 1929).....	37
2.3.3. Ponderações e problematizações (1930-1935).....	40
2.4. Potencial e polêmicas sobre o conceito e o termo.....	45
Capítulo 3 – Ideias, tendências e políticas da educação da criança com deficiência no Brasil: diálogos com a perspectiva histórico-cultural.....	51
SEGUNDA PARTE: O TRABALHO EMPÍRICO NA ESCOLA E POSSIBILIDADES ANALÍTICAS: O CONCEITO DE COMPENSAÇÃO E AS CONDIÇÕES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	69
Capítulo 4 – A realização do trabalho de campo na escola.....	70
4.1. Procedimentos de registro adotados.....	73
4.2. A construção dos dados de pesquisa.....	76
Capítulo 5 – O caso de um aluno em foco: possibilidades de análise.....	79
5.1. A perplexidade com a síndrome e os não saberes.....	79

5.2. Dos modos de interpretação da mãe e das formas de participação do aluno no contexto familiar.....	86
5.3. Dos modos de interpretação da professora e das formas de participação do aluno no contexto escolar.....	89
5.3.1. Modos de organização da aula.....	90
5.3.2. Do cuidar e estimular ao interpretar e significar: convocando a criança como aluno.....	93
5.3.3. Movimentos que se tornam gestos: indícios e indicadores de participação.....	99
5.4. Das con(tradições da inclusão no contexto escolar .....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119

## AGRADECIMENTOS

De modo geral, registro os meus agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram e fizeram parte da minha trajetória até aqui. E, de maneira mais específica, mencionarei àqueles que me acompanharam de modo mais próximo e imediato.

À professora, orientadora, parceira de trabalho e amiga Ana Luiza, pela forma como me acolheu e pelo modo como acreditou, incentivou e investiu na realização desse trabalho; pelas inquietudes e problematizações produzidas nas nossas conversas quase que diárias; por me ensinar a olhar para os pequenos gestos que dizem muito sobre a dimensão humana. Foram intensos os aprendizados construídos, no âmbito do ensino e da pesquisa. Obrigada Ana, por todas as formas de sustentação!

Às professoras que aceitaram participar da banca, discutir e contribuir imensamente com o trabalho: Gilberta Jannuzzi, Cecília Rafael de Góes, Adriana Laplane, Maria Silva Pinto de Moura Librandi da Rocha, Katia Caiado, Mônica Kassar, Maria de Fátima Carvalho.

Agradeço, mais uma vez, às professoras que compuseram a banca na ocasião da qualificação e abriram possíveis caminhos para a tese:

À Gilberta, fonte de inspiração, sabedoria e sensibilidade;

À Cecília, que tem acompanhado o meu percurso na pesquisa com rigor, seriedade, exigência e confiança;

À Adriana, pelos ricos momentos vividos em ocasiões de aulas, reuniões e por compartilhar um olhar prático e objetivo.

A todos os amigos queridos do GPPL, pelos quatro anos de envolventes encontros de estudos. Obrigada a cada um de vocês pela formação de um coletivo que alimentou esse trabalho.

À Joana, por ancorar a minha entrada no grupo, me ajudar na reescrita do projeto inicial e pelas tantas discussões realizadas.

À Nilce, pela alegria de sempre, pelo ouvido amigo; companheira de tantos momentos, tão valiosos.

À Flávia, pela energia positiva de sua companhia, pelas referências compartilhadas, pela parceria nos estudos e trabalhos, pelos debates.

À Dani, pela generosidade e fé; pela leitura das análises e dicas que afetaram o processo de escrita.

À Gaby, por chegar e fazer parte de um momento tão delicado e importante da minha vida e desse trabalho de pesquisa. Quantas conversas, quantas contribuições valiosas, quantas trocas de experiências, quanto trabalho realizado! Quantas saudades!

À Marta, querida Martita, pelas deliciosas conversas sobre educação escolar (com muitos exemplos) que tivemos nas suas vindas ao GPPL e que se alongavam até altas horas da madrugada, quando ficava em casa. Conversas que sempre me desconcertavam e incitavam!

Aos professores, alunos e gestores da escola, pela confiança que possibilitou a abertura das salas de aula e pela parceria de trabalho construída. Em especial:

À professora Bete, pela receptividade e por compartilhar comigo modos de enfrentamento do cotidiano escolar; ao aluno André e a sua mãe, tão disponível sempre.

À Ana Paula, com quem aprendi a dar os primeiros passos na pesquisa, com quem desenvolvi o meu primeiro projeto. Como agradecer a preocupação de sempre!

À Alessandra, pelas envolventes conversas sobre questões de desenvolvimento e deficiência e pelas trocas de experiências de pesquisa.

Ao Márcio, por enfrentar as batalhas e as alegrias da vida ao meu lado. Pela cumplicidade, paciência e tranquilidade. Pelo incentivo que reanima e conforta.

À minha mãe, à minha avó e aos meus tios, pela ternura sempre encontrada e por me ensinarem a simplicidade da vida. Obrigada mãe por compreender e apoiar as minhas escolhas!

Aos funcionários da FE/UNICAMP, pela atenção no atendimento.

À agência de fomento FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), pelo auxílio financeiro a esse projeto (Processo no. 2010/08782-0) e ao projeto coletivo (Processo no. 2009/50556-0) que essa pesquisa se insere. Não posso deixar de mencionar os pareceres recebidos, tão cuidadosos e instigantes.

## INTRODUÇÃO

Muito se tem estudado, dito, teorizado sobre os/a partir dos escritos de Lev S. Vigotski, principalmente, no campo da educação e da psicologia ou, ainda, na interface desses dois campos do conhecimento. No processo de disseminação e circulação das ideias são diversos os modos de mobilização, repercussões e apropriação da perspectiva histórico-cultural. Uma obra que é marcada pela busca de consistência epistemológica de suas teses gerais e pelo complexo caráter de não fechamento de noções. Questão essa que nos coloca diante do desafio de dirigir-se aos seus escritos não para encontrar respostas ou confirmar o já dito, mas para suspeitar, questionar, trabalhar algumas de suas afirmações, problematizar as suas contribuições atuais.

Considerando esse modo de olhar, de conceber e trabalhar com a obra de Vigotski, o objeto desse estudo é o conceito de compensação da perspectiva histórico-cultural que problematizamos no contexto de uma investigação no campo da educação.

A exploração conceitual torna-se relevante visto que a divulgação das ideias de Vigotski, como de qualquer autor, pode ser acompanhada de aprofundamento ou de simplificação de uso de certas pressuposições. No âmbito da educação escolar, a divulgação dos estudos desse autor tem contribuído para uma nova forma de pensar sobre os aspectos da educação e desenvolvimento de crianças (com deficiência), afetando as políticas públicas e as práticas de ensino, mas, também, vários conceitos, no processo de disseminação, tornam-se lugares comuns (SMOLKA, 2006, 2010) o que nos move a perguntar sobre suas raízes e implicações. A compensação é um desses conceitos que atualmente têm sido mobilizados perante a discussão sobre a educação da criança com deficiência.

Antes de melhor delinear o objeto desse estudo e de especificar os objetivos, avalio ser fundamental apresentar a minha trajetória na área da pesquisa para mostrar o processo da emergência do problema em questão, sendo que no decorrer das investigações científicas novas indagações surgiram e novos modos de relação com esse objeto de conhecimento se instituíram à medida que me aprofundava na complexidade das ideias de Vigotski.

O interesse pela atividade de pesquisar iniciou-se durante a graduação em Fonoaudiologia (2003-2006) na Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP. Naquela ocasião participei de dois projetos de iniciação científica, trabalho de conclusão de curso e

atuei como auxiliar de pesquisa em projetos coordenados por docentes do curso de Fonoaudiologia e do programa de Pós-Graduação em Educação. O foco da minha participação nesses trabalhos foi o interesse pela questão do desenvolvimento humano e da linguagem. Discussões relacionadas ao processo educativo e terapêutico de pessoas com deficiências, mais especificamente, deficiência intelectual, aconteceram no processo de investigação nas diversas instituições: clínica fonoaudiológica, família, instituição especializada de ensino, escola regular.

Os primeiros estudos de iniciação científica visavam, sobretudo, problematizar o aspecto da linguagem, da deficiência e o trabalho fonoaudiológico em grupo: a investigação da prática fonoaudiológica e das relações produzidas num grupo terapêutico-fonoaudiólogo de jovens com deficiência intelectual; as condições de produção dialógica; o uso da linguagem gestual, tomada como forma principal de comunicação por alguns dos participantes desse grupo; as interações de um jovem e o modo como ele era compreendido em outros espaços sociais como as instituições de ensino especializado e a família; as concepções sobre a deficiência e as (im)possibilidades de desenvolvimento. Desta forma, com bases em uma perspectiva histórico-cultural vigotskiana, a questão principal foi investigar o lugar (da palavra) do outro no desenvolvimento e funcionamento psicológico do indivíduo com deficiência.

Nesse primeiro movimento de estudo e pesquisa com os escritos de Vigotski, o conceito de compensação me chamou a atenção na obra. O trabalho de conclusão de curso foi, então, orientado para a reflexão da linguagem de jovens com deficiência intelectual e para uma tentativa inicial de compreensão dos “processos compensatórios” no desenvolvimento. O que se ressaltou nesse estudo foi a importância do outro para a construção de sentidos e para a orientação de ações terapêuticas e educativas que criem possibilidades alternativas de linguagem, para além da impossibilidade de oralização. Além disso, indagações sobre o conceito de compensação começam a surgir: A deficiência pode ser compensada? Como? Qual é o papel do grupo social na compensação do déficit orgânico? Qual é a função da linguagem nesse processo? A compensação é o que gera desenvolvimento?

Ao mesmo tempo em que orientava ações para o estudo do conceito de compensação, começo a participar como auxiliar de pesquisa em um projeto coletivo elaborado por docentes do curso de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, cujo foco era discutir o processo de ensino-aprendizagem do aluno com

deficiência na escola regular. A questão da educação inclusiva torna-se lugar de interesse e de muitas inquietações; essas produzidas pelas diferentes posições analíticas que encontrava na pesquisa bibliográfica e pelo exercício de assistir as videograções do cotidiano escolar vivido pelas crianças com deficiência.

Deste modo, no período de 2007 a 2008 desenvolvi uma pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da mesma Universidade, cujo tema foi “A Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Mental: Focalizando a Noção de Compensação na Abordagem Histórico-Cultural” (DAINÊZ, 2009). Pela primeira vez, na posição de pesquisadora, entro em uma escola; uma escola regular da rede municipal de uma cidade localizada no interior do estado de São Paulo. Procurei discutir acerca dos possíveis caminhos de aprendizado e desenvolvimento que duas crianças, uma com diagnóstico médico de “atraso mental” e outra de “síndrome de Down”, percorreram no contexto da educação inclusiva, bem como caracterizar as dinâmicas das relações sociais no espaço educacional. Para isso, a discussão teórica foi orientada para o conceito de compensação. A ênfase foi posta na importância da dimensão social na superação do déficit orgânico e o argumento privilegiado foi: é no grupo social que o indivíduo encontra material para a compensação das suas dificuldades e formações de novas relações entre as funções psicológicas superiores. Entretanto, por meio dos resultados da pesquisa empírica, deparamo-nos com situações (in)tensas de discriminação vivenciadas pelas alunas da educação inclusiva. As análises dos dados também mostraram que as alunas com deficiência não participavam das mesmas atividades propostas para o grupo dos alunos comuns, cabendo a elas o desenvolvimento de atividades simplificadas, com objetivos mínimos a serem atingidos. Muitas vezes permaneciam durante quase todo o período de aula copiando o cabeçalho e não terminavam. Considerando que o que aparece como particular desses casos pode ser entendido dentro das condições mais amplas da educação, as dificuldades e imagens reveladas nas falas de uma das alunas sobre si mesma ("Por que eu sou assim?"; "Que ódio, ódio de mim, eu só erro"; "Não consigo porque sou burra"; "Porque eu sou diferente dos outros, eu tenho problema") são produzidas/apropriadas/significadas no meio social de existência. No entremeio desses achados, em um tom de adesão e afirmação, assumindo a compensação social do defeito, contraditoriamente, foi experienciada a fragilidade de se pensar na sua possibilidade naquelas condições de inclusão. As dificuldades de Guta e Luisa se agudizavam ainda mais no meio escolar.

Deste modo, enquanto que nos trabalhos de pesquisa desenvolvidos na época da graduação a preocupação era: o que é e como ocorre a compensação segundo a perspectiva histórico-cultural; no trabalho de dissertação a questão é: como o grupo social se organiza para que haja compensação? Concomitantemente a essa indagação, começo a suspeitar do conceito e me deparo com as nuances do termo. O que mesmo significa compensar a deficiência quando nos orientamos por uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano? A deficiência é compensada? Se é compensada significa que deixa de existir? É só no caso da existência de uma deficiência que ocorre a compensação? O que vem a ser realmente a compensação? Onde situá-la? No próprio indivíduo? No outro? Nas condições orgânicas? Nas relações sociais? Nas práticas educativas? Nas políticas públicas de educação inclusiva? É com esse olhar de suspeita e de indagação que inicio o presente estudo.

Etimologicamente falando, o termo compensação vem do idioma latim *compensatione* (sXVI): sf. 1 ato ou efeito de compensar 2 qualidade ou estado de igual; equilíbrio 3 p.met. o que compensa (vantagem, sorte etc); benefício, recompensa, lucro 4 CONT processo de liberação de valor de um cheque que, emitido por um banco, foi depositado em outro 5 JUR anulação recíproca de débitos, mediante prestações mútuas de valores equivalentes 6 FÍS ato ou efeito de compensar as variações de determinados aparelhos ou mecanismos, ou de melhorar o seu desempenho regulando dispositivo suplementar 7 FISL processo pelo qual o organismo contrabalança, ou rege a um defeito ou problema estrutural ou funcional 8 PSICN reação inconsciente de contrabalançar deficiência ou inferioridade real ou imaginária, ou de compensar alguma falta, pela procura de satisfação através de um comportamento substitutivo 9 PSICN esforço para anular a consciência dolorosa de determinada deficiência de comportamento ou de personalidade. Deriva do verbo compensar, do latim *compensare* (1441): 1 equilibrar, contrabalançar 2 Corrigir ou anular (um mal, um dano, um incômodo) 3 acarretar lucro, benefício ou vantagem; valer a pena (HOUAISS, VILLAR, 2009).

Se dirigirmos o olhar para o desenvolvimento da pessoa nas condições sociais concretas de vida na sua contradição, como nos orienta uma perspectiva histórico-cultural, vemos que não se trata de igualar, de equilibrar, de superar uma coisa por/pela outra e, logo, o desenvolvimento não diz respeito a um fenômeno linear, exato e lógico.

Desta forma, no presente estudo procuramos questionar sobre a produtividade do conceito de compensação tratado por Vigotski, na interlocução com seus contemporâneos

sobre as condições orgânicas e sociais do desenvolvimento do humano. Tentamos entender a gênese e a emergência das ideias reunidas nesse conceito e focalizamos o aspecto prospectivo dessas. Também, seguimos suspeitando do limite do termo/ideia de compensação.

Qual é a pertinência, o potencial do conceito de compensação na teorização de Vigotski e na contemporaneidade? Qual é o princípio explicativo que ancora a elaboração conceitual da compensação por Vigotski? O que esse conceito ajuda a enxergar em termos de educação e desenvolvimento humano e qual é a implicação para pensarmos a questão da educação inclusiva? São essas as principais preocupações que atravessam este trabalho.

É primordial assegurar que a ideia/termo compensação era bastante adotada na época de Vigotski. Ao elaborar esse conceito em sua teoria, o autor dialogava com os seus contemporâneos e discutia questões relacionadas a outro contexto histórico. São épocas diferentes, com condições de produção específicas, que se transformam num tempo-espaço de relações culturais. As conjecturas elaboradas por Vigotski em sua obra vão sendo desdobradas, redimensionadas a partir de questões que nos cercam. Valores e conceitos estão em constante elaboração, se modificam, evoluem, ganham novos contornos e diferentes significados ao longo das relações históricas, uma vez que as condições sociais concretas e os modos de pensar mudam. Neste sentido, seguimos considerando o autor na sua época, compreendendo o termo compensação por ele usado – que se inscreve num modo de pensar em um determinado tempo histórico –, o seu esforço de elaboração conceitual e, assim, indagamos sobre o alcance e as repercussões do conceito atualmente, o que pode gerar outras formulações.

Nessa perspectiva, qualquer elaboração conceitual implica (trans)formação e movimento dialético que contém o velho e o novo, o velho no novo. Um conceito carrega uma história da palavra, aponta Vigotski (1987). Mas é impossível dissolver o sentido nos conceitos, alerta Bakhtin (2003: 399). Estar alerta para esse movimento não minimiza, mas situa, a relevância histórica do trabalho de conceitualização (SMOLKA, no prelo).

O nosso empenho é de discutir a noção de compensação nos níveis teórico, conceitual e empírico. Deste modo, o presente texto se constitui em duas partes que se tangenciam.

A primeira parte tem um caráter teórico-conceitual. Segundo Demo (2000), essa modalidade de pesquisa dedica-se à análise rigorosa, explicativa e com uma coerência

argumentativa, de determinada teoria, conceitos e ideias, tendo como propósito compreender e avançar nos fundamentos teóricos e suas implicações na realidade social. Deste modo, procedemos metodologicamente de modo a realizar (re)leituras dos Fundamentos de Defectologia que reúnem os principais escritos em que Vigotski trabalha o conceito de compensação, assim como outros textos espalhados em suas obras completas, em que esse conceito é mencionado. Optamos por trabalhar com as Obras Escogidas, traduzidas do russo para o espanhol e, neste caso, é o volume V que se refere aos Fundamentos de Defectologia. Concomitantemente, fizemos levantamentos e estudos dos trabalhos (artigos científicos, teses, livros) de autores contemporâneos que abordam esse conceito, bem como realizamos leituras de dois livros de Adler, “A ciência da natureza humana” e “A educação das crianças”.

O movimento que adotamos nessa primeira parte foi partir dos estudos de autores contemporâneos que abordam a noção de compensação na perspectiva histórico-cultural, a fim de compreendermos como o conceito vem sendo trabalhado, as diferentes nuances nos modos de abordar, os possíveis avanços e os pontos que, a nosso ver, persistem como problemáticos. E, então, retornamos aos escritos de Vigotski na tentativa de compreender a gênese de suas formulações e seguir elaborando conceitualmente a compensação. Atentamo-nos para o diálogo que esse autor realiza com Adler, chamando a atenção para o impacto dessa abordagem na teorização de Vigotski, o ponto em que se tangenciam e as diferenças de princípios e posições. Mostramos os limites da ideia de compensação na própria perspectiva histórico-cultural e a potencialidade dos princípios explicativos que Vigotski mobiliza e dos argumentos que constrói no processo de elaboração desse conceito, os quais dizem respeito às condições de desenvolvimento humano. Posteriormente, direcionamos a nossa atenção para a compreensão da educação da criança com deficiência no Brasil, destacando as tendências e as concepções sobre desenvolvimento e deficiência historicamente construídas e que impactam na formulação das políticas públicas e das práticas educacionais. Cotejando os pressupostos da integração escolar, da educação inclusiva e da perspectiva histórico-cultural, destacamos as diferenças entre os modos de abordar a educação no processo de desenvolvimento da criança com deficiência, o modo de tratar o ensino e de conceber a criança com deficiência.

Na segunda parte do estudo, apresentamos a realização do trabalho de campo na escola, a metodologia no percurso de construção e o processo de análise dos dados – realizada a partir das discussões teóricas e conceituais realizadas na primeira parte do

estudo – envolvendo a história de um aluno com deficiência múltipla decorrente de Síndrome de Angelman, inserido no ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal brasileira. Optamos por trabalhar a concepção de desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural, destacando e analisando o conceito de compensação face à realidade vivida, sentida, conhecida na escola. Dito de outro modo, buscamos nessa segunda parte do estudo trabalhar o conceito de compensação impactado pelas condições da educação inclusiva. Esse movimento implica indagar sobre o que a elaboração de Vigotski acerca da compensação ajuda a enxergar na complexidade desse cotidiano e, ao mesmo tempo, como a problematização desse campo empírico nos ajuda a pensar em modos de conceber, abordar o conceito de compensação. É nessa tensão teoria-empíria que nos situamos; teoria que é posta em movimento e é redimensionada, que se renova, se enriquece, e é potencializada na realidade em que é estudada.

Desta forma, trata-se de um estudo que visa o refinamento conceitual e teórico da compensação para o trabalho com crianças com deficiência no campo da educação, abordando, assim, o lócus do desenvolvimento no âmbito educacional e na instituição escola.

## PRIMEIRA PARTE

### DISCUSSÃO TEÓRICA E CONCEITUAL DA COMPENSAÇÃO: QUESTÕES SOBRE DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

#### 1. O conceito de compensação na contemporaneidade: interlocuções e debates

Orientar ações para um estudo que visa apurar conceitualmente a compensação na perspectiva histórico-cultural nos encaminhou aos trabalhos recentes que tratam dessa noção. À medida que fomos avançando nas leituras, notamos a complexidade da questão. Coloca-se, assim, a necessidade de refinar a discussão da compensação nos trabalhos contemporâneos de modo a compreender como esse conceito é abordado. Procedemos de maneira a explorar os diferentes posicionamentos dos autores e os sentidos produzidos da compensação. Analisamos as contribuições atuais, especificando os nossos pontos de concordâncias e divergências para, então, apontar um modo possível de encaminhamento do problema conceitual da compensação na obra de Vigotski.

A compreensão do conceito de compensação na obra de Vigotski vai se fazendo por diferentes movimentos.

Vemos nos estudos de Góes (2002), Padilha (2001), De Carlo (2001) e Carvalho (2006), por exemplo, o interesse em adensar, esclarecer e apurar algumas das proposições de Vigotski com relação à defectologia, na abordagem histórico-cultural. Esses estudos, realizados no Brasil, dão visibilidade à ideia de compensação, destacando as suas contribuições teóricas e empíricas.

O trabalho de Van Der Veer e Valsiner (2009) orienta-se no sentido de apresentar uma leitura das etapas dos trabalhos de Vigotski, situando-os no contexto histórico, social, cultural, econômico e político da época. Quanto à compensação, o conceito é apresentado de modo a estar inserido nos escritos de Vigotski no campo do estudo das deficiências que, por sua vez, é examinado por esses autores como componente integrante da totalidade de suas ideias. Ou seja, mostram que as análises feitas por Vigotski nesse campo do conhecimento podem ser lidas como parte de um projeto maior – a elaboração de uma teoria geral do desenvolvimento humano. Nas palavras de Van der Veer e Valsiner - "talvez as origens da teoria histórico-cultural de Vigotski e Luria possam ser encontradas, em

grande medida, no domínio da pesquisa defectológica" (VAN DER VEER E VALSINER, 2009, p.83).

Outros autores como Cunha, Ayres, Moraes (2010), Siems (2010), divulgam as ideias de Vigotski, aderindo e realçando afirmações pontuais com relação ao conceito de compensação. Falam por exemplo da superação do defeito orgânico, dos defeitos primários e secundários, dos caminhos alternativos, da eliminação de obstáculos, dentre outros. Esses trabalhos não chegam a apresentar uma discussão teórica sobre o conceito.

Ampliando ainda mais a leitura dos autores contemporâneos (RIVIÈRE, 1985; GINDIS, 1995; VERESOV, 1999; GLOZMAN, 1999; KORKMAN, 1999; DE CARLO, 2001; GÓES, 2002; BORGES E KITTEL, 2002; EILAM, 2003; CARVALHO, 2006; GARCÍA E BEATÓN, 2004; KOZULIN E GINDIS, 2007; VAN DER VEER E VALSINER, 2009; CUNHA, AYRES E MORAES, 2010; FICHTNER, 2010; SIEMS, 2010; HANZIN ET AL., 2010; AKHUTINA, 2002a, 2002b, 2008; AKHUTINA, PYLAEVA 2012), percebemos os múltiplos sentidos que se revelam mediante ao uso do mesmo termo – compensação – no interior de uma mesma abordagem teórica – histórico-cultural. Tomando o conjunto dos trabalhos dos autores acima mencionados vemos que compensação é interpretada como: correção do defeito, normalização, reação do desenvolvimento, nivelção do desenvolvimento, ampliação das funções naturais pelos instrumentos culturais, caminho cognitivo alternativo, operação com signos, qualidade de instrução, preenchimento cultural, eliminação de obstáculos, criação social, assimilação social, mediação, educação, domínio das funções psicológicas superiores, substituição de funções, transformações de funções, plasticidade cerebral, reabilitação neuropsicológica. Notamos modos distintos de nomear: compensação, compensação social, compensação sociopsicológica, supercompensação, sobrecompensação, estratégias compensatórias, compensação fisiológica, compensação estrutural, compensação funcional. O termo vai sendo adjetivado a depender do que se pretende destacar, o que revela diferentes leituras e preocupações teóricas e práticas, abrindo vários universos de sentido (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006).

Vemos também as diversas maneiras de compreender a origem do fenômeno: compensação gerada pela existência do comprometimento orgânico (GARCÍA E BEATÓN, 2004; CUNHA, AYRES E MORAES, 2010; FICHTNER, 2010); pela inadaptação da infância e do defeito (BORGES E KITTEL, 2002); pelo trabalho corretivo de funções estruturais cerebrais (AKHUTINA E PYLAEVA, 2012); pelo elevado grau de

redundância neuronal na infância, possibilitada pela dinamicidade e adaptabilidade funcional do cérebro jovem (KORKMAN, 1999); pela promoção de relações sociais e oportunidades educativas (GINDIS, 1995; GÓES, 2002; CARVALHO, 2006); por meio do significado do signo (VERESOV, 1999). E, ainda, nos deparamos com as diferentes formas de tratar os desfechos da compensação: resulta em avanço, superação, desenvolvimento, progressão, regressão, intensificação de defeito, formação de outros.

Compreendemos que a palavra, o termo, neste caso compensação, condensa e carrega a própria história de sentidos e de elaborações. Conforme nos faz pensar Bakhtin/Volochínov (2006), a palavra é o "indicador mais sensível de todas as transformações sociais". Palavra que veicula forças e estruturas sociais; que engendra e registra "fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.42). O que vemos quando situamos os múltiplos sentidos construídos na história de elaboração conceitual da compensação são modos diferentes de compreender. O próprio Vigotski (1993) nos ensina que os conceitos estão em movimento, se transformam no processo histórico de sua elaboração e, dessa forma, ressalta-se a participação do indivíduo na produção coletiva dessa história.

No entanto, é importante ficarmos alertas para o seguinte fato: na medida em que o conceito de compensação é ampliado pelos diversos modos de abordar, pode correr o risco de se esvaziar, permanecendo, no entanto, a noção generalizada de que a deficiência precisa ser compensada. Afinal, o que estamos chamando de compensação e como esse conceito marca o modo de conceber o desenvolvimento humano na condição de um organismo lesado?

Para efeitos da discussão conceitual e analítica mais aprofundada detivemo-nos aos estudos de García e Beatón (2004), Fichtner (2010), Kozulin e Gindis (2007), Akhutina (2002a, 2002b, 2008) e Akhutina e Pylaeva (2012), pelos seguintes motivos: por versarem sobre algumas questões no campo das deficiências a partir da perspectiva histórico-cultural, fazendo uma referência direta e consistente a Vigotski; por apresentarem uma intensa discussão acerca do conceito de compensação; pelos diferentes enfoques conceituais que oferecem; pelos diferentes campos de conhecimento em que se situam.

García e Beatón (2004) são autores cubanos que fazem a tradução da obra de Vigotski direto do russo e tratam do Sistema de Educação Especial de Cuba e, em especial, do trabalho desenvolvido em um Centro de Orientação Psicológica a partir dessa vertente teórico-metodológica. A análise de como se devem educar crianças com deficiência é o

tema de interesse científico para os autores. Dessa forma, os seus estudos partem do campo da Psicologia na relação com o campo da Pedagogia. A “Psicologia Especial” é apresentada por eles como um dos ramos da Psicologia que privilegia, entre suas ações, a identificação das “necessidades de desenvolvimento”. Outra ação que ocupa essa área do conhecimento, segundo os autores, é a fundamentação dos procedimentos empregados com as pessoas com deficiência para “promover a compensação”, embasando a prática do que chamam de uma “Pedagogia Especial”.

A ideia de compensação está, então, relacionada a uma “Psicologia Especial” que rege uma “Pedagogia Especial”, sendo que o termo especial denota uma peculiaridade diferenciada no desenvolvimento das pessoas com deficiências, que necessitam de uma “prática educativa especializada”.

Deste modo, dentre os princípios da chamada “Psicologia Especial”, que orientam o trabalho interventivo, está “a correção e a compensação do déficit”. Segundo os autores, esse é o princípio fundamental uma vez que “sua aplicação permite organizar o processo de ensino em todos os tipos de crianças com necessidades educativas especiais” (GARCÍA; BEATÓN, 2004, p.72). A compensação é definida pelos autores como “um complexo mecanismo que serve de base para o restabelecimento ou substituição das funções alteradas ou perdidas do organismo” (GARCÍA; BEATÓN, 2004, p.76), e ocorre por meio da “assimilação da experiência social” e não a partir de leis biológicas de adaptação, como salientam acontecer nos animais.

Neste sentido, García e Beatón (2004) defendem um trabalho educativo dirigido para a correção e compensação do déficit, que busca “o desenvolvimento das funções e analisadores prejudicados ou perdidos”, de modo a conseguir reestruturar o que foi danificado e preencher a falta. No caso do cego, por exemplo, os autores privilegiam a educação para suprir a falta de visão por meio de analisadores conservados (tátil, auditivo, gustativo). Já com os surdos busca-se substituir o funcionamento da audição a partir da vista, além do tato e do paladar. Ou seja, o que esses autores defendem é que “o desenvolvimento compensatório” do indivíduo pode ser obtido pela “suplência sensorial via educação”.

Na leitura desse trabalho vemos o comprometimento dos autores em aderir à perspectiva histórico-cultural, em assumir a compensação e trazer, do ponto de vista da Psicologia, suas contribuições para a intervenção pedagógica. Contudo, nesse movimento

de uso do conceito de compensação, uma questão se apresenta para nós como problemática: o foco no trabalho sensorial.

Embora García e Beatón (2004) defendam a “assimilação social” como sendo a propulsora da compensação, ainda colocam a compensação no plano sensorial lesado. Questão essa que foi alvo de contundentes críticas por Vigotski (1997), por tomar como ponto de partida a falta, o lugar do comprometimento e não o investimento no núcleo sadio como expressava ele; isto é, investir na ação coletiva orientada prospectivamente para as potencialidades e capacidade de transformação dos processos psicológicos superiores. “Cometem um erro os pedagogos que creem que a essência do trabalho educativo com os cegos reside em desenvolver neles os órgãos de percepção intactos (ouvido, tato)”. (VIGOTSKI, 1997, p. 82). Em outras palavras do próprio autor, “quem crê que o defeito da cegueira se compensa com a educação do ouvido ou do tato, se equivoca, se situa no velho ponto de vista e fora do âmbito de uma pedagogia social” (VIGOTSKI, 1997, p.83).

Deste modo, ressaltamos o limite do conceito de compensação quando abordado a partir do trabalho sensorial e quando orientado à aplicação em propostas de intervenção educacional. Isso pode gerar a esfacelamento das ideias elaboradas na perspectiva histórico cultural e gerar a circunscrição de um tipo de prática, impedindo a elaboração de possíveis diretrizes de ação de um modo mais amplo. A questão é: agir de modo a corrigir a falta para normalizar e padronizar? Ou é efetivar novas formas de ação que atendam a diversidade dos modos de ser humano? Daniels (2006), ao problematizar os processos de categorização que se produzem socialmente acerca da pessoa com deficiência mostra que o que está em questão é modificar o comportamento para atender às exigências da estrutura social ao invés de questionar essas demandas na via de produzir novas condições de vida.

De outro modo, do ponto de vista da Psicologia e da Antropologia, Fichtner (2010), autor alemão, apresenta algumas conjecturas sobre Vigotski, dentre elas sobre a questão da deficiência e o conceito de compensação. A principal ideia realçada pelo autor e que serve como ponto de partida para as suas reflexões é a de que a produção da deficiência está atrelada aos parâmetros (estéticos, inclusive) produzidos por uma determinada sociedade.

Se, conforme visto acima, García e Beatón (2004) partem da falta posta pelo defeito orgânico e orientam um trabalho educativo corretivo, Fichtner (2010) procura superar a ideia de falta como âncora do trabalho com esses indivíduos. Com isso, critica a expressão “criança deficiente” por trazer complicadas reações sociais que ocasionam um

efeito negativo na criança em relação a suas capacidades, impossibilitando a compensação das dificuldades. Segundo o autor, o que precisa ser destacado é o caráter dinâmico que permite ultrapassar a ideia de falta orgânica, orientando a pensar nas “necessidades sociais” e na “capacidade psíquica” que tem a criança em desenvolver “processos especiais e criativos de apropriação”. Para ele, são essas as “formas de compensação” ou “sobrecompensação” que aparecem no desenvolvimento detido por uma deficiência.

Notamos que para Fichtner (2010) tanto a dificuldade quanto a capacidade psíquica de superação residem na esfera individual. Cabe à criança construir ou não os processos criativos para a compensação. “A criança cega reage contra sua cegueira (...); uma criança com uma deficiência psíquica tenta compensá-la muito, frequentemente, em forma de sobrecompensações referentes às suas capacidades intelectuais limitadas” (FICHTNER, 2010, p.70).

É pertinente observar que Fichtner (2010) não esclarece a diferença entre compensação e sobrecompensação, tampouco aprofunda a discussão. Ensaçando uma possível leitura desse autor poderíamos dizer que os termos aparecem de forma aleatória no seu trabalho. E, de modo implícito, o argumento que o autor defende em relação aos termos compensação e sobrecompensação está em consonância com a ideia forjada por Adler (interlocutor importante de Vigotski na elaboração conceitual da compensação): a formação de uma sobreestrutura psicológica no órgão ou função lesionada.

Portanto, por um lado, o raciocínio que Fichtner (2010) desenvolve acerca da compensação/sobrecompensação, embora esteja subsidiado pelo argumento da construção social da deficiência, delineado por Vigotski (1997), apresenta certa semelhança com a proposta de Adler. Quer dizer, Fichtner (2010) privilegia as forças individuais, não nos termos adlerianos, mas lembrando do debate inicial de Vigotski com Adler, quando Vigotski se entusiasma com esse novo modo de abordar a problemática da compensação com foco nos aspectos positivos da personalidade que nascem do próprio defeito e apresenta minuciosamente as ideias de Adler, mas sem perder de vista a função do meio social e o modo como o defeito orgânico é significado socialmente. Fichtner (2010), entretanto, ao mesmo tempo em que defende a produção social da deficiência, contraditoriamente, aborda a compensação/sobrecompensação como um processo subjetivo, controlado e centrado nas forças individuais.

Além da sua aproximação (não explicitada) com Adler, e da confusão produzida entre as proposições de Vigotski e Adler, Fichtner (2010) propõe que o desenvolvimento

das crianças deficientes mentais decorre de “um nível cultural e um nível intelectual diferente” (FICHTNER, 2010, p.73). Isto é, segundo o autor, a criança com deficiência mental se encontra em uma situação intelectual e cultural desfavorável. Assim como García e Beatón (2004), Fitcher (2010) pressupõe um modo peculiar, e mais, um modo único de desenvolvimento da criança marcado pelo aspecto intelectual deficitário e pelo significado social negativo da deficiência. Coloca, assim, todas as crianças com deficiência mental numa mesma condição de desenvolvimento que difere da criança tida como normal, comparando e, ao mesmo tempo, padronizando o processo de desenvolvimento em duas diferentes situações, a de normalidade e a de anormalidade. Neste sentido, deixa-se de contemplar os múltiplos modos como a deficiência pode ser significada e enfrentada socialmente, os diferentes lugares sociais que vão sendo ocupados pelos indivíduos com deficiência nas relações e os diferentes efeitos e sentidos que esses podem produzir. Quer dizer, perde-se de vista a tensão dialética na qual o defeito pode ser ao mesmo tempo o lugar da criação do novo no processo de desenvolvimento da criança.

Se por um lado reagimos em relação às discussões de García e Beatón (2004) e Fichtner (2010) sobre o conceito de compensação, respectivamente, pelo foco no sensorial e na esfera subjetiva, chamamos a atenção a seguir para outros estudos na contemporaneidade que abordam a compensação focalizando o funcionamento neuropsicológico imbricado na instância da cultura. Um deles é o trabalho dos psicólogos e divulgadores das ideias de Vigotski no Ocidente Kozulin e Gindis (2007).

Estes autores trabalharam na intersecção do enfoque de Vigotski com as ideias do psicólogo judeu-israelense Reuven Feuerstein, de modo a realçarem as diferentes tónicas entre essas perspectivas – Vigotski enfatiza a apropriação de instrumentos culturais/simbólicos como critério de desenvolvimento cultural; Feuerstein privilegia a qualidade de mediações prestadas pelos membros da família/da comunidade, que se concretizam nas experiências de aprendizagem mediada –, salientando que esses dois aspectos devem estar integrados numa mesma matriz teórica. É esse o esforço de Kozulin e Gindis (2007) no trabalho inserido na área, chamada por eles, de “Theory of disontogenesis”, “Theory of distorted development”, que pressupõe uma “remedial pedagogy”.

Kozulin e Gindis (2007) defendem que o problema do desenvolvimento da pessoa com deficiência não está no nível sensorial, neurológico e subjetivo, mas sim nas implicações sociais. Nessa tentativa de distinguir a fonte da deficiência, os autores

consideram que os princípios da internalização de atividades culturais e de instrumentos simbólicos na perspectiva de Vigotski são gerais para o desenvolvimento de qualquer indivíduo. É por esse viés que eles trabalham com o conceito de compensação. O argumento é que o atraso no desenvolvimento natural pode ser compensado pelas aquisições e mediações de instrumentos culturais, permitindo a “amplificação das habilidades naturais”. A compensação, assim, está relacionada à qualidade das mediações sociais, criadas na relação da criança com o mundo, que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a aquisição de formas de comportamento cultural desejáveis.

Uma situação observada pelos autores refere-se ao caso de uma criança que nasceu com hemiparesia leve do lado direito do corpo. Segundo a análise de Kozulin e Gindis (2007), o defeito primário neurológico pode, sob certas condições sociais, evoluir no sentido de impedir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (a linguagem, por exemplo), visto que pode comprometer as relações e as práticas sociais da criança (devido ao problema motor a criança é privada de jogos, brincadeiras, esportes; impedida de escrever com a mão esquerda em escola que aceita a escrita com a mão direita). Diante da análise dessa situação, os autores apontam para a divergência entre os caminhos naturais e sociais de desenvolvimento da criança, sendo que essa imparidade a impede de dominar certas habilidades sociais necessárias no seu meio social. Deste modo, necessita-se da “criação de estratégias compensatórias” por meio de mediações e instrumentos culturais para que possa “ampliar as capacidades orgânicas”, tendo o indivíduo possibilidades de adquirir novos dispositivos sociais para lidar com os obstáculos encontrados na vida em sociedade.

Neste sentido, a ideia interessante que os autores destacam e discutem acerca do conceito de compensação é de que a perda ou a debilidade de funções naturais pode ser alcançada via desenvolvimento das funções psicológicas superiores, produzidas nas atividades de mediação social e apropriação de instrumentos culturais.

Partindo dessa proposta, Kozulin e Gindis (2007) apontam para a importância de construir “programas de correção” baseados em aquisições e mediações de instrumentos culturais. Segundo eles, esse programa precisa dar conta de preparar a criança com deficiência para lidar com os problemas e obstáculos encontrados no mundo. Ao defenderem esse argumento, fazem menção aos trabalhos do grupo da pesquisadora

Akhutina na Rússia, que oferece um programa atual de correção/reabilitação dos desvios, ancorado na perspectiva histórico-cultural.

Artigos desse grupo constituem a quarta posição focalizada na esfera do nosso estudo. Akhutina produz trabalhos na área da Neuropsicologia, estudou com Luria, e ocupa o cargo de diretora do Laboratório de Neuropsicologia da Faculdade de Psicologia e do Laboratório de Distúrbios da Aprendizagem da Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade Estadual de Moscou, contexto em que desenvolve suas investigações.

O objetivo geral dos estudos dessa autora é relacionar as ideias de Vigotski e de Luria, desenvolvendo-as por meio do que ela chama de uma “Neuropsicologia contemporânea”, propondo métodos de superação de dificuldades de aprendizagem no contexto da clínica e da escola. Os três princípios básicos, que perpassam os trabalhos de Akhutina (2002a, 2002b, 2008) e de Akhutina e Pylaeva (2012) são: a gênese social das funções psicológicas superiores, a sua estrutura sistêmica e a sua localização dinâmica.

Akhutina (2002b) e Akhutina e Pylaeva (2012) ao discorrerem sobre os estudos de Vigotski evidenciam o fato de ele dirigir a investigação para a linha genética do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e depois para o plano do estudo da desintegração das funções psicológicas superiores. Segundo as autoras, a conclusão de Vigotski sobre as duas linhas de investigação se encontra no informe “Sobre os sistemas psicológicos” (1930), lugar em que a discussão é orientada para a ideia das relações interfuncionais. Essa noção mostra que no processo de desenvolvimento histórico da conduta, mudam não tanto as funções em si, mas ocorre modificação nas relações entre elas e, conseqüentemente, produzem mudanças de funcionamento e organização, surgindo novos agrupamentos, novos sistemas psicológicos. Não há, portanto, uma forma única de relação entre as funções visto que, em cada etapa do desenvolvimento e em cada momento de desintegração, observam-se variações particulares de relações.

Foi o estudo dos sistemas psicológicos, com a descoberta de que ocorre transformação na estrutura, na organização, no funcionamento e na localização das funções tanto na filogênese, quanto na ontogênese, como na gênese atual (as autoras trazem essa noção ao considerarem as ligações funcionais que ocorrem no momento presente), que dirigiram Vigotski ainda mais para o campo da defectologia e da medicina, conforme considera Akhutina (2002b). E, nesse campo, a principal afirmação do autor - que Akhutina (2002b, 2008) e Akhutina e Pylaeva (2012) reiteram nos seus trabalhos e ponderam ter sido o argumento mais destacado por Luria para a elaboração de seus métodos - é que “a

objetivação da função desintegrada, seu caminho para fora e sua transformação em atividade externa é uma das vias básicas para a compensação das alterações” (VIGOTSKI APUD AKHUTINA, 2002, p.125).

Desta forma, é pela via da atividade externa do indivíduo que a correção do funcionamento da atividade interna pode ser desenvolvida. Por isso, as autoras investem nas propostas de “mediações psicotécnicas” e do programa de “métodos de avaliação/diagnóstico e de reabilitação/correção neurológica”, a partir de uma adaptação da bateria de provas propostas por Luria.

Segundo Akhutina (2002b) e Akhutina e Pylaeva (2012) um dos principais pontos de incremento da Neuropsicologia contemporânea é a “Neuropsicologia da normalidade” ou a “Neuropsicologia das diferenças individuais” que carrega um importante fundamento para a aplicação dos métodos neuropsicológicos na escola. Ao partirem da premissa de que “o ensino corretivo conduz o desenvolvimento”, as autoras propõem as seguintes posições:

- A normalidade é caracterizada pelo desenvolvimento desigual das funções psicológicas superiores, apoiado pelo programa genérico da espécie com o programa individual e fatores do meio social. Cabe aqui o argumento das autoras sobre a necessidade da avaliação e da correção neuropsicológica não só em crianças com patologia, mas no caso de normalidade, em crianças que apresentem alguma dificuldade de aprendizado escolar. Isso é justificável pelo fato de que a compensação acontece em qualquer criança que encontre alguma dificuldade de aprendizado por estarem em diferentes ritmos e níveis de desenvolvimento, e não somente no caso de crianças com deficiência.

- A normalidade se diferencia da anormalidade pelas possibilidades nas compensações das debilidades funcionais. As autoras explicam que no caso das dificuldades compensadas observam que nas aplicações de provas obtêm-se resultados altos, já no caso das dificuldades não compensadas, os indicadores das provas serão baixos e o aluno irá obter resultado escolar baixo.

Akhutina (2002b) e Akhutina e Pylaeva (2012) orientam, então, a discussão para a tarefa do neuropsicólogo na escola regular: descobrir as necessidades e possibilidades da criança, criar programas e interagir com o professor de modo a garantir um tipo de ensino que conduza ao desenvolvimento, realizar o diagnóstico do processo de desenvolvimento para ajudar a criança a encontrar o seu próprio caminho individual de desenvolvimento, realizar psicoterapia e resolver conflitos. Ou seja, recomendam ao neuropsicólogo organizar o seu trabalho pela análise do estado das funções psicológicas superiores, de seus

componentes fracos e fortes, de suas consequências sistêmicas e dos possíveis “rearranjos compensatórios”.

O caráter complexo do quadro do desenvolvimento atual rege a análise sistêmica, orientada para a maior flexibilidade do cérebro infantil de adaptação ao meio – maior grau de difusão neuronal e recrutamento de redes neuronais em relação ao cérebro do adulto –, e para a relação indireta entre o dano orgânico e as alterações funcionais. Neste caso, necessita-se de condições adequadas do meio social e do transcurso favorável do possível processo de auto-organização dos sistemas cerebrais. Para as autoras, essas particularidades gerais da ontogênese, sintetizadas como a maior ativação de todas as funções, contribuem para uma variedade de psicotécnicas adaptadas para o trabalho de correção e desenvolvimento que pressupõe o desenvolvimento das ligações débeis com o apoio das ligações fortes durante uma interação organizada, especialmente entre a criança e o adulto.

Akhutina (2002a, 2002b, 2008) e Akhutina e Pylaeva (2012) orientam os métodos de reabilitação com o objetivo de evitar ou corrigir comprometimentos durante as ligações interfuncionais, pois acreditam que o distúrbio não diz respeito à falta de uma dada função, mas ao processo que resultou no funcionamento psicológico não ideal para dada tarefa.

É interessante notar que Akhutina (2002a, 2002b, 2008) e Akhutina e Pylaeva (2012), ao trabalharem com a ideia de sistema funcional, trazem contribuições quando destacam a questão do afeto, da emoção como lugar de atuação, como parte do funcionamento mental. Neste caso, não é somente a esfera cognitiva que merece atenção no caso da deficiência mental/intelectual, por ser a esfera que se apresenta mais comprometida. Pelo contrário, a proposta das autoras é que a esfera mais forte possa ser mobilizada para compensar a esfera deficitária. Assim, a esfera afetiva pode ser o lugar da força para corrigir a fragilidade intelectual promovendo o desenvolvimento.

As ênfases e os argumentos produzidos nos trabalhos de Kozulin e Gindis (2007) e de Akhutina (2002a, 2002b, 2008), Akhutina e Pylaeva (2012) se aproximam mais do nosso modo de compreender as propostas e proposições de Vigotski. Ambas as vertentes discutem e assumem o redimensionamento da dimensão orgânica pela esfera da cultura, embora Akhutina (2002a, 2002b, 2008) e Akhutina e Pylaeva (2012) focalizem a esfera do funcionamento das funções psicológicas e dos processos cerebrais e Kozulin e Gindis (2007) ressaltem a questão dos instrumentos culturais e da mediação do outro.

Pelo menos duas questões emergem nas nossas leituras dos trabalhos de Kozulin e Gindis (2007), Akhutina (2002a, 2002b, 2008) e Akhutina e Pylaeva (2012). A primeira

sobre a ampliação das condições orgânicas pelos instrumentos culturais. A segunda sobre a intervenção no sistema funcional complexo e a identificação e correção da falha pelo domínio mais forte. Para enfrentar essas questões trazemos o caso de uma artista plástica e educadora brasileira Ana Amália Tavares Barbosa<sup>1</sup> de 46 anos, filha de professores universitários aposentados. No ano de 2002, no dia da defesa da sua dissertação de mestrado, Ana Amália sofreu um Acidente Vascular Cerebral no tronco cerebral e, como seqüela, ficou com a Síndrome do Encarceramento/Locked-in<sup>2</sup>. Diante dessa nova situação em que Ana Amália se encontrava, novas condições foram criadas socialmente: o olhar e os desenhos tornaram-se vias de comunicação, a partir de um trabalho de interpretação/significação realizado com a família, e com o amparo de cartões com letras e um programa de computador. Ana Amália voltou a se comunicar; continuou seu estudo de doutorado, trabalhando com a ajuda de assistentes; passou a engolir com subsídio de um cateter ligado ao estômago. Ela não só pode desenvolver outras possibilidades, mas pode realizar outras formas de ação e de vida; por exemplo, passou a dar aulas de artes para crianças com deficiência.

Diante desse caso, vemos como a “ampliação do orgânico lesado” pelos instrumentos culturais (desenhos, cartões com letras, programa de computador, cateter) e pela mediação do outro (família, colega, profissionais) viabilizam um modo de participação social possível e que foi alcançado. O homem produz as condições de sua própria existência e se produz nessas condições, o que implica a criação de instrumentos técnicos e semióticos, isto é, tanto a criação de chips, próteses e programas computadorizados como a produção de linguagem e a dimensão simbólica.

Deste modo, a partir das contribuições dos trabalhos de Kozulin e Gindis (2007), Akhutina (2002a, 2002b, 2008) e Akhutina e Pylaeva (2012), prosseguimos a discussão e chamamos a atenção sobre como a dimensão social, a dimensão da significação – produção e uso de instrumentos técnico-semióticos, de signos e sentidos – afeta o sistema funcional complexo, possibilita novas relações interfuncionais e abre caminho para novas formas de desenvolvimento humano.

Assim, o que problematizamos quanto ao conceito de compensação é a sua redução à ideia de correção do defeito orgânico e a sua restrição à esfera individual. Ideias

---

<sup>1</sup> Reportagem de Cláudia Collucci, no Jornal Folha de São Paulo - Brasil, do dia 09 de maio de 2012.

<sup>2</sup> A Síndrome do Encarceramento é um transtorno neurológico raro, em que ocorre uma paralisia completa dos músculos do corpo, com exceção de músculos que controlam alguns movimentos verticais dos olhos e elevação da pálpebra. Os sintomas são: tetraplegia, disfagia (dificuldade em mastigar e engolir), anartria (impossibilidade de vocalização), com preservação da consciência.

essas que podem orientar um raciocínio aplicado especificamente à deficiência, reduzindo a concepção de desenvolvimento e da pessoa/personalidade integral, a qual tem que compensar uma falta e necessita ser normalizada/consertada. Pode levar, assim, à prevalência do que é normal, do que é correto, do que é perfeito, impedindo as possibilidades de novas formas de humanização, de criação de novos modos de sentir, de perceber, de experienciar, de viver o mundo; e de projetar formas outras de organização e sustentação social. Lembramo-nos da obra “A ilha dos daltônicos” de Oliver Sacks (2010), em que a condição de acromatopsia congênita, cegueira a cores com aversão a luz forte, não era considerado uma deficiência em um meio social que tinha um conhecimento cultural desse modo de perceber o mundo, das necessidades e dos pontos fortes específicos dessa situação; um meio que estava organizado de modo que as pessoas daltônicas tinham possibilidades de criar novos modos de convivência, de desenvolver capacidades, perspectivas, estratégias e reações outras de vida (a pescaria noturna; tecer/tricotar no interior de uma cabana escura, utilizando tons opacos sem contraste cromático; por exemplo).

Nossas leituras e análises dos textos de autores contemporâneos nos mostram como o conceito de compensação vai sendo apropriado e trabalhado preponderantemente no sentido da reabilitação, ou seja, da correção do defeito.

Consideramos que, na interface do campo da Educação e da Psicologia, em vez de ter como objetivo a reabilitação, a correção para normalizar, para atingir um tipo de homem tido perfeito, ter como finalidade promover aberturas de possibilidades para viabilizar o acesso ao humano das mais variadas formas, a fim de alcançar novas formações psicológicas seria mais pertinente à proposta da teoria histórico-cultural: novos instrumentos técnicos e semióticos são produzidos para o exercício/criação de novas possibilidades de (inter)ação e significação humana. “Isso faz do homem o artífice de si mesmo” (PINO, 2000a, p.51). É a dimensão sígnica e significativa operando (como *modus operandi*) na atividade mental. É a ação humana significada agindo sobre o homem que a produz e que, portanto, precisa ser tomada como objeto de consideração, problematização e análise.

Desta forma, questionando sobre a produtividade do conceito de compensação, que pode ser concebido como correção do defeito orgânico e restrito à esfera individual, retornamos à obra de Vigotski para tentar entender essa problemática a partir dos seus escritos. Em outras palavras, orientar-se para a compreensão da história de elaboração

conceitual da compensação e as intuições de Vigotski produzidas nesse processo é uma possibilidade que se deriva e que se institui como um segundo movimento no âmbito dessa parte do estudo.

## 2. O Conceito de compensação na obra de Vigotski: percursos de uma elaboração conceitual

O debate contemporâneo e a diversidade de formas de compreensão do conceito nos levam à releitura da obra de Vigotski.

Nesse momento, detemo-nos a explorar o conceito de compensação na obra deste autor num esforço de entender o movimento de elaboração conceitual, o modo como ele trabalha com as ideias, chamando a atenção para os argumentos desenvolvidos na interlocução com seus contemporâneos. Dito de outra forma, buscamos analisar o lugar da compensação nessa teoria para, então, refletir sobre a pertinência do uso do termo e a contribuição/inspiração para o campo da educação daquilo que pode se evidenciar no conjunto das ideias gestadas por Vigotski (1997) no processo de elaboração desse conceito.

### 2.1. Os textos de 1924

No ano de 1924, Vigotski (1997) escreve seus primeiros textos na área da defectologia<sup>3</sup>, "Principios de la educación de los niños físicamente deficientes", "Acerca de la psicología y la psicología de la defectividad infantil", produtos de uma apresentação no II Congresso sobre a Proteção Social e Jurídica dos menores de idade na Rússia (PRESTES E TUNES, 2011), cujo objeto de análise proposto para os intelectuais era a escola especial, seus princípios educativos e os aspectos organizativos do ensino. Ao defender a tese que consistia em criar um sistema educacional único que permitisse integrar a pedagogia especial com a pedagogia geral, Vigotski (1997) examinou as condições educacionais oferecidas para a formação da criança com deficiência na relação com os problemas da ideia de compensação.

Duas principais correntes a respeito da compensação estavam em ampla circulação naquele contexto histórico, final do século XIX e início do século XX, e afetaram as elaborações de Vigotski.

A versão mística da compensação, baseada na teoria do dom, atribuía ao deficiente uma espécie de forças de origem divina, em que um conhecimento, uma sensibilidade especial compensaria determinada ausência (visão, audição, inteligência...). A

---

<sup>3</sup> Defectologia era o termo usado para se referir ao estudo de pessoas com deficiência.

presença de algo supremo possibilitaria ao deficiente ver, ouvir, sentir algo a mais em comparação com os indivíduos normais. Nesta perspectiva, o defeito é aceito como um sinal, um carma resignado/confiado e que precisava ser cumprido.

A outra é a vertente biológica da compensação que considerava que a perda de uma função perceptiva seria compensada naturalmente com o funcionamento de outros órgãos. Com o mal ou o não funcionamento de qualquer órgão de percepção, os outros tomam o seu lugar e cumprem a função que comumente não cumpririam em pessoas normais. Fundada na ideia de uma pré-disposição orgânica contida no organismo, essa concepção se concentrava no plano sensorial, identificando os limites e impedimentos que a deficiência impunha, na busca pela causa que caracterizava o defeito. A análise do desenvolvimento humano era reduzida a aquilo que era mensurável, o que conduzia a uma ideia de insuficiência das capacidades desses indivíduos frente ao déficit orgânico.

Ao entrar em contato com essas tendências, Vigotski (1997), nos dois textos supracitados, considerou que as ideias da compensação mística, da compensação orgânica/sensorial estavam arraigadas na literatura científica e na opinião pública da época, orientando o ensino e a prática pedagógica e impedindo o desenvolvimento da defectologia. Esse impedimento, segundo o autor, é consequência da crença de que o problema do indivíduo está nas limitações de sua base orgânica, priorizando o déficit e restringindo, com isso, a consideração da criança em si.

Deste modo, Vigotski (1997) marcou o seu desacordo por essas abordagens privilegiarem um viés naturalista do desenvolvimento humano e por conceberem a compensação como uma correção biológica automática do defeito, o que prescreve um caráter médico e terapêutico à pedagogia, reduzindo as ações educativas ao desenvolvimento dos sentidos imunes ou reestabelecimento/reabilitação de determinada formas de conduta. Ao contrário disso, defendeu que a função da educação é a criação de novas formas de desenvolvimento, que garanta a participação efetiva da criança no processo de construção sócio-histórica.

No entremeio de suas discussões sobre a compensação orgânica, Vigotski (1997), ainda muito afetado com a teoria dos reflexos condicionados de Pavlov, afirmou que a surdez e a cegueira só significam a ausência de uma das vias para a formação dos vínculos condicionados com o meio, sendo necessária a substituição de um órgão analisador por outro. Essa discussão pode ter dado margem para a maneira como García e Beatón (2004), autores contemporâneos analisados no capítulo anterior, tratam a questão da compensação e

orientam suas problematizações, enfatizando a substituição das vias sensitivas lesadas pelas vias sensitivas em funcionamento. Contudo, se olharmos para o processo de elaboração dos argumentos de Vigotski (1997), é possível notarmos que o rumo das suas discussões vai sendo norteadado pela ideia de que a essência, o núcleo da formação psicológica da criança cega ou surda é a mesma que a de qualquer criança e, por isso, há possibilidades de desenvolvimento. “O cego e o surdo são capazes de reproduzir toda a gama da conduta humana, quer dizer, da vida ativa” (VIGOTSKI, 1997, p.77). E, dessa forma, considera-se que a orientação das ações educativas não deve estar na direção da cegueira (ausência da visão) ou da surdez (ausência de audição), mas na direção da criança em desenvolvimento, sobre as formas mais complexas, integrais e ativas da sua vivência.

Uma das principais teses produzidas e reiterada nesses primeiros escritos é a construção social da deficiência – ideia privilegiada por Fichtner (2010), conforme fora analisado –, ou seja, as realizações sociais dos feitos biológicos e as suas consequências na vida da criança. Nessa discussão, o autor explicitou o efeito negativo que pode ter a relação defeito-meio social: "o defeito físico provoca algo assim como uma luxação social quando se altera a via esperada de nutrição das funções psicológicas superiores" (VIGOTSKI, 1997, p.73, tradução nossa), e, a partir disso, preconiza o investimento nas potencialidades do ser humano; "detemo-nos nas gramas de enfermidade e não advertimos os quilos de saúde" (idem, p.62, tradução nossa).

É importante notar que Vigotski (1997) também explicitou as suas divergências com as ideias da educação no ocidente/norte-americana, por essa conceber a compensação como suprimento social. "Ali os problemas são tratados como caridade social, em mudança, para nós se trata de questões de educação social" (VIGOTSKI, 1997, p.71, tradução nossa). Neste sentido, para ele, a educação não é vista como auxílio, complemento e/ou suprimento de uma carência (orgânica e/ou cultural), mas é a produção de uma ação que torna possível novas formas de participação social da pessoa na sociedade. "A educação e o ensino na sociedade, através da sociedade e para a sociedade: tal é o fundamento da educação social" (idem, p.125, tradução nossa). Por meio dessa discussão, aborda o problema da educação da criança com deficiência e as possibilidades de seu desenvolvimento como responsabilidade do meio social.

As críticas realizadas por Vigotski (1997) são intensificadas quando analisa que essas concepções sobre a compensação (mística, sensorial, suprimento social) compunham o cenário de uma educação filantrópica, insípida, assistencialista e piedosa das pessoas com

deficiência, que fragmentava o conhecimento e não ampliava a visão de mundo. É neste sentido que o autor defendeu que “o ensino especial deve perder o seu caráter especial e então passará a fazer parte do trabalho educativo comum” (idem, p. 93, tradução nossa). Em outro momento, Vigotski (1997) novamente apontou que “em essência, não existe diferença no enfoque educativo de uma criança deficiente e de uma criança normal, nem na organização psicológica de sua personalidade” (idem, 62, tradução nossa).

É interessante notar que o autor trouxe como metodologia da educação social a compensação social cujo princípio é a inserção da pessoa com deficiência na vida laboral, nos diferentes espaços de atividade do cotidiano. É esse o pressuposto que ancora a sua contraposição a um ensino embasado no defeito orgânico em defesa de uma instrução orientada para o potencial de desenvolvimento das funções humanas complexas (atenção voluntária e orientada, memória mediada, percepção verbalizada, trabalho de imaginação, pensamento generalizado, nomeação e conceptualização do mundo). Nesse trabalho educativo destaca o papel do outro e da linguagem como instrumento e mediador da criança (com deficiência) no processo de conhecimento.

Portanto, nesses primeiros ensaios de Vigotski (1997) em elaborar conceitualmente a compensação a partir de uma perspectiva histórico-cultural, observamos que o termo compensação é qualificado com a palavra social e, ainda, a compensação social é trazida como metodologia da educação. Por meio disso, é possível analisar que nessas primeiras reflexões a problemática da deficiência é deslocada da ordem do orgânico, do patológico em que se estudava a estrutura biológica da personalidade, e é colocada como problema no âmbito educacional, com o foco nos processos sociais de desenvolvimento e formação da personalidade. Neste sentido, o que ressaltamos é a importância da mudança de concepção que conduz o trabalho educativo da criança com deficiência, isto é, a necessidade de contemplar e de orientar o olhar não para o defeito, mas para a pessoa como um todo, pensando a sua integralidade nas condições de vida e educação recebidas, na complexidade de seu funcionamento, nas suas possibilidades.

Posteriormente, uma posição que inspirou Vigotski foi a teoria de Alfred Adler, filho de judeus, nasceu em 1870, na cidade de Viena, Áustria. Formou-se em Medicina, Psicologia e Filosofia pela Universidade de Viena e se dedicou à Psicoterapia. Veio a falecer no ano de 1937, quando ministrava um curso de Psicologia em Aberdeen, Escócia. Adler (início do século XX) cunhou a ideia de compensação/supercompensação como um processo que faz parte da formação da personalidade, desenvolvendo considerações acerca

dos modos pelos quais o indivíduo se relaciona com o defeito orgânico e as dificuldades sociais.

Ao entrar em contato com essa perspectiva, Vigotski (1997) relevou o grande ganho da nova forma otimista de pensar a compensação e o desenvolvimento do indivíduo deficiente, que não valorizava o sofrimento em si, mas a superação de dificuldades orgânicas, isto é, a não resignação ante o defeito e sim a luta contra ele.

Antes de determo-nos à interlocução entre esses autores, apresentamos alguns aspectos da teoria de Adler, a fim de contextualizar os princípios teóricos e as ideias por ele desenvolvidas sobre o conceito de compensação para, depois, compreender suas repercussões nas formulações de Vigotski (1997).

## 2.2. As contribuições de Alfred Adler

Para compreender mais detidamente o pensamento de Adler tomaremos como base duas obras do autor, quais sejam: *A ciência da natureza humana*<sup>4</sup> (Adler, 1967) e *A educação das crianças*<sup>5</sup> (Adler, 2003).

Em colaboração com Sigmund Freud, Adler foi um dos co-fundadores do movimento psicanalítico, do qual se desliga e se orienta aos estudos do materialismo histórico-dialético. Nessa tensão entre esses dois campos de conhecimento, a psicanálise e o materialismo, bem como pela sua circulação na teoria do reflexo condicionado de Pavlov e na teoria da evolução da espécie de Darwin, e por meio de diálogos com W. Stern e T. Lipps, Adler desenvolve uma teoria da personalidade orientada para o futuro, o vir a ser, e defende que a esfera social é tão importante para a psicologia como a esfera interior. Com isso, na década de 30, orienta esforços em divulgar sua doutrina de interesse social diante do totalitarismo europeu.

Adler (1967) ficou conhecido como o fundador do sistema holístico da Psicologia Individual cuja preocupação é orientada para os problemas das relações humanas no convívio em sociedade e a organização da vida da pessoa nessa ambiência. A tentativa do

---

<sup>4</sup> *A ciência da natureza humana* - Obra escrita em 1927. Constitui a expressão escrita de um ano de conferência no Instituto Popular de Viena sobre a ciência da natureza humana e a técnica de viver.

<sup>5</sup> *A educação das crianças* - Livro de 1930. Essa produção foi entendida como um sistema teórico que tem como base a busca do ser humano em atingir a perfeição, compreendendo o dinamismo psíquico partindo do sentimento de inferioridade e indo no sentido de uma superioridade, de uma afirmação e valorização da personalidade.

autor reside em abordar os erros de conduta individual prejudiciais à harmonia da vida social e comum, buscando atingir uma forma possível do indivíduo se adaptar harmonicamente à vida.

Com esse argumento Adler (1967) conduz o leitor a um determinado modo de compreensão da natureza e da conduta humana. O que está marcado nessa abordagem é a importância de se ter conhecimento de nossos semelhantes e de nós mesmos, desenvolvendo o sentimento social e, conseqüentemente, ajustando a sua vida psíquica/alma/espírito (termos que vão sendo usados pelo autor sem distinção) ao meio. De tal maneira, para ele seria mais provável evitar contatos sociais perturbadores, já que os desajustes pessoais desastrosos acontecem quando não compreendemos os outros. A questão é como a vida psíquica pode ser corrompida no contato social extremamente perturbado, podendo gerar um quadro patológico.

Nas palavras do autor,

Toda a conduta em relação aos nossos semelhantes depende da compreensão que deles tenhamos; a necessidade implícita de compreendê-los é, pois, um dos fundamentos das relações sociais. Os homens viveriam mais facilmente juntos, se mais satisfatório fosse seu conhecimento de sua própria natureza (ADLER, 1967, p.16).

Neste viés, na Psicologia Individual de Adler cada pessoa é concebida como uma totalidade integrada dentro de um sistema social. Isto significa que a situação particular de uma pessoa e sua atitude para com os problemas é analisada dentro do quadro total de sua vida. A personalidade, então, corresponde a uma unidade e o seu estudo se orienta para a luta que ela realiza para se exprimir. Essa ideia justifica a tese da qual o autor parte: os mais importantes determinantes da estrutura da vida da personalidade se originam nos primeiros tempos da infância. Os aspectos ulteriores da personalidade estão enraizados nas impressões, atitudes e experiências tidas nesse período. A personalidade é, então, abordada num contínuo que segue uma determinada linha traçada na mais tenra infância, não ocorrendo variações da sua estrutura.

Nessa perspectiva, a posição biológica e social em relação ao meio causa um sentimento de inferioridade que impulsiona uma mudança orientada para a conquista de uma posição de superioridade. Esse sentimento social persiste durante toda a vida, sendo condição da acomodação psíquica e do alcance do bem-estar do indivíduo.

Desta forma, segundo Adler (2003), o propósito específico e o efeito particular da vida psíquica não se fundem sobre uma realidade objetiva, mas sobre a impressão subjetiva que o indivíduo teve dos acontecimentos da vida. "A unidade da personalidade se reencontra na existência de cada homem. (...). Ele é, assim, ao mesmo tempo, a obra e o artista. Criador de sua própria personalidade" (ADLER, 2003, p.12). Cada indivíduo se organiza em função de sua percepção subjetiva do mundo social, isso é o que caracteriza as maneiras específicas de ser.

A partir dessa ideia, Adler (1967, 2003) enfatiza o lugar do social na formação do caráter. Segundo ele, "a vida social do homem antecede a sua vida individual" (ADLER, 1967, p.31). Ou, ainda, "o caráter é um conceito social" (idem, p.149). O autor expõe que para abordar o caráter de um indivíduo é preciso considerar as relações desse com o seu meio, uma vez que os traços de caráter são as expressões/ atitudes/ manifestações da vida psíquica resultantes do modo pelo qual o indivíduo se defronta com o meio onde exerce sua atividade na tentativa de ajustamento. Portanto, os traços de caráter não são hereditários/congênitos, ao contrário, são encarados por Adler (1967) como plano de existência que permite ao ser humano manifestar a sua personalidade em todas as situações, estabelecendo um modo particular de se adaptar à vida, representando "na individualidade uma 'técnica' para viver" (idem, p.150). O conjunto dos elementos e traços que compõem o caráter retrata os instrumentos usados pela personalidade para conseguir impor-se à atenção e adquirir a importância, ou seja, objetivo que domina toda a vida individual.

A conjunção e as manifestações da tensão entre duas tendências, o sentimento de inferioridade e a busca pela superioridade e perfeição, é o processo em que ocorre a elevação da personalidade. Dito de outro modo, a personalidade reúne, no processo de expressão e ascensão, o sentimento de inferioridade que se torna consciente na situação social e o propósito de ser superior que permanece não consciente, é impedido de se manifestar, mas imposto como necessário na vida social.

Notamos o lugar que ocupa a questão do objetivo futuro a ser alcançado pelas forças individuais na teorização de Adler, uma vez que na vida psíquica todos os seus movimentos são administrados por uma meta criada no indivíduo pela necessidade de acomodação ao meio.

Seu alvo é arquitetado de tal arte, que o fato de atingi-lo representará a possibilidade de um sentimento de superioridade ou elevação da personalidade a tal nível que a vida pareça digna de ser vivida. (...) é esse alvo que dá valor às nossas sensações, que vincula e coordena nossos

sentimentos, que modela nossa imaginação, dirige nossas forças criadoras e determina aquilo de que nos devemos lembrar e aquilo que devemos esquecer (ADLER, 1967, p.75).

Todavia, para atingir o objetivo vislumbrado, o sentimento de inferioridade precisa ser compensado. O sentimento social/senso de sociabilidade é influenciado conjuntamente pelo sentimento de inferioridade e pelo seu contrapeso compensador que é o esforço pelo predomínio/superioridade. Nessa teoria, isso quer dizer atingir um equilíbrio na vida psíquica e desenvolver uma melhor forma de existência. A compensação está relacionada a ideia de equilíbrio/adequação/adaptação/acomodação do indivíduo ao meio. O mecanismo pelo qual o mal estar individual decresce é nomeado por Adler (1967, 2003) como compensação.

Poderíamos inferir que Adler traz uma concepção assentada na corrente do evolucionismo, o que implica considerar a compensação como um mecanismo de adaptação orgânica ao meio; no entanto, o autor adicionou um fator psicológico, qual seja, um sentimento subjetivo que impulsiona o indivíduo a atravessar seus limites orgânicos e melhor se ajustar socialmente. É daí que provém a necessidade de um órgão psíquico capaz de efetuar os processos de adaptação à coletividade. Neste caso, somente o psiquismo pode compensar as deficiências orgânicas e sociais do homem, as incapacidades biológicas inerentes à espécie, à idade cronológica e resultantes de um órgão lesionado. A tese é: o aperfeiçoamento do órgão psíquico permite a compensação do órgão orgânico incapacitado ou dos obstáculos sociais.

Portanto, no processo da vida psíquica o que provoca compensações não é a acomodação do indivíduo a sua situação atual, mas a sua inquietude guiada pela vontade de ir além, visando atingir uma posição superior para conquistar uma vida harmônica. O sentimento de inferioridade além de, como vimos, determinar a meta da existência do humano, prepara o caminho pelo qual essa meta será atingida, orientando as tendências compensatórias que o próprio indivíduo cria para sair de sua inferioridade. Simultaneamente, o sentimento de inferioridade desencadeia o mecanismo de compensação e é compensado por esse.

Neste sentido, Adler (1967, 2003) traz a compensação, no sentido de luta - luta pela adaptação ao meio, pela consideração social, pela equilibração da vida psíquica e harmonia da vida social - como uma tendência que acontece em todos os indivíduos, sendo eles deficientes ou não, crianças ou adultos; um mecanismo que é mobilizado diante de

uma dificuldade, um obstáculo, que resultam na atrofia ou no desvio do sentimento/senso de sociabilidade. O alibi, segundo Adler (2003), que conduz a um aperfeiçoamento do caráter é a própria dificuldade (orgânica ou social). É da consciência da própria limitação, ser/sentir-se inferior, que surge a reação do indivíduo para superar a dificuldade em busca do ser/sentir-se superior.

Detemo-nos, mais especificamente, às discussões do autor acerca da compensação no caso de uma condição de lesão orgânica.

Em seu estudo sobre a criança com deficiência, Adler (1967) pondera que nossa cultura é baseada na saúde e na adequação de órgãos plenamente desenvolvidos. Sendo assim, uma criança que apresenta um defeito orgânico, acha-se em situação de desvantagem para resolver seus problemas de vida, pois não será tratada com ternura por um mundo que não é feito para ela nem a ela se ajusta. Segundo o autor, essa criança irá carregar consigo um fardo do sofrimento corpóreo e psíquico adicional. Mas, é possível que esse indivíduo, no decurso do tempo, manifeste automaticamente condutas compensatórias se tiver uma atitude crítica em relação à deficiência.

As emoções (relacionadas às sensações mais gerais) e os afetos (relacionados ao sentimento de ternura, compaixão, amor), nas discussões de Adler (1967), tidos como traços do caráter (manifestando-se de modo consciente ou não consciente), são formas de compensação, podendo ser utilizados pelo indivíduo como um meio de alcançar uma posição social vantajosa. Por exemplo, a tristeza expressada pelo choro que pode elevar a pessoa devido às circunstâncias de outras pessoas se mobilizarem e se porem ao seu serviço, amparando-a, encorajando-a, protegendo-a ou contribuindo de alguma forma para o seu bem estar. Diante disso, o autor afirma que sem as emoções e os afetos é impossível a existência da sociedade. Desta maneira, na perspectiva de Adler, os indivíduos utilizam as emoções e os afetos sempre que convém às suas necessidades, estando esses associados ao objetivo individual e configurando-se como um valioso instrumento para modificar a sua situação social para o próprio benefício, vencendo o sentimento de inferioridade e elevando a sua personalidade. “Emoções estão intimamente ligadas à verdadeira essência da personalidade” (idem, p.238).

Contudo, Adler analisa que as emoções – e de modo mais específico o sentimento de inferioridade – podem levar a criança para dois caminhos: o otimismo ou o pessimismo. Nesse último caso trata-se de um indivíduo cujo sentimento de inferioridade o constrange a mobilizar todas as suas forças, o que deflagra os movimentos psíquicos de um modo

intenso. Dessa forma, o indivíduo não só sente o sentimento de inferioridade, mas sofre as consequências da explosão desse sentimento.

O sentimento de inferioridade quando muito intensificado, ao invés de despertar no indivíduo formas de compensação, confirma a sua incapacidade, desenvolvendo assim um "complexo de inferioridade", um sentimento anormal de desvalorização. Isso, no caso da pessoa com deficiência, implica na falta de coragem e impossibilidade de reação que ocasiona a permanência de sua dificuldade e o impedimento de um crescimento positivo. Em outras palavras, o comprometimento orgânico, tido como uma inferioridade, sobrecarrega, torna-se um fardo adicional para a criança, a qual se torna pessimista em seu modo de encarar a vida.

Esse “complexo de inferioridade” é formado pelo precário sentimento social devido ao exagero dos obstáculos encontrado no processo de adaptação do indivíduo à coletividade, os quais obstruem o caminho ao sucesso (Adler, 1967, 2003). Obstáculos esses que surgem tanto de defeitos de seus órgãos corpóreos, pela inferioridade orgânica, ou das deficiências do meio social em que se encontra a criança, superproteção, rejeição, excesso ou falta de ternura, não compreensão pelo seu semelhante. Neste caso, o defeito torna-se para o indivíduo a expressão e a continuidade de sua situação de vida. Onde “residia a fortaleza”, torna-se agora um “caminho impedido”. A luta pela compensação já não satisfaz mais a realização do “equilíbrio das forças”; a inferioridade torna-se exagerada e intensa, exigindo uma “supercompensação” que procura um “superequilíbrio”.

Adler (1967) analisa, ainda, a situação em que a inferioridade orgânica dá origem a uma atitude mais tensa em face da vida, fazendo com que o indivíduo com deficiência procure uma compensação que leve a uma “estrutura psíquica especial”, a qual deve ser vencida, pois não permite à criança ocupar uma posição igual e integrada ao seu semelhante. No raciocínio do autor não existe órgão, sejam quais forem as condições orgânicas do indivíduo, que necessariamente obrigue-o a assumir uma atitude especial na vida. O fato, diz ele, é que ninguém tentou ainda remediar as dificuldades do desenvolvimento psíquico da criança com deficiência. E é, necessariamente, isso que Adler (1967, 2003) procura apontar com a sua nova Psicologia Individual com orientação para a adaptação do indivíduo ao contexto social em contraponto a uma Psicologia que privilegia a disposição orgânica dos órgãos, pois somente dada situação social determina se algo é qualidade ou defeito. Com isso, pontua que o conhecimento mais detido da natureza humana poderá mudar a compreensão da sociedade a respeito da pessoa com defeito

orgânico. “Antes de tentarmos qualquer modificação educativa, precisamos criar, para nós próprios, uma clara representação do indivíduo que vai ser educado” (ADLER, 1967, p.173).

Para o autor, ao invés da sociedade censurar uma pessoa que tem um defeito físico ou um desagradável traço de caráter, deve-se ter a consciência de suas circunstâncias ao não tratar esse indivíduo como igual. “A censura nos cabe, também, pela nossa responsabilidade parcial por não havermos tomado precauções adequadas contra o atraso social que produziu aquele efeito. Se nos ativermos a este ponto de vista, poderemos eventualmente melhorar a situação” (ADLER, 1967, p.79). A sociedade precisa ser educada para adquirir um sentimento de valor social de todos os indivíduos.

A resposta que Adler (1967) encontra quando pergunta sobre as possibilidades de compensar os defeitos de desenvolvimento de uma criança e melhorar a sua posição e condição no meio social é: a escola. Insiste no otimismo pedagógico operante e mostra que o grau do problema não deve ser levado em conta, mas a menor possibilidade de superação desse precisa ser explorada ao máximo. Destarte, o autor conclui que:

A educação influencia a criança em virtude de seu propósito consciente ou inconsciente de dar a ela uma compensação pela sua insegurança, ensinando-lhe a técnica da vida, formando-lhe a inteligência e lhe desenvolvendo o sentimento de sociabilidade com os demais seres humanos (idem, p.76).

Essa proposição educativa parte do princípio de que em todas as crianças existem potencialidades que, muitas vezes, são negligenciadas pela coletividade. Deste modo, o autor propõe que a mudança de situação da criança no meio social permite apreciar as possibilidades de adaptação da criança, ou seja, numa nova posição novos comportamentos tornam-se possíveis, uma vez que as atitudes e reação da criança em relação à suas dificuldades são influenciadas por esse lugar ocupado na coletividade.

## 2.3. O diálogo de Vigotski com Adler

### 2.3.1. Primeiras aproximações (1924 -1927)

Imerso num contexto de uma reformulação no campo da defectologia, Vigotski (1997) encontrou em Adler elementos que afetam seus argumentos e possibilitam novas indagações. Deste modo, orientou estudos em relação ao conceito de compensação e supercompensação em Adler com o propósito de entender essas novas contribuições nessa área e avançar conceitualmente.

O texto que podemos eleger como prototípico do primeiro contato de Vigotski com as ideias de Adler é "El defecto y la compensación", escrito em 1924 e publicado em 1927.

Vigotski (1997) entusiasmou-se com a afirmação de Stern de que aquilo que não me mata torna-me mais forte e com a ideia de Lipps de que o surgimento de um obstáculo gera uma concentração de energia que produz a tendência de um desvio, outro rumo para seguir. Em particular, considerou a teoria de Adler, por essa ser vinculada nos círculos da socialdemocracia alemã e com a teoria do materialismo histórico-dialético, bem como por trazer preocupações da área da pedagogia, investindo na teoria e na prática da educação.

O autor avaliou os motivos da separação de Adler com a escola de S. Freud, dentre eles, a diferença nos critérios políticos e sociais, sendo que Adler era socialdemocrata enquanto que os interesses de Freud estavam dirigidos por um sistema social dominante; diferença essa que, para Vigotski (1997), faz a teoria de Adler ter um caráter revolucionário e profícuo naquele momento histórico.

Vigotski (1997) destacou o modo como Adler desenvolveu as noções de unidade da personalidade e da dinâmica de seu funcionamento, propondo articulações das manifestações psíquicas, lugar em que há possibilidades de supercompensação.

Primeiramente, Vigotski (1997) contemplou, juntamente com Adler, a supercompensação como característica da vida orgânica: ao injetar em um indivíduo o tóxico da varíola, ele sofrerá uma leve enfermidade e depois da recuperação estará, por muitos anos, protegido contra a varíola. Seu organismo, não só vence a leve enfermidade provocada pela vacina, como sairá dessa enfermidade mais fortalecido do que era antes, adquirindo uma imunidade devido à produção de antitoxinas em maior escala do que fora exigida pela dose do tóxico inculcado nele. Nesse exemplo, ao mostrar o paradoxo e a

transformação do tóxico em imunidade, o autor iluminou a contradição e a transformação da enfermidade em um estado de maior saúde, da debilidade em força.

A supercompensação é tratada por Vigotski (1997) de modo diferenciado da compensação, porque no argumento desse conceito está o aumento do potencial da pessoa com deficiência para atingir o mesmo nível de desenvolvimento esperado para a pessoa tida como normal.

Nessa discussão sobre a supercompensação, Vigotski (1997) colocou em diálogo a noção de objetivo futuro/direção final do comportamento de Adler com a noção de reflexo do objetivo de Pavlov<sup>6</sup>.

A base social e prospectiva da psicologia adleriana foi realçada por Vigotski (1997) quando mostrou os ganhos dessa teorização que rompe com o enfoque biológico (dos rearranjos e disposições orgânicas) e orientado somente para o passado (faz menção aqui à teoria conservadora, de Freud). E, no que diz respeito à escola de Pavlov, marcada pelo estudo dos reflexos condicionados, o que foi evidenciado por Vigotski (1997) é a orientação da conduta a um objetivo, isto é, o reflexo do objetivo como parte da condição de vida, sendo que esse reflexo, inicialmente inato, é mobilizado na relação do indivíduo com o meio externo.

Toda a vida é a realização de um objetivo' - disse Pavlov -, 'precisamente a proteção da própria vida'. Ele mesmo denomina este reflexo – 'reflexo da vida'. 'Toda a vida, todo o seu melhoramento, toda a sua cultura está feita pelo reflexo do objetivo, está feita somente pelos homens, que tendem a um ou outro objetivo que eles mesmos se colocaram na vida'. Pavlov formula diretamente o significado deste reflexo para a educação e suas ideias coincidem com a teoria sobre a compensação (VIGOTSKI, 1997, p.51).

Nesse processo de discutir e elaborar conceitos, o autor forjou aproximações de Pavlov e Adler para mostrar que a tendência final, de uma reação orgânica, não pode ser compreendida sem sua perspectiva para o futuro, sem o planejamento de um propósito que se pretende atingir, sem se ter clareza do limite e da abrangência de uma operação. Nesse momento, a ideia de supercompensação vai sendo apresentada de modo a estar intimamente relacionada com o modo de conceber o desenvolvimento que, através da noção

---

<sup>6</sup> A ideia de direcionamento para uma meta ou de finalidade do comportamento foi elaborado por Adler em oposição à noção de causalidade e cadeias de reflexos de Pavlov (VAN DER VEER E VALSINER, 2009).

de objetivo, é marcado por uma orientação prospectiva, a abertura para os possíveis; questão essa que é configurada na relação indivíduo-meio social.

Deste modo, ao mesmo tempo em que notamos o esforço de Vigotski (1997) em relacionar essas duas abordagens e realçar os ganhos dessas ideias, vamos percebendo divergências produzidas na tensão dialógica das diferentes posições teóricas; divergências essas ligadas ao modo de tratar a questão do objetivo e que tem a ver com o modo de conceber a função do social no desenvolvimento humano.

Vigotski (1997) discordou de Pavlov por ainda tratar o objetivo de modo mecânico, como um reflexo a certo estímulo externo. Também divergiu da posição de Adler. Para Adler (1967, 2003), o objetivo é analisado como sendo uma intenção, uma meta, muitas vezes não consciente, de atingir a superioridade; é desenvolvido subjetivamente pelo sentimento de inferioridade da posição social ocupada pelo indivíduo, passando a orientar seus esforços e ações. A posição social, nessa perspectiva, é desencadeadora de um processo que cabe ao indivíduo estabelecer, conduzir por meio de suas próprias sensações. Já Vigotski (1997), influenciado, ao mesmo tempo, pela teoria da supercompensação de Adler, pela teoria do reflexo objetivo de Pavlov, pelas ideias marxistas – categoria da necessidade, fundamental e determinante da/na vida humana; necessidade de viver em um meio histórico e social como ponto de avanço do desenvolvimento da humanidade –, deslocou a formação individual e não consciente do objetivo para a sua criação coletiva e consciente. Os objetivos são, para ele, as exigências sociais produzidas no e pelo meio social no qual a pessoa está inserida, e que afetam o curso de seu desenvolvimento, impactam no funcionamento psicológico, fazem o cérebro operar; tornam possível antecipar, programar, planejar uma ação, uma atividade humana.

A partir desse ponto de vista, produzido acerca do conceito de supercompensação, Vigotski (1997) analisou a história do desenvolvimento de Hellen Keller (1880-1943), norte-americana que ficou cega e surda na tenra idade devido a uma doença diagnosticada na época como febre cerebral. Tornou-se escritora e doutorou-se em filosofia, desenvolvendo importantes trabalhos em favor de pessoas deficientes e escreveu livros sobre sua vida. Anne Sullivan foi sua professora, a qual ficou reconhecida pelo filme "O milagre de Anne Sullivan". Ao trazer para discussão a história desse caso, Vigotski criou partituras que refletem, ressoam seus argumentos em construção.

O autor mostrou que as graves deficiências de Keller colocaram em jogo enormes forças de superação, enfatizando que esse processo só é possível por meio de condições

concretas que possibilitam converter o defeito em vantagens sociais. No caso analisado, a aprendizagem de Keller se converteu em causa de todo o país.

Agora é quase impossível distinguir o que realmente pertence a ela e o que foi feito para ela como responsabilidade cidadã. Esse feito mostra melhor do que nada qual papel desempenhou em sua educação o mandato social (VYGOTSKI, 1997, p.54, tradução nossa).

A vida de Keller (que chegou a ser alvo de fetiche e orgulho nacional, tornando-se uma heroína, uma celebridade), analisada por Vigotski (1997), refrata a força de um trabalho social, do engajamento do meio, do compromisso e da responsabilidade da sociedade para com a educação e o desenvolvimento dessa pessoa. O que se evidencia na discussão do autor são as condições sociais particularmente favoráveis que se criaram e criaram potencialidade em Helen Keller.

Vamos percebendo como Vigotski (1997) vai incorporando as ideias dialogadas, redimensionando-as. O argumento a que ele continua dando visibilidade por meio do conceito de supercompensação diz respeito ao adensamento da ideia que inicia nos textos já apresentados quando usa o termo compensação social, mas com uma maior expansão teórica. O autor situa o lugar do social no desenvolvimento, bem como a função e a orientação da educação nessa problematização conceitual. O que aparece de modo mais intenso com a discussão da questão do objetivo é o desenvolvimento prospectivo, em processo e orientado pelas exigências sociais e não como algo determinado organicamente e, portanto, estagnado, ou seja, a ideia de projeto do humano se evidencia, o como o grupo social pode vislumbrar e projetar formas outras de vida e condições educacionais que viabilizem novos modos de participação social da pessoa com deficiência na cultura.

### 2.3.2. Das (pro)posições de Adler à explicitação de controvérsias (1928-1929)

A frequente citação de Adler por Vigotski que notamos no texto de "El defecto y la compensación" foi atenuada nos escritos de 1928 e 1929 ("Fundamentos del trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes"; "El desarrollo del niño difícil y su estudio"; "Métodos de estudio del niño con atraso mental"; "La infancia difícil", "Acerca de la dinámica del carácter infantil", "Tesis fundamentales del plan para el trabajo paidológico de investigación en el campo de la infancia difícil"; "Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea"). O diálogo foi mudando de tom. Vigotski (1997) começou a

questionar a presença do materialismo nas formulações de Adler devido às distorções teóricas causadas por elementos metafísicos/teológicos. E, assim, deixa de lado o esforço de relacionar a psicologia individual/da personalidade de Adler com o materialismo histórico-dialético. Consequentemente, o termo supercompensação também deixa de ser usado por ele. Vigotski (1997) continuou mobilizando as ideias de Adler, só que as deslocou com mais sistematicidade a de outras interlocuções e dos princípios explicativos sustentados.

O autor trouxe a reflexão de Adler de que “compensação é luta” (VIGOTSKI, 2006, p.273, tradução Prestes). A aproximação com Darwin também acontece quando analisou o fato de que a luta pela superação dos obstáculos encontrados no meio condiz com um processo relacional indivíduo-meio. Com isso, a ideia de luta foi redimensionada. Enquanto para Adler a compensação é uma luta impulsionada subjetivamente pelo sentimento de inferioridade, para Vigotski (1997) a compensação condiz com a produção de uma luta social que está relacionada com o modo como o meio social se organiza para receber a criança com deficiência e a forma de orientação das práticas educativas. Ressalta-se que os modos de enfrentamento social da deficiência são diversos, o que pode conduzir o desenvolvimento da criança para um caminho profícuo ou não.

Desta forma, os obstáculos/barreiras encontrados no caminho de desenvolvimento são tidos como produto das condições sociais e o seu enfrentamento não cabe somente ao indivíduo, conforme notamos na teorização de Adler, mas ao grupo social.

Nessa discussão, Vigotski (1997) deslocou mais sistematicamente a ênfase colocada por Adler no individual para a formação social do indivíduo. Como vimos, embora Adler alegue a importância do social, o modo como concebe implica considerar que a força ainda está localizada no indivíduo, pois o social é externo, cumprindo apenas a função de auxiliar as condutas do indivíduo. A compensação é apontada por ele como um mecanismo acionado pelas forças subjetivas do próprio indivíduo. Essa ideia foi descartada por Vigotski (1997, 2006) quando ele argumentou que a força está na “condicionalidade social do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2006, p.270, tradução Prestes). Menciona a ideia de K. Marx de que a nossa existência social determina a nossa consciência. Traz a noção de caráter como cunho social da personalidade, apontando para a sua dinamicidade. O social não só auxilia as condutas do indivíduo, como também é concebido como constituidor das funções psicológicas, como organizador da estrutura psíquica.

Pelo viés dessa consideração, Vigotski (1997) encenou um movimento de compreensão do funcionamento cerebral e das funções psíquicas superiores; fala em compensação das funções. Se nos primeiros textos de 1924 abordava a compensação como metodologia da educação, depois tratou a compensação como processo psíquico. O que conseguimos enxergar com isso é a preocupação do autor em estudar, em nível de funções psicológicas, os efeitos e as possibilidades da ação social/educacional diante das variadas condições orgânicas.

Por meio da noção de unidade orgânica da personalidade (uma capacidade preservada assume a realização da tarefa comprometida) de Willian Stern, juntamente com a ideia de Adler da criação de uma sobreestrutura psicológica no órgão ou função lesionado<sup>7</sup>, Vigotski (1997) pontuou que as funções da personalidade não estão monopolizadas de tal modo que no desenvolvimento debilitado de alguma qualidade, inevitavelmente, a tarefa que não se cumpre pode tornar-se possível.

O que vai se esboçando é o argumento da heterogeneidade do desenvolvimento, a variedade de caminhos a seguir; a orientação para as transformações qualitativas de uma forma em outra, para a metamorfose do desenvolvimento, suas mudanças; a diversidade de funções psicológicas e a multiplicidade de formas de relações entre elas – relações interfuncionais.

No texto de 1929, "Tesis fundamentales del plan para el trabajo paidológico de investigación en el campo de la infancia difícil", Vigotski apresentou o problema da plasticidade. Suas considerações apontam para a compreensão da plasticidade como a capacidade de mudança do organismo vivo. No homem, a plasticidade se evidencia na disposição orgânica para a incorporação da cultura e (trans)formação da experiência, o que marca o condicionamento social do desenvolvimento humano e a flexibilidade do funcionamento psicológico. Isso quer dizer que a condição plástica do cérebro precisa ser pensada na relação com a ação social e educativa.

Desta maneira, Vigotski (1997) defendeu que a função da educação é estabelecer novas formas de conduta. Pondera que a técnica de ensino se distingue de uma pessoa para outra, tendo deficiência ou não, ou seja, que precisa ser pensada e produzida tomando como base a especificidade do processo de desenvolvimento de cada criança.

---

<sup>7</sup> Caso uma alteração morfológica ou funcional de algum órgão não cumpra suas tarefas, o aparato psíquico assume a função de compensar o funcionamento dificultado desse órgão, criando uma sobreestrutura psicológica, isto é, a compensação psíquica que segue a linha não da reparação orgânica, mas da superação psicológica (ADLER, 1967, 2003).

Outra questão que começa a aparecer na elaboração do conceito de compensação é a noção de instrumentos psicológicos/signos e, juntamente com isso, surge a ideia de desenvolvimento cultural. "A história do desenvolvimento cultural da criança deficiente constitui o problema mais profundo e agudo da educação da defectologia atual" (VIGOTSKI, 1997, p.26, tradução nossa). E, mais: "o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência" (VIGOTSKI, 2011, p.869, tradução Oliveira; Saler; Marques).

O que ressaltamos nessas passagens dos escritos de Vigotski (1997) é a complexidade do psiquismo, condição essa que mostra novas possibilidades de organização das funções psíquicas, abrindo novas perspectivas diante da educação da criança com deficiência.

### 2.3.3. Ponderações e problematizações (1930-1935)

No texto "Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado", Vigotski (1997) pondera que ainda resta um extenso e fecundo caminho a seguir em relação à elaboração teórica da compensação, sendo que a tarefa consiste em levantar questões e estabelecer princípios que conduzam à compreensão desse fenômeno.

Se no período de 1928 a 1929 Vigotski (1997) afirmou a tese de que as funções psicológicas superiores são formadas nas relações sociais, em 1931, procurou analisar como essas funções são constituídas socialmente, como o social impacta o funcionamento orgânico e, com isso, vamos notando o impacto desse interesse na elaboração conceitual da compensação. As ideias de Adler continuaram sendo trabalhadas, mas as diferenças se explicitam e as posições teóricas foram enfaticamente marcadas.

Vigotski (1997) apresentou a psicologia individual de Adler tecendo contundentes críticas:

1 - Apontou o problema da não consciência e da tomada de consciência na perspectiva de Adler, questão essa que aparece de um modo implícito no texto de 1924/1927 quando discute a ideia de objetivo futuro. Reiterou: "os processos de compensação estão ligados ao funcionamento da consciência" (VIGOTSKI, 1997, p.136, tradução nossa).

2 - Mostrou que o elemento mediador do processo de compensação não é criado subjetivamente, mas socialmente, na dinâmica da vida, sendo esses os recursos auxiliares/instrumentos técnicos e signos;

3 - Reiterou que as oportunidades objetivas produzidas na coletividade é que merecem destaque na ideia de compensação e não o sentimento subjetivo de inferioridade. É na vida social da criança, nas condições objetivas do seu meio que é possível encontrar material para a formação das funções internas.

O empenho de Vigotski (1997) é tratar a compensação sob o ponto de vista de uma concepção materialista e histórica; pontuando que para compreender os processos compensatórios é preciso entender a premissa da unidade das leis que regem o desenvolvimento da criança normal e da criança deficiente, assumindo como princípio fundamental a correlação entre as regularidades sociais e biológicas no desenvolvimento humano.

O autor afirma que o plano primário, que diz respeito ao biológico/funções elementares, é transformado pelas novas formações qualitativas que se originam na relação da pessoa com o meio social, dando origem a um novo plano - o das funções psicológicas superiores. Em suas palavras, "o comportamento cultural compensatório sobrepõe ao comportamento natural defeituoso" (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p.221). Revigora o argumento de que o orgânico ao ser redimensionado passa a ocupar um lugar secundário, sendo que o social, a linha do desenvolvimento histórico-cultural, torna-se o ponto a ser problematizado. Isso não quer dizer que Vigotski deixou de dar atenção ao plano orgânico/biológico, sendo que o orgânico não é substituído pelo social, mas é por ele afetado, redimensionado. A questão é como conceber essa fusão orgânico-social, biológico-cultural no processo de desenvolvimento humano.

É válido notar que o autor separa esses planos, primário e secundário, funções psicológicas elementares e funções psicológicas superiores, para preservar a ideia do natural impregnado da cultura, para compreender a transformação do biológico com o social e a força deste em modificar o funcionamento orgânico/hereditário/fisiológico. Com isso, Vigotski (1997) distinguiu os sintomas/complicações de ordem primária, diretamente ligados à condição orgânica, dos sintomas/complicações secundárias, resultado das consequências sociais e educativas. A ideia é que as complicações primárias tomam outro rumo/lugar na relação social.

Através dessas elaborações, Vigotski (1997) desenvolveu duas teses que asseguram caracterizar e marcar os processos compensatórios. A primeira é a tese "da diversidade das operações diante das quais podem realizar-se as funções" (idem, p.138), que consiste no caráter dinâmico e sistêmico, permitindo a modificação da correlação entre funções no processo de desenvolvimento; e a segunda é a tese da "coletividade como fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança normal e anormal" (idem, p.139).

Vale notar que essa última tese torna-se título do texto "La colectividade como factor de desarrollo del niño deficiente", que faz parte da composição da obra defectologia. Nesse texto de 1931, Vigotski (1997) não menciona a teoria de Adler e fala muito pouco da compensação; traz o conceito relacionando-o com as complicações secundárias (de origem social) que podem surgir no processo de desenvolvimento da pessoa. Evidencia que, por serem produzidas na materialidade da vida coletiva da criança, as funções psicológicas superiores se configuram como possibilidades da ação humana. Nesse caso, as relações sociais viabilizam formas de (re)criação das relações entre as funções psicológicas.

Enfaticamente, Vigotski (1997) traz o princípio da internalização das funções psicológicas superiores, do social que se singulariza na personalidade individual. O autor tangencia a questão do signo (recursos auxiliares/instrumento psicológico e técnicos/meios artificiais) nessa explicação, considerando a função do instrumento em modificar a estrutura e o funcionamento psicológico. A partir disso, a afirmação produzida é a de que "os defeitos podem ser compensados por meios artificiais" (VIGOTSKI e LURIA, 1996, p.225). "A introdução de dispositivos culturais pode reestruturar a mente, mesmo quando o desenvolvimento é gravemente prejudicado por uma incapacidade física" (idem, p.223). A palavra é destacada como signo por excelência, por meio da qual a criança aprende a se regular, dominando suas formas de conduta.

Um novo elemento surge dessa reflexão, o afeto. Vigotski (1997) comenta que o afeto pode ser desencadeador de vias alternativas de desenvolvimento, entendidas como a realização e o surgimento de alguma nova formação no processo de desenvolvimento. Juntamente com a questão do afeto, mas muito brevemente, o autor pontua a importância do caráter criativo no desenvolvimento da criança deficiente.

A ideia do afeto é expandida no texto publicado no ano de 1935 "El problema del atraso mental". Vigotski situa que a problemática do retardo mental era abordada por uma tendência intelectualista que não considerava a esfera afetiva e colocava em primeiro plano

a insuficiência intelectual, a debilidade mental. Uma nova teoria psicológica - chamada de voluntarismo - surge em substituição ao enfoque intelectualista e passa a posicionar a perturbação, a deficiência no campo da vida afetiva do indivíduo. Colocam-se no centro de análise as alterações afetivas e não mais as alterações intelectuais. A principal referência dessa nova abordagem, trazida por Vigotski, são os trabalhos do psicólogo estruturalista alemão Kurt Lewin (1890-1947).

Por um lado, Vigotski (1997) referiu-se aos ganhos dessa perspectiva quando concebeu a deficiência mental não mais como uma enfermidade isolada no intelecto, mas implicada na personalidade em seu conjunto; por outro lado, embora preconizasse a unidade intelecto-afeto, havia certo radicalismo dessa concepção em abordar o problema relacionado somente à esfera afetiva, explicando as particularidades dos processos intelectuais pelas particularidades dos processos afetivos. Com isso, Vigotski (1997) investiu em esclarecer a unidade do intelecto e o afeto num sistema interfuncional dinâmico, que está em plena mudança, sendo que não se modificam somente as funções, mas as relações e nexos entre elas, configurando-se de modo ainda mais complexo. Ao contrário do que Lewin postula, Vigotski (1997) orientou a análise da relação afeto-intelecto num movimento constante de (trans)formações de novas tendências psicológicas, novos modos de pensamento e novas formas de condutas/ações.

Se Lewin dirige sua perspectiva para dois tipos de dinâmicas independentes: dinâmica fluida e móvel que diz respeito ao pensamento; dinâmica lenta e inerte que se refere à atividade/ação numa determinada situação, Vigotski (1997) discorreu sobre essa análise trazendo o pensamento e a ação de modo interligado. "Na realidade viva observamos a cada passo a transformação do pensamento em ação e da ação em pensamento" (VIGOTSKI, 1997, p.266, tradução nossa). O autor argumentou, assim, sobre a relação dialética entre pensamento-ação-afeto e mencionou o filósofo Spinoza ao dizer que o afeto aumenta ou diminui a capacidade de nosso corpo para a ação e obriga o pensamento a mover-se em uma determinada direção. Pensamento e afeto representam parte de um todo único - a consciência humana, e essa significa dominar-se.

Uma situação é apresentada por Vigotski (1997) para a análise: Um aluno desiste de realizar uma ação, de fazer uma determinada atividade - ação interrompida. Então, pede-se para ele que ensine outro aluno a como fazer essa mesma atividade. O aluno é colocado e se coloca na posição de professor e ensina o colega, volta a realizar a ação, que adquire um novo sentido na nova posição ocupada. O que Vigotski (1997) tentou mostrar é a mudança

de sentido da ação com a mudança da situação social. Muda a situação social do indivíduo e, com isso, a ação é transformada na formação de novos sentidos - ela produz afetos e ao mesmo tempo é movida por eles.

O que se intensifica nessa análise realizada por Vigotski (1997) é que o afeto é orientado/movido pelo sentido produzido na relação, gerando possibilidades outras de (inter)ação e funcionamento psicológico.

Vale notar que nesse texto o autor não enunciou o termo compensação e não fez referência a Adler, contudo é interessante o fato dele abordar a problemática do retardo mental em relação com o afeto, sendo que Adler trazia o sentimento, mais especificamente, o sentimento de inferioridade e de sociabilidade como aspecto central da formação da personalidade humana.

A hipótese que formulamos, após percorrer esse caminho da elaboração conceitual da compensação é que Vigotski (1997) se volta a essa questão justamente para redimensionar o modo de conceber essa dimensão afetiva, ainda não resolvida, e avançar na compreensão do funcionamento psicológico humano, investindo em novas vias possíveis de desenvolvimento. Nesse texto, o autor não usa o termo sentimento como Adler, e sim o termo afeto. O argumento que foi produzido também se diferiu. Adler (1967, 2003) situou o sentimento de inferioridade, de superioridade e de sociabilidade na dimensão subjetiva do indivíduo, já Vigotski (1997) localizou o afeto na dimensão simbólica, nas relações e condições concretas de produção e uso de signos e sentidos; esfera em que residem as possibilidades do humano.

#### 2.4. Potencial e polêmicas sobre o conceito e o termo

Na tentativa de compreender os modos de produção do conceito de compensação na teoria histórico-cultural, considerada a relevância do diálogo na época, fomos notando o poder analítico do estilo de argumentar de Vigotski (1997) que condiz com a frequente e explícita interlocução com seus contemporâneos, marcando a contribuição e depois os limites de determinada posição teórica, pontos de convergência e divergências; um esforço de trabalhar a conceituação a partir dos problemas e das discussões científicas daquele momento histórico.

Ressaltamos a importância do diálogo que Vigotski (1997) estabelece com Adler no processo de formulação conceitual da compensação. Um diálogo que é marcado pelo entusiasmo, pela adesão, pela suspeita, por embates e crítica da teoria como um todo e, mais detidamente, no que se refere ao conceito de compensação. Do nosso ponto de vista, não é possível demarcar temporalmente de modo tão preciso o movimento de adesão e rompimento de Vigotski com as ideias de Adler, conforme a análise de Van Der Veer e Valsiner (2009). Isso porque esses movimentos acontecem já no primeiro contato de Vigotski com Adler (texto de 1927) e persistem até os últimos ensaios; consistem na dinâmica de construção das elaborações de Vigotski. A posição de Adler integra esse processo de compreensão, teorização e conceptualização, seja pelo movimento de adesão ou pelo movimento de rejeição estabelecido a partir do encontro de Vigotski (1997) com outros interlocutores e pela incorporação dos princípios do materialismo histórico-dialético.

Na análise da interlocução de Vigotski com Adler foi possível notarmos os pontos de acordos e a explicitação das diferenças das perspectivas e, conseqüentemente, nos modos de conjecturar sobre a compensação. Os autores se tangenciam no argumento de que a compensação orienta um modo positivo de se conceber a deficiência e de que a condição de lesão orgânica pode ser, justamente, o lugar da produção de novas possibilidades (a dialética defeito-superação).

Contudo, os autores divergem quanto aos modos de teorizar e aos princípios explicativos que assumem.

Adler (1967, 2003) teoriza sobre o humano na busca da harmonia na vida; concebe a personalidade como um contínuo determinado no período da infância; prioriza a dimensão subjetiva (o sentir do sentimento de inferioridade) e aborda a esfera social como externa ao indivíduo, na qual é preciso se ajustar psiquicamente. Essa perspectiva sugere

uma visão estática do meio social. O indivíduo precisa reagir para se adaptar ao meio que permanece invariável. O princípio que rege os pressupostos de Adler (1976, 2003) é o da natureza psíquica do humano e, com isso, trabalha a ideia de compensação como mecanismo existente em todo indivíduo, concebendo-a como luta subjetiva a fim de atingir o equilíbrio psíquico e se acomodar ao meio. O fenômeno da compensação é gerado mediante a uma atitude crítica do indivíduo em relação à dificuldade/deficiência, sentida em dada posição social ocupada.

De um modo geral, na abordagem de Adler a situação social determina se algo é defeito ou qualidade e, então, cabe ao indivíduo criar forças para compensar a nível psíquico aquilo que é sentido como desvantagem no seu meio de existência.

Na perspectiva de Vigotski (1997) o princípio norteador da elaboração da compensação é a natureza social do desenvolvimento humano. Mais do que a busca por encontrar um equilíbrio psíquico ou afirmar uma harmonia na vida do indivíduo, Vigotski teoriza sobre modos de entender o drama<sup>8</sup> vivido nas relações sociais e nas diversas posições nelas ocupadas como constitutivo da (dinâmica da) personalidade, conforme nos orienta a pensar em várias passagens de sua obra e de modo mais enfático no Manuscrito de 1929: “O princípio básico do trabalho das funções psíquicas superiores (da personalidade) é social do tipo interação das funções, que tomou o lugar da interação das pessoas. Mais plenamente elas podem ser desenvolvidas na forma de drama” (VIGOTSKI, 2000, p. 27); “A dinâmica da personalidade é o drama” (VIGOTSKI, 2000, p.35). Ou seja, a personalidade é entendida como resultado de contradições que emergem das relações sociais. Isso marca o modo de Vigotski (1997) conceber o conceito de compensação, desviando o olhar do orgânico lesado, do indivíduo (e o seu sentir subjetivo), para as tensões produzidas e vividas nas relações sociais e que são significadas e constitutivas do modo de agir, de sentir.

Desta forma, o autor questiona a ideia de Adler de que é da consciência da própria limitação que surge uma reação do indivíduo, tendo como o objetivo eliminar a dificuldade e atingir uma posição de superioridade, garantindo a elevação da personalidade. Ao tomar por base a concepção do desenvolvimento humano como um processo social na elaboração da compensação, Vigotski aponta para a necessidade de se compreender a complexidade da constituição do indivíduo nas suas condições de vida, pois é nas relações sociais de caráter

---

<sup>8</sup> Essa noção na obra de Vigotski foi explorada por Smolka e Magiolino (2010); Magiolino e Smolka (2013); Del Río e Álvarez (2007).

semiótico que este encontra material para a formação e funcionamento das funções psicológicas. “A atividade mental é função da relação com o outro” (SMOLKA, 2000, p.37), está relacionada aos diferentes modos de participação dos indivíduos nas práticas sociais e às diversas possibilidades de significação.

No movimento de elaboração conceitual o autor não define o que é compensação, mas trabalha as ideias e redimensiona o conceito a partir de uma perspectiva histórico-cultural. Até que, no último texto que compõe a coletânea defectologia e que se titula “El problema del atraso mental”, Vigotski (1997) analisa as novas formas de particip(ação) da criança com deficiência (produzidas) nas relações sociais, destaca a unidade afeto-cognição, abordando todos os fatores que compõem a personalidade da criança e não reduzindo-a aos problemas orgânicos e cognitivos, e chama a atenção para a possibilidade de produção de novas relações interfuncionais, mas não menciona o termo compensação.

Ao longo da elaboração vimos que o autor qualifica o termo com a palavra social: “compensação social”; mobiliza e abandona o termo “supercompensação” proposto por Adler; muitas vezes chama como “processos compensatórios”, “compensação das funções”, “compensação sociopsicológica”. Vigotski sente a necessidade de qualificar a compensação com o termo social para marcar ou garantir no uso do termo um princípio crucial nas suas teorizações: a natureza social do desenvolvimento humano. Tomamos essas diversas formas de qualificação que aparecem na obra como hesitações de Vigotski (1997) na utilização do termo/conceito, ao lidar com uma ideia que circulava vigorosamente na época, e que produzia efeitos com os quais ele não concordava, e que por isso mesmo, tentava contornar com novos matizes. Isso pode ser lido como um indicativo de seu trabalho de elaboração conceitual. Lembramos ainda que o autor dizia nos primeiros textos que a teoria da compensação impedia o desenvolvimento da área defectológica.

É necessário destacar também que algumas discussões de Vigotski (1997) sobre a compensação não se apresentam claras. De forma mais pontual destacamos a discussão que ele faz no texto “Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil” de 1928, traduzido por Prestes (VIGOTSKI, 2006). Neste texto, o autor fala em compensação real/satisfatória, intermediária e fictícia, em vitória e em derrota desse processo.

(...) a compensação é luta e como qualquer luta pode ter dois desfechos polares – a vitória e a derrota. (...). Se a compensação obtém sucesso, estamos diante de um quadro de desenvolvimento pleno. (...). Se a compensação falha, então defrontamo-nos com um desenvolvimento reduzido, inferior, retardado e distorcido. (...). A compensação que falha

transforma-se numa luta defensiva ajudada pela enfermidade; o vencido defende-se com sua própria fraqueza. Entre esses dois pólos, como dois pontos extremos, dispõem-se todos os graus de compensação – do mínimo ao máximo (VIGOTSKI, 2006, p.273, tradução Prestes).

Parece que Vigotski (1997, 2006) tenta mostrar modos de interpretar, enxergar, caracterizar e avaliar a compensação por níveis ou maneiras de ocorrência, no entanto esse raciocínio não é elucidado por ele, e acaba por não retornar mais a essas discussões. Os termos real, fictícia, complicam a elaboração e indicam certa ambiguidade sobre o que o autor quer nos mostrar.

Essa ambiguidade pode gerar formulações como: a compensação se configura como o lugar da superação das dificuldades e condução ao aumento dessas. Podemos pensar que essa reflexão pretende chamar a atenção para o modo como a deficiência afeta a relação da criança com o meio social e aos caminhos de desenvolvimento que são criados, os vários desfechos que podem ser produzidos. Mas nesse caso, há necessidade de se falar em compensação e, mais, em níveis de compensação? Falar em níveis de compensação lembra as ideias de Adler quando fala em compensação e supercompensação, sendo essa última o aumento de forças internas para vencer um complexo de inferioridade e atingir o equilíbrio psíquico.

O que também pode ser problematizado é a questão de Vigotski (1997) falar sobre o conceito de compensação somente nas discussões que faz sobre a educação e o desenvolvimento de crianças com deficiências. O limite que isso pode gerar é o de um raciocínio – o raciocínio de compensação – aplicado especificamente à deficiência. Deparamos com isso nas discussões contemporâneas, quando a compensação adquire o sentido de correção. Neste caso, a atenção é orientada para o mau funcionamento, a detecção da falha orgânica e sua correção/reparação. Reduz-se a complexidade do desenvolvimento nas condições orgânicas adversas; complexidade essa que vai se tornando cada vez mais visível na obra de Vigotski, na medida em que ele redimensiona a própria noção de desenvolvimento humano pelos estudos no campo da defectologia.

Conforme podemos notar na análise da história da elaboração conceitual da compensação, Vigotski (1997) reformula a ideia de compensação ancorada nas leis gerais do desenvolvimento humano, ampliando o modo de conceber o desenvolvimento da pessoa para além da deficiência. Ou seja, as análises da questão da deficiência refletem as teses gerais tecidas por Vigotski, com destaque para “a coletividade como fator de

desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança normal e anormal" e a configuração plástica e flexível do funcionamento psíquico humano, que admite uma variação interfuncional do sistema psicológico, viabilizando possibilidades de novas formações e transformações.

Assim, o processo de reformulação conceitual da compensação em Vigotski (1997) é mobilizado e ao mesmo tempo intensifica o princípio da sociogênese do desenvolvimento humano, a heterogeneidade e integralidade desse processo (as dimensões social-psicológica-orgânica entretidas), o princípio da internalização das funções sociais em funções psíquicas superiores, a plasticidade cerebral, as interconexões das funções psíquicas superiores, os instrumentos técnicos e os signos/dimensão simbólica, o desenvolvimento cultural, a relação afeto-intelecto, o caráter criativo humano.

Logo, a nosso ver, não é o conceito de compensação e sua arquitetura na obra que é produtivo, mas é o processo de sua elaboração pela perspectiva histórico-cultural que é fecundo tanto no interior da própria teoria, por potencializar os princípios explicativos, quanto na nossa realidade educacional atual, pois Vigotski (1997), ao apurar a ideia de compensação, nos mostra o processo de formação social da mente. Trabalha na perspectiva da integralidade da formação do indivíduo, na complexidade de todos os fatores que impactam e afetam a constituição da personalidade da pessoa com deficiência, destacando o caráter humanizador da educação e o aspecto prospectivo do desenvolvimento.

Deste modo, consideramos que a vasta contribuição desse conjunto de textos que se referem a questões da área da defectologia e da explanação conceitual realizada por Vigotski (1997) é de se pensar as possibilidades sociais e educacionais para além do defeito orgânico, compreendendo a complexidade do funcionamento do psiquismo humano.

Compreender e problematizar esse ponto de vista nos faz enfrentar o desenvolvimento da criança com deficiência nas condições atuais da educação inclusiva.

Antes de nos atermos às situações vividas em uma escola regular envolvendo um aluno com deficiência múltipla, apresentamos algumas ideias/concepções produzidas na história da educação da pessoa com deficiência no Brasil e as possíveis repercussões nas políticas públicas, com o propósito de situar e compreender as nossas condições educacionais atuais. Consideramos que o processo histórico de educação da pessoa com deficiência nos diz sobre os modos de enfrentamento da deficiência pelo grupo social que foram sendo possíveis de serem produzidas em determinados momentos e que são

constitutivos da nossa realidade educacional, sustentando práticas educativas e afetando indivíduos em relação.

### 3. Ideias, tendências e políticas da educação da criança com deficiência no Brasil: diálogos com a perspectiva histórico-cultural

O alerta para a consideração da história da educação da criança com deficiência se produziu nesse estudo por visar problematizar o conceito de compensação na tensão com as situações vividas nas condições da educação inclusiva. E, também, por se tratar de um trabalho que se ancora em uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, sendo que o próprio Vigotski ressalta em muitas passagens dos seus textos que é preciso conhecer a história da criança, a história do desenvolvimento, a história das relações, a história do signo, a história da linguagem, a história das funções mentais superiores, a história da humanidade. Neste sentido, chamamos a atenção para o valor da história nesse modo de abordar e conceber a constituição humana.

Não nos colocamos como tarefa contar a história da pessoa com deficiência no Brasil. Muitos são os trabalhos (JANNUZZI, 1985, 2004, 2006; JANNUZZI, CAIADO, 2013; FERREIRA, 1998; MAZZOTTA, 2005; KASSAR, ARRUDA, BENATI, 2007; KASSAR, 1998, 2004, 2011a, 2011b, 2012; BUENO, 2008; PLETSCHE, 2010; LAPLANE, CAIADO, 2012; SOUZA, 2013; dentre outros) que tiveram esse esforço, gerando contribuições importantes e fecundas nessa área.

Ensejamos, nesse estudo, compreender as concepções acerca da deficiência e do desenvolvimento da pessoa com deficiência que foram produzidas no processo histórico, no Brasil, e que impactam a formulação das leis, afetam as condições educacionais. Para isso, trabalhamos com as contribuições de três autores – Pessotti (1984), Jannuzzi (1985) e Mazzotta (1987) – que marcaram os movimentos das ideias nesse campo de estudo no Brasil, a partir da década de 80.

Esse exercício também nos levou à leitura de documentos legislativos nacionais e internacionais, a pesquisas que abordam a educação na relação com a história, com a política, com o sistema econômico. Ao nos depararmos com a imensidão das produções (legais, científicas) e das questões que as permeiam, baseamo-nos em alguns princípios e argumentos produzidos por Vigotski (1997) no processo de elaboração conceitual da compensação para orientar as leituras e circunscrever o foco das discussões. São eles:

1. A educação como fonte do desenvolvimento da criança (com deficiência) e como responsabilidade/compromisso do meio social;

2. O ensino da pessoa com deficiência não como ensino especial, mas como parte do trabalho educativo comum;

3. A não diferença no enfoque educativo de uma criança com deficiência e de uma criança normal, e, tampouco na organização psicológica de sua personalidade; as leis gerais do desenvolvimento são as mesmas. Em suma, o nosso olhar será orientado a essas questões que dizem respeito às concepções de desenvolvimento e de educação.

Ao lermos sobre a história da educação da pessoa com deficiência no Brasil (JANNUZZI, 1985, 2004, 2006, KASSAR, 2011a, 2011b, 2012), destacamos aqui alguns aspectos que merecem ser lembrados como ponto de partida para a nossa discussão: 1. A importância de considerarmos essa história como parte integrante da História da Educação no país e de não esquecermos as marcas da colonização que a atravessam; 2. O fato de que a educação tornou-se foco de atenção na história brasileira quando dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade; 3. A importância de atentarmos para a situação de restrição à educação, decorrente da organização política e econômica do país, que se mostra em muitas e diversas nuances, desde o Brasil Colônia até os dias atuais; 4. As marcas filantrópicas e assistencialistas que se evidenciam nos serviços oferecidos e nas formas de atendimento às pessoas com deficiência.

Até os anos de 1960 o atendimento educacional das pessoas com deficiência se concentrou em instituições especializadas e privadas (JANNUZZI, 2006). Segundo Jannuzzi (2004,2006) e Jannuzzi e Caiado (2013) o quadro geral da educação dessas pessoas vai se fazendo a partir de uma rede paralela ao sistema geral de ensino e é marcada pelas ambiguidades na abordagem de atuação, ora considerando como tema médico, moral e filantrópico (socorro, auxílio, caridade), ora mais educativo.

Em termos de discursos legais, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser regulamentado pelas disposições da LDBEN n.4.024/61, na forma de dois artigos. Um importante passo dado no processo histórico. Pelo Art. 88 institui-se que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. O Art. 89 assegura as relações entre o poder público, instituições privadas e o ensino regular, isto é, delega às instituições privadas a possibilidade de boa parte do atendimento por meio do apoio financeiro, principalmente aos alunos com deficiências avaliadas como mais severas (KASSAR, ARRUDA, BENATI, 2007). Nota-se, portanto, que o Estado reconhece e contempla a educação dessas pessoas, entretanto divide suas responsabilidades com o setor privado, se

isentando diante dos casos mais graves de deficiências, em que investimentos em serviços e atendimentos mais amplos são necessários.

O atendimento nas escolas regulares vai, assim, acontecendo através da matrícula em classes especiais, organizada de modo homogêneo por meio de testes de inteligência, tendo a disponibilidade de professores especializados, com um trabalho intensamente impactado pela vertente médico-pedagógica e psicopedagógica (JANNUZZI, 2006); uma educação orientada pela normalização como meio para a integração aos padrões sociais em vigência. Também para jovens com deficiência eram oferecidas oficinas pedagógicas vinculadas à instituição especializada que visava a formação de mão de obra, com foco no trabalho prático, pois concebia-se a impossibilidade de trabalho intelectual. Segundo Jannuzzi (2004, 2006), usava-se a expressão “ensino emendativo” para se referir à educação da pessoa com deficiência; de emendare (latim) que significa “corrigir a falta”, “tirar o defeito”. A visão de deficiência como um problema de não-adequação à sociedade regia os investimentos nos serviços e nas propostas de ensino. O trabalho educacional realizado teve como propósito suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais, pois havia uma preocupação com a autonomia do aluno para o rendimento social e desenvolvimento econômico do país, num contexto de aumento da urbanização e incremento à industrialização. Estava em circulação a Teoria do Capital Humano, marcada por vincular de modo explícito a educação ao desenvolvimento econômico do país. Ou seja, o mercado passa a ser o objetivo último da educação, cabendo à escola produzir recursos humanos para desenvolver o setor produtivo. Exige-se que se eduquem os deficientes para que participem das atividades produtivas e, com isso, os familiares e cuidadores também são liberados para o mercado de trabalho (JANNUZZI, 2004).

No ano de 1971, aprova-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692 que reformou o ensino de 1º e 2º. Grau, na qual se define que o aluno que apresenta deficiência e que se encontra em atraso considerável à idade regular de matrícula deve receber um “tratamento especial” de acordo com as normas determinadas pelos Conselhos de Educação. Dessa forma, ao mesmo tempo em que a educação especial passa a virar política pública, decai a responsabilidade do Estado, sendo os Conselhos de Educação responsáveis por definir normas para o atendimento; e marca-se explicitamente na lei, pela primeira vez, o caráter especial (cujo enfoque está na manifestação orgânica da deficiência,

pautando-se nos princípios de reabilitação, correção da deficiência e assistência à vida) do trabalho educacional a ser oferecido a esse alunado.

Nos anos de 1980, o contexto histórico brasileiro se configura por uma lenta e complexa abertura do regime militar presente desde 1964. Um complexo cenário de transição de um regime autoritário/ditatorial para uma proposta de maior participação política condizente com um processo democrático. Segundo Frigotto (2005), “as contradições internas da ditadura e as lutas pela redemocratização protagonizaram uma longa travessia que marca a década de 80” (FRIGOTTO, 2005, p.229).

Nesse momento acontece a promulgação da “Lei da Anistia”, estabelecendo a absolvição aos exilados no período da repressão política; deu-se o movimento civil “Diretas Já”, que instituiu as eleições diretas; e iniciam-se os debates constituintes que alimentavam o otimismo de transformações em todos os âmbitos da sociedade, inclusive na área da educação.

Uma questão que destacamos como sendo digna de nota é a crescente organização dos educadores, que se inicia em meados da década de 70 e se intensifica nos anos 80, com críticas opositivas que se instauraram diante da situação educacional configurada a partir das reformas estabelecidas pela ditadura militar. Conforme analisa Frigotto (2005),

(...) o fruto contraditório por excelência da ditadura foi a criação de um amplo sistema de pós-graduação em todas as áreas de ensino superior. (...) o sistema ampliou o quadro de intelectuais no país, que vieram a desenvolver grande massa crítica em torno dos problemas brasileiros (FRIGOTTO, 2005, p.230).

Associações representativas foram criadas, tais como: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), 1977; Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), 1978; Associação Nacional de Educação (ANDE), 1979. Entidades essas que se reuniam para organizar um ciclo de Conferências Brasileiras de Educação, sendo que a primeira aconteceu em 1980 e a última em 1991. Os principais motivos das organizações dos educadores são caracterizados pela preocupação com o significado social e político da educação, da qual se deriva a busca de uma educação pública, laica, gratuita, democrática e de qualidade social, como direito de todos e dever do Estado (SAVIANI, 2011; BOLLMANN, 2010). É neste sentido que os educadores se juntam em produções bibliográficas, divulgação de análises críticas e formulação de propostas.

Assim, nesse momento e movimento histórico brasileiro, de abertura política, três importantes obras a respeito da educação da pessoa com deficiência são gestadas,

publicadas e divulgadas, dando visibilidade às preocupações refletidas nessa época. São elas: “Deficiência mental: da superstição à ciência” (1984), do psicólogo Isaías Pessotti, professor titular do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCAR e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto; “A luta pela educação do deficiente mental no Brasil” (1985) da pedagoga e historiadora Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi, professora associada aposentada da Faculdade de Educação da UNICAMP; “Educação escolar comum ou especial” (1987), do pedagogo Marcos José da Silveira Mazzotta, professor associado aposentado da Faculdade de Educação da USP.

Visto o número reduzido de trabalhos sobre a problemática da educação da pessoa com deficiência, que mostra uma tradição de pesquisa referente a essa temática ainda incipiente no Brasil, essas três obras são revestidas de um caráter de pioneirismo. Esses três escritos se tornam um marco pela situação de produção em que são produzidos e pelo o que ainda nos mobilizam a pensar sobre as condições de educação recebidas hoje pelas crianças com deficiências no âmbito da escola regular.

Isaías Pessotti, psicólogo de formação, no final da década de 70, mais precisamente no ano de 1978, foi um dos fundadores do primeiro “Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos”. Em uma apresentação que constituiu a abertura do “V Congresso Brasileiro de Educação Especial” e do “VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial”, em 2012, Pessotti narra a trajetória da construção desse Programa, as demandas acadêmicas da sociedade naquele momento de se formar docentes habilitados em formar professores especializados para lidar com a deficiência, o conhecimento disponível pelo grupo de docentes responsáveis, o método comportamental, o não conhecimento de aspectos específicos da deficiência mental e o amparo à faculdade dado pela APAE da cidade, que ensinou algumas estratégias e atividades de ensino específicas para a pessoa com deficiência mental. Frente a isso, Pessotti evidencia a necessidade da época de orientar a pesquisa na direção de encontrar subsídios teórico-metodológicos para fundamentar a proposta do Programa de Pós-Graduação. É essa situação que mobiliza e conduz o autor, com todo o seu comprometimento, na escrita de seu livro.

Pessotti (1984) descreve minuciosamente as principais ideias e personagens, desde a Antiguidade Clássica, que têm gerado teorias e interpretações da deficiência mental. Evidencia que a concepção de deficiência que circulava nesse período é a de uma pessoa desprovida de alma, sub-humana, o que legitimava a sua eliminação e abandono. Percorre a

Idade Média, passando pelo período de difusão do cristianismo na Europa, em que o deficiente ganha alma, mas não ganha virtudes. Com isso, ao mesmo tempo em que são acolhidos caritativamente em conventos e igrejas, são culpabilizados pela própria deficiência, sendo submetidos a castigos e confinamentos. O autor mostra como a deficiência, que até então era tida como problema teológico e moral, no século XVI, passa a ser problema médico. Pela postura organicista, o cérebro torna-se a sede da enfermidade que consiste na ausência de julgamento, inteligência, imaginação, memória. A educação da pessoa com deficiência, timidamente, vai recebendo atenção dos médicos. É a experiência do jovem médico Jean Itard (1775-1838)<sup>9</sup> com o trabalho educativo com Victor, o menino selvagem encontrado nas florestas de La Caune, sul da França, marcado pelo entusiasmo e a crença de um médico na educação de um caso visto pela impossibilidade educacional, que é destacado por Pessotti (1984) como um grande ganho para o delineamento de uma educação especial de deficientes mentais. O médico Seguin (1812-1880) e a médica e educadora italiana Montessori (1870-1952) que expandem e sistematizam princípios e metodologia de um ensino especial a partir da obra de Itard, também são ressaltados pelo autor.

Assim, as ideias de Itard, Seguin e Montessori são recebidas por Pessotti (1984) como saltos e inovações da pedagogia e de uma didática especial para a deficiência que, segundo ele, precisava ser ajustada às motivações e às limitações orgânicas e intelectuais do aluno – peculiaridade do aluno com deficiência mental –, respeitando o seu ritmo de desenvolvimento. O objetivo da educação especial, segundo esse autor, seria “compensar as deficiências sensoriais, devido à carência de estimulação oportuna, através de intensa carga de estimulações exteroceptivas e interoceptivas” (PESSOTTI, 1984, p.46, grifo nosso). Embora essa discussão não seja adensada pelo autor, vemos que a ideia de compensação é mobilizada por ele quando aborda a experiência de Itard e é entendida como o resultado de um trabalho de estimulação sensitiva e fisiológica.

Conforme discutimos nos capítulos anteriores e como aparece na obra de Pessotti (1984), historicamente, a compensação está diretamente relacionada à deficiência ou, ainda, ao modo de conceber a deficiência, entendida ora como problema moral e teológico, ora como problema médico. Pessotti (1984), no esforço de discutir sobre o problema da deficiência no campo da educação, menciona a ideia de compensação que tende a sustentar

---

<sup>9</sup> Aluno de Condillac (1715-1780) que desenvolveu a ideia de que a vida mental funciona a partir das sensações, da percepção e depende das operações dos sentidos.

um ensino especial, o qual toma como ponto de partida as limitações orgânicas e intelectuais e privilegia o trabalho de estimulação. O sentido que persiste do termo compensação é o de correção do defeito e de normalização.

Em síntese, voltar ao passado para deter-se à evolução ulterior do conceito de deficiência mental, se ancorar nele e destacar autores e ideias fecundas para sua época foi um gesto de Pessotti (1984) que configurou um instrumento oportuno para a formação de jovens educadores de crianças com deficiência mental na década de 80; forneceu elementos para circunscrever uma prática pedagógica da educação especial, já que se tratava de alimentar um Programa de Especialização em Educação Especial.

Um ano depois da publicação do livro de Pessotti, no ano de 1985, temos a obra de Jannuzzi, a qual nos coloca à disposição elementos para o entendimento da luta que constituiu a história da educação da pessoa com deficiência mental no Brasil, no período de 1874 a 1935. Vemos assim, dois autores preocupados com a história na mesma conjuntura histórica dos anos 80; um resgate dos eventos e acontecimentos históricos sobre o lugar ocupado pela pessoa com deficiência mental na sociedade para situar e subsidiar problemas emergentes; iniciativas que podem ser lidas como um início da reconstrução da memória, que coaduna como um alicerce para a derivação de novas preocupações e a expansão de estudos posteriores.

A inter-relação entre a sociedade e a educação da pessoa com deficiência mental, ao longo da história brasileira, é o enfoque central do trabalho de Jannuzzi (1985). É a partir dessa direção que a autora narra: a situação da pessoa com deficiência quando privada dos direitos civis e políticos; o silêncio sobre as pessoas com deficiências até o término do Império, a ponto de não se encontrar quem eram os educandos abrigados nos estabelecimentos, e eram, justamente, os mais comprometidos, aqueles que se distinguiam, se distanciavam, incomodando pela conduta altamente divergente; o despertar dos médicos para o campo educacional à medida que criaram classes anexas a hospitais psiquiátricos; a configuração da vertente médica-pedagógica, que pelo serviço de higiene escolar e educação sanitária selecionavam as crianças pelo critério de anormalidade/desajustamento social e organizavam as classes de deficientes mentais (ênfase na educação sensorial, ginástica respiratória, trabalhos manuais, hábitos de higiene, treino de palavras); o momento em que a educação dos deficientes desloca-se do médico para o psicólogo, a configuração da vertente psicopedagógica com ênfase na Psicologia Experimental fundamentada na escala métrica de inteligência de Binet (1857-1911) e Simon (1872-1961),

em que os anormais eram selecionados a partir do que era considerado como o nível normal de inteligência, dentro dos critérios de rendimento escolar, passando a ser a escola o local onde as deficiências se manifestariam. Esses acontecimentos, usando as palavras da própria autora “colocam de forma dramática o que vai se estabelecendo na educação do deficiente: segregação versus integração na prática social mais ampla” (JANNUZZI, 1985, p.35).

O olhar sensível com o qual vê a história possibilita Jannuzzi (1985) estudar as teorias e práticas pedagógicas procurando perceber até que ponto elas (re)produzem a sociedade e, ao mesmo tempo, ajudam a viabilizar a vida das crianças com deficiência mental. Elucida sim os limites do tempo histórico e as amarras do momento de atuação pedagógica sem deixar de enxergar como a sociedade vai se sensibilizando em termos da educação desses indivíduos.

O próprio conceito de deficiência pautado na anormalidade (caráter especial, incapacidade de receber educação, indisciplina, imoralidade, menos favorecido intelectualmente, necessidade de correção da imperfeição) é colocado como questão pela autora. Conceito esse que é formulado a partir do modelo de normalidade, correspondendo não a algo naturalmente dado, mas às contingências e expectativas de determinado momento social. “Expectativas enraizadas em padrões escolares que correspondiam mais à manutenção da situação, da não-desestabilização da ordem vigente” (JANNUZZI, 1985, p.99). Assim, afirma que a escola acentua a hegemonia da camada dominante, a ordem estabelecida e, pela corrente da contradição, analisa que a boa escola pode fazer extrapolar esses interesses.

Se Pessotti e Jannuzzi tomam a história como lugar possível de dar visibilidade às novas situações que se colocam, Mazzotta (1987) parte da sua experiência como professor primário com especialização no ensino de deficientes mentais e como Diretor do Serviço de Educação Especial da Divisão de Supervisão da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretária da Educação do Estado de São Paulo.

O autor questiona a formação (inclusive que recebeu) marcadamente clínica do professor especializado para atender o modo como estava organizado o ensino do aluno com deficiência mental, o ensino especial. A sua preocupação é como pensar no trabalho de educação escolar voltado para o desenvolvimento do aluno e não para a atuação paramédica objetivando o tratamento, a cura, a recuperação; como transformar o trabalho assistencial em trabalho de ensino.

Ao notar e contestar uma indefinição da estrutura de atendimento que se pretendia proporcionar, tornando imprecisa a sua operacionalização, Mazzotta (1987), diante do aumento da tendência em integrar, o mais possível, os alunos com deficiência no processo comum de ensino, vê a importância e a conveniência de se definir uma “organização curricular especial” orientada para a educação de alunos classificados como “deficientes mentais educáveis” (público definido para frequentar as classes especiais da escola regular, sendo que os “deficientes mentais não educáveis” eram atendidos na instituição especializada). O que determina a necessidade de “serviços educacionais especiais” são as “características peculiares dos alunos” classificados como “deficientes mentais educáveis” e, também, as condições de organização da escola.

Quais são as “características da criança deficiente mental educável” e o que ensinar a ela nas classes especiais; em outros termos, qual é o aspecto específico da educação especial, é a questão que perpassa esse estudo de Mazzotta (1987). É em busca de um “currículo especial” que ampare o “tratamento especial”, prescrito na lei (LDBEN 1971), que o autor orienta suas ações. Desta forma, discorre sobre as características típicas das “crianças deficientes mentais educáveis” por meio da literatura (nacional e, na grande maioria, internacional) da época, que pontuava: “dificuldades para discernir certo e errado”, “dificuldades em reconhecer limites”, “pequena faixa de interesse”, “lentidão de reação”, “falta de concentração”, “imaginação limitada”, “uso limitado de conceitos”; e considera como principal característica o “desenvolvimento intelectual retardado”, o “ritmo mais lento de desenvolvimento em comparação com os alunos normais” (impacto das ideias do psicólogo Binet), acompanhado de “dificuldade de adaptação às exigências da sociedade”. A partir daí, Mazzotta (1987) mostra que a realidade escolar tem que se “adequar” a esse atraso para então ser possível o aluno se “adaptar” a essa realidade. Como aspectos básicos do currículo especial, é definido, portanto: formação de hábitos de cuidados pessoais, treinamento sensorial, desenvolvimento da percepção, esquema corporal, habilidades de socialização e ajustamento social, trabalhos práticos.

Três obras, três autores, com diferentes trajetórias e que trazem preocupações comuns, mas com diferentes matizes. A escola, na visão de Pessotti (1984) e Mazzotta (1987) deve ser reorganizada, mas tem que ser reorganizada em função da deficiência, através de propostas de um ensino especial. Com isso, é interessante notar o caráter especial que vai se atribuindo à educação da pessoa com deficiência mental. Sendo que, para Mazzotta (1987) e Pessotti (1984) o ensino especial está direcionado para atender à

peculiaridade/especificidade que tem a criança deficiente em comparação à criança tida como normal – o atraso mental, o ritmo mais lento do desenvolvimento, a limitação orgânica; essa posição vai sustentando as práticas educativas com esse alunado. Neste sentido, para Pessotti (1984) e para Mazzotta (1987) a educação escolar deveria colocar o aluno deficiente mental em funcionamento adequado para a adaptação em sociedade (objetivo educacional prescrito na LDBEN/61). O pressuposto que sustenta essa posição é o desajustamento do deficiente à sociedade e a necessidade da escola ajustá-lo/adaptá-lo. Contudo, Jannuzzi (1985), ao analisar a anormalidade construída a partir de uma norma social, em que o discurso da normalidade (necessidade de correção da imperfeição) integra segregando o deficiente dos bens culturais, defende que a sociedade como um todo tem que se transformar para garantir condições de vida dignas para todos.

Vistas as diferenças que marcam as posições dos autores, orientamo-nos para o que eles trazem como ponto em comum. O aspecto semelhante nas posições de Pessotti (1984), Jannuzzi (1985) e Mazzotta (1987) é a apurada percepção em trazer o problema da deficiência cada vez mais para o campo educacional. O esforço desses estudiosos se orientava no sentido de deslocar a deficiência, que na história da sociedade e do conhecimento foi se constituindo como um problema médico, para o campo da educação.

Outro ponto em que os autores se encontram é que quando ainda se falava em integração, já vemos as suas inquietações em relação à necessidade de mudança da organização da escola para receber esses alunos. A argumentação é sobre a necessidade de criar outras condições de atendimento educacional. Não cabe somente ao aluno se adaptar, a escola também precisa ser reorganizada para acolhê-los.

Essa posição, mais tarde, na década de 90, com a difusão da Declaração de Salamanca no Brasil será denominada como inclusão em oposição ao discurso de integração, que ficou definido como: o deficiente que precisa ser apto para se integrar à escola e à sociedade. Contudo, podemos dizer, pela história, que no Brasil, já havia movimentos com a proposta de mudança das condições de atendimento educacional. Além de notarmos esse movimento nas preocupações de Pessotti (1984), Jannuzzi (1985) e Mazzotta (1987), Jannuzzi (2004) conta-nos da experiência da Fundação Catarinense de Educação Especial, instituição da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, em 1988. Essa instituição que reunia deficientes em regime segregado passou a colocá-los no sistema regular de ensino e, juntamente com essa ação, houve um trabalho de conscientização das famílias e da comunidade pelos meios de comunicação de massa;

planejou-se a implantação de serviços necessários complementares na educação regular, providenciaram-se salas de recursos, salas de apoio pedagógico para esse atendimento, a fim de garantir-lhes a permanência; previu-se a formação de recursos humanos. Apesar dos insucessos dessa tentativa localizada (deficientes mentais não tiveram benefícios, os deficientes físicos ficaram à margem do atendimento, sendo que os mais beneficiados foram os deficientes sensoriais nas salas de recursos), vemos iniciativas de modificar a escola. Vale destacar que, conforme apontado por Saviani (2011), Santa Catarina, mesmo sem a conquista de um governo de oposição ao regime militar, se organizou para a concretização de um Congresso Estadual que permeou todas as instâncias político-administrativas da educação catarinense, sendo um dos Estados brasileiros que ensaiou medidas de política educacional de interesse popular.

Sobre essa questão ainda é importante destacar a seguinte ocorrência abordada por Bueno (2008), que mostra como a legislação internacional vai sendo apropriada no Brasil, a partir de seus movimentos e conjuntura histórica. O autor argumenta que houve modificações significativas entre a primeira tradução da Declaração de Salamanca para o português impressa e publicada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, do Ministério de Justiça, e a segunda versão eletrônica disponível no site da mesma Coordenadoria/CORDE. Enquanto a primeira versão utiliza o termo “orientação integradora” como dever das escolas comuns, na segunda versão, mais atual, transforma-se na expressão “orientação inclusiva”. A análise de Bueno (2008) em relação a esse fato é que não é um mero problema de tradução, mas uma questão conceitual e política fundamental. A educação inclusiva é apropriada como uma proposta completamente inovadora, buscando romper com o seu próprio passado, inaugurando uma nova etapa na educação brasileira em relação à pessoa com deficiência.

O discurso de inclusão vai, então, se forjando. Em contraposição ao discurso de integração que toma como ponto de partida a deficiência e supõe o ensino especial a fim de corrigir o defeito e ajustar a criança à sociedade, o discurso da inclusão tende a dissolver a deficiência, argumentando sobre as diferenças humanas. Se na integração a ênfase é posta nas especificidades orgânicas, ao falar-se de inclusão o enfoque está no atendimento das necessidades sociais, dentre elas as de socialização e o aprender a conviver com a diferença.

É nesse contexto de discussão que temos a chegada das ideias do russo Vigotski no Brasil. A sua primeira obra disponível no nosso país foi “A formação social da mente”, em

1984 e, mais tarde, em 1988, é publicada a coletânea “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem” (textos escolhidos de Vigotski, Luria e Leontiev). Um primeiro texto do campo da Defectologia chega somente na década de 90, na versão inglês “The Problem of Mental retardation (a tentative working hypothesis)”, pela assinatura da Revista Soviet Psychology. A versão completa da obra Defectologia em espanhol torna-se acessível ao público brasileiro somente no final dos anos 90, mas é de difícil disponibilidade no mercado. Esse conjunto de textos permanece sem tradução no Brasil até o ano de 2011, quando aparecem dois textos traduzidos diretamente do russo para o português: Zoia Prestes traduz o texto “Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil”; Martha Kohl de Oliveira, juntamente com Denise Regina Saler e Priscila Nascimento Marques traduzem o texto “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança normal”. Contudo, a obra completa permanece ainda sem tradução para o Português, inviabilizando, portanto, o acesso ao conhecimento das ideias de Vigotski no que tange à questão da deficiência.

Qual a possível relevância dessa obra na contemporaneidade quase 100 anos após a sua elaboração? Quais são as diferenças entre os modos de conceber a pessoa com deficiência no discurso da integração e educação especial, no discurso da educação inclusiva e na perspectiva histórico-cultural?

Se o discurso da integração e da educação especial foca e frisa a deficiência e, com isso, agudiza a especificidade causada pelo defeito orgânico, reduzindo o potencial de desenvolvimento e propondo um ensino especial que traz marcas do assistencialismo e dos serviços de saúde; o discurso da inclusão escolar traz o conceito de deficiência baseado na ideia de diferença e argumenta que o aluno deve fazer parte de todas as dimensões da vida escolar (deve ser avaliado da mesma forma, deve ficar na sala de aula na mesma condição que todos, por exemplo).

Já as ideias de Vigotski nos mobilizam a não tomar como ponto de partida as especificidades da deficiência/defeito (tendo como horizonte um desenvolvimento menor, o atraso, a impossibilidade) e nem a ignorar as condições orgânicas. A orientação é a concepção de desenvolvimento integral e heterogêneo, a intrínseca articulação da condição orgânica/biológica/histórica/cultural. Neste viés, a condição de deficiência não é impeditiva da ação social e educacional, pelo contrário, a possibilidade de desenvolvimento da pessoa resulta nas formas como a deficiência é concebida e enfrentada na esfera do social; social que é constitutivo do psiquismo humano e que conduz e orienta os rumos de

desenvolvimento. Portanto, o princípio da educação não é focar nas especificidades da deficiência/corriger o defeito, não é tratar das necessidades sociais, mas é o investimento no sentido de promover as possibilidades que podem ser produzidas no domínio do trabalho do homem sobre o homem.

Em termos de registros legais, é importante mencionar que na década de 80 o Congresso Nacional eleito em 1986, investido de poderes constituintes, juntamente com a criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), dá condições da elaboração da Constituição Federal promulgada em 1988, pela qual se instituíram em lei os direitos de todos os cidadãos, sendo a educação e a educação especializada apresentadas como direito social e não como questão de filantropia. A Constituição incorporou vários dispositivos referentes ao direito da pessoa com deficiência, nos âmbitos da educação, trabalho, saúde e assistência, amparando-o em várias dimensões. Segundo Kassar (2011a), a partir de 1988, a política educacional passa a ser uma política pública de caráter universal, gerando efeitos no sistema de ensino.

Conforme colocado por Saviani (2011), em consequência da criação da Constituição é gestado o projeto da Nova LDB, que irá ser aprovado e sancionado no ano de 1996. Na LDBEN n.9394/96, a educação da pessoa com deficiência é abordada a partir de referências de dispositivos mais ligados à educação no sistema e programa escolar, sob a responsabilidade do poder público.

De maneira concomitante à consolidação do sistema de proteção social, estabelecido pela Constituição Federal, temos a disseminação de uma Educação Escolar Inclusiva, que de acordo com Kassar (2011a) pode ser atribuída a três aspectos: experiências de matrículas de crianças com deficiências em salas de aulas comuns em diferentes países; movimento da sociedade civil que se organizam em associação em defesa de seus direitos; acordos internacionais (convenções internacionais são aceitas e ratificadas pelo Brasil). Esse mesmo período é ainda marcado por uma política de universalização de escolaridade do Ensino Fundamental. Isso tudo acontece num momento em que o país passa por um redimensionamento de sua estrutura administrativa, política e econômica, que propõe novas formas de responsabilidades entre Estado e sociedade para seguir rumo às demandas do capitalismo (KASSAR, ARRUDA E BENATTI, 2007). A ideia em cena é que a educação formal deve funcionar seguindo as demandas do mercado que eliminará a ineficiência típica do Estado e estenderá a privatização como valor para a sociedade (LAPLANE, 2004). A universalização do ensino fundamental está relacionada à

necessidade de desenvolvimento de novas competências, habilidades exigidas por um mercado de trabalho competitivo. Esse contexto de interesses globais influencia as políticas educacionais, sobretudo, as políticas sobre a educação das pessoas com deficiências.

Kassar (2012) aponta que com a decisão de implantar um sistema educacional inclusivo, muda-se a perspectiva em relação às formas de atendimento educacional ofertado para a criança com deficiência. Se nas proposições adotadas no início do século XX a percepção de um atendimento ideal deveria ocorrer separadamente ao destinado à população em geral, no enfoque atual os espaços adequados são os espaços comuns. A mesma autora registra que na história recente de atendimento educacional a alunos com deficiências, houve um movimento de fechamento de espaços públicos (classes especiais em escolas estaduais e oficinas pedagógicas) por serem considerados espaços de discriminação e de não sucesso escolar. “A decorrência desse movimento de crítica, nos anos de 1990, não foi uma possível reconfiguração desses espaços públicos, mas seu fechamento” (KASSAR, 2012, p.840). O recuo do poder público é analisado pela autora pela conjugação de três fatores: o incentivo à participação das instituições privadas nas ações sociais; o processo de municipalização do atendimento ao ensino obrigatório; a disseminação do discurso de inclusão escolar e a identificação das matrículas somente em espaços especializados como atitudes discriminatórias.

No âmbito da lei, concepções se pronunciam e marcam o lugar da pessoa com deficiência na própria legislação, no sistema de ensino, na escola, na sociedade. Podemos notar na Resolução CNE/CEB n.2/2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a ampliação do caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado considerando complementar ou suplementar a escolarização e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns. Por meio desse tipo de atendimento, apresenta como objetivo, no art. 3º “promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da educação básica”. O discurso do desenvolvimento das potencialidades do educando – que segundo as análises de Kassar (1998, 2004) refere-se à expectativa de autodesenvolvimento/às potencialidades naturais (biológicas ou socialmente herdadas) – em consonância com o discurso do atendimento das necessidades especiais de educação – que alude que a “necessidade é fruto da limitação da criança e não do conjunto de relações sociais em que a criança vive” (GARCIA, 1998,

p.90) – nos indica que os fundamentos da nossa legislação subjetivam a possibilidade de educação e contribuem com o processo de intensificação da patologização.

Em outros termos, mesmo quando se aborda na lei a questão da “potencialidade”, faz-se de modo a focar na potencialidade individual do aluno. Ou seja, se desempenhos e méritos atribuídos ao indivíduo não são atingidos, confirma-se a deficiência. Separa, assim, a potencialidade do humano das condições concretas de educação e de vida.

Registramos que consideramos importantes os avanços ao longo da história, como a ampliação do aparelho do Estado em relação à educação das pessoas com deficiência, a mudança de lugar das instituições filantrópicas e assistencialistas (suplementares, complementares ou serviço de apoio), a oferta do serviço especializado público, a mudança da legislação brasileira no modo de abordar o atendimento a essa população – da internação em hospitais psiquiátricos aos espaços de ensino comuns. De modo significativo, com imprecisões e ambiguidades, o poder constituído foi assumindo na letra, na jurisdição a educação da pessoa com deficiência. Chamamos a atenção, por exemplo, para a importância dos dois últimos Decretos (n. 7611 e n. 7612) sancionados no ano de 2011, nos quais temos a garantia em Lei da pessoa com deficiência viver sem limites, ensejando atender todas as dimensões da vida da pessoa; da pessoa ter um aprendizado contínuo durante toda a vida; de pertencer ao sistema educacional geral; de ter acesso ao atendimento educacional especializado.

Por outro lado, esses decretos trazem marcas do acordo internacional que o Brasil, como Estado Parte, estabelece com a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (2006), convocado pela ONU. Nesta Convenção embora se alegue que os Estados Partes devem garantir a “não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência” e o “aprendizado ao longo da vida”, prevê a realização dessas garantias por “ajustes razoáveis de acordo com as necessidades individuais”. Por ajustes razoáveis se entende algumas adaptações necessárias que não imponham uma carga desproporcionada e indevida. Uma carga desproporcionada ou indevida para quem? Para o Estado, para o setor econômico, para a escola enquanto instituição, para o aluno que apresenta deficiência? O documento da Convenção, então, deixa um espaço aberto para esquivar a responsabilidade de cada Estado em garantir efetivamente as condições para uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência. Novamente, na proposta de educação inclusiva não se fala em mudanças significativas no sistema de ensino, mas em adaptações/modificações/ajustes que

sejam possíveis de serem feitas; adaptações que não consideram as reais condições de inserção de cada aluno na ambiência escolar.

As políticas seguem, dessa forma, propondo ajustes, programas, “adaptações razoáveis” e não visam à transformação das condições sociais concretas para a oferta e a garantia de um trabalho educacional com qualidade. E, ainda, esses ajustes são voltados para atender as necessidades individuais e não a viabilizar a criação de possibilidades de novas formas de apropriação, de participação e de atuação nas práticas sociais e institucionais, como é possível defendermos a partir dos escritos de Vigotski (1997).

Como afirma Kassar (2012), o avanço da legislação brasileira ainda encontra limites. Nas palavras da autora,

(...) serviços especializados são onerosos e, diante de restrições de investimento, são destinados à população brasileira programas de massa para uma escola com características precárias de funcionamento, onde condições de trabalho que resultem em aprendizado escolar pelos alunos nem sempre estão garantidas, apesar de cotidianos esforços de professores e alunos. Esse aspecto fica evidente na oferta de uma única forma de atendimento aos alunos com deficiência (KASSAR, 2012, p.844-845).

Diante das contribuições históricas, da pertinência da obra dos autores Pessotti (1984), Jannuzzi (1985) e Mazzotta (1987), da polêmica integração e inclusão, da opção de investimento do Governo Federal em uma proposta única que não dá conta de atender as diversas características dos alunos, a questão do desenvolvimento se destaca e recebe relevância no âmbito dessas discussões. Como conceber o desenvolvimento nas condições de lesão orgânica, de deficiência? É desse modo que o conceito de compensação relacionado ao desenvolvimento tangencia as discussões. Conforme as problematizações já realizadas nesse estudo, o princípio que sustenta e que se intensifica no processo de elaboração conceitual da compensação em Vigotski (1997) é o da natureza social do desenvolvimento humano. Isso significa que as vias de desenvolvimento ou de impedimento desse não são determinadas pela condição orgânica, mas são criadas e viabilizadas, tornam-se possíveis nas relações sociais e no processo de apropriação cultural da pessoa. Dessa forma, o que se explicita é a heterogeneidade do desenvolvimento, a variedade de caminhos que podem ser oferecidos, e não a padronização desse processo e a equalização das deficiências.

Orientamo-nos, então, à análise das situações empíricas vividas e registradas em uma escola regular e continuamos a problematizar o conceito de compensação e a concepção de desenvolvimento humano a partir da perspectiva histórico-cultural.

## SEGUNDA PARTE

### O TRABALHO EMPÍRICO NA ESCOLA E POSSIBILIDADES ANALÍTICAS: O CONCEITO DE COMPENSAÇÃO E AS CONDIÇÕES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Essa segunda parte do estudo refere-se à pesquisa empírica na escola e à análise do material registrado.

Primeiramente, cabe aqui responder a seguinte questão: Qual é o lugar da investigação empírica nesse trabalho?

É imprescindível comentar sobre o movimento de (re)elaboração deste projeto de pesquisa. A proposta inicial do projeto submetido ao Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem da Faculdade de Educação da Unicamp, circunscrevia um trabalho conceitual e teórico sobre a compensação na perspectiva histórico-cultural. O ingresso nesse grupo, no entanto, levou à reformulação dessa proposta inicial, pois nesse momento estava se iniciando um projeto coletivo de trabalho, pesquisa e intervenção (“Condições de desenvolvimento humano e práticas contemporâneas: as relações de ensino em foco” – Programa FAPESP Melhoria do Ensino Público) em uma escola pública, solicitado, inclusive, por professores dessa escola. Dentre os eixos de estudo desse projeto coletivo, o presente trabalho passou a fazer parte do eixo “Estudo das condições e práticas de educação inclusiva”, juntamente com mais três trabalhos: O trabalho de investigação da professora responsável pela Educação Especial da escola, Roberta Scian: “A comunicação aumentativa alternativa em questão: um caso de autismo”; o trabalho de iniciação científica da aluna do curso de Pedagogia Cristina Hulshof: “A dinâmica em sala de aula: relações professora/aluno/conhecimento”; o trabalho de doutorado de Flávia Faissal de Souza: “Políticas de Educação Inclusiva: Análise das condições de desenvolvimento do sujeito com deficiência na instituição escolar”.

Participar desse coletivo de trabalho trouxe o empírico para a problematização teórico-conceitual. Deste modo, o presente estudo foi se configurando em duas partes que se inter cruzam e que foram sendo produzidas em uma íntima consonância: a parte das discussões e análises teóricas sobre o conceito de compensação e a concepção de desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural e a parte da problematização empírica, das questões que se colocam com a nossa participação como pesquisadora na escola.

À medida que fazíamos os levantamentos dos textos dos autores contemporâneos que abordavam o conceito de compensação e que realizávamos releituras da obra de Vigotski tentando compreender conceitualmente e teoricamente a compensação, vivenciávamos na escola as situações que se produziam nesse contexto, e levantávamos questões como: O que as crianças com deficiência fazem nessa instituição social? Como o professor, os colegas e demais agentes escolares lidam com esses alunos? Como esses alunos participam nas relações de ensino? Dessa forma, essas questões levantadas com a nossa vivência na escola ajudaram a conduzir a discussão teórica e conceitual, contribuindo para problematizar afirmações teóricas já naturalizadas por nós. Ao mesmo tempo, ao acompanharmos as elaborações de Vigotski sobre a compensação e adensarmos o princípio da natureza social do desenvolvimento humano e a consequente interrelação das funções psicológicas, (re)orientávamos as nossas ações na escola, (trans)formando o nosso olhar e o modo de interpretar as situações vividas.

#### 4. A realização do trabalho de campo na escola

Entrar no espaço escolar. Ser acolhida pelos professores, pelos alunos. Observar, registrar, atuar, ajudar, opinar, trocar, aprender, participar, fazer parte da dinâmica escolar, da sala de aula. Despertar olhares, causar receio, (des)confiança, expectativas, desejos. Afetar e ser afetada. Na condição de pesquisadora que participa da dinâmica escolar, investigamos e, ao mesmo tempo, nos flagramos enquanto atuantes no jogo das relações.

Estar na escola implica compreender as suas contradições e questionar sobre o seu cotidiano, que articula cenários distintos, papéis e lugares diversos, e vai sendo vivido, sentido, produzido e transformado por indivíduos cujas histórias se entrecruzam na dinâmica das relações, que por sua vez reconstitui cada uma dessas histórias.

Esse modo de investigar requer um constante exercício de olhar e de escuta, de procurar entender o ponto de vista do outro, de sentir aquela posição. “É nesse jogo dialógico que o pesquisador constrói uma compreensão da realidade investigada transformando-a e sendo por ela transformado” (FREITAS, 2003, p. 37).

Foi no ano de 2010 que entramos em uma escola pública do ensino fundamental da rede municipal de Campinas/SP, localizada em uma região geográfica periférica da cidade, nas proximidades de área rural e limítrofe com outras cidades, desprovida de muitos recursos de infraestrutura básica. A escola funciona em três turnos: no período matutino

conta com turmas do 1º. ao 5º. anos; no período vespertino funciona com turmas de 5º ao 8º anos; e no período noturno conta com 9º. ano e EJA Profissional (Educação de Jovens e Adultos).

Nesse ano, no total de 918 alunos matriculados nessa escola, 21 deles apresentam deficiência (6 deles frequentam a escola no período da manhã, 13 no período da tarde e 2 no período da noite). Havia somente uma professora de educação especial, contratada em regime de 40 horas/aula semanais para atender todos os alunos com deficiências da escola.

Numa conversa com essa professora, começamos conhecer um pouco os 21 alunos com diagnóstico médico de algum tipo de deficiência (Síndrome de Down, Síndrome de Angelman, Deficiência Física, Deficiência Auditiva, Visão subnormal, Autismo, Hidrocefalia, Deficiência Mental) que faziam parte da escola. Dentre esses, qual acompanhar? Como fazer a escolha? Após essa conversa, com dúvidas, curiosidades e desejos gerados, circulamos pela escola, pelas salas de aulas, dialogamos com os professores, gestores, funcionários, pais e alunos, com o intuito de conhecermos um pouco esse espaço escolar. Eram muitas as possibilidades e as escolhas demandavam o estabelecimento de alguns critérios. Não tínhamos esses critérios a priori, e para estabelecê-los era necessário vivenciar o espaço escolar.

Na vivência desse espaço, três casos chamaram particularmente a nossa atenção, pelas enormes dificuldades que se apresentavam nas formas de a comunidade escolar lidar com eles. Eram dois alunos com Síndrome de Down, Matheus com 8 anos que frequentava o 2º. ano e Guilherme com 10 anos que fazia parte do 4º. ano, e um aluno com Síndrome de Angelman, André com 11 anos, inserido no 5º. ano.

As professoras dessas turmas abriram as portas de suas salas de aulas e viabilizaram a nossa primeira aproximação e, mais, possibilitaram a nossa imersão nas práticas cotidianas escolares.

Neste sentido, estudos da área da Antropologia e da Etnografia, mais especificamente os estudos de Geertz (2008), Ezpeleta e Rockwell (1986), Brandão e Streck (2006) nos inspiraram para pensar nos modos de aproximação, envolvimento e participação no cotidiano escolar a partir de alguns princípios metodológicos: a relação entre pesquisador e pesquisado como condição de pesquisa e a importância da formação de uma relação de confiança; a compreensão da sala de aula em seu contexto de produção; o conhecimento dos processos sociais e educacionais e as relações de estranhamento

possíveis; a metodologia em construção no processo de pesquisa e marcada pela opção teórico-conceitual.

À medida que participávamos do cotidiano das três salas de aulas, envolvíamos-nos com os casos, com as professoras, com as turmas, nos indignávamos com as condições escolares adversas e surpreendíamos com as possibilidades dos alunos e com o potencial pedagógico. A convocação recíproca (alunos, professoras e pesquisadora), as hesitações compartilhadas entre as professoras e a pesquisadora e a criação de um vínculo de confiança foram possibilitando fazermos parte cada vez mais da dinâmica interativa das aulas. Se, inicialmente, ao entrarmos nas salas ocupamos uma posição muito mais de observador que registra, posteriormente, essa posição foi se modificando. Assumimos o papel de pesquisador participante (EZPELETA, ROCKWELL, 1986).

Diante desse envolvimento com o trabalho empírico, vivenciamos a tensão criada pela dificuldade de escolher seguir com apenas um dos casos. Cada caso abria um leque de possibilidades de problematizações e análises. No decorrer da pesquisa de campo sistemática, que teve a duração de um ano letivo, decidimos acompanhar esses três alunos nas diferentes turmas.

O trabalho empírico foi árduo e intenso. Durante o ano de 2010, estávamos na escola cerca de três vezes por semana, no período da manhã. Além da participação nas três turmas do ensino fundamental, frequentamos sistematicamente as reuniões gerais semanais do grupo de pesquisa (nas quais os professores-pesquisadores do projeto maior faziam parte, como por exemplo, a professora de educação especial da escola) e as reuniões mensais do grupo de educação inclusiva. Questões teóricas ressoavam nesses encontros cujo objetivo era discutir os relatos e registros do cotidiano escolar. Foram muitos os exercícios analíticos que realizávamos em conjunto com a equipe de pesquisa em relação às situações envolvendo André, Guilherme e Matheus. Foram muitas as discussões sobre as condições de educação inclusiva e as questões de desenvolvimento humano.

No ano de 2011 e 2012, seguimos participando das reuniões gerais do grupo de pesquisa e das reuniões específicas de educação inclusiva e, devido às demandas da escola e da relação de envolvimento que produzimos no processo de pesquisa de campo, continuamos acompanhando os alunos André e Guilherme, mas de forma distanciada, com visitas esporádicas e, muitas vezes, pelos relatos das professoras, dentre elas, a professora de educação especial Carolina, efetivada na escola no ano de 2011. Pudemos acompanhar Guilherme no 5º. ano em 2011, com a professora Cíntia e no 6º. ano. acompanhamos e

discutimos algumas situações vivenciadas pela professora Daniela<sup>10</sup>, de Língua Portuguesa, que ministrou aulas para a turma em que André se encontrava, no 6º. ano em 2011 e no 7º. ano em 2012.

#### 4.1. Procedimentos de registro adotados

Durante o acompanhamento dos alunos nas salas de aula no ano de 2010, foram realizados registros escritos em diário de campo e registros semanais em vídeogravação. Esses tipos de registro também foram feitos esporadicamente nos anos de 2011 e 2012. Consideramos que esses dois instrumentos viabilizam diferentes formas de documentar e analisar os gestos produzidos nas situações vividas.

O registro escrito em diário de campo. Registrar como um trabalho de escrita, ação materializada na escritura do vivido, recordar e esquecer, reencontrar os outros, selecionar fragmentos, (re)significar a própria prática de pesquisa. Envolve uma técnica de transcrever, narrar, comentar, sistematizar.

Vale notar que no andamento da pesquisa de campo, o modo de registrar a situação no momento em que estava dentro da sala de aula foi sendo redimensionado. Inicialmente entramos na sala e anotávamos intensamente todos os acontecimentos, no entanto esse modo fez com que deixássemos de experimentar mais de perto aquela dinâmica. Posteriormente, no momento em que começamos a compartilhar o calor dos acontecimentos quase nos perdíamos dos registros. Uma estratégia usada para tentar dar conta de participar mais de perto e de não deixar de registrar foi fazer notas de campos, quer dizer anotar breves apontamentos daquilo que chamava nossa atenção no momento da situação, de modo que facilitava o recordar de algumas falas e ações quando reconstituía o evento vivido. Notas essas marcadas pelo cotidiano, pela dinâmica na aula e pela perspectiva teórica que orienta o olhar. Como pudemos observar ao mudar o modo de estar na sala de aula, um modo diferente do que havia experienciado anteriormente – não só observar, mas também atuar –, muda a forma de registrar e isso transforma as condições da própria pesquisa. Novos desafios são postos.

O registro mais sistematizado acontecia no mesmo momento em que deixávamos a escola. Minutos depois, iniciávamos o exercício de lembrar os fatos marcantes, lutando

---

<sup>10</sup> A professora Daniela ingressa no ano de 2010 no Doutorado na faculdade de Educação, no Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, no qual se situa a presente pesquisa.

contra o tempo para não perder a energia daquela ambiência. Iniciávamos a partir das primeiras percepções, impressões construídas e dos breves apontamentos descritos no momento em campo, procurando rememora-los do início ao final das aulas. Juntamente com os relatos das observações e impressões, buscávamos descrever as falas - repetir palavras e esquecer-se de algumas, trocar outras, orquestrando as vozes.

Vale destacar que o registro em diário de campo foi um exercício de reelaboração constante. Sempre que retomado e relido, íamos acrescentando alguns eventos que eram recordados, olhávamos para outros, para os quais não havíamos orientado nossa atenção inicialmente e isso acontecia ao mesmo tempo em que tentávamos aprofundar a teoria estudada. A reflexão teórica ajudava a lembrar de uma cena e atribuir um potencial a ela que antes não tinha, a ponto de não ser registrada.

Uma observação importante é que os diários de campo foram essenciais para registrar falas e situações que só aconteciam quando a câmera era desligada. Por mais que esse instrumento já estivesse naturalizado na sala de aula, ainda produzia impactos nos modos de relatar e (inter)agir dos alunos e, de forma ainda mais intensa, das professoras, pois esse instrumento media as relações.

O registro imagético em vídeo-gravação e a trabalhosa atividade de transcrição. O que significa entrar com a câmera no interior da sala de aula? O impacto que causou nos alunos, nos professores. A curiosidade, a timidez, o fugir da câmera. O filmar e ser filmado. As caretas, risadas, brincadeiras, rostos baixos, os (não) dizeres. Modos de enfrentar esse instrumento. O “acostumar” com a câmera na sala de aula, o “naturalizar” esse instrumento na dinâmica de aula. É possível?

O olhar dos alunos por detrás das lentes. Olhar atento, curioso, instigante, aprendendo a ligar, desligar, dar zoom, focar, manusear o equipamento. Filmar os sapatos, o cabelo da professora, a professora escrevendo na lousa, os materiais escolares dos colegas, os mesmos fazendo lição, a formiga no pátio da escola, os livros na sala, na biblioteca, os jogos que jogava e registrava simultaneamente. Modos de descobrir esse equipamento.

O nosso olhar de pesquisador por detrás da câmera. As pausas e retomadas, os focos, aproximações, direcionamento, posicionamento da câmera. O modo de conduzir a câmera registrando a própria percepção. Modo singular de construir um registro da ação, um conjunto de ações que provoca um discurso de imagens, realizado, falado por um indivíduo que ocupa a posição de pesquisador e que tem um determinado objeto de

investigação, uma problemática, uma perspectiva teórica, valores e um contexto histórico e social. Uma imagem construída no momento da filmagem, orientada para uma determinada perspectiva e que revela leituras possíveis. A intencionalidade detrás das lentes. Um olhar orientado que busca e espera que algo aconteça, anseia por uma possibilidade de se surpreender com os acontecimentos. Desta forma, filmar não consiste meramente em captar um fenômeno, mas construir e (trans)formar imagens, registrar eventos únicos a partir de um olhar orientado pelo lugar ocupado nas relações.

Através do registro imagético é possível perceber aspectos que são invisíveis durante o encontro entre pessoas. Isto é, abre possibilidades do pesquisador ver de um outro modo os eventos e os indivíduos, de modo a compreendê-los. Logo, as filmagens não foram vistas somente depois do afastamento do campo de pesquisa. A opção adotada foi de estar assistindo os vídeos, observando mais detidamente as situações no decorrer da atuação empírica, de modo a ir pensando em como estar no campo; um movimento que possibilitou o redimensionando a própria prática de pesquisa, momentos de flagrar-se como pesquisadora, de repensar os pressupostos teóricos.

Na forma de registro videogravado, as palavras e os gestos, capturados, perduram na reprise e no repasse da fita. A fugaz sucessão de momentos vívidos, de imagens instantâneas, ganha nova materialidade e lugar de fixidez. Cristalizam-se na mobilidade. Nessa forma de registro, certos modos específicos de lembrar tornam-se possíveis. Modos que mudam as formas de olhar, de analisar, de ler, de transcrever, de interpretar. No trabalho de olhar, a intenção de perscrutar as filigranas dos movimentos, de estudar a coreografia além do cenário. No trabalho de ouvir, a busca para captar e distinguir barulhos burburinhos e vozes, ditos e não ditos, silêncios. O retorno interminável da fita. Trabalho de (re)significar. O que não tinha realce se destaca. O detalhe vira tema. O que está entranhado na rotina pode tornar-se acontecimento (SMOLKA, 1997, p.106-107).

Argumentamos que o procedimento constituído pela ação de anotar/descrever/explicar/interpretar/comentar, registrar imagens e (re)produzir vídeos, ação essa mediada pelos instrumentos técnicos e semióticos adotados nessa pesquisa - caderno de campo, câmera - subsidia inúmeros exercícios analíticos, estendendo possibilidades de uma análise detalhada e da emergência de novos processos.

É importante dizer que, ao todo, 55 dias letivos foram registrados em diário de campo e 29 dias letivos foram registrados em videogravação, configurando, assim, um banco de registro do material empírico bastante extenso.

#### 4.2. A construção dos dados de pesquisa

Partimos do pressuposto de que o dado de pesquisa não é o material empírico bruto coletado que diz por si próprio, e sim é esse material interpretado e lapidado por uma fundamentação teórica (AMORIM, 2001); olhar teórico que afeta desde o momento da ação de registrar. Desta forma, intervir, pesquisar, registrar, dialogar com os autores e questionar os conceitos, adensar os argumentos, realizar constantes ensaios analíticos (individual e no grupo de pesquisa), são movimentos que se inter cruzam e que fizeram parte da experiência empírica, e isso retomado, sistematizado e organizado pode se transformar em dado. Neste sentido, o recorte se entretetece com o objeto de análise e o registro torna-se documento, lugar de objetivação<sup>11</sup>.

Ao adotar essas premissas, o nosso trabalho de investigação, conceituação e teorização é feito na dinâmica das relações, nas constantes retomadas e ponderações. É a realização da pesquisa “por um fio”, num desdobrar-se contínuo de questões e elaborações que vão emergindo no dia-a-dia. Esse modo de fazer pesquisa é consistente com a ideia de que os conceitos são elaborados e se (trans)formam, nos níveis individuais e sociais, a partir da concretude do momento histórico da vida (SMOLKA, 2012).

Imersa na imensidão do material empírico registrado, diante das constantes releituras e discussões sobre o conceito de compensação e dos muitos exercícios analíticos das situações envolvendo Guilherme, Matheus e André, um desses casos, em particular, se evidencia nesse trabalho.

Trata-se do aluno André.

- Nasceu em 1999 e no ano de 2010 se encontrava com 11 anos de idade. Apresenta deficiência múltipla por seqüela de Síndrome de Angelman. André não fala e realiza poucos movimentos voluntários de membros superiores e inferiores. É usuário de cadeira de roda acolchoada nas laterais com colete peitoral e uma mesa acoplada. Não tem autonomia para realizar atividades de necessidades básicas. Faz uso de dosagens altas de medicamentos para tratamento de episódios convulsivos. Durante duas vezes, no período contra-turno da escola frequentava serviços de saúde para ter atendimentos específicos

---

Esse modo de conceber a pesquisa como construção, como trabalho de conceituação, de interpretação, tem sido amplamente discutido pelos mais diversos autores em vários campos de conhecimento, mais particularmente no âmbito das Ciências Humanas (Vigotski, Bourdieu, Geertz, Amorim, Freitas, dentre muitos outros), e encontra dentre suas raízes a noção de concreto pensado, proposta por Marx (2008).

como Fonoaudiologia e Fisioterapia. Estava inserido nesses serviços desde o primeiro ano de vida. No ano de 2010 também participava de serviços de Equoterapia. Frequentava a mesma escola regular desde 2006. Na trajetória escolar do aluno, a promoção deu-se pelo critério idade-série. No ano de 2009, André foi retido no 5º. ano, pois a equipe pedagógica da escola tinha receio de como seria a inserção desse aluno na segunda etapa do ensino fundamental, que não conta com um professor referência que pudesse cuidar do mesmo. Deste modo, no ano de 2010, André estava frequentando uma turma com vinte e oito alunos, sendo que duas alunas não estavam alfabetizadas. A professora, Bete, antes de cursar o nível superior, trabalhou em uma creche como recreacionista. Conforme ela conta, essa experiência fez com que se interessasse em se aperfeiçoar para continuar atuando com crianças. Inicialmente, fez um curso preparatório para atuar como professora. Entrou como professora em uma escola no ano de 2005 e, no ano seguinte, inicia um curso de Pedagogia. Em 2010, conclui a graduação e passa a integrar o quadro docente dessa escola no município de Campinas.

A escolha do caso do André como único a ser analisado nesse trabalho faz parte da construção dos dados. Não foi um recorte empírico feito à priori. Não tínhamos como prever, desde o início do trabalho de campo, qual seria o caso que agudizaria as discussões sobre o conceito de compensação e as questões de desenvolvimento humano.

Diante disso, compreendemos que a pesquisa se (re)desenha na dinâmica do seu acontecimento. Objeto e método vão se (re)configurando e (re)construindo no percurso (VIGOTSKI, 1996). A nossa opção por André aconteceu no percurso de elaboração do trabalho teórico e do trabalho empírico; da tensão teoria-empíria. Foi preciso acompanhar, vivenciar, se envolver, conhecer e tatear análises sobre a história de Matheus no 2º. ano, de Guilherme no 4º, no 5º. e no 6º. anos. E, também, foi necessário abrir mão desses casos e viver o drama dessa decisão.

Consideramos, portanto, que a construção dos dados para análise está, absolutamente, relacionada com o processo de desenvolvimento da pesquisa. Construir dados não é um trabalho tranquilo, pelo contrário, é um trabalho denso, tenso e difícil, que implica fazer escolhas, selecionar o que se vai realçar, privilegiar determinados aspectos que se mostram no campo e nos capturam em termos de questões teóricas colocadas.

Desta maneira, além da abertura e inquietude da professora Bete recém-formada em Pedagogia e do fato de que André havia sido acompanhado no ano de 2009, com outra turma e com outra professora, por uma pesquisadora de doutorado do mesmo grupo de

pesquisa, esse caso se torna intrigante e instigante com relação: - às condições de desenvolvimento, considerando as complexas condições orgânicas apresentadas; - ao questionamento radical sobre o processo de escolarização. A escola para que no caso dele; - ao próprio conceito de compensação. O que é possível dizer com relação ao conceito de compensação quando se toma esse caso para problematização?

Ao decidir investir no estudo de um aluno com deficiência em particular, devido aos argumentos expostos acima, mobilizamos o diálogo com Ginzburg (2006). Esse autor, do ponto de vista da história, investiga e conta o caso do moleiro Menocchio através do processo inquisitorial a que foi submetido na região do Friuli na Itália, durante o século XVI. Dessa forma, nos mostra como a análise do singular escancara aspectos não óbvios ou “aparentemente negligenciáveis” do estado social de um determinado tempo e possibilita generalizar conclusões. Ou seja, como o exame do singular pode dar visibilidade à história de mentalidade de uma dada época. Com isso, o autor se contrapõe às visões da ciência moderna que concebem a análise do singular como empecilho para um conhecimento rigoroso e salienta a riqueza da investigação de um caso exemplar, o que admite um nível de detalhamento e refinamento que, provavelmente, não ocorre em estudos quantitativos. Apesar de privilegiar o singular, a perspectiva de totalidade rege esse modelo epistemológico que busca a interconexão entre os fenômenos.

Pensando no caso de André, o aluno focalizado nesse estudo, podemos dizer que esse não é um aluno que se encaixa nos “padrões esperados” pela escola e não apresenta condições orgânicas tidas como “típicas” de seu meio social. Realçando e enfrentando esse caso limite, pretendemos nuclear “possibilidades latentes” de educação e desenvolvimento humano que não são visíveis nos casos típicos. Analisar a história de relações de ensino vividas por André na escola pode nos levar a conhecer processos sociais e educacionais gerais.

Desta forma, as questões sobre o conceito de compensação se redimensionam na relação com o campo empírico. O conceito de compensação impactado pelas condições concretas de inclusão escolar contribui para a escolha do caso a ser discutido empiricamente.

## 5. O caso de um aluno em foco: possibilidades de análise

Foram múltiplas as formas de organização do texto sobre a análise das cenas cotidianas vividas na escola envolvendo André. A dificuldade estava, justamente, em como dar visibilidade à complexidade desse caso nessa instituição social. Como trazer para o leitor a tensão e a intensidade das relações sociais, das relações de ensino, das quais André fazia parte? Um primeiro modo de organização foi orientado por uma narrativa em que apresentávamos cronologicamente as situações. Nessa forma, com ainda pouca sistematização, muitos dos argumentos construídos se diluíam no corpo do texto, perdendo a tônica que almejávamos. Entretanto, foi esse primeiro esboço de organização, relido e retrabalhado inúmeras vezes, que ancorou um novo modo de dinamizar as análises, topicalizando o vivido a partir daquilo que nos convocava em termos de indagações teórico-conceituais e suas proposições contemporâneas.

É importante mencionar que para fins analíticos vão interessar principalmente os argumentos e ideias elaborados por Vigotski no processo de elaboração conceitual da compensação em inter-relação com as problemáticas que levantamos no capítulo sobre as tendências da educação da criança com deficiência no Brasil.

### 5.1. A perplexidade com a síndrome e os não saberes

Hoje, dia 29 de março de 2010, uma segunda-feira, foi o meu quarto dia na escola. Na visita anterior à escola, fui apresentada à professora responsável pela turma do 5º. ano, Bete, e combinei com ela que hoje estaria, pela primeira vez, em sua sala de aula e conheceria pessoalmente o aluno André. Por volta das 07 horas e 15 minutos chego à sala de aula, a professora me recebe, os alunos fixam os olhares em mim, vejo André. Enquanto a professora me apresentava para os alunos, não conseguia deixar de desviar o olhar em direção a André, em sua cadeira de rodas, com um chocalho amarelo em cima da mesa, localizado ao lado da mesa da professora, dormindo. A professora percebe o meu olhar e me acompanha até o aluno, apresentando-o e explicando que ele dormia muito devido aos medicamentos que tomava. Por um instante ficamos em silêncio. Eu não sabia ao certo o que dizer e comentar com a professora, o que fazer. Apenas pensava comigo mesma o que fazer com esse aluno num 5º. ano. Enquanto os demais alunos abriam os cadernos e livros, apontavam lápis, se ajeitavam em suas carteiras, conversavam uns com os outros e com a professora sobre os acontecimentos do final de semana que passou, sobre a realização da lição de casa e planejavam juntos o dia e a semana de aula, André dormia. A professora rompe com o silêncio dizendo “Eu entrei na escola faz duas semanas, então tem pouco tempo que eu estou com o André, está sendo bastante

difícil. Nunca tive um aluno assim, com uma deficiência tão grave. Eu não sei bem ao certo o que fazer com ele, porque não sei se ele compreende ou não, se ele pode aprender. Você tem ideia do que podemos fazer com ele?”. Respondo para a professora “Não faço ideia”.

(Registro Diário de Campo, 29.03.2010).

Nessa cena, que diz respeito ao nosso primeiro encontro com André em uma sala de aula do 5º. ano do ensino fundamental, reflete-se a perplexidade e o desconcerto do não saber o que fazer – da escola, da professora, da pesquisadora frente à complexidade do caso.

Aparece, com isso, o incomodo sobre o modo de estar de André no início de uma aula. Inquietam as condições de participação desse aluno (que dormia a maior parte do tempo) em relação aos modos de participação dos demais alunos (que trabalhavam no planejamento do dia e da semana com a professora, comentavam sobre a lição de casa, contavam sobre o fim semana). Dormir durante a aula, um comportamento que é quase inaceitável na prática de ser aluno é justificado e naturalizado no caso de André.

Na reflexão sistemática, começa a se evidenciar a indignação com relação às condições escolares adversas que se apresentam para acolher André como aluno: uma turma de 5º. ano com 28 alunos e uma professora; impossibilidade de um trabalho conjunto entre a professora da turma e a professora de educação especial da escola, pois essa precisava atender outros vinte e um casos; ausência de um cuidador e de um assistente pedagógico; ausência de equipamentos de Tecnologia Assistiva para dar suporte ao trabalho com o aluno; ausência de um mobiliário adequado que permitisse retirar o aluno da cadeira de rodas. De acordo com Laplane (2004), Garcia (2008), Kassar (2009) e Souza (2013), a tarefa de ensinar se insere em um contexto em que há certo descompasso entre o avanço do corpo de leis que regem as políticas de educação inclusiva no Brasil e as condições de implementação que impactam negativamente as práticas pedagógicas e o processo de desenvolvimento de alunos com deficiência.

O que esse aluno faz em um 5º. ano e o que fazer com ele? É a indagação provocada e que se intensifica frente à dificuldade em se saber se André pode compreender ou não, se pode aprender ou não. A dúvida marca uma situação tensa para a professora, para a pesquisadora, para os colegas de classe, para a escola, para o próprio André.

A professora comenta com a pesquisadora “Esses dias eu estava procurando reportagens que falam sobre pessoas que apresentam a mesma deficiência de

André e assisti na TV uma reportagem que contava sobre uma pessoa com uma situação parecida com a dele. Essa pessoa não podia falar, também era tetraplégica e o que descobriram é que ela poderia compreender tudo o que se passava em sua volta, mesmo não falando. E aí isso me fez pensar muito em André”.

(Registro Diário de Campo, 12.04.2010).

A não certeza sobre as possibilidades de compreensão e aprendizagem de André faz com que a professora se atente às informações que possam auxiliá-la no trabalho com ele. Consideramos que ter um aluno com deficiência múltipla ocasionada por uma síndrome ainda pouco conhecida e estudada, traz implicações significativas para o desenvolvimento da prática de ensino e para o processo de desenvolvimento da criança. Por exemplo, no caso da surdez e no caso da cegueira, contamos com a Língua de Sinais, com o Braille, com a ferramenta MEC Daisy e outros vários recursos tecnológicos (chips, implantes cocleares); produção humana que pode sustentar formas outras de participa(ção) social e de vida. No caso da síndrome de Angelman, possivelmente pelo baixo índice de incidência (um caso a cada 20 mil indivíduos), há pouco investimento em pesquisas, nas diversas áreas de conhecimento.

Deste modo, faz-se importante conhecer o que se diz sobre essa síndrome que é parte da condição orgânica de André.

Na CID10, Classificação Internacional de Doenças, essa patologia é definida como distúrbio genético-neurológico e está inserida no capítulo que diz respeito às malformações congênitas, deformidades e anomalias cromossômicas. Em 1997, a causa foi relacionada a uma disfunção no cromossômico 15. De modo mais específico, se deve a alterações genéticas que impedem a produção da UBE3A, alelo materno herdado, um gene do cromossomo 15 que codifica e direciona certas proteínas que têm função nos neurônios. A falta da atividade de UBE3A nos neurônios compromete a sua função e a plasticidade neuronal (MARIS, TROTT, 2011).

Sobre as suas características, foram descritas pela primeira vez em 1965, pelo pediatra inglês Harry Angelman. O principal atributo é deficiência intelectual severa, acompanhada por incapacidade de falar, andar atáxico com desequilíbrio, movimentos desconexos (espasmos), distúrbio no sono (dorme muito), convulsões, gargalhadas frequentes e descontextualizadas. Segundo as informações dadas por Maris e Trott (2011), essa condição orgânica foi primeiramente nomeada como “happy puppet syndrome” (síndrome da marionete feliz), pois se compreendia que essas características manifestavam-

se apenas como reflexo de estímulos de qualquer natureza, assegurando a incapacidade de diferir e discernir estímulos variados. Posteriormente, considerada pejorativa, foi renomeada síndrome de Angelman.

Pelo ponto de vista médico, o que vemos é o trágico do caso e as impossibilidades marcadas. O que se apresenta é uma condição orgânica muito prejudicada e uma definição de características elementares.

Perante esse modo de ver e interpretar o indivíduo com essa síndrome, o que, então, é possível fazer com André? A primeira forma de nomeação – síndrome da marionete feliz – já indica o que (não) se espera em termos de desenvolvimento e humanização diante dessa patologia.

E a escola? O que essa instituição tem feito com esse aluno?

Conversando com a professora de educação especial da escola e lendo os relatórios da equipe de profissionais fornecidos para a escola no ano de 2006, vimos que as indicações de trabalho com André eram: massagens e estímulos sensitivos, sonoros e visuais, para promover o sustento cefálico e controle de tronco, trabalhar com a motricidade voluntária, diminuir a hipotonia muscular.

Perguntamos sobre o trabalho de linguagem e a professora de educação especial da escola relatou que essa não era uma questão investida no âmbito escolar, pois os profissionais, já citados, em um dos relatórios, forneceram a informação de que haviam desistido de realizar o trabalho de Comunicação Aumentativa e Alternativa com André, devido aos seus graves impedimentos orgânicos que o inviabilizavam de compreender e dar uma resposta.

(Registro Diário de Campo, 12.04.2010).

A recomendação de trabalho com André na escola foi dada, na forma de relatórios, pelos profissionais dos serviços de educação e de saúde que ele já frequentava (setor de Fisioterapia, Pedagogia Clínica e Fonoaudiologia) em uma instituição especializada. A indicação que prevalece é o trabalho de estimulação sensório-motora.

Se destacarmos como aparece a questão da linguagem, por exemplo, vemos que é a incapacidade atribuída ao indivíduo com deficiência, o limite orgânico como orientador do desenvolvimento, que justifica o fracasso do trabalho de comunicação e não as condições de acesso e realização deste. Frente às impossibilidades das experiências em desenvolver uma via de comunicação, encerra-se a afirmação de que André não apresenta capacidade de interagir, de compreender, de dizer, de responder. Lembramo-nos da discussão realizada por Vigotski (1997) acerca da concepção de limite que o déficit orgânico emprega socialmente e como isso repercute nos modos de participação da criança

no meio social. O que se toma como indício, o que se lê socialmente é somente a lesão. E, desta forma, o impedimento orgânico torna-se socialmente consentido e instituído, sendo o desenvolvimento psicológico tratado como se estivesse imune às condições concretas de vida.

Na escola, o desconhecimento do que e de como fazer com um aluno com graves deficiências múltiplas, a descrença no potencial da educação frente às condições orgânicas em questão, as marcas da razão médica historicamente construída acerca da pessoa com deficiência (JANNUZZI, 2006), a falta de recursos materiais e humanos para realizar outra forma de trabalho levam, então, a apropriação das recomendações dos especialistas e marcam as condições de produção da vivência de André nesse espaço social. A falta de condições se confirma nas fichas de avaliação escolar do aluno:

“[André] Tem interesse por objetos sonoros e acompanha dentro do seu campo visual” (Ficha de Avaliação Descritiva Anual do 4º. Bimestre do ano de 2006).

“O trabalho com o André é específico e individualizado e no momento está voltado para despertar seu interesse por objetos sonoros e fazer com que os segure ou tente pegá-los sempre dentro do seu campo visual” (Ficha de Avaliação Descritiva Anual do 1º. Bimestre do ano de 2007).

“Seu desenvolvimento é bastante limitado, por isso as atividades são restritas, específicas, individualizadas e voltadas às suas necessidades. Neste bimestre o objetivo foi despertar seus cinco sentidos por meio de materiais e brinquedos, coloridos, ásperos e lisos, tentando ampliar seu campo visual” (Ficha de Avaliação Descritiva Anual do 3º. Bimestre do ano de 2007).

“O trabalho realizado é através de estímulos sonoros dentro do seu campo visual” (Ficha de Avaliação Descritiva Anual do 1º. Trimestre do ano de 2008).

É possível notar a partir desses documentos que as atividades de estimulação vigoraram e foram se estabilizando como práticas pedagógicas ao longo da permanência desse aluno na escola. Diante das recomendações dos especialistas e das condições escolares, foi isso que se tornou possível de se realizar com André. O objetivo educacional escolar em relação a esse aluno é desviado pelos serviços terapêuticos e reduzido à estimulação sensório-motora. Ou seja, evidencia-se, assim, como uma certa concepção de deficiência múltipla perpassa os campos da saúde e da educação, reiterando a impossibilidade de realização de projetos. Em outros termos, quanto mais grave a condição orgânica do indivíduo menos o campo da educação se reconhece no trabalho de

desenvolvimento humano; uma luta histórica como vimos nas obras de Pessotti (1984), Jannuzzi (1985), Mazzotta (1987).

Como enfatiza Vigotski (1995), a questão do desenvolvimento cultural, a história pessoal entretecida na e pela história geral dos homens, nos leva com todas as forças aos problemas da educação – sendo a educação formal uma via de acesso, socialmente instituída, da constituição do saber humano em saber da criança, responsável pela concretização da formação individual, o que a torna um direito fundamental (PINO, 2000b).

Souza (2013) que acompanhou e analisou esse aluno no 5º. ano de 2009 com a professora Elen, mostra que as intervenções pedagógicas permaneciam circunscritas pelas atividades de massagem e estímulos sonoros. A relação do aluno com essa professora e a turma em geral também era intensamente marcada por práticas de cuidado, gestos e falas infantilizadas e um olhar solidário. André era tratado quase como um bebê, frente a sua condição de extrema dependência, além de haver um sentimento de “pena” diante da sua situação. Cotidianamente, o lugar físico ocupado por ele no espaço da sala de aula era atrás da mesa da professora, assim ela poderia estar próxima caso ele precisasse. As observações gerais dos registros do ano de 2009 indicaram que André dormia ou ficava em estado sonolento quase todo o período de aula.

É a professora Elen, juntamente com a professora de educação especial da escola, que passam as recomendações de atuação com André para a professora Bete.

Momento do recreio escolar. A professora Elen do ano de 2009 se aproxima da professora Bete, do ex-aluno André e da orientadora de alunos que alimentava o garoto e diz para ele “Meu lindinho, você está comendo? Tá gostosa essa comidinha?” Pede para alimentá-lo. Pega a colher e alimenta-o, brinca de aviãozinho. Comenta “Eu queria muito ter continuado com ele. Senti muito por não terem deixado. Mas, eu ganhei uma luta. Consegui fazer com que ele repetisse o ano e ficasse no período da manhã. Ele não pode tomar sol por conta da síndrome, a pele é muito sensível e precisa ser muito bem protegida e a tarde o sol é muito forte”. Em seguida a professora do ano de 2009, explica para a professora Bete sobre o que ela deveria fazer com o aluno “Em algum momento na aula, na aula de educação física ou no recreio, você pode tirar o tênis dele, por exemplo, e fazer massagens, começando desde cima, na perna, até os dedos dos pés. Você, também, pode fazer estímulos visuais. Eu fazia assim, ó” (coloca uma fralda grudada atrás da cadeira de rodas de André, no lugar onde fixa a parte da cadeira que tem a função de acomodar a cabeça, e mexe para um lado e para o outro para André acompanhar com a visão). Primeiramente, André não olha para a fralda. A professora do ano de 2009 insiste e diz “Olha o seu paninho André, tenta pegar”.

André começa a acompanhar com o olhar o movimento da fralda de um lado para o outro.

(Registro Diário de Campo, 22.06.2010).

Essa situação reitera a relação de proteção, atenção, carinho, cuidado entre a professora Elen e o aluno André. A forma infantilizada de tratá-lo também é explicitada (brinca de aviãozinho quando o alimenta, fala com ele usando palavras no diminutivo). A luta da professora pela reprovação de André, para que continue no 5º. ano, não está relacionada às metas em relação ao trabalho de conhecimento alcançadas ou não, às condições de André participar da dinâmica de um 6º. ano, mas sim vinculada à preocupação em relação aos cuidados com a pele, devido à hipersensibilidade que é resultante da síndrome.

Como podemos notar, a professora Elen recomenda para a professora Bete trabalhar a estimulação tátil através de massagens e visual, mostra como faz, dá dicas e apresenta novas formas de estimulação que criou na relação com esse aluno.

É interessante observar que André, primeiramente, frente ao estímulo do movimento da fralda de um lado para outro atrás de sua cabeça, no espaço do seu campo visual, não responde, continua parado, olhando para frente. Diante dessa reação, a professora insiste em mexer com a fralda e, enquanto faz isso, fala com ele, enuncia o estímulo e, de certa forma, André olha e acompanha a fralda de um lado para o outro. Podemos conceber esse movimento como um indicativo da possibilidade de orientação da ação do aluno quando convocado pela palavra do outro? É possível dizer que ele aprendeu a acompanhar a fralda de um lado para o outro, que aprendeu a orientar o olhar para a direção solicitada pelo outro? Ou essa atividade de estimulação, devido ao número de vezes que foi realizada, tornou-se automatizada por ele? Desta forma, começamos a indagar sobre os possíveis modos de interpretação e sobre a possibilidade de André aprender.

“André aprende ou não”?

(Fala de um aluno da turma do 7º. Ano, em que André fazia parte no de 2012.

Registro Diário de Campo 29.04.2012).

A pergunta enunciada pelo colega do 7º. ano é exemplar das perguntas que todos nós fazemos. A dúvida gerada nos levou a procurar escutar a mãe de André.

## 5.2. Dos modos de interpretação da mãe e das formas de participação do aluno no contexto familiar

“Todo dia à noite a gente coloca o colchão na sala, deita e assiste aquela novela ‘Ana Raia e Zé Trovão’. O André adora, ele nem pisca de tanto que gosta, porque passa o cavalo e ele fica empolgado, se mexe todo, resmunga, chega até a gritar, porque ele lembra do cavalo dele da Equoterapia, o Tór que ele gosta muito”.

(...)

“Cada vez mais ele está entendendo. Ele tem muita memória. Eu ensinei a ele levantar o bumbum da cama, é um exercício que a fisio passou. Na terceira vez, ele já fez sozinho, só de eu perguntar se ele lembrava e pedir pra ele fazer, ele conseguiu levantar o bumbum sozinho”.

(...)

“Eu comunico com ele de várias formas. Pelo choro, eu sei quando é choro de cólica que ele tem muito por causa da situação dele, ou quando é choro de dor de cabeça, de sono. Quando eu não consigo identificar, fico preocupada e já corro para o médico. Quando ele quer água ou alguma comida, ele olha pra mim e sorri, agora quando fica sério, é porque ele não está com sede ou fome. Se é alguma coisa que ele não gosta de comer, ele não abre a boca e vira a cabeça para o lado. Então é sempre assim, se ele sorri eu entendo que é um sim. Quando ele escuta barulho de panela, prato, já fica todo agitado, daí eu olho pra ele e pergunto se ele quer comer, e ele se mexe todo e sorri”.

(Registro Diário de Campo/Conversa com a mãe, 20.08.2010).

“Ele não gosta de lentilha. Um dia eu fiz lentilha e dei pra ele, daí jogou tudo fora. Depois eu dei banana e ele comeu tudo. De banana ele gosta, sempre que tem, ele sorri, fica feliz da vida. Brócolis ele também não gosta, acho que por causa do cheiro, ele nunca quis provar. Eu insisto porque é bom, mas não adianta, ele fica sério e não abre a boca”.

(...)

“Então a gente se comunica assim. Já tentaram fazer aquela comunicação alternativa com ele lá na instituição, mas parece que não deu certo. Ele não entende aquela forma de comunicação. A fono e a TO falavam que estavam tentando, mas parece que não conseguiram, e daí, agora, já não falam mais nada pra mim”.

(Registro Diário de Campo/Conversa com a mãe 19.11.2010).

“A gente brinca com ele de cadê a irmã. Ela se esconde e eu pergunto ‘Dé cadê a Ma?’ Ele começa a olhar pra todos os lados pra procurar ela, e quando ela aparece, ele sorri, fica feliz”.

(Registro Diário de Campo/Conversa com a mãe, 20.08.2010).

O relato da mãe nos faz pensar nos indícios e indicadores de desenvolvimento humano, nos movimentos que se tornam gestos significativos na relação com o outro. Mobilizamos o exemplo prototípico de Vigotski (2003), o gesto de apontar, o movimento

de apreensão que se transforma em indicação no processo de mudança da ação da criança para o outro e para si. Essa análise do autor nos inspira a compreender como na relação da criança com o mundo, as marcas da cultura vão se inscrevendo no corpo, constituindo e organizando o psiquismo, pela mediação do outro e dos instrumentos técnicos-semióticos, pela interpretação dos movimentos, pela intervenção do adulto. Nos ajuda a entender que a constituição do funcionamento mental acontece nas e pelas relações sociais, no processo de mediação semiótica. “Um gesto é, assim, um movimento marcado/transformado por uma relação social, no qual se inscreve a significação” (SMOLKA, 2010, p.06); são construções sociais, instituições que condensam e expressam uma história de relações e produções do homem sobre o outro e sobre si mesmo.

Se por um lado a perspectiva histórico-cultural nos orienta a prestar atenção e trazer para dentro da escola o olhar da mãe, por outro é esse modo de olhar da mãe (pelo olhar dela André responde) que contribui e nos ajuda a respaldar a perspectiva adotada e que impacta os nossos modos de enxergar André.

Encontramos com uma mãe que busca conhecimentos, que está aberta ao diálogo, que está alerta às prescrições dos especialistas, que investe em todas as formas de serviços e atendimentos disponíveis (equoterapia, escola, instituição especializada, posto de saúde) e que significa esse filho de modo a sustentar as possibilidades de interação e comunicação.

Nos relatos da mãe, é possível encontrar dicas de como ela interpreta os movimentos de André. Esses relatos mostram as possibilidades de ensiná-lo e dele aprender (realizar sozinho o exercício da fisioterapia, brincar com a irmã). Nessa condição, a atribuição de sentido pelo adulto ganha uma dimensão ainda mais expressiva quando pensamos na sustentação social da vida do/pelo outro.

A mãe entende que André não conseguiu se apropriar de determinada forma de comunicação trabalhada no setor da instituição especializada, mas acredita e vive a experiência de que outras formas são possíveis.

Aqui vale a pena levantarmos a polêmica de que, muitas vezes, acontece de a família não enxergar e idealizar a deficiência da criança, buscar a cura, e os especialistas saberem da impossibilidade de cura e não verem saídas, marcando as impossibilidades. Neste caso, dois polos se instauram e, entre eles, tem-se um cerceamento das condições de possibilidade. A questão é, então, como considerar as condições de realidade e vislumbrar condições de realização. No que se refere à mãe de André, pelas dicas que ela nos dá, vemos que ela enxerga as condições de realidade (sabe e considera as condições orgânicas

do filho) e trabalha nas condições de realização (projeta possibilidades, sem apagar a lesão).

Desta maneira, a relação de significação mãe-filho acaba sendo preciosa para mostrar o potencial de André que pode ser construído socialmente. Problematicando o conceito de compensação, na posição adotada por Vigotski (1997, 1995), o que se torna prioritário é a dimensão social, a esfera da educação, os processos de significação que sustentam a vida do indivíduo e geram vias de desenvolvimento.

Se a mãe consegue compreender, o que a escola e os profissionais/terapeutas/educadores desconsideram? Uma história de relações. Percebemos certa dissonância entre o que a escola faz e o que a mãe faz com André. Enquanto a fala da mãe aponta para o potencial da criança e para os modos de inserção e participação nas práticas (andar de cavalo, assistir TV, indicar o programa de TV, indicar o que quer comer, fazer o exercício da fisioterapia, brincar), as práticas escolares (estimular, brincar de aviãozinho, deixar dormir) mostram a restrição do desenvolvimento humano (André dorme, permanece em estado sonolento). O modo como ele responde na esfera da família é diferente do modo como responde no âmbito da escola. É outra forma de participação.

Assim, deparamo-nos com práticas heterogêneas no âmbito da família e da escola, que não são só positivas, sendo que é nessa diversidade que elas são igualmente constitutivas. As práticas terapêuticas e escolares se constituem em uma direção e as práticas familiares apontam para outras vias. Encontramos, portanto, movimentos opostos de inserção e participação de André nas práticas sociais e institucionais.

Consideramos, ainda, que um aspecto que se ressalta quando analisamos o relato dessa mãe e lemos os indícios e indicadores das possibilidades de desenvolvimento dessa criança, é a relação família-escola. Na história escolar de André evidencia-se a ausência de um movimento de aproximação da escola com a família, de espaços de escutas na busca de compreensão dos modos como esse aluno participa da esfera familiar, na posição de filho, de irmão. Desconsidera-se a experiência familiar de André como se as práticas escolares não apresentassem relações com as experiências vividas pelo aluno nas práticas familiares.

“Ele adorava a professora do ano passado [Elen/2009] e aprendeu a gostar da professora Bete também. Você já viu o jeito que ele olha pra ela quando falamos tchau? Parece que ele não quer ir embora”.

(Registro Diário de Campo/Conversa com a mãe, 20.08.2010).

Como a mãe interpreta o vínculo de André com as professoras? Pelo modo como André olha para a professora, a mãe significa o afeto, lê a história de relações e o gostar do filho com relação ao outro. No processo de significação, a mãe ancora os modos de sentir de André.

### 5.3. Dos modos de interpretação da professora e das formas de participação do aluno no contexto escolar

“O André está sendo uma descoberta para mim. (...). Eu o deixo no cantinho da minha mesa, porque eu preciso cuidar dele. Ele pode afogar. (...). O que passaram pra mim é cuidar, fazer massagens e trocas sensitivas. (...). Ele fica com o chocalho que faz som. (...). Ele não dá trabalho, se deixar ele fica a aula inteira dormindo. Mas, eu não sei se é assim que eu devo fazer, então, eu procuro deixá-lo dormir um pouco já que ele chega, por conta dos medicamentos, mas depois eu o acordo, porque de repente ele pode acompanhar alguma coisa da aula. Muitas vezes ele tem um olhar perdido que é difícil imaginar no que ele está pensando. Mas, é interessante que quando fala o nome dele ele já olha”.

(...)

“Às vezes parece que quando ele abaixa a cabeça depois ele não tem força de voltar a erguê-la, mas ele tem sim. Ele faz bastante esforço, mas quando ele quer, ele consegue”.

(Registro Diário de Campo, 29.03.2010).

“O ouvido e a visão dele são preservados, né? Será que ele pode ter entendido?”.

(Registro Diário de Campo, 20.08.2010).

Ao mesmo tempo em que, no discurso da professora Bete, encontramos a reiteração das práticas de cuidado e estimulação, vemos que ela suspeita do trabalho que vem realizando com André. Apesar das indicações de trabalho, a professora não tem certezas sobre o que fazer com esse aluno. Compartilha conosco o incomodo com os modos de participação de André frente às atividades de estimulação e cuidado realizadas na escola: dorme muito ou se encontra em estado sonolento; quando acordado, balança um chocalho que produz som; acompanha com os olhos o movimento dos objetos quando estimulado sensitivamente; apresenta uma atenção dispersa, fixando o olhar para um ponto da parede durante um tempo considerável.

Notamos que a professora Bete supõe possibilidades de interagir com o aluno e se sente provocada com relação ao olhar dele, interpretando-o e considerando-o como um

canal possível de resposta (“ele tem um olhar perdido (...), mas é interessante que quando fala o nome dele ele já olha”). Levanta hipóteses acerca da possibilidade de compreensão discorrendo sobre a preservação da audição e da visão. Infere possibilidades de André fazer tentativas de controlar o tronco e sustentar a cabeça de acordo com a vontade. De acordo com Vigotski (2000), no manuscrito de 1929, a vontade é resultado das relações sociais que se torna “atividade psicológica construtiva”, que cria funções no cérebro. Isso nos leva a retomar a ideia de reflexo do objetivo, a pensar nas formas de orientação e na finalidade das ações, a conjecturar sobre a constituição da vontade e as possibilidades de funcionamento cerebral de André.

### 5.3.1. Modos de organização da aula

Cada dia da semana a professora Bete combina com a turma quais seriam os dois alunos responsáveis para ficar com André. Não era imposto pela professora quem deveria ficar, os próprios alunos se organizavam entre eles e escolhiam. Havia duas garotas que com frequência se elegiam e assumiam a tarefa. As principais tarefas do ajudante eram: buscar água para André; ajudá-lo a tomar a água e olhar para que ele não afogue; limpar a boca de André caso ele babe ou molhe tomando água; conduzi-lo até o refeitório no momento do recreio escolar; durante esse momento passear pelo pátio com ele e cuidar para que nenhuma criança pegue a cadeira e corra com André; brincar com ele.

(Condensado Registros Videogravação e Diário de Campo, 2010).

Na forma como organiza as aulas, é possível perceber a preocupação da professora em aproximar André dos demais alunos e em viabilizar a participação ativa de todos na produção de uma ambiência de acolhimento e sem discriminação.

A professora divide as tarefas em relação ao aluno com deficiência e possibilita momentos de interação, mesmo que, no caso dessa situação, o foco seja orientado para o cuidado. Os alunos cumprem muito bem o papel atribuído a eles. Não presenciamos e registramos cenas em que algum aluno se negou a ajudar a professora em relação aos cuidados com André. Pelo contrário, se colocavam à disposição mesmo sem a solicitação da professora. Por exemplo, em um determinado momento em que a proposta era assistir um filme, enquanto a professora procurava um lugar na fileira para André, um aluno atento a esse fato, se levanta e ajuda a professora a modificar as carteiras. Em outras ocorrências, percebemos os alunos prestando atenção no comportamento de André e avisando a professora – “Pro, o André dormiu”; “Pro, o André acordou”; “Pro, o André derrubou a

fralda”; “Pro, acho que o André se afogou”. “Pro, vou buscar água para o André”. De certa forma, os alunos se aproximam de André, sentem-se responsáveis por ele, preocupam-se com a condição física dele; o aceitam como parte da turma.

Proposta de Produção para a turma: Desenho com dobraduras de papéis coloridos sobre o tema (Folclore) do texto trabalhado para exposição na festa de inauguração da biblioteca da escola. A proposta de produção é individual. Muitos alunos estavam sentados em suas carteiras na fileira, e outros optaram em sentar juntos, formando grupos.

Os alunos desenharam e fizeram a dobradura. A professora colocou André sentado em dupla com um colega. Ela solicitou a esse aluno que fizesse a atividade na carteira de André para que esse pudesse ver, considerando a dificuldade de sustentação de tronco. O aluno fez o desenho no campo visual de André. Em alguns momentos André orientou o olhar para o desenho do colega. Depois virou a cabeça em direção à professora que atendia outros grupos. A professora se aproximou e saiu andando com ele na cadeira de rodas pela sala de aula. Passaram pelas carteiras, pararam e a professora pediu para que os alunos mostrem os trabalhos para André.

01. Professora: “Olha André, esse desenho” (aponta para o desenho de um aluno).

02. Aluno: “Curupira” (mostra o desenho para André).

03. André: Olha para o desenho.

04. Professora: “Vamos ver outro” (empurra a cadeira de rodas de André). “Gente, mostra para o André os desenhos”.

05. André: Olha para o seu lado esquerdo em direção a alguns colegas.

06. Aluno (que estava no lado direito de André): “André” (prolonga a entonação da última sílaba. Levanta a folha com o desenho para André olhar).

07. André: Vira o pescoço para o lado direito, em direção ao colega que o chamava e olha para o desenho.

08. Professora: (continua andando com André). “Olha, agora esse aqui André. É um coelho. Tá vendo aí o coelho?” (aponta em direção ao papel com o desenho que uma aluna levanta para mostrar).

09. André: Olha em direção ao desenho.

10. Vários alunos: Se levantam e vêm até a professora e André e começam mostrar os desenhos.

11. André: Olha para os desenhos, mudando a direção da cabeça, conforme o lado em que o desenho é mostrado. O tronco permanece sustentado, com a cabeça erguida André olha para todos os lados da sala de aula.

12. Momentos depois, a professora coloca André em um grupo de três garotas que terminavam suas produções. As alunas mostram as produções para André. André olha para as produções e em muitos momentos acompanha com o olhar a professora que andava pela sala, atendendo as solicitações dos demais alunos.

13. A professora se aproxima de André. Fala algo com ele.

Bate o sinal para o recreio.

(Registro Videogravação e Diário de Campo, 20.08.2010).

Na realização de um desenho com dobraduras, a professora situa André em diferentes lugares. Primeiramente, o coloca sentado em dupla com um colega e solicita que

esse realize a atividade em cima da mesa de André. Enquanto isso, ela circula pela sala orientando e ajudando outros alunos.

Destacamos o gesto da professora em colocar André sentado junto com um aluno na realização de uma atividade e o gesto do aluno, embora não fale com André, de aceitar fazer as dobraduras em cima da mesa dele e não hesitar. Esses gestos trazem implícita a possibilidade de que André pode acompanhar o gesto do outro em relação a ele.

Em outro momento da atividade, a professora Bete se aproxima de André e o leva andar pela sala para ver as produções dos outros colegas. Faz isso, mesmo diante da dificuldade de locomover a cadeira de rodas em tão pouco espaço entre as carteiras. A professora solicita que os demais alunos mostrem os desenhos para André. O que vemos são formas de colocar esse aluno numa rede de relações com os outros.

Os alunos, então, apresentam os desenhos para André, nomeiam para ele (turno 2). A professora também nomeia, aponta (turno 8). Ações que se orientam de forma a conduzir a atenção de André e a sustentar o direcionamento de seu olhar. E ele responde olhando para determinada direção em que o desenho é apresentado. A sua resposta, por sua vez, alimenta e mantém a ação direcionada dos outros em relação a ele. Muitos alunos começam a se deslocar de suas carteiras até o lugar onde a professora se encontrava com André, e apresentam as suas dobraduras. Posteriormente, a professora junta André em um grupo de alunas, que também mostram os seus desenhos para ele.

Vamos notando que a aproximação dos alunos com André, nessa situação, não está apenas orientada para o cuidado e estimulação, mas para orientar os olhares dele às suas produções escolares. Novas expectativas se esboçam na relação de ensino. É interessante ressaltar como o modo de atuar da professora com André torna-se referência às ações dos demais alunos com ele.

Chamamos a atenção para os variados lugares físicos ocupados por André durante essa atividade na sala de aula. Ele não permanece apenas ao lado da mesa da professora e somente junto com a professora, mas senta-se em dupla com um colega, anda pela sala se aproximando de outros colegas e faz parte de um grupo. Vale dizer, que em outras propostas, como assistir um vídeo, André senta-se no primeiro lugar de uma das fileiras e, em outro momento, na última carteira de uma das fileiras, ao lado da professora. Quando a professora trabalha na lousa e discute um conteúdo específico com a turma, posiciona-o de lado, de modo a ver a lousa, os colegas e ela. O lugar físico ocupado pela criança na sala revela o lugar social que vai ocupando na trama das relações, mais especificamente na

dinâmica das interações em aula, nos diz sobre o modo de como o aluno vai sendo significado (NARANJO FLORES, 2011).

### 5.3.2. Do cuidar e estimular ao interpretar e significar: convocando a criança como aluno

Depois do recreio. Algumas crianças ainda corriam pelo pátio da escola, brincavam, outras entravam em suas respectivas salas de aula. Na sala da professora Bete, muitos alunos já estavam dentro da sala, inclusive André que em sua cadeira se encontrava com a cabeça para baixo, sem sustentar o tronco. A professora Bete se aproxima dele, leva-o ao lado da porta e diz para a pesquisadora “Trazer ele para o movimento. Assim ele pode ficar olhando o movimento do pátio”. André continua com a cabeça baixa e com o tronco não sustentado, mas dirige o seu olhar para cima de modo a enxergar o pátio. Permanece aí cerca de cinco minutos. Depois que todos os alunos entram em suas salas, a professora se aproxima de André e ajeita a cadeira de rodas a fim de posicioná-lo para frente da porta da sala de aula. Olhando para ele, a professora abre e fecha a porta algumas vezes, batendo-a de modo a fazer barulho. André levanta a cabeça, sustenta o tronco por pouco tempo, olha e sorri. A professora diz para a pesquisadora “Olha! Acho que ele gostou”. A pesquisadora responde “É, pelo sorriso achou graça nisso”.

(Registro Diário de Campo, 29.03.2010).

O gesto da professora que inicialmente tinha o objetivo de estimular a visão, a audição do aluno, é redimensionado no momento em que André orienta o olhar para a ação dela e sorri. Contraditoriamente, pelo trabalho de estimulação em tensão com as dúvidas que tem, a professora percebe que André mais que reagir a um estímulo, pode responder ao outro. É justamente na não-coincidência (SMOLKA, 2010) entre o objetivo e o motivo inicial da ação da professora e a resposta do aluno, percebida pelo outro, que se torna possível a reorientação da relação. A professora interpreta esses movimentos do aluno como “ele gostou”, o que implica significar que André não só respondeu a um estímulo, mas de algum modo orientou e manteve a atenção à ação do outro, percebeu a orientação da ação do outro a ele, atribuiu um tom apreciativo (gostou, achou graça) e respondeu expressando-o. Se, no objetivo de estimular, o foco era André recebendo estímulos; no objetivo de interpretar/significar, muda o lugar da ação, o aluno não só recebe, ele também expressa.

A ação de André é transformada na relação social ao mesmo tempo em que a transforma. Meio e criança estão em relação, uma relação dialética, pois se o meio afeta e

constitui a criança, a criança age no meio (VIGOTSKI, 2010). É nessa dinâmica que novas possibilidades podem emergir. Determinada ação de André significada como resposta pela professora, modifica o modo de atuação desta em relação a esse aluno e o modo de participação dele na relação de ensino.

Dois movimentos (faciais) do aluno, produzidos na dinâmica da interação, afetado pela interpretação do outro, convertem-se em gestos significados, em meio de relação; o sorriso e o olhar orientado. Também, notamos que a postura corporal de André muda quando se orienta para a ação da professora – levanta a sua cabeça e consegue manter o tronco por algum tempo.

A interpretação da professora, embora seja sobre a ação de André, é dirigida aos demais alunos e à pesquisadora seja no formato de pergunta, em que se espera uma posição do interlocutor, de concordância ou discordância, ou na forma de exclamação, compartilhando uma surpresa/entusiasmo. Os alunos, assim como a pesquisadora, respondem de modo a amparar a interpretação da professora de que o sorriso e a orientação de olhar de André naquela situação foram um meio possível dele replicar ao outro.

A professora retorna de uma licença de 15 dias, por motivos de problemas de saúde. Numa conversa com a pesquisadora, ela diz “Deixa eu te contar uma coisa. Essa semana, no dia em que eu voltei, o André estava muito feliz. Nossa, ele olhava para mim e ria sem parar, chegava até a dar gargalhadas. Ele não dormiu em nenhum momento. Ficou a aula toda se movimentando, mexendo com os braços, tocando o chocalho, dando uns gritos, pra chamar minha atenção, daí eu olhava e falava com ele, e ele ria e não tirava os olhos de mim. Eu não sei, mas eu fiquei achando que ele ficou contente porque eu voltei. Era o momento dele se expressar, de mostrar pra mim que sentiu minha falta”. Um aluno que estava do lado comentou “É verdade, o André estava morrendo de saudades da pro. Daí, ele só dava risadas sem parar, ele estava feliz porque a pro voltou”.

(Registro Diário de Campo, 30.04.2010).

“Pode ser uma coisa que eu ache, não sei. Mas, quando eu dou bronca na turma, eu percebo que, por conta do olhar dele, da expressão de assustado, ele sabe que eu estou brava. Nessa situação, ele não sorri. Quando o ambiente está mais sério, ele também fica sério. Já, quando eu converso com pra ele, daí ele me responde com o sorriso”.

(Registro Diário de Campo, 20.08.2010).

“Hoje eu estava sentada em minha mesa e ele estava com a cadeira ao meu lado. Daí, ele bateu o pé em mim e a cadeira foi pra trás, a impressão que deu é que ele ia cair com a cadeira, daí eu assustei e falei assim 'André que susto você me deu'.

Ele me respondeu sorrindo. Eu acredito que nessa hora ele entendeu que eu assustei”.

(Registro Diário de Campo, 13.08.2010).

A mãe de André chega à sala de aula, às 10 horas, para buscá-lo. Quando ele já estava na porta da sala, a professora se aproxima e se despede do aluno dizendo "Tchau André (faz tchau com a mão direita), até amanhã". André sem muito controle motor, mas com o tronco sustentado de forma ereta, posiciona a cabeça em direção à professora, olha para ela sorrindo e faz movimentos com uma das mãos em direção a ela. A professora, surpreendida, comenta com a mãe e com a pesquisadora "Nossa, ele está me dando tchau!", e continua falando com ele "Tchau André (faz tchau com a mão direita), tchau e até amanhã". A mãe confirma "É, acho que ele está sim". Olha para o filho e diz "Faz tchau, faz filho (pega na mão do filho e faz o movimento de tchau), faz tchau pra professora e pra ela (refere-se à pesquisadora) e diz pra elas que amanhã você tá aqui de novo". A partir desse dia, no decorrer do ano de 2010, em muitos momentos observamos que, ao se despedir da professora, a mãe pega na mão do filho e faz o movimento de tchau.

(Registro Diário de Campo, 13.08.2010).

É pertinente retomarmos duas principais características orgânicas que definem o quadro da síndrome de Angelman: movimentos desconexos (espasmos) e gargalhadas frequentes e descontextualizadas; as quais orientaram a primeira forma de nomear essa condição - happy puppet syndrome/ síndrome da marionete feliz. Tais particularidades são apresentadas, na descrição do diagnóstico médico, como movimentos mecânicos, como reflexos a quaisquer estímulos.

Pelo viés da perspectiva histórico-cultural, em que o caminho do desenvolvimento humano está nas condições sociais, é no trabalho do homem sobre o homem que as possibilidades de significação são produzidas redimensionando o organismo e dando a ele um novo estatuto. Diante disso, nas situações acima nos deparamos com as inter-relações que vão sendo tecidas: professora e o aluno com deficiência, aluno com deficiência e alunos, mãe e filho, pesquisadora- professora- aluno com deficiência- mãe. Inter-relações essas que são constituídas, mediadas por signos e sentidos (produção humana) instituídos e estabilizados na história e que configuram o lugar da abertura dos possíveis.

O que é lido como reflexo pelo viés do orgânico lesado torna-se gesto na relação; uma relação afetada pelo propósito de intervenção de uma professora que passa a olhar e a acreditar nas possibilidades do aluno com uma grave deficiência. O que é lido como estímulos de qualquer natureza, torna-se lugar de interpretação e convocação do outro. Reflexo e estímulo viram signos, ganham sentidos.

Os movimentos tidos como orgânicos são redimensionados simbolicamente, transformando-se em gesto significativo por meio dos gestos dos outros. São justamente as características da síndrome que vão sendo reinterpretadas e impregnadas de sentido, e isso faz diferença na convocação do André. A gargalhada descontextualizada é transformada em um sorriso de felicidade, de saudade, um sorriso de despedida. Os espasmos corporais/movimentos descoordenados tornam-se dirigidos com/para o outro, acontece a produção do tchau. “É a dimensão natural, orgânica, biológica investida, transformada, redimensionada pela vida de relação” (SMOLKA, 2004, p.45).

Isso quer dizer que se concebermos as relações constitutivas entre o indivíduo e meio, a natureza social do desenvolvimento, a interconstituição e a interfuncionalidade das funções psíquicas (VIGOTSKI 1995, 1997, 2000, 2003), o desenvolvimento não está determinado pelos aspectos biológicos e, tampouco o funcionamento mental é estático, operando apenas de um modo, com funções psicológicas que funcionam de forma isolada. O entretencimento intelecto e afeto, a complexidade e dinamicidade do funcionamento mental, implica considerar que significativas mudanças podem ocorrer no psiquismo humano. Mudanças essas relacionadas às condições e formas de organização das relações sociais. Novas formações interfuncionais podem ser constituídas na vivência (sentida e significada) da criança, no trabalho simbólico produzido nas diversas formas de interação da criança com o meio social. E, nessas novas formações interfuncionais, outros signos e sentidos são produzidos e afetam as pessoas em relação.

A professora inter-relaciona os atos de André, como o sorriso com o olhar, o movimento de mão com o olhar e, com mais elementos, significa essas ações como uma réplica/ uma resposta ao seu dizer e como uma via pela qual se sente convocada. Usa esses recursos como meio de canalização, encaminhamento da/na interação com esse aluno. Cada vez mais, a professora desenvolve um olhar investigativo para o aluno, atentando-se aos seus mínimos movimentos corporais. Passa a atuar de forma mais incisiva e orientada, investindo no trabalho de interpretação e significação das ações de André. Já não apenas fala sobre André para o outro, mas fala com André.

Um aluno segura o copo e dá água na boca de André. A professora se aproxima, pega o copo de água, diz “Pega, André” e, enquanto isso, abre a mão esquerda dele e coloca o copo de água em sua mão, segurando-a. Depois, segura a mão direita do aluno, e a conduz num movimento de levá-la a segurar o copo de água juntamente com a mão esquerda, diz “Assim, André”. Juntando as duas mãos do

aluno com o copo de água, a professora faz o movimento de levar o copo até a boca dele, e solta de suas mãos. André segura o copo e bebe água.

(Registro Videogravação, 19.11.2010).

Um aluno traz água para André e, segurando o copo de água, o leva até a boca de André. André, com os braços apoiados em sua mesa e uma das mãos segurando o chocalho, bebe a água. Enquanto bebe a água, André levanta a mão direita em direção ao copo que o colega segurava. Depois, o colega vira-se para trás respondendo um aluno que o chamava e, então, tira o copo de água da boca de André, que permanece olhando para o copo na mão do colega. A professora, que prestava atenção nessa situação, comenta com a pesquisadora “Olha lá, eu acho que ele quer mais água. O outro está conversando e ele ficou sem”. A pesquisadora diz “É, ele olha”. Nesse momento o colega volta a dar água na boca de André. André novamente levanta a sua mão direita em direção ao copo. A professora diz “Dá pra ele. Dá na mão dele. Você colocou pouca água, né?”. O aluno coloca o copo na mão de André, que segura e toma a água.

(Registro Videogravação, 24.09.2010).

Se nos nossos primeiros registros notamos que a professora pedia para os alunos darem água na boca de André, prevenindo que ele não se afogue ou se molhe, nessas duas situações a professora continua cuidando para que isso não aconteça, mas não só. Ela ensina André a segurar o copo e a tomar a água sem ajuda e alerta os demais alunos para a realização dessa ação.

Na segunda situação, a professora orienta a atenção para os movimentos de André, significa o olhar dele para o colega (“ele quer mais água”). Notamos os movimentos de André, que apesar de suas dificuldades motoras, tenta coordenar suas ações e pegar o copo da mão do colega. E, quando o copo é entregue em sua mão, ele consegue tomar água.

Proposta de atividade: A professora lê quatro redações, selecionadas por ela, feitas pelos alunos depois de um trabalho sobre o folclore. Depois, os alunos, por meio de uma votação, escolheriam, das quatro lidas, uma redação que seria corrigida e reelaborada conjuntamente como uma produção da turma para a exposição de uma amostra cultural na escola.

Enquanto a professora lê a história escolhida, André olha o tempo todo para a professora e olha para os colegas quando esses fazem comentários sobre a história, interrompendo a leitura da professora.

A professora termina de ler a redação, mostra a folha para a classe:

1. Profa.: "E aí? Tem um desenho" (vira o papel de modo que todos os alunos da sala possam ver o desenho).
2. Alunos: Olham e alguns fazem comentários baixos, ininteligíveis à gravação.
3. Profa.: "Ó, a pessoa desenhou a parte que ela achou mais interessante. Vocês perceberam que ficou faltando alguma coisa?"

4. Profa.: Olha para André, se aproxima dele comentando "Deixa eu ver se o André quer ver também. Olha André, o desenho" (coloca o papel em frente aos olhos do aluno, que estava com a cabeça para baixo e virada para o lado oposto em que a professora se encontrava).
5. André: Vira a cabeça para o lado da professora e olha para o papel.
6. Profa.: "Olhou? Viu?" (mostra o desenho durante aproximadamente 15 segundos).
7. André: Continua olhando para o papel.
8. Profa.: Se afasta de André.
9. André: Acompanha a professora olhando para ela de canto de olho, levanta a cabeça por poucos segundos, perde a sustentação, abaixa a cabeça e volta a olhar para a professora de canto de olho.

(Registro Videogravação, 20.08.2010).

“A leitura, por exemplo, se ele entende ou não, mas ele está lá, está presente, está ouvindo. Os desenhos eu também mostro pra ele, porque é uma imagem e ele olha”.

(Registro Diário de Campo, 20.08.2010).

A professora trabalha com a questão da leitura e da escrita. Lê para os alunos a produção deles próprios. De alguma forma, tenta inserir André nessa prática escolar, de ensino.

Orientamos a atenção para os modos de participação de André nessa prática. A professora lê a história e André olha para ela. Quando os alunos fazem comentários, ele também orienta o olhar para os colegas. A professora comenta sobre o desenho ilustrativo da história lida, mostra para a turma e mostra para André; se aproxima e coloca o desenho próximo aos olhos do aluno. Ele olha para o desenho e ao passo em que a professora se afasta dele, ergue a cabeça para acompanhá-la, perde o sustento de tronco, derruba a cabeça, mas continua acompanhando com os olhos o movimento da professora se afastando dele. André não mantém um olhar perdido e não dorme.

A incógnita se ele compreendeu ou não, o que e como compreendeu, não impede que a professora continue insistindo e invista cada vez mais ações no sentido de tomar como ponto de partida quaisquer capacidades existentes no aluno com deficiência múltipla.

O olhar orientado de André (para a professora, para os alunos, para as produções), e lido pela professora enquanto tal, ancora a atuação pedagógica. A professora insiste, e se faz isso é porque André, de alguma forma, responde.

O modo de ele responder na interação, então, ganha realce.

### 5.3.3. Movimentos que se tornam gestos: indícios e indicadores de participação

Proposta de Trabalho: Reescrita coletiva da redação na lousa.

01. Profa.: (para apagar a lousa, a professora coloca o papel com a redação escolhida que segurava em cima da carteira de André e, em seguida, escreve o cabeçalho).

02. André: (o aluno que estava olhando para a professora com os braços erguidos para cima e segurando o chocalho com uma das mãos, olha para o papel em cima de sua carteira e balança o chocalho. Em seguida, abaixa somente o braço direito que segurava o chocalho, solta o chocalho e toca no papel. Permanece um tempo olhando para o papel e tentando pegá-lo, o qual escapa da sua mão e desliza sobre a mesa conforme o toque de André, até que uma parte do papel fica fora da mesa e André, por essa ponta, agarra o papel e traz em direção a seus olhos. O papel escapa da mão de André e fica apoiado entre o rosto e a mão direita do aluno. Novamente, consegue segurar o papel com a mão, ergue a cabeça e olha para a professora que escrevia o cabeçalho na lousa. Depois, André olhando para a professora e apertando o papel leva-o em direção ao seu rosto e coloca o papel na boca).

03. Aluna: "Professora, o André está amassando a folha".

04. Professora: Vira-se em direção a André e diz "Ai, André. Não pode fazer isso" (tenta desamassar a folha com as mãos).

05. André: (olha para a professora sorrindo).

(Registro Videogravação, 20.08.2010).

Observemos as ações de André no turno 02. Ele olha para o papel que a professora deixa em cima de sua mesa (papel esse que se refere ao texto lido pela professora Bete e que continha o desenho que André havia visto), se esforça para pegá-lo, segurá-lo, e o aperta, aproxima-o do seu rosto, dos seus olhos. Com o papel na mão, ele olha para a professora e leva o papel à boca. Esses movimentos se tornam instigantes quando pensamos na dificuldade de coordenação motora de André. Apurando o olhar, podemos partir do princípio de que André tem a descoordenação motora, mas como o social significa os movimentos? É aleatório?

No jogo das posições, podemos perceber que do ponto de vista da professora naquele momento, o que ela consegue enxergar é o amassar a folha e, então, chama atenção do aluno por essa forma de ação. Todavia, o registro em vídeo possibilita e indica outras possibilidades de interpretação dessa ação: o apropriar-se do papel, mas o descontrole motor. Ou seja, o esforço que André realiza para controlar a sua motricidade para pegar o papel, segurar, leva-lo até o seu rosto e colocar em sua boca pode indicar um gesto de apropriação desse objeto cultural. As questões que ficam são: Se houvesse uma tecnologia

que o ajudasse a controlar o movimento, ele controlaria? Se alguém realizasse várias vezes essa atividade com ele, o controle melhoraria?

Podemos entender esse gesto situado numa história de trabalho e de relações do aluno com a professora, com a turma, com a mãe, com o outro. São os significados atribuídos às suas ações que parecem provocar a produção de gestos como esse. Destacamos, dessa maneira, as implicações da participação do outro sobre os processos da criança (com deficiência), para os modos de ensinar e os efeitos dessa relação; lugar em que o inusitado pode acontecer, para além daquilo que se tornou um “lugar comum” (SMOLKA, 2006). “Lugar comum” na prática escolar estabelecida com André – o cuidado, a estimulação – e “lugar comum” no modo de André estar na sala de aula (dormir, manter um olhar perdido, balançar o chocalho). Quando guiada pelas possibilidades e não pela incapacidade (nesse caso de interagir, de compreender, de dizer), a participação do outro pode propiciar o redimensionamento do funcionamento psicológico da criança, como é argumentado por Vigotski (1997) no processo de elaboração da ideia de compensação. E, ainda, cabe aqui retomar a ideia de Kozulin e Gindis (2007) sobre a ampliação do orgânico lesado, das possibilidades de novas relações interfuncionais, pelos instrumentos culturais e pela mediação do outro.

Situação: Assistindo um Filme. O tema em questão era sobre o Ecossistema. Primeiramente, a turma assistiu um breve documentário sobre a Mata Atlântica e, posteriormente, um filme de animação “Os sem floresta” que envolvia o assunto. A professora senta-se com André, ao seu lado, no fundo da sala. Tempo de duração da situação: cerca de 40 minutos.

1. André: (olha fixamente para o copo de água na mão da professora que estava ao seu lado).
2. Profa.: (segurando o copo de água de André com a mão direita, aponta para a TV, com a mesma mão) “Olha lá, André. Olha lá”.
3. André: (com o chocalho na mão, olha para a mão da professora que segurava o seu copo de água, respectivamente, conforme o movimento que ela faz, e sorri. Acompanha com o olhar e com o movimento de cabeça para o lado e para frente o movimento do braço da professora).
4. Profa.: (deixa de fazer o movimento e coloca o copo que segurava numa mesa ao lado. Aponta com o dedo indicador para a TV) “Lá, ó. Olha lá, o filme André”.
5. André: (olha para a mão da professora e não para a TV).
6. Profa.: “Olha lá. Olha lá” (apontando para a TV. Arruma a cadeira de André de modo a ficar mais bem situado em relação à direção da TV).
7. André: (boceja e olha para o rosto da professora).
8. Profa.: (aponta para a TV) “Olha lá, o filme”. (Limpa com uma fralda a baba na boca de André).
9. André: (olha para a TV).

10. Profa.: (olha para o aluno e diz para a pesquisadora que registrava a situação) “Ele está olhando”.
11. André: (depois de mais ou menos cinco minutos volta a olhar para a professora).
12. Profa.: (conversa algo ininteligível à videogravação com André. Após a filmagem ela conta que falava para ele sobre o assunto e os personagens do filme).
13. André: (desencosta a cabeça do encosto da cadeira e olha fixamente para a professora, balança o braço esquerdo e balança o chocalho que segurava na mão direita. A intensidade do movimento aumenta).
14. Profa.: (continua conversando com ele).
15. André: (para de movimentar as mãos, encosta a cabeça no encosto da cadeira e olha para a TV. Volta a olhar para a professora).
16. Profa.: (pergunta se ele está com sono e continua a fazer comentários sobre o filme. A sua fala é ininteligível à videogravação).
17. André: (olha para a TV, boceja e olha para a professora).
18. Profa.: (encosta no braço de André). “Você está com sono?”.
19. André: (continua olhando para a professora e sorri).
20. Profa.: (balança a cadeira de rodas de André e conversa com ele. Pergunta para ele se está gostando dela ficar empurrando/balançando a cadeira de rodas. Essa fala também é ininteligível à gravação, mas foi registrada em diário de campo, pois foi possível de ser ouvida no momento em que aconteceu).
21. André: (abre ainda mais os olhos, olha fixamente para o rosto da professora, sorri, balança rapidamente o chocalho com a mão direita, balança o braço esquerdo, desencosta a cabeça do encosto da cadeira, vai com o tronco para frente, olha para sua carteira e olha para a professora).
22. Aluno: “Professora, olha o João Vitor”.
23. Profa.: “Por favor, João Vitor”.
24. André: (diminui o movimento de corpo, mas continua olhando fixamente para a professora).
25. Profa.: (volta a falar com ele, se estava gostando do filme ou de balançar a cadeira).
26. André: (sorri, dá um impulso com o corpo para frente, balança rapidamente o chocalho, mexe muito com a cabeça, mexe as pernas para frente e para trás. Olha fixamente para a professora que continua falando com ele, para de balançar o chocalho, abre a boca. Sorri. Faz um movimento com a mão direita em direção à professora, como se fosse tocar no rosto dela).

(Registro Videogravação, 24.09.2010).

Nessa atividade para a turma – assistir um vídeo sobre a Mata Atlântica –, a professora tem condições de sentar-se ao lado de André para tratar de orientar a sua atenção. Num primeiro momento, André olha em direção ao seu copo de água que a professora segura ao lado. A professora nota o olhar de André para ela e aponta para a televisão e fala com o aluno a fim de orientá-lo a assistir o filme. André acompanha com o olhar e com o movimento de cabeça (de lado para frente) o movimento da mão da professora que, segurando o copo de água, aponta para a TV. No turno 04 a professora

percebe que André olha para o copo e não para a TV/filme, conforme era a sua intenção. Então, deixa o copo em uma mesa ao lado e tenta de outro modo orientar a atenção do aluno para o filme. Aponta para a TV sem o copo de água, e continua a falar com ele. Com isso, vemos que não é a estimulação visual a finalidade da ação da professora, mas sim a orientação da atenção do aluno para uma atividade que a turma realizava.

A professora posiciona a cadeira de André de modo que facilite o olhar deste em direção ao filme. No turno 07 é para o rosto da professora que André olha e não para o copo. E no turno 11, o aluno olha em direção à TV. Vemos que a orientação do olhar de André muda na relação, conforme a condução da professora – num primeiro momento, o foco do olhar dele era o copo de água, mas a ação da professora, norteadada pelo objetivo de interagir com o aluno e assistir o filme, muda essa orientação. Transforma-se a orientação da atenção de André do objeto para a ação do outro.

No turno 11, André volta a olhar para a professora, e essa diz algo a ele. Pelos movimentos de braços e mãos, pelo posicionamento postural (desencosta a cabeça da cadeira e vira ao lado, em direção à professora), pelo olhar, responde à professora que segue conversando com ele. No turno 16 a professora pergunta se ele está com sono e faz comentários sobre o filme. Em seguida, André olha para a TV, bocejando, e volta a olhar para a professora que continua conversando com ele e que balança a sua cadeira de roda. Os movimentos de André se intensificam no turno 21, já no turno 24 diminuem, e nesse momento vemos que a professora não está falando com ele e sim chamando a atenção de dois alunos que se desentendiam. Quando a professora começa a falar com André, novamente, no turno 26, ele responde com os gestos, agita rapidamente o chocalho que segurava em uma das mãos, dá um impulso com o corpo para frente, mexe com a cabeça, com as pernas, olha fixamente para o rosto da professora, sorri e com as mãos quase toca no rosto dela.

Nessa situação, se evidenciam tentativas de mediação deliberada da professora para envolver o aluno com deficiência em certa atividade trabalhada com a turma, ou mais, para envolvê-lo no processo de significação. No modo de significar da professora na interação com esse aluno, o que vemos é uma maior coincidência dos espasmos de André em resposta ao outro. Tem-se a convocação do outro e a crença na possibilidade de uma resposta e, daí, muda o modo de André participar na relação.

Os indicadores das possibilidades de desenvolvimento que se tornam expressivos ao longo do tempo na relação do aluno com a professora, são: a orientação do olhar; as

frequentes tentativas de controlar e sustentar seus movimentos motores, posturais e, principalmente, de tronco e de cabeça, posicionando o seu corpo em direção ao outro; o direcionamento da atenção; a percepção da ação dirigida a ele. Neste sentido, no caminho da instituição dos gestos, o que acontece é que entre o sinal (movimento) e o signo (algo que se produz na relação com o outro e que transforma o movimento) encontramos a abertura para um possível que se inscreve nas construções humanas (SMOLKA, 2010).

Ao mesmo tempo em que esses momentos vividos, cenas do cotidiano de relações pudessem de movimentos sutis (os gestos do professor, os gestos dos demais alunos e os gestos de André), se apresentam significativos pelo que apontam de abertura para os possíveis no processo de humanização, também indicam os entraves no ensino e no desenvolvimento, criados pela falta de condições concretas. Apesar do esforço da professora para que o aluno com deficiência participe da vida social e da dinâmica da aula, sabemos que o fato de André ter vivido essas possibilidades de significação não implica estar inserido no processo de ensino-aprendizagem relativo à descrição dos saberes do 5º ano. São imensas as diferenças entre as condições de participação de André e as atividades que envolvem o 5º ano. Ao final do ano letivo, no entanto, André é promovido para o 6º ano.

#### 5.4. Das con(tra)dições da inclusão no contexto escolar

No ano de 2011, André segue com a turma para o 6º ano no período da tarde. No início desse ano letivo, realiza uma cirurgia na coluna, problema ocasionado por conta de ficar muito tempo sentado na cadeira de rodas. Na escola, o aluno permanecia cerca de 4 horas sentado na mesma posição. Por conta da cirurgia, o aluno fica durante sete meses afastado da escola. E, quando retorna, frequenta muito esporadicamente, cerca de uma a duas vezes por semana e assiste uma aula de 50 minutos.

(Condensado Registro Diário de Campo, 2011).

No ano de 2012, André frequenta o 7º ano; vai à escola todos os dias da semana e assiste as duas primeiras aulas, pois a recomendação médica é de que ele não poderia ficar mais que duas horas sentado na mesma posição. A professora de Língua Portuguesa comenta “Eu não sei o que o André tem. Ninguém me passou nada. É uma Síndrome?”. O professor de Matemática conta “Disseram que ele não compreende nada, né? Não fala, não interage com as pessoas. (...). Que é pra deixar ele quieto e ficar de olho se ele não afoga”.

(Registro Diário de Campo, 29.04.2012).

André é promovido do 5º. ano para o 6º. ano, adoece por ficar muito tempo sentado na mesma posição, sem mudança de decúbito e faz uma cirurgia. Com isso, no 6º. ano tem uma frequência esporádica na escola e mesmo assim é aprovado para o 7º. ano. Os professores desconsideram o aluno, desconhecem a síndrome e a história de André na escola e na família, não têm informações e formação para dar conta da demanda. Essas são as condições escolares que se apresentam para a inclusão desse aluno.

Podemos levantar algumas questões polêmicas que são mobilizadas quando tencionamos o conceito de compensação vigotskiano, sustentado pelo princípio da natureza social do desenvolvimento humano, com as condições da educação inclusiva. O que significa aprovar, promover e incluir André nessas condições escolares? Qual é o sentido desse aluno estar na escola do modo que está? Essas questões não são fáceis de serem resolvidas e tem argumentos de diferentes posicionamentos.

Em relação à promoção automática, Heredero (2010) argumenta mostrando a importância dessa para que o do aluno com deficiência possa viver a vida social da escola, transitando em diferentes níveis e acompanhando as crianças da mesma idade, visto a impossibilidade de aprender determinados conteúdos. Quando pensamos no caso de André, o que a promoção para o 6º e o 7º ano, na estrutura escolar (sete professores e a rotatividade desses, disciplinas e conteúdos específicos a serem trabalhados, quarenta e cinco minutos de aula) e nas condições apresentadas, possibilita em termos de participação e desenvolvimento do aluno? André volta a dormir na sala de aula; até o trabalho de estimulação é deixado de lado; a recomendação para os professores é cuidar para que ele não se afogue e deixá-lo quieto.

No viés da proposta de uma escola inclusiva é preciso garantir que essa instituição receba, indistintamente, todos os alunos, com qualquer deficiência (MANTOAN, 2003, 2006). Para isso, pressupõe-se a mudança da organização interna da escola. E, uma das medidas ou estratégias, muito mencionadas e adotadas hoje em dia são as adaptações/adequações curriculares, cujo propósito é “flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos, no contexto escolar” (HEREDERO, 2010, p.199). O caso de André, em que sequer isso é feito, nos mostra que, para além da flexibilização do ensino por meio de ajustes curriculares, é preciso questionar e mudar a estrutura escolar e as condições de educação inclusiva. A escola ainda não se encontra preparada e instrumentalizada para acolher e lidar com um caso como o de André.

A proposta da escola inclusiva não tem garantido a educação pública de qualidade para todos e para cada um, criando condições dignas de serem vividas.

No marco de uma política de educação pública de que todos devem estar na escola, implicações objetivas se produzem a respeito da função social dessa instituição. A escola na perspectiva da diferença não é mais espaço de conhecimento, mas sim de educar para a cooperação e entendimento entre as pessoas. Lembramo-nos aqui o relato registrado na Ficha de Avaliação Descritiva Anual do ano de 2007, quando André estava no 3º. Ano, e que vai ao encontro desse posicionamento discursivo:

“Sua inclusão foi fundamental para o seu desenvolvimento e de todos nós, que com ele aprendemos a sermos mais pacientes, mais cuidadosos, que cada um tem seu jeito e seu tempo de aprender e, principalmente, a respeitarmos as diferenças. A convivência com André (...) nos tornou seres humanos melhores”.

O que se evidencia é a questão da socialização. Deste ponto de vista, a presença de André na escola se justifica pela sua convivência com os outros e dos outros em relação a ele e, independente do modo como ele participa nessa dinâmica, considera-se que esse aluno está exprimindo o máximo de sua capacidade, a qual deve ser respeitada. Todos aprendem a não discriminar, a aceitar e a respeitar a diferença, a valorizar cada pessoa, a conviver dentro da diversidade humana, a serem mais cooperativos, metas essas que têm suas importâncias, mas isso basta? Pensando em André, o que ele aprendeu com isso? O que a prática de socialização viabilizou em termos de desenvolvimento desse aluno? Temos aí a impossibilidade marcada socialmente; um conjunto de condições concretas de existência, afetadas por um modo de conceber a educação da pessoa com deficiência, que ajudam a configurar os impedimentos para além da síndrome.

Isso nos leva com todas as forças na direção da tão proclamada “mudança de mentalidade”. Consideramos que a mudança de mentalidade precisa ser projetada para além do respeito às diferenças, ou seja, precisa se orientar para as possibilidades reais de desenvolvimento das pessoas com deficiências que são cogitadas e criadas nas condições de vida e educação recebida.

Neste sentido, acreditamos que a função da escola não é só socializar, tampouco só transmitir determinados conteúdos, mas é formar para participar da cultura. Isso significa abrir possibilidades outras de participação da criança (com deficiência) nas práticas sociais, desenvolver a linguagem e formas de significar o mundo, ampliar o funcionamento

psicológico. A implicação dessa função é a responsabilidade em propiciar condições que viabilizem o que de melhor a cultura tem a oferecer. Uma educação orientada para a criação de novas possibilidades de desenvolvimento, e que considere o meio social/escolar como lócus e meio de formação humana.

Para seguir com as discussões, trazemos duas situações que dizem respeito a duas aulas da professora Daniela de Língua Portuguesa na turma do 7º. Ano em que André se encontrava no ano de 2012.

13h00min, momento da entrada. Os alunos esperam a professora em frente à sala. Dentre eles, está André com a sua mãe. A professora chega, diz “Oi” para a mãe de André e abre a porta para a turma. Todos entram. A mãe entra com André e o coloca no último lugar da segunda fileira da porta para a janela, e vai embora. A professora começa a aula. Faz a chamada e não se refere a André. Ao terminar a chamada, a professora abre o livro didático e todos os alunos fazem o mesmo, com exceção de André que não tinha o livro em cima de sua carteira. André dorme. A turma inicia a leitura e a discussão de um texto do livro didático, cujo tema era ‘Tribos Juvenis’. Depois de mais ou menos 30 minutos, André acorda e permanece olhando fixamente para o teto da sala. Depois, abaixa a cabeça de lado em sua carteira e olha em direção à professora, volta a dormir.

A leitura do texto continua. André acorda e olha para a professora. Em um determinado momento, a professora vai em direção a André para mostrar a um outro aluno F., que estava sentado na carteira atrás de André, o lugar do texto em que acontecia a leitura. André ao ver a professora se aproximar em sua direção, vai erguendo vagarosamente a cabeça e acompanhando-a, move a cabeça para a sua esquerda e olha fixamente (sem piscar) para a professora; olha de modo a ir abrindo cada vez mais os olhos e, aos poucos, com movimento de abrir a boca, começa a sorrir, ergue o braço esquerdo e o deixa cair, mexe com as mãos. No entanto, a professora, concentrada na atividade de leitura com a turma, não percebe os movimentos de André e segue em direção ao aluno F. para situá-lo na leitura. Depois que a professora passou por ele, André vira o seu pescoço, ao lado esquerdo e para trás até o ponto em que podia olhar para a professora. Mantém o tronco virado para trás, em direção à professora, durante mais ou menos 20 segundos. Vira-se para frente e a sua cabeça, num movimento de despencar, permanece abaixada e encostada em seu ombro esquerdo.

Bate o sinal indicando o término da aula.

(Registro Diário de Campo 05.04.2012).

A presença de André na sala de aula do 7º.ano (não) é notada ou (não) é sentida de que modo? A não potencialidade de ação desse corpo pelo outro se explicita. A professora assim como os demais alunos, não falam sobre, por ou com André. Não tentam formas de aproximação e interação com ele. O aluno agora ocupa um lugar na fileira, o penúltimo lugar, e em nenhum momento a professora se aproxima de André para ações de contato, de

estimulação, de cuidado. A professora cumprimenta a mãe do aluno, mas não o aluno. André não é inserido na chamada. Ações essas que nos levam a pensar na crença da impossibilidade de compreensão, de resposta, de interação em relação a esse aluno. Lembramos que a escola não havia passado informações nem sequer sobre a síndrome do aluno para os professores, tampouco esses sabiam da experiência da professora Bete no 5º ano.

André volta a passar/estar o/no tempo e espaço de aula dormindo, com o olhar perdido, sem manutenção de tronco, com a cabeça abaixada e amparada por um dos ombros. No entanto, em um dado momento, ele levanta o tronco e o mantém, olha fixamente para a professora, sorri quando observa que ela está se aproximando dele, levanta o braço, mexe com as mãos, vira o pescoço para trás, acompanhando a professora. Esses movimentos, difíceis para ele executar, nos indicam que André procura pelo outro, faz tentativas de contato. O sentido de solicitar, a expectativa em relação ao outro regula o seu movimento motor; posiciona fisicamente o seu corpo e controla, por um tempo, a sua motricidade. No entanto, André não encontra a resposta e a sustentação do outro. O despencar do tronco e o gesto desse corpo se perde na impossibilidade de interação, de significação. O aluno com deficiência múltipla mostra o canal por onde a relação de ensino poderia investir e fazer diferença, propiciando novas capacidades (de comunicação, de interação, de participação), contudo, frente às condições, isso não é percebido, vislumbrado e viabilizado pelo outro; se perde e não se materializa como um caminho possível de desenvolvimento.

Depois da leitura e discussão dessa situação no grupo de pesquisa, de muitas discussões coletivas sobre esse caso na escola, a professora Daniela compartilha a seguinte situação ocorrida:

Início da aula. Alunos resolvem exercícios na lousa. A professora vai até a carteira de André, no fundo da sala e comenta com a turma “Vou usar a mesa do André para fazer a chamada. Licença, André”. Apoia a sua caderneta na mesa do aluno. Quando ia começar a preenchê-la, André faz tentativas de pegar a caderneta com as mãos. A professora pergunta a ele: “Você quer escrever? Será que ele escreve gente?”. Alguns alunos dizem “Acho que ele pode escrever”, outros dizem “Acho que não”. A professora diz “Vou procurar um papel e dar para ele tentar escrever”. Mas a professora não encontra um papel em sua mesa. Um aluno diz “Pega uma folha de caderno minha”, arranca da folha do caderno e a oferece a André que a pega e segura com a mão. A professora dá uma caneta para ele, que a pega e a segura, tenta pôr na boca. A professora pega a caneta de volta. André mexe na folha e derruba. A professora pergunta para a turma “Será que se alguém

ensiná-lo ele aprende a escrever?”. Alguns alunos dizem “Sim”, outros dizem “Não sei” e um aluno diz “Acho que ele consegue pela mente, ele manda sinal”. Um aluno pergunta “André aprende ou não, pro?”.

(Registro Diário de Campo 29.04.2012).

A professora vai fazer a chamada na carteira de André. Pede licença para ele. Esses gestos mostram a tentativa da professora em se aproximar do aluno e de alcançar alguma resposta. A partir desse movimento da professora, ações de André e da turma como um todo são mobilizadas. André tenta pegar a caderneta da professora e esse movimento é notado e interpretado por ela como um querer escrever do aluno. E, ela pergunta para ele “Você quer escrever?”. A professora compartilha a dúvida com a turma – “Será que ele escreve gente?”. Um novo modo de atentar-se para André na sala de aula vai se produzindo; o gesto do aluno de dar uma folha de caderno para André escrever, mostra a expectativa da possibilidade criada na relação. Diversas opiniões em relação à potencialidade desse aluno se produzem e, então temos o comentário de um aluno “Acho que ele consegue pela mente, ele manda sinal”; e temos também a indagação de outro aluno “André aprende ou não?”; voltamos na questão disparadora do primeiro tópico da análise.

Quando a professora do 7º. ano conhece a síndrome e, mais, conhece quem é André, e começa a compartilhar olhares acerca da perspectiva histórico-cultural, ela se relaciona de outro modo com o aluno. A informação da síndrome e a compreensão da história da criança fazem diferença na atuação da professora. O vínculo professor-aluno passa a ser possível de ser construído.

Desta forma, o trabalho realizado durante um ano com a professora Bete, no 5º. ano, e a ida a duas aulas da professora Daniela, no 7º. ano, são indicativas das possibilidades de transformação nas relações intersubjetivas e nas condições de sustentação dos modos de participação desse aluno. É, justamente, a criação de condições, com todo instrumental possível, e o potencial das/nas relações interpessoais, que ancora o conceito de compensação de Vigotski (1997) e nos faz pensar na urgência de redefinição das políticas públicas.

Pelos gestos mínimos, destacamos as possibilidades de um aluno com deficiência múltipla que podem emergir nos processos de interação social reclamando, com isso, das condições de trabalho pedagógico, de ensino, de educação, de desenvolvimento e frisando a necessidade de transformação dessas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A educação especial impacta 820.400 estudantes no Brasil (Censo Escolar, 2012). (...). O número é grande e, por isso, antes de qualquer decisão política, é preciso saber quem são esses alunos, o que eles precisam”.

“De forma prática, a inclusão não é possível e positiva para todos. Existem diferentes tipos de deficiências - algumas em que a idade mental não passa de um ano e outras em que a possibilidade de aprendizagem é maior. É preciso estar pronto para lidar com cada uma delas, em seus diferentes níveis”.

“Os esforços públicos devem ir além do investimento em estrutura física. Precisam capacitar o professor, disponibilizar em número suficiente profissionais de apoio e orientar os demais alunos”.

“A socialização, deve se dar no ensino regular e no especial. É um fator decisivo no processo de inclusão. (...) uma vez que ajuda no desenvolvimento de todos”.

(Tendências/Debates, Jornal Folha de São Paulo, 17/12/2013).

Os excertos acima, extraídos de um texto de opinião de um jornal de ampla circulação no país, tornam-se exemplares de enunciados que tem circulado tanto no campo da educação como da mídia em geral, e que parecem sintetizar demandas, desejos e proposições com relação à educação especial e à escolarização de pessoas com deficiência. Esses enunciados nos levam a pensar nos múltiplos sentidos de inclusão, de deficiência, de desenvolvimento, de socialização. Bakhtin/Volochínov (2006), ao tratar das relações entre linguagem e sociedade, argumentando que o signo e a situação social estão indissolavelmente ligados, traz a palavra (signo por excelência) como arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios, como expressão das relações e lutas sociais. A palavra, então, apresenta uma neutralidade ideológica, sendo impregnada de sentidos e seus efeitos são múltiplos e podem ou não se coincidirem. Deste modo, os sentidos de inclusão, de deficiência, de desenvolvimento, de socialização que se propagam amplamente em diferentes esferas da sociedade não são os mesmos. Se as palavras ditas ou escritas parecem se coincidir, inclusive nas constatações e nas reivindicações, as nuances teóricas, políticas e ideológicas fazem diferença<sup>12</sup>. Neste sentido, ao discutirmos o conceito de compensação procurando analisar e explorar as repercussões e as implicações das formulações de Vigotski para as condições que vivemos na contemporaneidade, tomamos esses enunciados

---

<sup>12</sup> Análises do discurso poderiam dar visibilidade a essas diferenças. Tais análises, no entanto, ficarão para um momento posterior.

como mote para algumas considerações. Como podemos participar da polêmica, fundamentar as discussões? Que contribuições podemos trazer com o nosso trabalho acadêmico aos debates atuais sobre a educação inclusiva?

À medida que o conceito de compensação é pensado nas condições históricas e culturais para o desenvolvimento humano, ele nos leva a questionar o atendimento educacional oferecido às crianças com deficiência na perspectiva da educação inclusiva. Com isso, reiteramos a necessidade de entender as condições de inserção do aluno com deficiência no processo de ensino para transformá-las.

O caso de André torna-se prototípico uma vez que mobiliza intensas questões da área que se colocam atualmente. Incluir ou não incluir crianças com deficiência no ensino regular? Incluir para quê? É a socialização o objetivo principal, primordial? Assim, todas as crianças com qualquer deficiência devem ficar na escola? Qual escola? De que escola estamos falando? Ou devem voltar para a instituição especializada? Devem circular em ambas? Incluir onde, como e em que condições? O problema que se apresenta é a falta de alternativa, e isso nos leva a pensar tanto na abrangência e nos objetivos da instituição escolar quanto nas especificidades das crianças e dos casos a serem “incluídos”.

Nas análises podemos perceber como a presença do aluno com deficiência múltipla severa dentro da escola afeta a estrutura educacional, como desregula o funcionamento escolar. Aponta o limite dessa instituição de ensino, os problemas da educação em geral (qualidade das nossas escolas, o baixo investimento, o embate constante para a superação das desigualdades, o problema da formação docente, a luta cotidiana de nossos professores nas condições precárias de trabalho...), a necessidade de mudança das condições e não apenas ações orientadas para a implantação de programas, ajustes de modo a promover “adaptações razoáveis”. Essa criança na escola evidencia que um “programa de massa” (KASSAR, 2012) não dá conta de atender as demandas de todos os alunos com deficiência e, dessa forma, ajuda a desmitificar a educação inclusiva – ou muda as condições da escola ou não se coloca essa questão indiscriminadamente.

Vimos como o discurso de inclusão, num sentido hegemônico que é proclamado e vem se impondo, ao mesmo tempo em que almeja atender a diversidade, desloca o conceito de deficiência pela ideia de diferença e, dessa forma, apaga as especificidades, equaliza as deficiências, continua homogeneizando o desenvolvimento, restringindo toda a complexidade desse processo. Ou seja, ressalta a diversidade, mas não considera as demandas que dela se produzem. É esse discurso que tem embasado a inserção de todas as

crianças com deficiências nas mesmas condições, ao admitir que a atuação social age até os limites e potencialidades do próprio indivíduo com deficiência e que se distancia dos pressupostos de uma perspectiva histórica e culturalmente orientada do desenvolvimento humano.

Os estudos realizados por Vigotski (1997) desregulam a ideia da normalidade orgânica, de modo a não apagar a dimensão orgânica, mas de integrá-la à dimensão cultural. Nessa perspectiva, não se trata de negar limitações, mas de potencializar as condições orgânicas e sociais da pessoa com deficiência, conhecendo a patologia e trabalhando para além dela. Logo, as potencialidades e os limites não estão centrados na criança com deficiência, mas se produzem socialmente, nos modos de relação, convocação, orientação e participação dos sujeitos nas práticas.

A ideia de integralidade e heterogeneidade do desenvolvimento explicitada no trabalho conceitual da compensação nos faz enxergar a diversidade de condições biológicas e sociais, as variadas formas e possibilidades de constituição do humano e as múltiplas vias de desenvolvimento que podem ser forjadas socialmente. O argumento que se ressalta é a sustentação do indivíduo pelo outro, a ação concreta do homem com o outro no mundo.

Compreendemos, portanto, a lesão como uma condição que demanda produção de recursos diversos. E, nessa direção, ressaltamos que cada caso evidencia diferentes especificidades e determinadas exigências no processo de ensino-aprendizagem. O desafio social que se coloca é, então, como criar condições de educação para todos atendendo as especificidades de cada um e abrindo possibilidades de criação do novo a partir do que está preservado.

Não é a condição orgânica que tem que ser a ideal para o desenvolvimento, mas as condições produzidas pelo próprio homem, nas quais o desenvolvimento pode ser promovido ou impedido. Deste modo, Vigotski (1997) com o conceito de compensação, nos faz questionar o que é instituído socialmente e pensar em novas formas de criação do humano possíveis na cultura, usando todos os recursos disponíveis e investindo esforços na criação de outros. É necessário, então, alargar o acesso aos bens históricos e culturais produzidos, projetar o conhecimento em termos de bem comum, de forma a considerar os diversos modos de participação e produzir a abertura das possibilidades.

É importante explicar que, a ideia de ideal é aqui mencionada não como algo idealizado, mas como formas culturalmente elaboradas e desejáveis, pensadas a partir das condições em dado momento e possíveis de serem adquiridas e realizadas no processo de

desenvolvimento humano; um caminho possível, socialmente estabelecido, de participação da criança com deficiência nas formas culturalmente desenvolvidas, que constitui e orienta o rumo do desenvolvimento individual.

Isso nos remete a discutir a ideia de socialização. No discurso da inclusão escolar, a socialização é tida como um ponto de destaque e essencial para a conscientização e a superação de preconceitos e formas de discriminação. Essa é uma questão necessária e que, sem dúvida, perpassa a história da pessoa com deficiência. Hoje em dia vemos pessoas com deficiências aparecendo na mídia (reportagens, filmes, entrevistas), circulando pelas ruas; estão muito mais evidentes na sociedade. Contudo, a história da educação dessas pessoas também nos mostra que a área da educação pública precisa se apropriar de fato e acreditar no trabalho de ensino com essas crianças. E é exatamente essa perspectiva que o trabalho conceitual da compensação ajuda a embasar, visto a ênfase nas possibilidades sociais e educacionais, no potencial que pode ser criado no trabalho de humanização. Nesta perspectiva, além de socializar, é imprescindível criar condições para educar, ensinar/instruir, promover desenvolvimento e formas outras de participação da pessoa com deficiência na cultura.

Um aspecto que ultrapassa o escopo desse trabalho, mas que acaba sendo enunciado pelo conjunto dos problemas enfrentados é a relação deficiência e idade mental. A possibilidade de ensinar e de aprender fica amarrada nessa (pré)concepção, ao invés de seguir vias outras possíveis de constituição desse funcionamento mental. Isso aponta de novo para outro problema colocado por Vigotski (1996), “o problema da idade”, que é enfrentado por esse autor a partir das discussões da sua época e que necessitaria ser retomado.

Pudemos enxergar pelas evidências empíricas que André mostra o possível dentro de certas condições. Dependendo do modo como esse aluno é convocado, ele pode responder. Observamos a mudança no modo de convocação de André na prática educacional e a mudança no modo dele participar. Quer dizer, dentro de toda situação limitante da síndrome, possibilidades de desenvolvimento podem ser viabilizadas nas relações sociais, na atribuição de sentido pelo outro, no processo de significação.

Se pensarmos de uma maneira inter-relacionada condições-participação, participação-condições, o processo de trabalho humano segue num crescente e daí não há limites. Por isso, nas análises, o nosso esforço foi dar visibilidade, exatamente, para a contradição: indiciar as possibilidades de desenvolvimento do aluno com deficiência

múltipla pela e na ação humana e mostrar a precariedade das condições concretas atuais de acolhimento e trabalho educacional. Articulamos questões de desenvolvimento e educação, com foco no processo de aula, na relação de ensinar e significar, evidenciando as possibilidades humanas para a transformação das condições. Trabalhamos na tensão de mostrar o que foi possível para imaginar a potencialidade se houvessem condições ainda mais favoráveis. Pelos poucos indícios de resposta significada de André, é presumível que uma professora - mesmo uma professora que fez tudo o que podia fazer dentro de condições de trabalho tão restritivas - não pode dar conta da demanda, mas um acompanhamento sistemático ancoraria uma participação efetiva dessa criança nas práticas educacionais.

Aliás, olhar para a prática e os gestos da professora Bete nos faz colocar em foco o trabalho cotidiano do professor, as demandas desse fazer e a posição fundamental que esse ocupa na relação de ensino. Se pensarmos de maneira relacional, é insubstituível o papel orientador do professor. A atitude marcada pela curiosidade, generosidade e disponibilidade, apresentada nos modos de participação e interpretação da professora Bete, nos pequenos gestos que se produziram na relação com esse aluno (mostrar o desenho e as demais atividades dos alunos para ele, ensiná-lo a segurar o copo e a tomar água, colocar a folha na carteira dele, adequar a postura corporal do aluno na cadeira de rodas, posicioná-lo em direção à lousa, a ela e aos demais alunos, colocá-lo em grupo, sentar-se ao lado dele, apontar para o filme), são condições para entrevermos as possibilidades de André. Podemos dizer que o nosso trabalho de pesquisa torna-se possível por esses gestos da professora; uma professora que precisa dar aula para uma turma do 5º. ano e que tenta de todas as formas convocar André como aluno, que se desdobra para conduzir a participação deste nas práticas educativas, que atua na zona de desenvolvimento proximal, provocando e sustentando ações do aluno orientadas por preocupações pedagógicas. Isso nos faz pensar nos professores que vivenciam e enfrentam essas condições e que estão sozinhos, sem apoio, sem (in)formação. Neste sentido, ressaltamos que as políticas públicas de educação inclusiva precisam ser orientadas de modo a investir na formação docente considerando o trabalho cotidiano do professor na escola, e concretizar condições de ensino que promovam o potencial pedagógico e as possibilidades dos alunos com deficiência.

A partir da discussão do conceito de compensação defendemos a qualidade das relações intersubjetivas, a criação de condições sociais concretas de educação e de vida e as possibilidades da criança com deficiência que residem na construção, disponibilização

e apropriação de instrumentos técnicos e semióticos. Tangenciamos, neste sentido, a hipótese da plasticidade cerebral – cérebro que apresenta modos alternativos e flexíveis para atender os objetivos produzidos socialmente. Pensar o funcionamento cerebral entretido nas condições sociais concretas de vida abre perspectiva para anunciar o inacabamento humano e a possibilidade sempre de reorganização psíquica e produção de novos caminhos de desenvolvimento; de criação do novo – de signos e sentidos, de organização e funcionamento mental, de práticas e participação nessas, de recursos e caminhos possíveis.

Pontuamos, dessa forma, a importância da mudança de concepção (marca da incapacidade, improdutividade pela falta orgânica) de forma a olhar, objetivar e ampliar o processo de desenvolvimento das crianças com deficiência. Aprendemos com essas pessoas a ver as possibilidades do humano mesmo nas condições orgânicas adversas e a marcar o papel da educação e da cultura (produção e produto da atividade do homem) no processo de formação social da mente.

Portanto, novas formas de acolhimento e acompanhamento que levem em conta o potencial do trabalho educacional precisam ser viabilizadas. Na ação de humanizar, muito mais pode e deve ser projetado, investido e realizado em relação aos alunos com deficiência.

Consideramos que essa orientação teórica-conceitual nos leva a chamar a atenção para a responsabilidade social – já que o que se quer alcançar no processo de desenvolvimento é colocado de antemão pelas exigências e expectativas da existência social – e para a possibilidade do humano – sendo que diante da condição de lesão orgânica, o histórico e o cultural podem criar vias outras que não estão postas, transformando a vida das pessoas.

Se o refinamento teórico-conceitual da compensação ancorou o nosso olhar para a realidade educacional, impactando e gerando contribuições para se pensar nas condições de educação inclusiva, ao mesmo tempo, esse conceito também é afetado por essas condições e discussões. É a esse segundo movimento que nos atentamos a seguir, fazendo algumas considerações.

A inquietação e a suspeita em relação ao termo “compensação” atravessou esse trabalho. É possível dizer que o termo condensa um feixe de sentidos que desloca ou apaga todo o trabalho argumentativo de Vigotski (1997). Predomina o sentido de correção e pressupõe a positividade do desenvolvimento. Deste modo, perde-se a dimensão do drama

e da contradição inerente ao processo de desenvolvimento humano constituído nas relações sociais.

A leitura dos textos e o estudo que compõe a primeira parte desse trabalho, nos mostram um Vigotski trabalhando no fio das contradições. Nas palavras do autor,

com frequência as complicações secundárias são o resultado de uma educação incompleta. (...). A todo tempo estão influenciando na criança elementos positivos e negativos. (...). É preciso prestar atenção na segunda linha, na influência do ambiente no desenvolvimento da criança com deficiência mental (VIGOTSKI, 1997, p.145).

Entendendo as manifestações secundárias da deficiência como socialmente constituídas, a questão que se coloca é que as ações do grupo social não só resultam-se fecundas e favoráveis para o desenvolvimento. Neste sentido, socialmente também se produzem modos de interpretação e significação, frente às condições orgânicas, que inviabilizam formas mais ativas e integrais da vivência da criança com deficiência. De acordo com Bottcher (2012), as práticas educacionais sustentam as atividades psicológicas de modo a criar possibilidades de desenvolvimento ou constrangimentos que alimentam o aprendizado da criança.

Um conceito de compensação reduzido (que pressupõe correção do defeito orgânico) pode, conseqüentemente, não contemplar a heterogeneidade de práticas e os diversos modos de participação e constituição social do indivíduo; pode se tornar inócuo frente à dinâmica e tensões das relações sociais que constituem e afetam o funcionamento mental, e ao movimento de mudança inscrito no modo como Vigotski aborda o desenvolvimento nas condições de vida. Neste caso, salientamos que o conceito de compensação precisa ser sempre respaldado por uma concepção de desenvolvimento humano.

Compreendendo, então, que as relações sociais nem sempre são cooperativas, pacíficas e harmoniosas, mas imbricadas de tensões e elaborações múltiplas, de ocorrências heterogêneas (SMOLKA, GÓES, PINO, 1995), defendemos a relevância de colocar em discussão a impertinência do termo compensação na possível intersecção com a noção de constituição humana. Ao invés de falarmos em compensação (social) de um defeito orgânico, pode ser mais profícuo discorrer sobre a constituição do humano na contradição. Constituímo-nos, contraditoriamente, pelo outro.

Se concebermos o homem como um agregado de relações sociais (VIGOTSKI, 2000), vemos que a noção de desenvolvimento em Vigotski traz a ideia de constituição, a qual implica a dinâmica do fazer-se humano, mas não na linearidade, seguindo uma lógica formal. O desenvolvimento nesse modo de abordar não tem o sentido de melhorar, mas de (trans)formação, possível nas relações sociais e na apropriação da cultura.

Argumentamos, assim, que a partir de dada condição biológica é possível a constituição do humano. A questão é como as formas de interação do indivíduo com o meio social não só viabilizam, mas afetam e produzem novas formações no nível individual, e como estas significam, ou seja, como signos e sentidos são produzidos nessas novas formações interfuncionais e afetam as pessoas em relação.

Portanto, a ideia de constituição social do indivíduo incita a pensar na abertura dos possíveis (na zona de desenvolvimento possível, mas não determinada), nas múltiplas direções que podem ser criadas no processo de desenvolvimento humano e na sua (trans)formação. Permite pensar como os instrumentos técnicos e semióticos, produzidos na relação, reverbera, mantendo o estar social do sujeito; como o cérebro vai sendo alimentado e marcado pela cultura. E, então, nos leva a defender a importância de criações de condições de humanização e desenvolvimento, de instrumentos específicos, de ações orientadas.

Abordamos, assim, a constituição do desenvolvimento a partir de determinadas condições orgânicas, institucionais e instituídas socialmente. Em outras palavras, ressaltamos a dinâmica e o complexo entrecimento de instituição das práticas sociais e educacionais e a constituição do funcionamento mental.

Por fim, consideramos que trabalhamos de um modo com o conceito de compensação dentre as inúmeras possibilidades que ainda podem ser realizadas no processo histórico de elaboração conceitual. Um modo orientado pela importância de adensar o referencial teórico e não se trabalhar somente na apreensão dos conceitos; de tencionar questões teóricas e conceituais com o trabalho de campo; de analisar situações de inclusão elegendo um caso como prototípico.

A análise das situações de inclusão escolar envolvendo André faz com que a compensação implique justamente na transformação das condições de sustentação do organismo lesado. Transforma condições, transforma sujeitos. E daí André mostra possibilidades de aprender, mas o que ele aprende é impossível sabermos, permanece como

incógnita até que outras condições, produzidas no movimento histórico, possam indiciar novas possibilidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, A. A ciência da natureza humana. (Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira). Campanha Editora Nacional: São Paulo, 6.ed, 1967. (Original - 1927).
- ADLER, A. A educação das crianças. Salvador: Arte em Palavras, 2003. (publicada em Nova Iorque em 1930).
- AKHUTINA, T. Diagnóstico y corrección de la escritura. Revista Española de Neuropsicología 4, v.2, n.3, p.236-261, 2002a.
- AKHUTINA, T. V. L.S. Vigotsky y A. R. Luria: la formación de la neuropsicología. Revista Española de Neuropsicología, 4, v.2, n.3, p.108-129. 2002b.
- AKHUTINA, T. Neuropsicología de la edad escolar: Uma aproximación histórico-cultura. Acta Neurol Colomb, v.24, n.2, p.17-30, 2008.
- AKHUTINA, T.V.; PYLAEVA, N.M. Overcoming learning disabilities: a Vygotskian-Lurian neuropsychological approach. Cambridge University Press, 2012.
- AMORIM, M. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 12.ed, 2006.
- BOLLMANN, M.G.N. Revendo o plano nacional de educação: proposta da sociedade brasileira. Educação & Sociedade, v. 31, n.112, p.657-676, 2010.
- BORGES, D.S.; KITTEL, R. Constituinte-se sujeito: uma história de compensação social. Ponto de Vista, n.3/4, p. 47-58, 2002.
- BOTTCHEER, L. Culture and the learning and cognitive development of children with severe disabilities – continuities and discontinuities with children without disabilities. Mind, Culture and Activity: An International Journal, v. 19, n.2, p.89-106, 2012.
- BRANDÃO, C.R.; STRECK, D. R. Pesquisa participante: a partilha do saber. Aparecida, SP: Ideias &Letras, 2006.
- BRASIL. Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional, n.4024. Brasília, MEC, 1961.
- \_\_\_\_\_. Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional, n.5692. Brasília, MEC, 1971.
- \_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Brasil, 1988.
- \_\_\_\_\_. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.9394. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, MEC/Secretária de Educação Especial (SEESP), 2001.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, Diário Oficial da União, Brasília, 18 de novembro de 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, Diário oficial da União, Brasília, 18 de novembro de 2011.

BUENO, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In.: BUENO, J.G.S.; MENDES, G, M, L.; SANTOS, R. A. (orgs.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Martin, 2008, p. 43-66.

CARVALHO, M. F. Conhecimento e Vida na Escola: Convivendo com as Diferenças. Campinas, SP; Ijuí, RS: Autores Associados; UNIJUÍ, 2006.

CUNHA, N.V.S.; AYRES, N.; MORAES, B. A teoria da compensação em Adler e em Vigotski. Revista Eletrônica Arma da Crítica, n.2, p.61-71, 2010.

DAINEZ, D. A inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, 2009, 148 fl.

DANIELS, H. The dangers of corruption in special needs education. British Journal of Special Education, v.33, n.1, p.04-10, 2006.

DE CARLO, M. M. R, do. Se essa casa fosse nossa... : Instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus, 2001.

DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. De la psicología del drama al drama de la psicología. La relación entre la vida y la obra de Lev S. Vigotski. Estudios de Psicología, v.28, n.3, p.303-332, 2007.

DEMO, P. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.

EILAM, G.; The philosophical foundations of Aleksandr R. Luria's neuropsychology. Science in context, v.16, n.4, p.551-577, 2003.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. Pesquisa participante. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. Cadernos CEDES, ano XIX, n.46, p.07-15, 1998.

FICHTNER, B. Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores. 2010. Disponível em:

<[http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda\\_eventos/docente/PDF\\_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf](http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf)>. Acesso em 20 out.2011.

FLORES, G.N. La construcción social y local del espacio áulico em um grupo de escuela primaria. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, n. 12, 2011. Disponível em: <<http://www.uv.mx/cpue/num12/inves/naranja-construccion-social.html>>. Acesso em 02 maio.2013.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In.: FREITAS, M.T.A.; SOUZA, S.J.; KRAMER, S. (orgs.). Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In.: LOMBARD, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M.I.M. (orgs.). A escola pública no Brasil: História e Historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p.221-254.

GARCIA, R. M. C. G. A educação de indivíduos que apresentam sequelas motoras: uma questão histórica. Cadernos CEDES, ano XIX, n.46, p.81-92, 1998.

GARCIA, R.M.C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K.M.C.; JESUS, D.M.de. (orgs.). Educação especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 11-23.

GARCÍA, M.T.; BEATÓN, G.A. Necesidades educativas especiales: desde o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Linear B, 2004.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GINZBURG, C. O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GINDIS, B. The social/cultural implication of disability: Vygotsky's paradigm for special education. Educational Psychologist, v.30, n.2, p.77-81, 1995.

GLOZMAN, J. M. Russian Neuropsychology after Luria. Neuropsychology review, v.9, n.1, p.33-44, 1999.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (orgs.). Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002, p. 95 – 114.

HAZIN, I.; et all. Contribuições da neuropsicologia de Aleksandr Romanovich Luria para o debate contemporâneo sobre relações mente-cérebro. Mnemosine, v.6, n.1, p.88-110, 2010.

HEREDERO, E.S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. Acta Scientiarum. Education, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

- JANNUZZI, G. de M. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1985.
- JANNUZZI, G. de M. Algumas concepções de educação do deficiente. Revista Brasileira Ciência e Esporte, v.25, n.3, p.9-25, 2004.
- JANNUZZI, G. de. M A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2. ed., 2006.
- JANNUZZI, G. de M. CAIADO, K.R.M. APAE: 1954 a 2011 algumas reflexões. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- KASSAR, M.C.M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. Cadernos CEDES, ano XIX, n.46, p.16-28, 1998.
- KASSAR, M.C.M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular. Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. In: GÓES, M.C.R,de.; LAPLANE, A. L.F, de. (orgs.). Campinas: Autores Associados, 2004, p. 49-68.
- KASSAR, M.C.M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. Revista Brasileira de Educação Especial (edição especial), v.17, p.41-58, 2011a.
- KASSAR, M.C.M. Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista, n.41, p.61-79, 2011b.
- KASSAR, M.C.M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. Educação & Sociedade, v.33, n.120, p.833-849, 2012.
- KASSAR, M.C.M.; ARRUDA, E.E. BENATTI, M.M.S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; BARRETO, M.A.S.C.; VICTOR, S.L. (orgs.). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007. p.21-31.
- KORKMAN, M. Applying Luria's diagnostic principles in the neuropsychological assessment of children. Neuropsychology review, v.19, n.2, p.89-105, 1999.
- KOZULIN, A.; GINDIS, B. Sociocultural theory and education of children with special needs - from defectology to remedial pedagogy. In: DANIELS, H.; COLE, M; WETSCH, J. (orgs.). The Cambridge Companion to Vygotsky, Cambridge University Press, 2007, p.332-362.
- LAPLANE, A.L.F,de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M.C.R,de.; LAPLANE, A. L.F, de. (orgs.). Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 05-20.
- LAPLANE, A.L.F.; CAIADO, K. R. M. Uma década de Educação Especial no Brasil. In: JEFFREY, D. C.; AGUILAR, L. E. (orgs.). Política Educacional Brasileira. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 119-142.

MAGIOLINO, L. L. S.; SMOLKA, A. L. B. How do emotions signify? Social relations and psychological functions in the dramatic constitution of subjects. *Mind, Culture and Activity*, v. 20, p. 96-112, 2013.

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

MANTOAN, M.T.E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p.183-210.

MARIS, A. F.; TROTT, A. A patogênese genética e molecular da síndrome de Angelman. *Jornal brasileiro de psiquiatria*, v.60, n.4, p. 321-330, 2011.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1987.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PADILHA, A M. L. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial: A capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP, 1984.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. *Educação e Sociedade*, no. 71. p. 45-78, 2000a.

PINO, A. A Psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In: MALHONEY, A.A., et al. (orgs.). *Psicologia & Educação: revendo contribuições*. São Paulo: Educ, 2000b, p. 33-62.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

PRESTES, Z.; TUNES, E. Notas biográficas e bibliográficas sobre L.S. Vigotski. *Universitas: Ciências da Saúde*, Brasília, v.9, n.1, p.101-135, 2011.

RIVIÈRE, A. *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor, 2 ed.,1985.

SACKS, O. *A ilha dos daltônicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, ed.12, 2011.

SIEMS, M.E.R. *Identidade docente em questão: educação especial em tempos de educação inclusiva*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

SMOLKA, A.L.B. Linguagem e conhecimento na sala de aula: modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. In: MORTIMER, E.F.; SMOLKA, A.L.B (orgs.). Anais do encontro sobre teoria e pesquisa em ensino de ciências: linguagem, cultura e cognição. Belo Horizonte: UFMG-FE; UNICAMP-FE, 1997, p.97-113.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. Cadernos Cedes, ano 20, n.50, p.26-40, 2000.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. et al. (orgs.). Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p. 35-49.

SMOLKA, A. L. B. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. Pro-Posições, Campinas, v.17, n.2, p.99-118, 2006.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A.L.B.; NOGUEIRA, A.L.H.. (orgs.). Questões de desenvolvimento humano práticas e sentidos. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 107-128.

SMOLKA, A.L.B. Vigotski no século XXI: contribuições, inspirações, provocações. (no prelo).

SMOLKA, A. L. B. Condições de desenvolvimento humano e de realização do trabalho na escola: relações de ensino e coletivos de trabalho. Tese de Livre Docência, Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação, UNICAMP, 2012, 181 fls.

SMOLKA, A.L.B.; GÓES, M.C.R.; PINO, A. The constitution of the subject: A persistent question. In: WERTSCH, J.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. (orgs.). Sociocultural studies of mind. New York: Cambridge University Press, 1995.

SMOLKA, A. L. B.; MAGIOLINO, L. L. S. Modos de ensinar, modos de sentir, modos de pensar. Educação - História da Pedagogia, São Paulo, p. 30 - 39, 01, 2010.

SOUZA, F.F. de. Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2013, 261 fls.

VAN DER VEER, R.; VALSINER J. Vygotsky uma síntese. São Paulo: Loyola, 6 ed, 2009.

VERESOV, N. Undiscovered Vygotsky: etudes on the pre-history of cultural-historical psychology. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Wien; Lang, 1999.

VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L.S. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L.S. Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade, ano 21, n.71, p.21- 44, 2000.

VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 6.ed., 2003.

VIGOTSKI, L. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. (Tradução Zoia Prestes) Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 23, 2006. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1615>>. Acesso em: 10 Jun. 2011.

VIGOTSKI, L.S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. (Tradução Márcia Pileggi Vinha, Max Welcman). Psicol. USP, v.21, n.4, p.681- 701, 2010.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. (Tradução Denise Regina Saler, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques). Educação e Pesquisa, v. 37, n.4, p. 863-869, 2011.

VIGOTSKI, L. S. LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKI, L. S. Incluye pensamiento y lenguaje Conferencias sobre Psicología – Obras Escogidas, v.II, Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1993.

VYGOTSKI, L. S. Problemas del desarrollo de la psique - Obras Escogidas, v. III. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1995.

VYGOTSKI, L.S. Psicología infantil (incluye Paidología del adolescente, problemas de la psicología infantil). Obras Escogidas, v.IV, Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1996.

VYGOTSKI, L.S. Fundamentos de Defectologia - Obras Escogidas, v.V. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1997.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R. Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. (Tadução: Lólio Lourenço de Oliveira). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.